

APRESENTAÇÃO

Caros leitores, é com satisfação que publicamos o volume 6, número 2 de 2018 da Revista Alamedas. A mesma é mantida e organizada pelos estudantes do Programa de Mestrado em Ciências Sociais e do Programa de Mestrado em Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus Toledo.

Para essa edição contamos com textos sobre identidade, judiciário, educação, movimentos sociais e ecogastronomia. A organização deste volume foi pensada de forma que pudesse haver uma transversalidade entre os artigos, mesmo que alguns textos sejam de discussões distantes. Para tanto, a tentativa fica em refletir sobre as diversas formas de construção do conhecimento e assim, torna-se possível o diálogo entre os artigos.

O primeiro artigo é de autoria de Celuniel Aquino Valiente e Rogerio de Palma, **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GUARANI NO PERÍODO COLONIAL**, com o intuito de fornecer subsídios para o entendimento da instituição do saber colonial, o artigo pretende esboçar uma análise acerca de como se construiu, ao longo do período colonial, uma identidade “guarani” entre as sociedades indígenas que estão situadas no atual estado de Mato Grosso do Sul.

No segundo texto intitulado **DEVER FUNDAMENTAL DE PAGAR TRIBUTOS: DEVER JURÍDICO OU DEVER MORAL**, do autor Felipe Viana de Araújo Duque, nos apresenta um texto que se propõe a efetuar uma análise dos elementos que compõem o dever fundamental de pagar tributos no Estado Democrático de Direito, pautando-se no referencial da solidariedade social, com a aplicação das ideias na temática relativa a configuração histórica do Estado e da Tributação.

Dando sequência a discussão em torno do direito, Hugo Bridges Albergaria em seu artigo intitulado **CIDADANIA E DIREITO À JUSTIÇA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O PAPEL DA MAGISTRATURA BRASILEIRA NA CONFIGURAÇÃO DE UM CIDADÃO PLENO**, que traz sobre o processo de aquisição de direitos civis, políticos e sociais, e a possibilidade de configuração de um cidadão pleno é debate atual no campo acadêmico. Junto a isso, o desejo de se fortalecer as instituições políticas para que se possa vislumbrar uma sociedade mais igualitária é tema tanto na academia, quanto no plano de aplicação de políticas públicas e desenvolvimento social. Dentro do campo dos direitos civis, o direito à justiça tem se mostrado importante fator de

inacessibilidade dos indivíduos brasileiros à condição de cidadãos plenos, a partir do conceito abordado por T. H. Marshall.

Ainda no âmbito jurídico, o quarto texto a ser apresentado é de Kelly Cardoso da Silva, com o título, **SOCIEDADE DE RISCO, MÍDIA E ORDENAMENTO JURÍDICO**, em seu texto ela expõe que a globalização acarretou mudanças de ordem ideológica, científica-tecnológica e, sobretudo, social. Como resposta a estas mudanças e a modernidade tardia, nasce uma sociedade de risco, incertezas, insegurança e medo, a qual é potencializada pela influência dos meios de comunicação, ocasionando reflexos no ordenamento jurídico. Assim, essa sociedade de risco clama pela solução das novas demandas, exigindo do Estado uma célere ação como forma de contenção da moderna problemática e da criminalidade.

O quinto título, **AS CONTRIBUIÇÕES DA CATEGORIA DA TOTALIDADE PARA A ANÁLISE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**, autoria de Gabriel Teles, o presente artigo propõe discutir a questão da categoria da totalidade e sua possível contribuição analítica para as pesquisas que versam sobre os movimentos sociais, a partir dos escritos metodológicos de Marx e alguns de seus seguidores.

Evandra Gonçalves Cristina no texto **“MACHISTA, RACISTAS NÃO PASSARÃO” - UMA ETNOGRAFIA NA MARCHA CONTRA O ESTUPRO EM PORTO ALEGRE**, visa refletir sobre a interseccionalidade de raça e gênero no contexto da marcha, em Porto Alegre, denominada “Por TODAS ELAS, realizada no dia 1 de Junho de 2016, a partir das palavras de ordem, imagens e buscar os significados a partir da literatura da área constitui-se como objetivo desse exercício etnográfico.

Compondo o sétimo artigo Rodrigo Oliveira Lessa, busca trazer um panorama sobre algumas das mais relevantes pesquisas e reflexões sobre **O TEMA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**, por meio deste levantamento, analisamos de que maneira esta produção respondeu aos desafios lançados pelas contradições envolvendo os movimentos de expansão e retração do ensino básico e universitário, bem como o combate e a reprodução das desigualdades sociais envolvendo os processos educacionais.

No oitavo texto intitulado **DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO: ESCASSEZ DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE CAMPO NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA-PR**, a autora Elisiane Zvir em sua pesquisa objetiva de compreender a importância da especialização em Ensino Religioso e compreender o perfil de formação dos inscritos para atuarem como professores da disciplina na Educação de Campo no município

de Guarapuava-PR. A metodologia do trabalho envolveu leituras bibliográficas e levantamento de dados sobre o número de inscritos e suas pontuações na classificação final para atuarem da Educação Estadual no ano de 2016. OS dados foram coletados no site do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava-PR, Dados resultantes da pesquisa nos mostram que ainda é recente a disciplina no Brasil, pois foi aprovada em 1996.

O nono texto de autoria de Raoany de Souza Ribeiro e Giseli Monteiro Gagliotto, tem por objetivo fomentar o estranhamento/curiosidade nas palavras diferentes no título deste trabalho, **PANOPTISMO ÀS IDENTIDADES EDUCACIONAIS DE PASSAROFES DE UMA ESCOLA DO CAMPO: INADUBAÇÕES SOBRE O ISSO**, Sobretudo, a pretensão central dessa pesquisa é trabalhar o conceito de panoptismo de Foucault, como questões de vigília e controle das identidades de passarofes (palavra que mistura pássaro com professor junto a uma linguagem não-binária) de uma escola do campo, trazendo conceitos como *inadubação* (não-dito e suas consequências), assim como o *isso*, referindo-se ao como es passarofes se direcionavam ao falar de lesbianidades.

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES, o décimo texto, de Andre Luiz de Souza, nesta pesquisa tem por objetivo discutir o pensamento Marxista em torno da Educação e a concepção epistemológica do conceito Educação do Campo, relacionando a teoria marxista com os elementos centrais da pedagogia do Campo. Utiliza-se, para isso, o método histórico dialético para compreensão da realidade. Nesse sentido, a Educação do Campo tem elementos cruciais do método dialético, pois, utiliza-se do sujeito como protagonista de seu desenvolvimento histórico, rompendo com as barreiras construídas da educação mercadológica. A Educação do Campo vem como uma crítica ao desenvolvimento atual da sociedade burguesa, que nega os direitos fundamentais da sociedade em geral, mais especificamente aos povos do campo.

No décimo primeiro artigo Paulo Ricardo Bavaresco e Giovana Maria Di Domenico Silva nos apresenta o **MUNDIALIZAÇÃO, INDIVIDUALISMO E MOVIMENTOS SOCIAIS: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA?** onde objetiva verificar a possibilidade da construção do exercício da cidadania planetária. Durante os últimos anos, os avanços tecnológicos transformaram de tal forma a sociedade, possibilitando, assim, o surgimento de movimentos sociais globais. A partir desses movimentos, reivindicações de caráter local passaram a ser globais, pelo fato da instantaneidade das comunicações que os conecta, em tempo real, com outros movimentos mundiais. Ao mesmo tempo em que a

tecnologia das comunicações ampliou as relações entre os movimentos sociais e encurtou distância promoveu também a individualização da sociedade.

Andre Luiz de Souza e Vinicius Gaspechoski Aurélio no décimo segundo título **EDUCAÇÃO DO CAMPO E NEOLIBERALISMO: UMA BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MST**, objetivaram compreender as nuances da ideologia neoliberal sobre as políticas públicas educacionais voltadas para Educação do Campo no Estado brasileiro. Buscou-se refletir a partir de levantamento bibliográfico, de leituras e aproximações na tríade que compreende a Educação do Campo, as políticas públicas e a implantação do neoliberalismo no Brasil. Para isso, foi utilizada a teoria marxista como elemento estruturador do estudo. Recuou-se no tempo na tentativa de reconstruir os (des)caminhos trilhados pelas políticas públicas no Brasil ao longo de sua história.

O décimo terceiro texto intitulado **TRAJETÓRIAS DO ENSINO NO BRASIL: CRISES HERDADAS E FUTURO INCERTO**, da autora Mariana Duarte, trabalho consiste em uma breve abordagem acerca da história da leitura, da escrita e do ensino no país, apropriando-se também de questionamentos sobre quem é e como foi formado o público leitor brasileiro assim como os entraves da educação na pós-modernidade, e, a partir do estudo da obra **A sociedade individualizada** de Zygmunt Bauman, em especial nas Universidades assim como os desafios mediante a revolução tecnológica.

O décimo quarto artigo desse número é protagonizado pela Kamila Guimarães Schneider, em texto sobre **A ECOLOGIA NO PRATO: UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA SOBRE OS CONCEITOS DE ECOGASTRONOMIA E PRAZER**, que tem foco a ecogastronomia pretendendo discutir o seu conceito e a sua aplicabilidade através das diretrizes e das visões trazidas pelo movimento denominado Slow Food. Para tal é necessário em um primeiro momento trazer uma contextualização sobre o Slow Food. Em seguida discutir como um movimento internacional, que propõem uma alimentação local, se articula com as esferas nacionais e regionais. Desta forma, ver os pontos convergentes e divergentes deste conceito no âmbito brasileiro e regionalizado.

Para finalizar, no décimo quinto texto a autora Ana Luiza da Gama e Souza, apresenta um texto no qual analisa a insegurança alimentar no Brasil, intitulado **STANDARDS DE TOXIDADE E INSEGURANÇA ALIMENTAR NO BRASIL**, propõe-se uma análise da problemática da insegurança alimentar no Brasil no que toca a contaminação dos alimentos por substâncias químicas como herbicidas, pesticidas e outros contaminantes. O problema será enfrentado, por um lado, a partir dos standards privados que guiam o sistema alimentar

no mundo e por outro, dos indicadores de direitos humanos, cuja finalidade é proporcionar um monitoramento efetivo das obrigações do Estado de garantir a segurança alimentar.

Por fim, depois dessa apresentação, esperamos que o leitor faça uma útil e ótima leitura e que os textos selecionados possam contribuir em análises e reflexões.

Comissão Editorial

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GUARANI NO PERÍODO COLONIAL

Celuniel Aquino Valiente¹
Rogério de Palma²

RESUMO: Com o intuito de fornecer subsídios para o entendimento da instituição do saber colonial, o artigo pretende esboçar uma análise acerca de como se construiu, ao longo do período colonial, uma identidade “guarani” entre as sociedades indígenas que estão situadas no atual estado de Mato Grosso do Sul. Através do exame da bibliografia sobre o tema, percebeu-se que a construção, tanto material/territorial como simbólica, de grupos sociais que se identificam (ou são identificados) como “guarani” somente pode ser compreendida por meio da análise das experiências políticas, impostas pelos colonizadores, que tentaram uniformizar e subalternizar sociedades culturalmente heterogêneas.

Palavras-chave: Identidade; Guarani; Colônia.

THE CONSTRUCTION OF THE GUARANI IDENTITY IN THE COLONIAL PERIOD

ABSTRACT: In order to provide support for the understanding of the institution of colonial knowledge, the article intends to sketch an analysis of how a "Guarani" identity was constructed during the colonial period between the indigenous societies that are located in the present state. The study, both material / territorial and symbolic, of social groups that identify themselves (or are identified) as "Guarani" can only be understood through the analysis of political experiences imposed by the colonizers, who tried to standardize and subalternize culturally heterogeneous societies.

Keywords: Identity; Guarani; Cologne.

INTRODUÇÃO

A colonização europeia ao longo do continente americano, ocorrida entre os séculos XV e XIX, produziu uma forma específica de mentalidade, especialmente um tipo de conhecimento sobre o Outro, denominado de colonialidade. Conforme afirma Anibal Quijano (2005, p. 117), “a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade”.

¹ Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Graduando em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu – habilitação em Ciências Humanas na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (FAIND-UFGD) e Mestrando em Antropologia (pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia – PPGAnt da Faculdade de Ciências Humanas – UFGD. Contato: celunielvaliente@gmail.com

² Graduou-se em Ciências Sociais (2007) pela Universidade Federal de São Carlos. Possui mestrado (2010) e doutorado (2014) em Sociologia pela mesma instituição. Professor Adjunto da UEMS/Amambai, lecionando e orientando pesquisas no curso de Ciências Sociais e História desta Unidade. Contato: rpalma@uems.br

Ancorado no poder dos colonizadores sobre os colonizados, a colonização do continente produziu determinadas formas de classificação (*índio, negro, mestiço, europeu etc.*) que foram – e ainda são – essenciais para se pensar as relações sociais nesse contexto. No entanto, mesmo o fim oficial do período colonial, ou seja, os processos de independência dos países que estavam sob o julgo de países europeus, não foram capazes de causar, necessariamente, o fim da mentalidade colonial. De acordo com Quijano, mesmo após a independência, o pensamento colonial permaneceu colonizando as ações que diversos grupos sociais.

Nesse sentido, a colonialidade é um *jeito de ser* que inferioriza o Outro, que categoriza o Outro sempre a partir da ausência ou da inferioridade. Exemplificando, a colonialidade é o pensamento que sustenta a crença de que o branco é melhor que indígena. É a crença, entre os colonizados, de que o Outro é mais sábio, a crença de que a comida do Outro é mais gostosa, a língua do Outro é mais bonita, a igreja do outro é mais santa, ou seja, o de fora é mais e o do dentro é menos. Resumindo, sob a ótica do pensamento colonial, o branco é futuro/progresso/desenvolvimento e as sociedades indígenas, passado/atraso/retrocesso.

Tentando fornecer subsídios para o entendimento da construção desse saber/mentalidade colonial, o artigo pretende esboçar uma análise acerca de como se construiu, ao longo do período colonial, uma identidade “guarani” entre as sociedades indígenas que hoje habitam o estado de Mato Grosso do Sul. Através do exame da bibliografia sobre o tema, percebeu-se que a construção, material e simbólica, de grupos sociais que se identificam (ou são identificados) como “guarani” somente pode ser compreendida por meio da análise das experiências coloniais que tentaram uniformizar e subalternizar sociedades culturalmente heterogêneas. O que aqui conceituamos de período ou sociedade colonial não é um quadro monolítico, mas abriga uma grande heterogeneidade social, tanto espacial como temporalmente. Porém, tomamos a ideia de colônia como referência pois ela é essencial para refletirmos sobre a experiência de construção de determinadas identificações que serão aqui abordadas.

GUARANI FALANTES NO PERÍODO COLONIAL

Durante o período colonial, diversos cronistas europeus produziram relatos acerca dos povos falantes da língua guarani, sendo que essas descrições transformaram-se em formas de classificação e caracterização dessas populações. Tais cronistas escreviam cartas sobre os nativos americanos a fim de levar informações para a Europa sobre a ocupação dessa vasta região. Exemplos são a carta de Luis Ramirez (1594); a carta de Padre Alonso Barzana

(1594); Padre Antonio Ruiz de Montoya (1639); Diego Garcia; Pero Lopes de Souza; Alvar Nuñez Cabeza de Vaca entre outros cronistas que descreviam os povos nativos. É justamente no período colonial que se construíram diversas identificações e significados que caracterizavam as populações nativas através desses relatos etnográficos. Na atualidade, encontram-se diversos livros e artigos que discutem as descrições produzidas durante o período colonial, principalmente pelos antropólogos e historiadores. Muitas vezes, a finalidade dos pesquisadores dessas áreas é justamente superar essas teorias que se fundamentaram nesse paradigma colonial.

O livro *Reduções Jesuítico-Guarani: espaço de diversidade étnica*, do historiador André Luis Freitas da Silva, analisa a situação dos Guarani falantes no período colonial, as diversidades étnicas e os seus contatos com os colonizadores. Esse trabalho contribui muito para compreendermos as origens das identificações e significações Guarani nesse contexto. Outra pesquisadora desta área é Graciela Chamorro. O trabalho dela vem contribuindo bastante em torno desta área desde início da sua produção científica. O seu livro *Historia Kaiowá* (2015) é uma grande contribuição para compreendermos a situação atual dos Kaiowá. Chamorro estuda profundamente as populações que hoje se situam no Sul de Mato Grosso do Sul, tentando ao máximo compreender as realidades e as histórias desses grupos.

Antes da chegada dos conquistadores europeus, povos indígenas viviam dispersos nessa vasta região do Brasil, geralmente construindo seus espaços de moradia nas margens dos rios. Os povos nativos possuíam pluralidade étnica, com culturas e línguas diversas. No que diz respeito ao Guarani falantes, uma das principais sustentações desse grupo seria o cultivo de milho, além da pesca, da caça e da agricultura de coivara (uma técnica de plantação onde, primeiramente, derrubam-se as árvores e depois queimam o espaço para se poder plantar). Devido isso, muitos estudiosos afirmam que, possivelmente, os Guarani são de origem amazônica. Por fatores como busca de melhores condições de vida (cultural e ambiental), teriam migrado para o sul.

Os índios Guarani foram e são excelentes agricultores. Estes cultivavam principalmente o milho, base de sua dieta alimentar. Eram eficientes no cultivo e tecelagem do algodão silvestre, matéria-prima para a confecção de redes e vestimentas. Produziam ainda uma diversificada coleção de recipientes de cerâmica, utilitária e ritual, ricamente decorada, utilizada inclusive para o sepultamento de seus mortos (MARTINS, 2002, p. 41).

Não há nenhuma dúvida de que os Guarani falantes já se situavam anteriormente à chegada dos conquistadores europeus nessa vasta região que hoje conhecemos como a fronteira entre Brasil e Paraguai.

A presença indígena na região onde está inserido o atual estado de Mato Grosso do Sul é sem dúvida muito anterior à passagem dos primeiros conquistadores europeus pelo lugar. Mas é muito pouco o que sabemos desses indígenas. O que sabemos sobre essa época mais remota provém de duas ciências: arqueologia, que estuda a existência humana no tempo a partir de vestígio da cultura material, e a Glotocronologia, que estuda a separação temporal entre línguas emparentadas. [...] não se pode afirmar com segurança que os Kaiowá e Guarani contemporâneos sejam descendentes diretos dos povos da tradição “Tupiguarani”. E mesmo se assim fosse, é necessário considerar que existem – durante os 1500 anos de separação entre os antigos ceramistas e os povos atuais – uma enorme profundidade histórica, com todas as mudanças possíveis de ocorrer durante esse longo período (CHAMORRO, 2015, p. 49-50).

Estudos arqueológicos sugerem que os antepassados dos Guarani começaram a ocupar o Sul e o Sudeste brasileiros muitos anos antes de os portugueses e espanhóis aportarem no Novo Mundo e tornarem-no semelhante ao Velho (SOUSA, 2004, p. 30). Durante o período colonial, através de guerras e da transmissão de doenças, a colonização europeia acabou por dizimar os Tupi Guarani e outros grupos indígenas. No interior dos Guarani falantes existem diversas designações. Somente na atual região do estado de Mato Grosso do Sul, temos os kaiowá, Mbya e Nahndeva. Entretanto, no período colonial existiam Chiriguano, Carijó ou Cario, Mbyasá, Tobatí, Itatim e Tape. Na região do atual Bacia Hidrográfica do Rio Prata, em suas margens, habitavam diversos povos que falavam o Guarani, mas com estilos de vida bastante distintos.

QUEM SÃO OS GUARANI NO PERÍODO COLONIAL?

Conforme citado acima, existem vários relatos sobre os Guaranis feitos por diferentes cronistas. Neste presente tópico discutiremos esse tema a fim de tentar mostrar como eram identificadas as populações nativas que se situavam no atual estado de Mato Grosso do Sul. Em 1528, foi encontrado pela primeira vez o termo *guarani*, que foi a denominação dada às populações que habitavam a atual fronteira entre Brasil e Paraguai. Estava presente exatamente na carta de Luis Ramirez endereçada ao seu pai, que havia permanecido na Europa. Nessa carta foram identificadas diversas populações classificadas sob o rótulo de guarani. Os colonos acreditavam que era um povo que compartilhava a mesma língua e algumas características culturais uns com outros. Segundo Montoya, a palavra “guaryni”

significa guerra, sendo “aguaryni” o mesmo que guerrear (Feitas da Silva, 2012, p. 38). As supostas características de agressividade e de propensão à guerra teriam levado os europeus a classificarem essas populações por meio do termo “guaryni”. É a partir dessa palavra que se passa a determinar todos os habitantes existentes nesse território.

Nesse sentido, diferentes grupos étnicos passaram a ser apontados pela mesma nomeação, especialmente a partir da sua língua, mesmo possuindo estilos de vidas ou hábitos distintos.

Conforme Bartomeu Melià, guaryni possivelmente era uma autodenominação desses indígenas das ilhas que se generalizou para outras populações como língua e característica socioculturais semelhantes. Tal como os Carijó contatados na Ilha de Santa Catarina e que serviram de interpretes para os espanhóis em suas viagens de reconhecimento. (FREITAS DA SILVA, 2013, p. 38).

Nesse período, os viajantes cronistas enxergavam os guaranis como guerreiros, os quais permanentemente buscavam ampliar seu território, conquistando e dominando outros grupos étnicos e concebendo-o como os seus escravos ou guerreiros. Outra informação importante sobre os guarani é a sua demografia. Eles são caracterizados como uma população ampla e que se situava em um extenso território. Esses dados estabelecem a configuração de uma população homogênea culturalmente, esparramada através de um vasto espaço geográfico. Numerosos pesquisadores chegam a afirmar que, devido à expansão territorial e cultural dos guaranis, houve uma “guaranização” ao longo desse território.

Entendemos que a guaranização é uma das concepções que se apoia em conceitos como o de aculturação, os quais pensam o encontro entre duas culturas diferentes como um movimento onde uma delas tende a subsumir completamente a outra.

Ou como observou Carlos Rodrigues Brandão quando discutia questões ligadas a identidade e etnia: “Aculturação é o nome do processo através do qual culturas intercambiavam “traços” e “complexos” culturais, de tal sorte que os de uma delas, mais forte, mais impositiva, envolviam os da outra e do encontro surgia uma nova cultura”.

Branislava Susnik indiretamente já havia questionado a guaranização dos Chiriguanos ao elaborar um trabalho sobre cultura material indígena, em que observou que no caso das populações de Chiriguanos, por mais que eles sigam pautas tradicionais Guarani, eles também reproduzem pautas de influência arawak e andina e “esto puede observarse también en La alfarería”. (FREITAS DA SILVA, 2013, p. 40).

Essa é uma direção de sentido único; aquilo que se absorve de certa população em desvantagem de outras, de modo que, na junção de distintas culturas, não existisse trocas,

diálogos e intercâmbio culturais. De tal maneira que qualquer contato transformasse os grupos todos em Guaraní.

Podemos afirmar que os colonizadores, na sua busca por conquista de territórios, começaram a classificar as populações que encontravam ao longo do seu vasto empreendimento. A nomeação de grupos indígenas segue exatamente, nesse sentido, o ponto de vista que os conquistadores detinham sobre aqueles grupos. Segundo Pierre Bourdieu (1989), a luta entre diferentes grupos sociais ocorrem através de disputas políticas que, na maioria dos casos, extrapola a questão material, acabando sempre por envolver uma dimensão simbólica. Essa última, por sua vez, é designada por ele como uma disputa em torno da classificação do mundo social. Ela se constitui, em outras palavras, na percepção e na realidade. De acordo com ele, as formas de distinção social são construídas a partir de práticas sociais que expressem princípios de diferenciação. No entanto, tal construção não se efetua de maneira simétrica, uma vez que determinadas categorias detém o poder simbólico de “constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo, e deste modo, a ação sobre o mundo” (BOURDIEU, 1989, p. 14). Toda luta política, portanto, envolve uma disputa pelo poder de representação, pelo reconhecimento das formas de representação legítima e pelo controle simbólico do agendamento. Ela é, portanto, uma luta pelo poder de nomeação, classificação e categorização dos temas. Estabelecendo padronizações socioculturais fixas, sem levar em conta a diversidade cultural própria desses povos, os colonizadores passaram a fornecer os significados através dos quais as populações indígenas deveriam ser compreendidas, ou seja, exerceram seu poder simbólico de impor uma nomeação, e o conjunto de significados que ela carrega, frente a uma heterogeneidade de grupos sociais.

Para falarmos de etnônimos e etnificação, iniciamos retirando o exemplo de Sanches Labrador sobre a questão de um grupo que se autodenominava em seu próprio idioma de Eyiguayegui, mas que era classificado por parte dos espanhóis, por meio de dois gentílicos no idioma Guaraní, Guaycurú e Mbayá. Nessa situação acreditamos que o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro diria que esta seria apenas uma amostra de que a “identificação dos grupos por meio de etnônimos era fruto de uma incompreensão total da dinâmica étnica e política do socius ameríndio”. É John Monteiro quem cita Viveiros de Castro na sua Tese Tupi, Tapuias e os Historiadores, quando discutia questões ligadas às identidades coloniais dos grupos (FREITAS DA SIVA, 2013, p. 52).

Segundo a interpretação em torno dessa questão, isso se tornou um agravante, pelo fato de que as populações indígenas passaram também a se caracterizar de acordo com a visão que os grupos colonizadores construíram. As formas de classificação criadas pelos europeus

refletiam, na verdade, os seus objetivos e intenções conforme os princípios da conquista colonial, no que refere à exploração do território, detectar as populações que nele habitam e, posteriormente, dominar a sua geografia.

John Monteiro cita o exemplo das populações consideradas Tupi, estabelecidas em parte do litoral português. Ele observa que em algumas situações, dependendo da relação com determinado grupo, os próprios portugueses lhes atribuíam diferentes classificações. Se fossem amigos eram considerados Tupis, mas no caso de inimigos poderiam entrar no rol dos Tapuias. Para o autor, esses dados levavam a crer que os etnônimos indígenas em muitos contextos possuíam um “caráter historicamente específico”. Ou seja, que os grupos indígenas flutuavam sob uma gama de categorias que estabeleciam a sua condição dentro da política colonial, podendo ser num dado momento aliadas, e, em outro momento, inimigos. Podendo existir enquanto grupo aliado, amigo, na qualidade de Tupi ou Moluche, ou serem duramente combatidos e escravizados sob a condição de serem enquadrados como Tapuia ou Auca. (FREITAS de SILVA, 2013, p. 56-57).

Podemos inferir que foi dentro desse contexto colonial que aconteceu a essencialização das etnias - ou etnificação dos grupos indígenas. É exatamente esse procedimento de etnificação a consequência de que é observado como exercício colonial de caracterizar e classificar as populações nativas em padrão naturalizado, o momento primordial da dominação colonial. Nessa observação, diversos etnonimos originaram-se ou reproduziram-se durante o primeiro período da colonização, estabelecendo aos povos nativos uma identidade, um idioma, uma área territorial e uma condição no interior da constituição da sociedade colonial.

De acordo com Freitas da Silva (2012, p. 58-59), a etnificação aconteceu quando determinadas estruturas sociais se tornaram Gaurani, Charrua, Minuano, Timbú, Yaró, Chiquito, Payaguá, Guaná. Diversas etnias foram construídas a partir da experiência colonial, sendo elas caracterizadas segundo binômios como inimigo/amigo e bravo/manso. Nessa perspectiva, a característica que sobressaiu em torno da diversidade das populações indígenas se efetivou principalmente por viés das alianças feitas com colonos, assim como, percebemos hoje, em torno da resistência que criaram em relação a esse tipo de contato. No contexto colonial eram vistos como *bravos* ou *inimigos*, pelo fato de resistirem à colonização. Dito em outras palavras, a construção de determinadas categorias étnico-culturais, tal como o Guarani, foram processadas através das disputas políticas instituídas no âmbito da sociedade colonial.

ALDEAMENTO NO PERÍODO COLONIAL

Os jesuítas chegaram à América juntamente com as primeiras navegações europeias, trazendo na bagagem uma visão religiosa profundamente em conexão com as doutrinas cristãs da Idade Média. Para eles, as populações nativas da América eram identificadas na gentilidade, cujo termo é da própria instituição religiosa judaico-cristã, ou seja, determinada pessoa que não segue ou não é convertido nessa religião monoteísta. Os índios eram vistos como pessoas sem conhecimento religioso, isto é, uma tabula rasa, conforme os jesuítas precisavam preencher esses vazios com a fé cristã e a razão.

O indígena, segundo esta visão, encontrava-se na gentilidade. O termo gentio é próprio da tradição religiosa judaico-cristã e refere-se àquele que professa religiões não-monoteístas. São pagãos. A expressão gentio é anterior à conquista espiritual dos indígenas da América, mas os espanhóis e lusitanos, como membros da cristandade, consideravam-se continuadores da missão inicialmente conferida aos judeus [...]. A gentilidade é associada na América à barbárie, e até bem recentemente é comum encontrarmos o termo selvagem como sinônimo de índio. Na missão, o índio terá de aprender inclusive a comer, a vestir-se e a comportar-se como cristão. Na batalha pelo monopólio da santidade entre jesuítas e os Guarani, estes últimos tiveram suas antigas práticas demonizadas. (SOUSA, 2004, p. 27).

Nesse período, os indígenas tinham que deixar os seus rituais tradicionais, pelo motivo de muitos desses hábitos serem demonizados pelos jesuítas. Por exemplo, as tatuagens e pinturas que utilizavam em seu corpo foram, durante a missão, duramente combatidas. Se houvesse resistência, ela era reprimida com violência física e psicológica. Aqueles que resistem nesse novo sistema de vida são, geralmente, os xamãs, os quais muitos acabam sendo levados nas reduções como prisioneiros. Essa instituição religiosa é ligada ao sistema colonial espanhol, cujo propósito era o de transformar os indígenas em cristãos. As reduções eram uma estratégia dos jesuítas para fixar os indígenas em um espaço e, assim, realizar as suas missões de catequeses.

A redução é um método missional, que reúne os indígenas em territórios específicos para que vivam uma vida mais política e humana, segundo a concepção religiosa e a ideologia da época (SOUSA, 2004, p. 37). O termo *redução* predominou entre as missões espanholas da Companhia de Jesus, ao passo que no Brasil os termos *aldeamento* e *missão* eram mais utilizados. Os termos *misiones* e *reducciones* foram empregados como sinônimos na medida em que pretendiam reduzir os índios à vida civilizada. Após 1655, as missões do Paraguai foram transformadas em *doctrinas*, ou paróquias, sob a jurisdição diocesana local (SOUSA, 2004, p. 41-42).

A língua era um meio para conseguir a conversão e o resultado era mostrado como positivo por parte dos Guarani, pelo motivo de ser escolhido a língua guarani na redução para

pregação das palavras de Deus. Nessa redução:

O sistema de educação procurava reproduzir o novo tipo de Guarani a que a missão se propunha: homens cristãos, adaptados ao trabalho comum e alguns deles especializados em ofícios qualificados, mais para as obras necessárias na redução que para o mercado externo. (SOUSA, 2004, p. 38).

As reduções visavam não só reduzir um determinado grupo específico, mas também reunir diversos grupos étnicos no mesmo espaço físico e social. Essa instituição religiosa se instalou na América do Sul justamente para civilizar e salvar a alma nativa e, sobretudo, legitimar a verdade e o centro da fé cristã para diversas sociedades indígenas. Outro propósito que é importante pontuar seria o de expandir o território e ganhar súditos para a Coroa. Os nativos dessa nova terra eram caracterizados como sub-humanos, por esse motivo precisavam ser civilizados e, com isso, passar para o outro estágio de civilização, mas, para conseguir passar, precisariam abandonar a vida de barbárie.

Em um primeiro momento, os jesuítas tiveram muitas dificuldades para realizar a catequização, devido à falta de recursos para concluir tal objetivo e também porque desconheciam - e impressionaram-se - as diversidades dos povos indígenas. Diante dessa dificuldade, foi pensada como estratégia de catequização a criação de aldeamentos.

De acordo com historiador Moacir Flores, se levarmos em conta as fronteiras políticas atuais, o território da província jesuítica do Paraguai abrangeria as repúblicas da Argentina, Uruguai, Paraguai, Sul da Bolívia, parte do Sul e centro Oeste do Brasil, formando uma área equivalente a 700. 000 km². (FREITAS da SILVA, 2004, p. 69).

Nessa província, os jesuítas realizavam as suas missões ao longo de 161 anos. Nesse processo, foram constituídos vários aldeamentos de reduções que integraram diversos povos indígenas. Para os aldeamento/reduções, os indígenas foram recolhidos, onde foi dado para eles um espaço de terra para cada família; o espaço para viver, plantar e criar seus animais. A população que aceitou esse novo cotidiano de vida encontrava-se numa situação diferente em relação à sua vida anterior. O aldeamento/redução tem configuração essencialmente diferente das configurações tradicionais de cada comunidade; era administrado por jesuítas, o cotidiano era imposto por instituição religiosa, seguindo as doutrinas da ordem religiosa. O propósito essencial dos jesuítas é povoar a aldeia buscando os indígenas que morava em terras dispersas.

Na opinião de João Pacheco de Oliveira, fixar os indígenas em pueblos permanentes era uma forma de territorializá-los. Situação, conforme o autor, que pode ser definido como um processo de reorganização social, que traz consigo implicações como: a “crítica de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora”, a “constituição de mecanismo político especializados”, a “redefinição do controle social sobre os recursos ambientais” e a “reelaboração da cultura e da relação com passado”. Para o autor, o processo de territorialização é, justamente, o movimento pelo qual um objeto político – administrativo seria chamado na América espanhola de “redução”. (FEITAS da SILVA, 2013, p. 71).

É importante pontuar que a língua guarani era o idioma principal nas reduções, mesmo havendo outras populações de não guarani falantes, os próprios jesuítas generalizam e denominam a redução de guarani.

Para Santos e Batista, por traz da inscrição de guarani havia uma pluralidade étnico relevante que se manteve nas sombras dos escritos históricos. Portanto, afirma que a população reduzida tenha sido oriunda de apenas uma etnia indígena, mesmo que essa seja considerada “Macro Guarani”, não tem apoio nas fontes da época. Mesmo as reduções de guarani eram de indígenas que podiam ser chamados assim, mas tinham uma organização social heterogênea e, pelo menos, um antecedente linguístico e cultura distinto ao dos povos falantes de língua da família Tupi-guarani. Alguns estudos veem esta ação como um ato de essencializar as populações nativas sob etnônimos que as fixavam no tempo e espaço, dando a impressão de que as mesmas preexistiam desde antes da conquista como unidades socioculturais estanques. (FREITAS da SILVA, 2013, p. 81).

Essa nomeação servia para organizar os indígenas sob o poder colonial, isto é, para uniformizar distintos povos e forjar uma nova nomeação de acordo com os interesses dos colonizadores. Nas reduções, a pluralidade étnica desaparecia em razão da mudança por viés da conversão. Nesse sentido, havia toda uma pluralidade étnica que, nas reduções, passaram a compartilhar o mesmo espaço; uma diversidade que foi caracterizada como sendo uma mesma cultura e com a mesma denominação.

Nesse contexto, muitos grupos indígenas também desapareceram, mudando-se para o outro lugar, associando-se a outro grupo ou sendo extintos. Alguns relatos históricos constatarem que diversos foram exterminados, que desapareciam todas as pessoas da comunidade tradicional. A mobilidade territorial era, muitas vezes, uma estratégia de sobrevivência do grupo, seja deslocando-se pelo receio quanto aos ataques europeus ou por meio da aliança com outro grupo indígena. A partir do século XVII, as reduções foram extintas. Devido a conflitos entre os jesuítas e bandeirantes, nesse período diversas reduções foram destruídas ou abandonadas. No entanto, as tentativas políticas de confinamento das

populações indígenas ainda persistiriam ao longo de séculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da Sociologia, as identidades podem ser denominadas, utilizando a expressão cunhada por Benedict Anderson (2008), de “comunidades imaginadas”. Dito em outras palavras, a identidade seria um sentimento de pertencimento forjado a partir de narrativas que agregam pessoas de um mesmo grupo a partir características escolhidas arbitrariamente e consideradas comuns a eles.

[...] na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (Englishness) veio a ser representada - como um conjunto de significados - pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos - um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu ‘poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade’. (HALL, 2003, p. 47).

Tal definição, centrada na constituição das identidades nacionais, serve para qualquer tipo de identificação. A identidade, enquanto construção simbólica e discursiva, deve sempre ser encarada a partir de uma perspectiva relacional, como uma forma social de classificação que, de maneira processual, está sendo constantemente renegociada ao longo da experiência social de determinados grupos. As identidades, nesse sentido, somente fazem sentido enquanto categorias de distinção social que certos grupos sociais operacionalizam, em determinadas circunstâncias, em relação a outros.

Stuart Hall (2008) nos alerta para os perigos em se apropriar conceitualmente do termo identidade. Segundo ele, tal conceito é muitas vezes utilizado tendo como pressuposto um sujeito auto-centrado, no qual a identidade estaria presente de forma fixa e estanque. Em suas palavras:

[...] é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (2008,

p. 109).

Os colonizadores encontraram dificuldades nas suas tentativas de controlar a pluralidade de grupos indígenas. Nesse contexto que surgiram as nomeações e classificações de diferentes povos indígenas. As nomeações eram conceituadas sob a ótica dos colonizadores. Através das experiências entre colonizadores e colonizados, produziram-se várias identidades, servindo elas para a organização do espaço colonial. No caso dos *guarani*, foi uma identidade que serviu para fins europeus no sentido de se criar um senso de superioridade entre eles e, assim, justificar as suas estratégias de subalternização perante diferentes povos que habitavam a região que agrega hoje o estado de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

CHAMORRO, G. (2015). *Historia Kaiowá. Das origens aos desafios contemporâneos*. São Bernado do Campo: Nhanduti Editora.

FREITAS da SILVA, A. L. (2013). *Reduções Jesuítico-Guarani*. Espaço de diversidade étnica. São Bernado do Campo: Nahnduti Editora.

HALL, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A Editora.

HALL, S. (2008) “Quem precisa de identidade”. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.

QUIJANO, A. (2005) *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

SOUSA, N. M. (2004). *A Redução de nuestra Señora de Fe no Itatim: entre a cruz e a espada*. Campo Grande: UCDB.

MARTINS, G. R.(2002). *Breve Painel Etno-histórico de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS.

DEVER FUNDAMENTAL DE PAGAR TRIBUTOS: DEVER JURÍDICO OU DEVER MORAL

Felipe Viana de Araújo Duque³

RESUMO: Este artigo se propõe a efetuar uma análise dos elementos que compõem o dever fundamental de pagar tributos no Estado Democrático de Direito, pautando-se no referencial da solidariedade social, com a aplicação das ideias na temática relativa a configuração histórica do Estado e da Tributação. O referencial teórico adotado para o desenvolvimento das ideias serve de base da investigação do arranjo da dinâmica estatal aplicada a temática central. Busca-se a análise crítica a respeito do reconhecimento do dever fundamental de pagar tributos sob uma ótica de dever jurídico.

Palavras chave: Dever, Pagar, Tributos.

FUNDAMENTAL DUTY TO PAY TAXES: LEGAL DUTY OR MORAL DUTY

ABSTRACT: This article proposes to make an analysis of the elements that make up the fundamental duty to pay taxes in the Democratic State of Law, based on the reference of social solidarity, with the application of ideas in the theme related to the historical configuration of the State and Taxation. The theoretical framework adopted for the development of ideas serves as the basis for the investigation of the state dynamics arrangement applied to the central theme. We are looking for a critical analysis regarding the recognition of the fundamental duty to pay taxes from a legal point of view.

Keywords: To owe, Pay, Taxes.

INTRODUÇÃO

Em 2016⁴, a sonegação fiscal no país ultrapassou a marca de R\$ 1,8 trilhão de reais. Por outro lado, em 2015⁵, a sonegação alcançou R\$ 420 bilhões, equivalendo a cerca de 10% do PIB⁶ do Brasil naquele ano. Além disso, noticiou-se que com base em dados de 2011⁷ do

³ Mestrando em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa Estado e Economia no Brasil (Mackenzie). Procurador da Fazenda Nacional. Contato: felipe_duque11@hotmail.com

⁴ **Presidente do sinprofaz revela números da sonegação em audiência na câmara**, disponível em: <http://www.sinprofaz.org.br/noticias/presidente-do-sinprofaz-revela-numeros-da-sonegacao-em-audiencia-na-camara/>. Acessado em 11/10/2017.

⁵ **Sonegação de impostos chega a R\$ 420 bilhões no Brasil em 2015**, disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,sonegacao-de-impostos-no-brasil-chega-a-r-420-bi-em-2015,1784149>. Acessado em 11/10/2017.

⁶ **Sonegação alcança 10% do PIB, diz estudo do Sinprofaz**, disponível em: <http://www.quantocustaobrasil.com.br/artigos/sonegacao-alcanca-10-do-pib-diz-estudo-do-sinprofaz>. Acessado em 11/10/2017.

⁷ **No mundo, Brasil só perde para Rússia em sonegação fiscal, diz estudo**, disponível em:

Banco Mundial, o Brasil só perde para a Rússia no ranking global da sonegação fiscal. Nesse passo, as dívidas do governo de janeiro a setembro de 2017 já noticiam o déficit primário de 108,5 bilhões⁸

Sabe-se que, em razão do alto índice de evasão, há drástica redução de receita pública, caracterizando consequência negativa na prestação de serviços essenciais pelo Estado e, objetivamente, na concretização de direitos fundamentais, como educação, saúde, políticas públicas, afetando inclusive a competição no âmbito do direito concorrencial.

No que toca à matéria de tributação, em relação a estreita posição do Direito Tributário com os ideais de liberdade, justiça e igualdade, é oportuno mencionar a quantidade e a qualidade de teses dedicadas aos direitos dos contribuintes e aos limites da tributação estatal.

Porém, idêntica medida não se vislumbra em relação ao dever de recolher tributos, sendo restritos os trabalhos dedicados ao tema, talvez sob o prisma da correlação prévia da referida tese com a ideia de sanha arrecadatória do Estado e à crítica generalizada ao sistema arrecadatório brasileiro, seja pela alta carga tributária atualmente vigente, seja pela própria complexidade do nosso modelo.

Essa disparidade pode ser verificada, em grande parte, à própria configuração histórica do Estado de Direito e do que se poderia chamar de “herança liberal”, a transição para o Estado Social calcada no liberalismo desenfreado direcionada pela valorização da liberdade, da propriedade e em si, da não intervenção do Estado, conduziu de certa forma, à compreensão do indivíduo como titular de prerrogativas em face do Estado e com a preponderância absoluta dos direitos em face dos deveres.

Nesse contexto, no Estado Democrático de Direito vigente pode-se inferir que existe um dever fundamental de pagar tributos de acordo como já decidiu recentemente o Supremo Tribunal Federal, por isso, este trabalho almeja realizar um estudo sobre o dever fundamental de pagar tributos calcado no princípio da solidariedade.

Para tanto, pretende-se a utilização como premissa do dever tributário um breve estudo histórico do fenômeno econômico das sociedades, correlacionando a estrutura estatal e o modelo econômico vigente.

Isto porque, durante largo espaço de tempo, entendia-se o poder de tributar como uma imposição de um dever pelo Estado aos indivíduos. Notadamente, verificava-se o poder estatal como uma forma de coação baseada na noção de soberania –, e não de relação jurídica

frente aos cidadãos.

Contemporaneamente, há de se fazer uma visão sistemática do poder de tributar, conferindo a necessidade de um “giro epistemológico” na antiga concepção do tributo como uma instituição odiosa.

Em razão disso, propõe-se estabelecer a reflexão de que o dever fundamental de pagar tributos se presta a um dever de solidariedade social, com base na própria cidadania, visando ao desenvolvimento econômico e a diminuição das desigualdades sociais e regionais.

Doutra banda, torna-se patente questionar: o dever fundamental de pagar tributos é um dever jurídico ou um dever moral?

BREVE ANÁLISE DA TRIBUTAÇÃO NO ESTADO MODERNO

Tendo em vista que o propósito do trabalho é realizar uma análise do dever fundamental de pagar tributos, pretende-se fazer uma observação da evolução histórica do Estado, correlacionando o modelo econômico ao respectivo dever tributário.

Cite-se, não há nenhuma finalidade em discorrer sobre teorias econômicas neste espaço, por ausência de formação específica e sob pena de fuga ao tema.

Nesse sentido, a forma pelo qual o Estado financia seus custos, seja a forma direta ou indireta, está essencialmente relacionado às temáticas da liberdade, propriedade e solidariedade. Deveras, o modelo de financiamento estatal, repercute sobremaneira no desenvolvimento de ideologias políticas e econômicas pelas quais o ente público destina alcançar sua finalidade.

Cumprir frisar que a problemática da natureza, essência do ser do Estado, pertence ao âmbito de estudo das ciências juspublicistas, ramo da filosofia, que se mostra em consonância com o debate acerca da formação e justificação do poder.⁹

Certo é que o direito não pode ser limitado ao estudo dos sistemas normativos, sociais e axiológicos, restritamente. É imperioso que seja visto em suas três dimensões: o fato, o valor e a norma, três polos que concomitantemente se interligam¹⁰.

Nessa ótica, Bobbio aduz que os direitos do homem são, indubitavelmente, um fenômeno social¹¹. Dessa forma, deve-se conhecer bem as instituições e os problemas da

⁸ **Rombo nas contas do governo ultrapassa R\$ 100 bilhões até setembro e bate recorde.** Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/rombo-nas-contas-do-governo-ultrapassa-r-100-bilhoes-ate-setembro-e-bate-recorde.ghtml>, Acessado em: 26/10/2017.

⁹ MIRANDA, Jorge. **Teoria do Estado e da Constituição**. Rio de Janeiro: Forense, 2002, p. 1.

¹⁰ REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

¹¹ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. São Paulo: Campus, 1992, p. 83.

sociedade contemporânea, fugindo, inclusive, do formalismo exacerbado da doutrina positivista, e inserindo o estudo da filosofia e sociologia do direito.

Sem pretender adentrar em linhas profundas, torna-se relevante perquirir se o homem ao se associar procede dessa forma por uma razão instintiva, se age por determinismo, pela força da natureza, ou se é, nativo ao homem, por meio da razão, que o leva a se associar a outros seres humanos?

Em verdade, o debate sobre o impulso pelo qual leva o homem a se organizar em grupos e se associar, se seria um ato racional de escolha, ou se seria próprio das forças da natureza, ou vontade divina foi travado no decorrer de séculos.

Em síntese, há duas correntes: a teoria da sociedade natural aduz que existe um ímpeto, além do senso humano que justifique a associação com outros indivíduos. Nessa linha, Aristóteles, na Grécia antiga, afirmara que o homem é naturalmente um animal político¹². Já Santo Tomas de Aquino, grande seguidor de Aristóteles, preconizava que o homem seria, por natureza, animal social e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais, o que se evidencia pela sua natural necessidade¹³.

Em contraponto à teoria da sociedade natural, há autores que defendem que a sociedade é estabelecida apenas pelo acordo de vontade, ou seja, de um contrato hipotético, por isso são chamados como “contratualistas”. Em resumo, os contratualistas resguardavam a inexistência de instinto associativo natural, dessa forma, apenas a vontade humana justificaria a existência da sociedade. Em outras palavras, aduziam que o fundamento da sociedade é o consentimento dos cidadãos, formulado através de pactos sociais¹⁴.

Diante disso, o que é importante notar é que independente da teoria sobre a constituição da sociedade que se adote, desde o momento em que o homem passou a se utilizar de instrumentos, ou meios para, de forma racional, atingir determinados fins, e, à medida que se foram aperfeiçoando os mecanismos de divisão do trabalho humano, com o aperfeiçoamento e controle dos recursos naturais, com a descoberta, a invenção e o acelerado desenvolvimento tecnológico de instrumentos de trabalho e de defesa, houve a necessidade de criação de uma instituição que monopolizasse a produção de normas de conduta, bem como a força para valer a ordenação e que agisse em prol do bem comum, isto é, o Estado.

Apenas de forma superficial, é preciso que se diga que as concepções de Estado são

¹² ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. 2. ed. São Paulo: EDIPRO, 2009.

¹³ TOMAS DE AQUINO, Santo. **Summa Theológica**, Paris: Andree Blot, 1926. 6 v. (I, XCVI)

¹⁴ SOARES, Mário Lúcio Quintão. **Teoria do Estado: o substrato clássico e os novos paradigmas como pré-compreensão para o Direito Constitucional** 2001, p. 41. Belo Horizonte: Del Rey.

variadas. Karl Doehring, por exemplo¹⁵ defende o conceito de Estado de George Jelinek, ou seja, uma associação humana que formou um povo, que se estabelece em um determinado território e que dispõe de uma autoridade estatal baseada na organização.

Diante disso, busca-se em linhas perfunctórias correlacionar o modelo econômico de Estado ao dever de Tributar da época.

Em linhas gerais, o Estado, tomando como parâmetro a cultura ocidental, surgiu no período renascentista remontam ao século XVII, com a derrocada do sistema feudal e ascensão de uma nova classe econômica, a burguesia, que buscava por mais segurança jurídica, livre passagem pelos feudos para exercício da atividade comercial e fim dos privilégios concedidos à nobreza, instaurava-se o clima propício à constituição dos estados nacionais.¹⁶⁶ Formava-se, na realidade, um período caracterizado por processos de centralização e concentração do poder nas mãos dos monarcas¹⁶.

O modelo econômico vigente, à época, tratava-se do mercantilismo, pois centrava-se na conquista, dominação e exploração de novos territórios onde o Estado se utilizava para acumular riqueza através da manufatura, comércio de especiarias e metais preciosos.

Nesse diapasão, o modelo de financiamento dos custos estatais se dava pela exploração de seu próprio patrimônio, a atividade comercial e a exploração de territórios conquistados. Trata-se, portanto, de um Estado predominantemente não fiscal, pois suas receitas não advinham de impostos.

Nesse contexto político e econômico, tratava-se de Estado não fiscal, isto porque, as configurações de um sistema fiscal mínimo, com a centralização do poder nas mãos do monarca e o aumento dos gastos estatais, foram necessárias ao aperfeiçoamento do sistema arrecadatário, com intuito de torná-lo mais eficiente¹⁷.

No estado patrimonial, o tributo libertava o homem apenas dos seus deveres militares. Assim, os tributos começaram a ser exigidos como desiderato da liberdade comercial e pela acumulação de riqueza, o que não se aceitava em período anterior¹⁸.

Entretanto, a noção de tributo, conquanto já se visse uma evolução, ainda padecia de desenvolvimento, pois, de regra, ainda não existia um regime jurídico propriamente público, além do mais ele tinha conteúdo eminentemente contraprestacional.

¹⁵ DOEHRING, Karl. **Teoria do Estado**. Coordenação Luiz Moreira; Tradução Gustavo Castro Alves Araújo. Belo horizonte: Del Rey, 2008, p. 40.

¹⁶ BENZ, Arthur. **El Estado moderno**. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010, p. 37-38.

¹⁷ CARDOSO, Alessandro Mendes. **O dever fundamental de recolher tributos no Estado Democrático de Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014, p.64.

¹⁸ TORRES, Ricardo Lobo. **Normas de interpretação e integração do Direito Tributário**. 3. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2000, p. 83.

No que concerne ao Estado Liberal de Direito, a configuração imprimida pelo governo absolutista ao dever de pagar tributos foi a força motriz para as revoluções burguesas que eclodiram na Europa no século XVIII e XIX.

As revoluções burguesas tiveram como base filosófica a doutrina do direito natural de cunho contratualista e racionalista, que, no campo tributário, teve sua exteriorização mais importante na concepção de que o tributo devia ser fruto do consentimento dos cidadãos.

Diante disso, conforme leciona Ricardo Lobo Torres¹⁹, no Estado Fiscal, ou no Estado de Direito, a liberdade é o limite do poder fiscal, atuando por meio das imunidades e das proibições de privilégio e confisco.

Nesse período, a sociedade passou, com o seu consentimento, a autorizar a cobrança de tributo, bem como a autorizar determinado dispêndio do Estado. Porque no Estado absoluto existia uma verdadeira confusão entre as esferas públicas e privadas, o que arruinou o estado absolutista ante os gastos excessivos, notadamente com privilégios com a nobreza e com guerras externas dispendiosas e, muitas vezes, desnecessárias.

Portanto, o Estado de direito é, a partir daquele momento, identificado como Estado Fiscal, cujas necessidades financeiras são essencialmente cobertas por impostos. Impende observar que o Estado Fiscal pode tomar a forma tanto liberal quanto social²⁰, sendo importante para sua caracterização apenas que ele seja custeado principalmente por receitas provenientes de impostos.

Isto porque, dentro da filosofia do liberalismo, o Estado seria a criação deliberada e consciente da vontade humana, com esteio em um contrato social. Destarte, fica evidente a influência dos contratualistas no ideal liberal²¹

Dessa forma, o Estado não deveria ser um fim em si mesmo, deveria isto sim, ser o guardião das liberdades individuais, e estaria, igualmente, submetido ao direito. Daí a noção de constitucionalismo como limitador do poder político.

Desta feita, no estado liberal de direito, o dever tributário será interpretado predominantemente como protetivo ao patrimônio do cidadão. Nesse diapasão, o tributo é tido como uma forma de intervenção estatal, produzindo desequilíbrios e desencadeando efeitos nefastos sobre o bem-estar dos indivíduos em razão direta do sacrifício fiscal de cada um.

Impende observar, inicialmente, que o Estado Social não representa a oposição do

¹⁹ TORRES, Ricardo Lobo. **A ideia de liberdade no estado patrimonial e no estado fiscal**. Rio de Janeiro: Renovar. 1991, p. 27

²⁰ NABAIS, **O dever fundamental de pagar impostos**. 3. ed. Coimbra: Almedina, p.41, 2003.

²¹ BONAVIDES, Paulo. **Do Estado liberal ao Estado social**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996, p. 41.

Estado Liberal de Direito, mas sim um progresso, já que melhorias conseguidas no Estado Liberal de Direito foram mantidas. Em outras palavras, o Estado social representa efetivamente uma transformação superestrutural por que passou o antigo Estado Liberal²².

Desse modo, a concepção que fundamentou o surgimento dos Estados sociais foi a que o Estado deveria buscar o bem comum. Assim, se a ordem política se justifica como condição para o desenvolvimento da personalidade humana, deverá conduzir-se a procurar, direta ou indiretamente, todos aqueles bens materiais, culturais, e morais que permitam o desenvolvimento da personalidade²³.

No que toca ao dever tributário no Estado social, este sofreu forte modificação com a crise do liberalismo. Isto porque, com a crise da Bolsa de Valores de 1929 acarretou uma grande depressão da economia, aliada a escassez de consumo, devido ao desemprego e corte de salários, cumulada com uma grande especulação financeira, levou a ruina milhares de empresas e investidores da Bolsa de Valores.

Esse novo modelo estatal intervencionista foi determinante para o inchaço da máquina estatal, já que ele passou a agir no mercado com o fito de buscar o crescimento econômico, o pleno emprego e a diminuição da concentração de riquezas, características nefastas que levaram à crise enfrentada em 1929.

Nessa ótica, houve agora além de um Estado mais pesado, o qual necessita de mais recursos financeiros, também uma visão a qual o tributo pode ser usado em seu caráter extrafiscal, como instrumento de intervenção na economia, com o controle dos níveis de consumo e produção e dos índices inflacionários.

Com a concepção de que o Estado²⁴ deveria buscar a diminuição da concentração de renda e garantir um mínimo existencial ao cidadão, o imposto de renda passou a ser um instrumento fiscal e extrafiscal. Sua faceta arrecadatória já era conhecida no estado de direito liberal, mas apenas sob prisma formal. A principal característica do Estado social é sem dúvida a densificação da igualdade material e uma das ferramentas mais eficazes que a sociedade conhece é a imposição progressiva do imposto sobre a renda.

Em matéria de impostos, o Estado do bem estar social imprimiu uma verdadeira revolução, pois o dogma liberal da neutralidade havia sido superado com a utilização dos impostos não mais como simples meio de arrecadação e sustento do Estado, mas, além disso como mecanismo redistributivo, mormente com a utilização de impostos progressivos, com a

²² Ibid, 1996, p. 184.

²³ MORENO, Fernando Díez. **El Estado social**. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2004, p. 15.

finalidade de promover mais justiça social²⁵.

Mas o que importa, pelo menos para fins de nosso artigo, é que o tributo, além da função de arrecadar para o sustento do Estado, passou a servir como instrumento de intervenção em setores da vida social e econômica.

Destarte, o tributo passou a se prestar, muitas vezes, com proeminência em relação ao próprio sustento do Estado, na consecução de políticas tendentes a diminuir as desigualdades sociais e regionais, promovendo a distribuição de renda em vistas da efetivação material do princípio da igualdade.

Sob a ótica do contribuinte, ocorreu, ou deveria ter ocorrido, a alteração de perspectiva sob a qual se funda o dever tributário que passou de mera obrigação com vistas a sustentar o aparato público, para uma feição mais solidária e comunitarista do mesmo dever²⁶.

DEVER DE TRIBUTAR NO ÂMBITO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO.

De início, cumpre adotar a ideia que o Estado Democrático de Direito é uma junção histórico de duas ideias fundamentais que serviram como base: primeiro, a concepção de soberania popular de matriz rousseauiana - segundo a qual a vontade geral deve ser resultado da vontade da maioria dos cidadãos; segundo, o conceito de governo limitado, noção lockeana de que o exercício do poder da maioria deve estar submetido aos marcos constitucional e legal, como condição de sua legitimidade. E é nesse sentido que se caracteriza a síntese de Norberto Bobbio, para quem a democracia constitucional é o regime que realiza a vontade da maioria dentro das regras do jogo democrático, previstas na Constituição²⁷.

Os tributos, dessa forma, são meios pelos quais o Estado se utiliza para servir de instrumentos de política econômica, bem como atender as exigências de estabilidade e progresso sociais visando uma melhor distribuição de renda nacional.

Por outro lado, é cediço que toda realidade social e política requer meios econômicos para subsistir e alcançar as finalidades a que se propõe. Logo, a consagração constitucional da exigência de que todos os membros da comunidade contribuam com parcela de sua riqueza

²⁴ SANTOS, Marcelo de Oliveira Fausto Figueiredo. **Teoria geral do Estado**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009, p.63.

²⁵ CARDOSO, 2014, p. 129.

²⁶ BALEEIRO, Aliomar. **Limitações constitucionais ao poder de tributar**. 7. ed. Atualização de Misabel Abreu Machado Derzi. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 4.

²⁷ BINENBOJM, Gustavo. A advocacia pública e o Estado Democrático de Direito. **Revista da Procuradoria-Geral do Município de Juiz de Fora – RPGMJF**, Belo Horizonte, v 1, n. 1, p. 219-227, jan./dez. 2011.

para o sustento dos gastos públicos com a finalidade, nos termos do princípio do Estado Democrático de Direito, de progressão material e moral do indivíduo e da sociedade como um todo, faz da imposição tributária um dever fundamental por diversos prismas.

O Ministro Edson Fachin²⁸ do Supremo Tribunal Federal já mencionou que na perspectiva do autogoverno coletivo, os tributos são contributos indispensáveis a um destino em comum e próspero de todos os membros da comunidade politicamente organizada.

Nesses termos, tendo em vista a decisão constituinte de formar um Estado Fiscal, pode-se conceber um dever fundamental de pagar tributos, em decorrência do princípio da solidariedade, segundo o qual há uma responsabilidade coletiva da comunidade política para satisfazer as necessidades dos cidadãos, especialmente aqueles mais vulneráveis nos aspectos socioeconômicos.

Na clássica tese de doutoramento do tributarista português José Casalta Nabais, expõe-se o seguinte:

“Pelo que, o dever de pagar impostos constitui um dever fundamental como qualquer outro, com todas as consequências que uma tal qualificação implica. Um dever fundamental, porém, que tem por destinatários, incluindo-se neles, de um lado, as pessoas (ou organizações) colectivas e, de outro, mesmo os estrangeiros e apátridas [...] Há, isso sim, o dever de todos contribuírem, na medida da sua capacidade contributiva, para as despesas a realizar com as tarefas do estado. Como membros da comunidade, que constitui o estado, ainda que apenas em termos económicos (e não políticos), incumbe-lhes, pois, o dever fundamental de suportar os custos financeiros da mesma, o que pressupõe a opção por um estado fiscal, que assim serve de justificação ao conjunto de impostos, constituindo estes o preço (e, seguramente, um dos preços mais baratos) a pagar pela manutenção da liberdade ou de uma sociedade civilizada.” (O Dever Fundamental de Pagar Impostos. Coimbra: Almedina, 1998, p. 186).

Perceba: a Constituição Federal colocou a solidariedade ao lado da igualdade e da justiça como objetivos fundamentais da República, insculpidos no art. 3, inciso I da CF/88.

Dessa forma, a noção de solidariedade social pode ser visualizada tanto como valor ético e jurídico, absolutamente abstrato, quanto como princípio positivado, que é o caso do Brasil. Trata-se, sobretudo, de uma obrigação moral e um dever jurídico que, em razão da correlação entre deveres e direitos, informa e vincula a liberdade, a justiça e a igualdade²⁹. Inclusive, nessa linha a alteridade se insere de forma definitiva também no discurso jurídico.

Esclareça-se que é comum que as pessoas após alguns séculos esqueçam que as

²⁸ Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2689108>, acessado em: 27/10/2017.

²⁹ TORRES, Ricardo Lobo. **Tratado de Direito Constitucional Financeiro e Tributário: Valores e Princípios Constitucionais Tributários** – vol. II, 2005, p. 180

principais formulações sobre o contrato social o conceberam com um acordo entre pessoas e não entre essas e o Estado, o que é um desvio de percepção bastante comum³⁰. Se a criação do Estado é um projeto coletivo, deve-se anotar que a solidariedade se projeta com muito vigor no direito fiscal, que se traduz na disciplina da repartição igualitária dos custos dos direitos prestados pelo Estado.

Nesse contexto, o pagamento de tributos constitui-se um dever fundamental estabelecido constitucionalmente³¹, seja na ótica Fiscal assumida pelo Estado contemporâneo, quer no rol de direitos fundamentais previsto³² e que pressupõem o consequente financiamento.

Assim, pode-se afirmar que todos os membros da sociedade têm o dever de contribuir, na medida da capacidade econômica manifestada, para o atingimento desse objetivo coletivo que, frise-se, tem como principal forma de financiamento a receita advinda de tributos.

Lado outro, ao enunciar a função que assume a Administração Tributária, Klaus Tipke afirma que a função das autoridades fiscais não corresponde ao mero interesse do Tesouro, mas sim ao interesse que o contribuinte tem de que os demais também paguem os tributos devidos³³. Dessa maneira, por fim, conclui de modo mais idôneo que a Administração Tributária age como um agente da comunidade solidária formada por todos os contribuintes.

Saliente-se que tais premissas são infirmadas a partir dos arts. 145, § 1º, que estabelece o princípio da capacidade contributiva e 150, inciso II, que trata da isonomia tributária, ambos da Constituição. De suas orientações é possível extrair a noção atual de capacidade contributiva, que tem uma dimensão subjetiva relevante, representada no comando dirigido ao legislador para que busque graduar o aspecto quantitativo do fato gerador, de modo que de

³⁰ “Um dos aspectos frequentemente mal interpretados da temática do contrato social diz respeito à relação entre os agentes contratantes e o Estado. Esta varia de formulação para formulação, mas o acordo subjacente quase nunca é feito entre o governante e o povo. Trata-se, antes, de um acordo mútuo entre pessoas para repudiar a ação unilateral em defesa do direito individual, desde que haja a garantia de que todos os outros também repudiem tal ação. A formulação de Hobbes deixa muito claro que o acordo fundamental não se dá entre o governante e o povo. Para ele os indivíduos racionais concordariam mutuamente em se submeter a um soberano absoluto porque a alternativa é a guerra civil permanente (...). Em outras formulações, ocorre uma relação de mediação entre as pessoas, quer elas atuem individual ou coletivamente, e o Estado, mas que é subordinada ao acordo mútuo fundamental de repudiar a auto-ajuda do estado natureza. É por isso que, para Locke, uma revolução não significa necessariamente o retorno ao estado de natureza. É por isso que encontramos, entre os diferentes autores da tradição do contrato social, a defesa de diferentes sistemas institucionais. Na verdade, todos eles – Hobbes, Locke e Rousseau – pensavam que os sistemas de governos ideias podiam variar de acordo com o tamanho da população e outros acidentes históricos. Mas consideravam que as questões de formato institucional estavam subordinadas ao contrato social subjacente entre as pessoas. É desse que afirmava retirar a legitimidade fundamental.” (Ian Shapiro, **Os fundamentos morais da política**, tradução: Fernando Santos, 2006, pp. 145-146).

³¹ TORRES, Ricardo Lobo. IBID. p.180, 2005.

³² ³² ESTEVAN, Juan Manuel Barquero. **La Función Del tributo em El Estado social y democrático de Derecho**, 2002, pp. 21-22

todos contribuam na medida da sua capacidade econômica, e que autoriza, portanto, a utilização da progressividade como nobre critério de distribuição da carga tributária dos tributos.

Ademais, torna-se mister ressaltar que no final de 2016 no julgamento do Recurso Extraordinário nº 601314 o Supremo Tribunal Federal³⁴ constatou a existência do dever fundamental de pagar tributos com base nas seguintes premissas: (i) na feição atual do Estado, todos têm a obrigação de contribuir, na medida das suas capacidades, para a manutenção do Estado Fiscal; e (ii) para garantir a efetividade da primeira afirmação, é necessária a criação de regras que auxiliem a fiscalização e arrecadação de tributos, possibilitando que tais recolhimentos possam representar de maneira concreta o percentual da riqueza revelada pelo contribuintes. Um sistema tributário constitucional que consagre a capacidade contributiva e a utilize na gradação dos seus tributos, mas não conceda à autoridade fiscal os mecanismos necessários para fazer cumprir esse objetivo na prática e coibir os abusos, frustra a vontade da Constituição de promover uma repartição equitativa da carga tributária, o que é um direito de todos.

Na doutrina brasileira, vale ressaltar os estudos de Marciano Buffon, que, se debruçando sobre a conceito em referência, destacou a importância do dever fundamental de pagar tributos numa sociedade que se organiza sob as características do Estado Brasileiro pois, nesse modelo, o Estado tem o dever de assegurar a todos uma existência digna, o que pressupõe a concretização de direitos sociais, econômicos e culturais do cidadão, por meio de prestações que demandam recursos públicos:

“Enfim, não se faz necessário um profundo esforço intelectual para se compreender a importância do dever fundamental de pagar tributos, pois sem ele a própria figura do Estado resta quase inviabilizada, uma vez que não é possível pensar uma sociedade organizada sem que existam fontes de recursos para financiar o ônus dessa organização, exceto se o exemplo pensado for uma sociedade na qual os bens de produção estejam concentrados nas mãos do próprio Estado. Esse dever fundamental se torna mais significativo quando a sociedade se organiza sob as características do denominado Estado Social, pois esse modelo tem como norte garantir a todos uma existência digna, e isso passa, especialmente, pela realização dos denominados direitos sociais, econômicos e culturais, o que demanda uma gama expressiva de recursos. (...) Dentro do modelo do Estado Social, a tributação ocupa um papel de fundamental importância, porque é esse modelo de Estado que tem o dever de assegurar os direitos fundamentais, sendo que tais direitos são mais necessários aos menos providos da capacidade de contribuir para com a coletividade” (BUFFON, Marciano. Tributação e dignidade humana: entre os direitos e deveres fundamentais. Livraria do Advogado. Porto Alegre, 2009. p. 91).

³³ TIPKE, Klaus **Moral Tributaria Del Estado y de los Contribuyentes**. Trad. Pedro M. Herrera Molina, 2002, p.81.

³⁴ RE 601314 - RECURSO EXTRAORDINÁRIO. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2689108>, acessado em : 27/10/2017.

Por outro lado, cumpre advertir a ressalva feita por Andrei Pitten Velloso, o qual inaugura existir um direito fundamental de não pagar tributos quando são inequivocadamente ilegítimos, isto é, quando há vício nas próprias disposições constitucionais, seja pela inocorrência do fato gerador, ou pela ofensa ao princípio da legalidade tributária:

Conclui-se que todos os contribuintes têm direito fundamental a não pagar tributos: i) instituídos ao arrepio das disposições constitucionais; ii) cobrados fora dos parâmetros legais ou regulamentares – ou, ainda, com inobservância das suas garantias formais e procedimentais; iii) cujo fato impositivo não tenham praticado; iv) superiores aos devidos pelos fatos impositivos que praticaram. (VELLOSO, Andrei Pitten. Direito fundamental a não pagar tributos. Disponível em: <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/direito-fundamental-a-nao-pagar-tributos/16513>, acessado em : 27/10/2017).

Em síntese, é possível concluir que, no Estado contemporâneo – o qual é, essencialmente, um Estado Fiscal, entendido como aquele que é financiado majoritariamente pelos impostos pagos por pessoas físicas e jurídicas – pagar tributo é um dever fundamental. Nesse quadro, evidencia-se a natureza solidária do tributo, o qual é devido pelo cidadão pelo simples fato de pertencer à sociedade, com a qual tem o dever de contribuir. Isto porque, o dever fundamental de pagar tributos está, pois, alicerçado na ideia de solidariedade social.

DEVER FUNDAMENTAL DE PAGAR TRIBUTOS: DEVER JURÍDICO OU DEVER MORAL?

Analisado que a doutrina majoritária e o próprio STF referem-se a um suposto “dever fundamental”, torna-se necessária uma análise peculiar, buscando distinguir se é de fato um dever fundamental ou um dever moral, no que tange a imposição de contribuir com tributos.

De início, torna-se expor as concepções de Immanuel Kant, em que se faz uma uma distinção entre dever e obrigação por meio dos imperativos:

Ora, todos os imperativos ordenam ou hipotética- ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. Como toda a lei prática representa uma ação possível como boa e por isso como necessária para um sujeito praticamente determinável pela razão, // todos os imperativos são fórmulas da determinação da ação que é necessária segundo o princípio de uma vontade boa de qualquer maneira. No caso de a ação ser apenas

boa como meio para qualquer outra coisa, o imperativo é hipotético; se a acção é representada como boa em si, por conseguinte como necessária numa vontade em si conforme à razão como princípio dessa vontade, então o imperativo é categórico. (KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 50)

Nessa ideia, o dever, compreendido como um imperativo categórico, equivale a uma acção devida pelo seu valor intrínseco; já a obrigação, enquanto imperativo hipotético representa uma acção determinada por força de algo.

Em outras palavras, conforme Kant, seria errôneo a adequação do conceito de dever no âmbito jurídico, uma vez que a incumbência se relaciona com o valor, inserto, portanto, na consciência individual e coletiva. De outro lado, a obrigação que pertence ao mundo da força, relaciona-se a uma ordem moral ou jurídica, caracterizando-se pela sua impositividade.

No pensamento de John Rawls³⁵, a diferença entre dever e obrigação se configura tão somente ao modo de produção, isto é, o dever provém de um valor (por exemplo, a justiça), em outro ponto, a obrigação seria derivada da própria norma.

Na mesma linha, é a doutrina de Karl Larenz³⁶, para quem o dever idealiza apenas e restritamente o dever ético, lado outro, o direito mesmo que introduzido pelos preceitos éticos, decorre sempre de uma força impositiva.

Sob essas ilações, conclui-se que o dever é algo incondicional, que existe pelo seu valor intrínseco, ao passo que a obrigação jurídica, sempre condicional, pressupõe a existência de uma norma jurídica.

Data vênha as posições apresentadas, é mister argumentar que o positivismo kelseniano não faz distinção entre dever jurídico e obrigação jurídica, sendo ambos decorrentes de uma norma positivada. Apenas diferencia-se dever jurídico de moral jurídica.

De acordo com este autor, a diferença entre ambos se encontra no fato de que o dever jurídico não corresponde indispensavelmente à conduta que deve ser observada, mas apenas e tão somente à atuação prevista na lei, cuja desobediência configura uma sanção, ou seja, a conduta oposta àquela que confira uma sanção:

Finalmente, uma ordem social pode - e é este o caso da ordem jurídica - prescrever uma determinada conduta precisamente pelo fato de ligar à conduta oposta uma desvantagem, como a privação dos bens acima referidos, ou seja, uma pena no sentido mais amplo da palavra. Desta forma, uma determinada conduta apenas pode ser considerada, no sentido dessa ordem social, como prescrita - ou seja, na hipótese

³⁵ RAWLS, 61- John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 369-372

³⁶ LARENZ, Karl. **Metodologia da Ciência do Direito**. 3. ed. Tradução: José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, p. 302

de uma ordem jurídica, como juridicamente prescrita -' na medida em que a conduta oposta é pressuposto de uma sanção (no sentido estrito). Quando uma ordem social, tal como a ordem jurídica, prescreve uma conduta pelo fato de estatuir como devida (devendo ser) uma sanção para a hipótese da conduta oposta, podemos descrever esta situação dizendo que, no caso de se verificar uma determinada conduta, se deve seguir determinada sanção. Com isto já se afirma que a conduta condicionante da sanção é proibida e a conduta oposta é prescrita. O ser-devida da sanção inclui em si o ser-proibida da conduta que é o seu pressuposto específico e o ser-prescrita da conduta oposta. (KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 6. ed. Tradução: João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 17)

Oriente-se: ainda que se reconheça que o dever fundamental de pagar tributos se constitui de uma base moral, não há como ressaltar que o seu sustentáculo deriva de um dever moral. Isto é, trata-se de um dever jurídico essencialmente.

Assim como o dever de pagar tributo não se resume a uma função administrativa, eis que ele é justamente um dever necessário para que o Estado e a sociedade existam e, em razão dessas receitas, o Estado obtêm suporte para garantir, ao menos minimamente, os direitos fundamentais. Não que a sociedade também não esteja envolvida neste projeto, pois, calcada no próprio fundamento da solidariedade social, vê-se que há um fundamento moral, mas não necessariamente um dever moral.

Logo, um exemplo de dever jurídico, de índole constitucional, é o dever de recolher tributos, previsto no art. 145 da Constituição Federal de 1988, que confere aos entes tributantes a competência para instituir e cobrar tributos.

Ora, o dever de suportar um tributo decorre do tipo de Estado que a Constituição moldou – o Estado Democrático de Direito – e o objeto desse dever será justamente o suporte financeiro deste Estado. Dessa razão, não há discricionariedade ao Ente Público. Pode-se legislar de acordo com certas conveniências, reduzindo ou aumentando a carga tributária, mas o ônus tributário sempre haverá. Hodiernamente, não é possível vislumbrar, na maioria dos países, em especial os do bloco ocidental, um Estado capaz de garantir não só os direitos fundamentais, como a própria dignidade da pessoa humana, que não seja suportado por tributos.

CONCLUSÃO

Deve ser levado em consideração que o presente artigo buscou enfatizar a necessidade de serem realizados estudos aprofundados sobre a temática do dever fundamental de pagar tributos, tendo em vista dois aspectos: a correlação do modelo econômico vigente e o dever de pagar tributos nas sociedades contemporâneas e o respectivo dever no Estado Democrático de

Direito sob o prisma de um dever fundamental.

Com a abordagem enfática que foi aqui efetuada, vislumbramos a necessidade de se ratificar a existência de um dever fundamental de pagar tributos, demonstrando a natureza solidária do tributo, sendo devido pelo cidadão essencialmente pelo status de pertencimento à sociedade, com a qual tem o dever de contribuir compulsoriamente.

Nesse sentido, viu-se que o dever fundamental de pagar tributos está, pois, alicerçado na ideia de solidariedade social.

Conclui-se, assim, dizer que antes de um dever moral, o dever fundamental de pagar tributos é um dever jurídico, ainda que se possa salientar que existe um fundamento moral, qual seja, a solidariedade social e o compromisso de contribuir para a consecução dos objetivos da sociedade, é evidente se tratar de um dever jurídico expresso na Constituição Federal, sendo insuficiente pelo viés do dever moral o caráter de compulsoriedade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. 2. ed. São Paulo: EDIPRO, 2009.

BALEEIRO, Aliomar. **Limitações constitucionais ao poder de tributar**. 7. ed. Atualização de Misabel Abreu Machado Derzi. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

BENZ, Arthur. **El Estado moderno**. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010.

BINENBOJM, Gustavo. A advocacia pública e o Estado Democrático de Direito. **Revista da Procuradoria- Geral do Município de Juiz de Fora – RPGMJF**, Belo Horizonte, v 1, n. 1, p. 219-227, jan./dez. 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. São Paulo: Campus, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado liberal ao Estado social**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996, p. 41.

MORENO, Fernando Díez. **El Estado social**. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2004.

CARDOSO, Alessandro Mendes. **O dever fundamental de recolher tributos no Estado Democrático de Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2007.

DOEHRING, Karl. **Teoria do Estado**. Coordenação Luiz Moreira; Tradução Gustavo Castro Alves Araújo. Belo horizonte: Del Rey, 2008.

ESTEVAN, Juan Manuel Barquero. **La Función Del tributo em El Estado social y democrático de Derecho**, 2002.

LARENZ, Karl. Metodologia da Ciência do Direito. 3. ed. Tradução: José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

MASCARO, Alysson Leandro **Filosofia do Direito**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MIRANDA, Jorge. **Teoria do Estado e da Constituição**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

NABAIS, **O dever fundamental de pagar impostos**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SANTOS, Marcelo de Oliveira Fausto Figueiredo. **Teoria geral do Estado**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SOARES, Mário Lúcio Quintão. **Teoria do Estado: o substrato clássico e os novos paradigmas como pré-compreensão para o Direito Constitucional** 2001, Belo Horizonte: Del Rey.

TIPKE, Klaus **Moral Tributaria Del Estado y de los Contribuyentes**. Trad. Pedro M. Herrera Molina, 2002.

TOMAS DE AQUINO, Santo. **Summa Theológica**, Paris: Andreae Blot, 1926. 6 v. (I, XCVI)

TORRES, Ricardo Lobo. **Normas de interpretação e integração do Direito Tributário**. 3. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

TORRES, Ricardo Lobo. **A ideia de liberdade no estado patrimonial e no estado fiscal**. Rio de Janeiro: Renovar. 1991.

TORRES, Ricardo Lobo. **Tratado de Direito Constitucional Financeiro e Tributário: Valores e Princípios Constitucionais Tributários – vol. II**, 2005.

RAWLS, 61- John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VELLOSO, Andrei Pitten. Direito fundamental a não pagar tributos. Disponível em: <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/direito-fundamental-a-nao--pagar-tributos/16513>, acessado em: 27/10/2017)

WEBSITES:

Presidente do sinprofaz revela números da sonegação em audiência na câmara, disponível em: <http://www.sinprofaz.org.br/noticias/presidente-do-sinprofaz-revela-numeros-da-sonegacao-em-audiencia-na-camara/>. Acessado em 11/10/2017.

Sonegação de impostos chega a R\$ 420 bilhões no Brasil em 2015, disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,sonegacao-de-impostos-no-brasil-chega-a-r-420-bi-em-2015,1784149>. Acessado em 11/10/2017.

Sonegação alcança 10% do PIB, diz estudo do Sinprofaz, disponível em: <http://www.quantocustaobrasil.com.br/artigos/sonegacao-alcanca-10-do-pib-diz-estudo-do-sinprofaz>. Acessado em 11/10/2017.

No mundo, Brasil só perde para Rússia em sonegação fiscal, diz estudo, disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/3333552/no-mundo-brasil-so-perde-para-russia-em-sonegacao-fiscal-diz-estudo>, Acessado em: 11/10/2017.

Rombo nas contas do governo ultrapassa R\$ 100 bilhões até setembro e bate recorde. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/rombo-nas-contas-do-governo-ultrapassa-r-100-bilhoes-ate-setembro-e-bate-recorde.ghtml>, Acessado em: 26/10/2017.

Supremo Tribunal Federal, RE 601314 - **RECURSO EXTRAORDINÁRIO**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2689108>, acessado em: 27/10/2017.

CIDADANIA E DIREITO À JUSTIÇA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O PAPEL DA MAGISTRATURA BRASILEIRA NA CONFIGURAÇÃO DE UM CIDADÃO PLENO

Hugo Bridges Albergaria³⁷

RESUMO: O processo de aquisição de direitos civis, políticos e sociais, e a possibilidade de configuração de um cidadão pleno é debate atual no campo acadêmico. Junto a isso, o desejo de se fortalecer as instituições políticas para que se possa vislumbrar uma sociedade mais igualitária é tema tanto na academia, quanto no plano de aplicação de políticas públicas e desenvolvimento social. Dentro do campo dos direitos civis, o direito à justiça tem se mostrado importante fator de inacessibilidade dos indivíduos brasileiros à condição de cidadãos plenos, a partir do conceito abordado por T. H. Marshall. Não ignorando os inúmeros problemas enfrentados para a consolidação do judiciário como instituição efetivamente democrática, o presente artigo busca demonstrar, através de um recorte teórico, como as duas principais correntes da magistratura brasileira, alternativa e conservadora, aproximam ou distanciam os indivíduos brasileiros da condição de cidadãos.

Palavras-chave: Cidadania, Direitos Civis, Direito À Justiça, Judiciário, Magistratura.

CITIZENSHIP AND THE RIGHT TO JUSTICE: A THEORETICAL APPROACH ON THE ROLE OF BRAZILIAN MAGISTRATURE IN THE CONFIGURATION OF A FULL CITIZEN

ABSTRACT: The process of acquiring civil, political and social rights and the possibility of configuring a full citizen is a current debate in the academic field. Added to this, the desire to fortify political institutions so that a more egalitarian society can be perceived is subject both in the academy and in the plan of implementation of public policies and social development. Within the field of civil rights, the right to justice has proved to be an important factor in the inaccessibility of Brazilian individuals to the status of full citizens, based on the concept addressed by T. H. Marshall. Notwithstanding the numerous problems faced in consolidating the judiciary as an effectively democratic institution, this article aims to demonstrate, through a theoretical review, how the two main currents of the Brazilian judiciary, alternative and conservative, approach or distance Brazilian individuals from the condition of citizens.

Key-words: Citizenship, Civil Rights, Right To Justice, Judiciary, Magistrature.

INTRODUÇÃO

³⁷ Mestrando em Ciências Sociais, Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduado em Direito, Faculdade Mineira de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Contato: halbergaria@gmail.com

Thomas H. Marshall (1967), ao analisar a Inglaterra dos séculos XVIII, XIX E XX, propõe que o conceito de cidadania está ligado à ideia de sentimento de pertencimento a uma nação e à aquisição e gozo de direitos civis, políticos e sociais. Dentre esses direitos, são os civis, representados, sobretudo, pela liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade e de incluir contratos válidos e o direito à justiça, a base dos outros direitos.

O direito à justiça, pertencente ao grupo dos direitos civis, é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros pelo devido encaminhamento processual. Este direito tem como base o princípio da igualdade, pois não há como alcançar justiça social sem que haja igualdade entre os indivíduos. (MARSHALL, 1967). O princípio da igualdade, também chamado de princípio da isonomia, significa igualdade de todos perante a lei. Está previsto no art. 5º, "caput", da Constituição Federal, segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. De acordo com tal princípio, não deve haver distinção de classe, grau ou poder econômico entre os homens no momento de aplicação da lei.

Dentro desse contexto, busca-se demonstrar, através de um recorte teórico, o papel da magistratura brasileira, no curso da configuração de um cidadão pleno, a partir do conceito desenvolvido por Marshall. O foco da atuação da magistratura, no presente artigo, se dá no âmbito do sistema de justiça penal.

CIDADANIA E PODER JUDICIÁRIO- O MÍNIMO JURÍDICO DE T. H. MARSHALL

Desde a independência do Brasil foi observada a ampliação do acesso dos indivíduos aos direitos políticos, no período imperial, e aos direitos sociais, na Era Vargas. Todavia, esses progressos não escondem o longo caminho que o país ainda deve percorrer, sobretudo no que diz respeito aos direitos civis. Uma das razões para a dificuldade de consolidação, na prática, dos direitos civis, pode estar relacionada com o percurso da cidadania no Brasil (CARVALHO, 2013). Cidadania, a partir do conceito desenvolvido por T.H. Marshall, “*compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta para adquirir tais direitos, quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos*” (MARSHALL, 1967, p.83). Esse conceito de cidadania foi desenvolvido por Marshall (1967), a partir da análise do período histórico inglês

dos séculos XVIII, XIX e XX em que se pesquisou a sequência de aquisição de direitos civis, políticos e sociais. De acordo com o autor (1967),

o elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade e de incluir contratos válidos e o direito à justiça (...) por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido de autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo (...) o elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar uma vida civilizada de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1967, pg.84).

De acordo com Mendes (2005), este modelo construído por Marshall postula ter surgido, a partir da ideia de cidadania, uma igualdade jurídica básica que está associada à participação de cada um na sociedade. A cidadania seria a atribuição de um mínimo de direitos e deveres a todos os indivíduos que tivessem um vínculo com o Estado. Este mínimo, com o tempo, foi sendo ampliado com a atribuição de mais direitos a cada um em função de seu vínculo com o Estado. Assim, a ideia do mínimo jurídico comum a todos os que fazem parte do Estado é inerente à condição de cidadania. (MENDES, 2005)

Nesse viés, a igualdade jurídica é, no modelo de Marshall, um pressuposto de cidadania. Marshall enfatiza que esta igualdade básica não é incompatível com as diferenças existentes entre os vários níveis econômicos da sociedade (MARSHALL, 1967). Assim, a desigualdade das classes sociais, gerada pelo sistema capitalista, pode ser aceitável, desde que a igualdade jurídica, própria da cidadania, seja reconhecida.

Como informado, conceito de cidadania plena, segundo Marshall (1967), pode ser dividido em três aspectos: cidadania civil, política e social.

O elemento civil da cidadania é composto da possibilidade do exercício de todos os direitos necessários ao gozo da liberdade individual: “liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento, de fé, o direito à propriedade, o direito de concluir contratos válidos, e, especialmente, o direito à justiça” (Marshall, p.63, 1967).

O direito à justiça, pertencente aos direitos civis, assegura a defesa e o exercício de todos os outros direitos em igualdade de condições, observado o encaminhamento processual. De acordo com Marshall (1967), as instituições mais intimamente ligadas ao aspecto civil da cidadania são os Tribunais de Justiça, já que sistema judiciário tem a competência de garantir aos cidadãos, de forma igualitária, o acesso aos direitos civis.

O elemento político da cidadania, materializada pela conquista dos direitos políticos, na Inglaterra, “difere dos direitos civis tanto no tempo, quanto no seu caráter” (MARSHALL, 1967, p. 69). Sua formação data do início do século XIX, quando os direitos civis já haviam se consolidado.

Na Inglaterra do século XIX, o mínimo jurídico comum atribuído a cada indivíduo vinculado ao Estado pelo instituto da cidadania só incluía os direitos civis, já que os direitos políticos constituíam privilégio de uma classe econômica limitada (MENDES, 2005). De todo modo, segundo Marshall (1967), a cidadania não era, nessa época, vazia de significado político, pois o acesso dos indivíduos aos direitos civis, e a consequente consciência de garantia das liberdades individuais o capacitavam a praticar atos políticos. O cidadão era livre para receber remuneração, adquirir propriedade, alugar uma casa, e, por consequência, lhe era permitido gozar quaisquer direitos políticos associados a esses feitos econômicos.

Como observado, no modelo inglês a inclusão dos direitos políticos ao mínimo comum da cidadania foi posterior à dos direitos civis, ocorrendo a sua ampliação no século XIX. No entanto, conforme demonstra Mendes (2005), apenas em 1918 os direitos políticos se consolidaram através da promulgação de uma lei que adotou o sufrágio universal e transferiu a base dos direitos políticos do substrato econômico, para a condição pessoal de cidadão.

O elemento social da cidadania, por sua vez, toma forma no direito de participação de todos na riqueza comum, informado pelo princípio jurídico da solidariedade social, materializando-se pelo direito de acesso à saúde, à educação e à previdência, entre outros (MENDES, 2005). De acordo com Mendes (2005), num primeiro momento, na Inglaterra, os direitos sociais constituíam um mínimo e não faziam parte do conceito de cidadania. Tanto nas iniciativas voluntárias quanto nas legais tinham o objetivo de diminuir o ônus da pobreza sem alterar o padrão de desigualdade (MENDES, 2005). Neste cenário, os direitos civis tornaram-se um instrumento pelo qual os indivíduos buscaram a elevação de sua condição econômica e social. Em outras palavras, foi possível a formulação de reivindicações de certos direitos sociais por estarem os indivíduos habilitados à capacidade de gozo dos direitos civis (MENDES, 2005).

Marshall (1967) noticia que, no final do século XIX, a Inglaterra assistiu ao primeiro grande avanço dos direitos sociais, sendo incorporados à condição de cidadania, passando a representar um aspecto que modificou o padrão da desigualdade social.

Marshall observa “que a cidadania tem alterado o padrão de desigualdade social” (MARSHALL, 1967, p.107). Para o autor, a partir do conceito de cidadania, “a

desigualdade pode ser tolerada numa sociedade desde que não crie descontentamento e só é aceitável se puder ser vista como estímulo para mudança e melhoria” (MARSHALL, 1967, p.107).

De acordo com o autor, há limitações inerentes ao sistema capitalista para que se alcance a igualdade material absoluta (MARSHALL, 1967). Segundo Marshall (1967), é possível conviver com uma desigualdade no sentido econômico, no entanto, no modelo de cidadania, é inconcebível conviver com a desigualdade jurídica.

O desenvolvimento da cidadania, no caso inglês, foi construído pela consolidação dos direitos civis, políticos e sociais. É possível, mantendo a fidelidade aos fatos históricos, atribuir o período de formação de cada um desses direitos a um século diferente: o aparecimento dos direitos civis data do século VIII; o dos direitos políticos data do século XIX; e o dos direitos sociais data do século XX.

Tendo como base o modelo proposto por Marshall, Carvalho (2013) demonstra que o percurso da cidadania no Brasil difere no tempo e na conquista dos direitos, quando comparado ao caso inglês.

O PERCURSO DA CIDADANIA NO BRASIL

A cidadania brasileira teve origem e se atualiza por motivos e caminhos bastante diversos dos da cidadania de países europeus. Nesses países, a conquistas dos diferentes aspectos da cidadania, definidos por Marshall (1967), teve o objetivo primeiro de conter o arbítrio do poder real, resguardando, assim, os interesses individuais burgueses. Em nosso caso, os direitos dos cidadãos não foram fruto de conquista, mas de outorga da coroa, com a finalidade de promover a compensação da desigualdade jurídica naturalizada em nossa sociedade (CARVALHO, 2013). Entre nós, segundo Carvalho (2013), a construção da cidadania confunde-se com a luta pela democracia, que ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar em 1985. No entanto, Carvalho (2013) demonstra que a conquista do direito ao voto não trouxe, automaticamente, garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego e de justiça social. Por outro lado, observou-se o aumento da violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade na educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento e as desigualdades sociais e econômicas continuam sendo problemas centrais de nossa sociedade. Daí a conclusão, segundo Carvalho (2013), de que o exercício do voto não garantiu, por si só, a existência de governos atentos

aos problemas básicos da população, isto é, a conquista de direitos políticos não levou à solução dos problemas sociais brasileiros.

Houve no Brasil, de acordo com Carvalho (2013), pelo menos duas diferenças importantes, se tomarmos como parâmetro o caso inglês. A primeira refere-se à maior ênfase nos direitos sociais, e a segunda refere-se à alteração da sequência em que os direitos foram adquiridos.

Aqui, primeiro vieram os direitos políticos, no Império (1826-1881), posteriormente os direitos sociais, durante a Era Vargas (1930-1945), implantados em um período de supressão dos direitos políticos e civis.

Como o modelo sugerido por Marshall encerra uma lógica que vai além da cronologia, uma alteração desta lógica afeta a natureza da cidadania (CARVALHO, 2013). Desse modo, quando falamos de um cidadão inglês e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa (CARVALHO, 2013). Carvalho (2013) entende que natureza histórica da cidadania tem a ver com a relação dos indivíduos com o Estado e com a nação. Surgem cidadãos na medida em que as pessoas passam a se sentir parte de um Estado, e com isto passam a ser sujeitos de determinados direitos e obrigações para com este Estado (CARVALHO, 2013). A maneira pela qual se formaram os Estados-nação condiciona a construção da cidadania. Em alguns países, como é o caso do Brasil, o Estado teve mais importância, pois o processo de difusão de direitos se deu principalmente a partir da ação estatal (CARVALHO, 2013). Todavia, a ação estatal para difusão de direitos civis, políticos e sociais, se deu através de avanços e recuos nos três âmbitos, devido a contextos sócio-políticos específicos. Por exemplo, direitos políticos: 1826-1881, o Brasil era mais “democrático” que os europeus nos parâmetros da época – esse “excesso de democracia” foi cortado em 1881 quando se proibiu analfabetos de votar e se aumentou a renda anual para se ter direito a voto (somente em 1888 os analfabetos voltaram a ter esse direito); os direitos sociais só aparecem com Vargas, restritos aos trabalhadores urbanos formais; e os direitos civis aparecem na letra da lei sempre (aos amigos, tudo, aos inimigos a lei). Carvalho (2013) aponta que no Brasil, dos direitos que compõem a cidadania, são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias. Segundo o autor (2013), a posição de classe define o acesso dos indivíduos aos direitos civis. De fato,

do ponto de vista da garantia dos direitos civis, a sociedade brasileira pode ser dividida em classes. Há os de primeira classe, os privilegiados, “os doutores”, sendo invariavelmente representados pelos brancos, ricos, com formação universitária, que

estão acima da lei e conseguem defender seus interesses através do dinheiro e do prestígio social. Ao lado dessa elite privilegiada, existe uma grande massa de “cidadãos simples”, de segunda classe, que estão sujeitos aos rigores e aos benefícios da lei. São a classe média modesta, os trabalhadores assalariados com carteira de trabalho assinada, os pequenos funcionários, os pequenos proprietários urbanos e rurais. Podem ser brancos, pardos ou negros e normalmente têm até o segundo grau completo. Essas pessoas nem sempre têm a noção exata de seus direitos, e quando têm carecem dos meios necessários para os fazer valer. Finalmente, há os “elementos”, utilizando do jargão policial, cidadãos de terceira classe. É a população das periferias das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, empregadas domésticas, camelôs, menores abandonados, mendigos. São quase invariavelmente pardos ou negros, analfabetos ou com educação fundamental incompleta. Esses não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis. (CARVALHO, 2013, p. 215).

O que Carvalho tenta demonstrar é a dificuldade que a grande maioria da população brasileira tem de se valer dos direitos civis. Na verdade, existe uma classe específica que tem acesso a esses direitos, os cidadãos de “primeira classe”. Esse acesso só é possível, no entanto, por causa da posição de classe em que se encontram esses indivíduos. Os cidadãos de “segunda classe” e de “terceira classe”, por outro lado, respondem pela dificuldade de acesso aos direitos de cidadania. Vale ressaltar, que entendemos por posição de classe a posição ocupada por um indivíduo na estrutura de classes. Esta definição se relaciona não apenas ao aspecto econômico, mas também à honra e ao prestígio social que os indivíduos possuem (WEBER, 2004).

Diante deste panorama, a cidadania brasileira enfrenta o desafio de fazer valer o princípio jurídico da isonomia, pelo qual todos devem ser iguais perante a lei e perante os tribunais, sem o que, torna-se inviável a atribuição de um mínimo jurídico comum a todos, especialmente no aspecto civil da cidadania. De acordo com Mendes (2005), no Brasil, o desafio consiste em fazer valer o instrumento jurídico como denominador comum, de forma isonômica, especialmente no que se refere à garantia e proteção dos direitos civis.

O fortalecimento do Poder Judiciário e sua afirmação como agente público responsável pela prestação jurisdicional e guardião do respeito às garantias individuais do cidadão, assim como a adequação dos serviços de segurança à prestação do serviço público que lhes compete, são conquistas emergenciais, sem as quais a cidadania brasileira se mostra ameaçada. Entretanto, como no mostra Carvalho (2013), a sociedade brasileira é dividida em classes, e é exatamente a posição do indivíduo na sociedade que irá determinar o seu acesso aos direitos de civis. Isto evidencia, que existe, de fato, uma dificuldade de acesso de grande parcela da população brasileira aos direitos civis, direitos esses que deveriam ser garantidos a todos, através da atuação do Poder Judiciário.

Nesse contexto, percebe-se que a atuação dos magistrados é essencial para o acesso dos indivíduos aos direitos civis, e, especificamente ao direito à justiça, já que, têm como atribuição principal a aplicação da lei. De acordo com a literatura, a magistratura brasileira está dividida entre duas correntes: a alternativa e a conservadora. A atuação dos magistrados, segundo a corrente que se identificam, podem aproximar ou distanciar os indivíduos ao direito à justiça e, portanto, à condição de cidadãos.

AS CORRENTES ALTERNATIVA E CONSERVADORA DA MAGISTRATURA BRASILEIRA

No que diz respeito aos encarregados de aplicar e julgar os casos concretos, os juízes são atores centrais do sistema de justiça. Os magistrados têm sido objeto de estudos a respeito do conteúdo e motivação de suas decisões (AZEVEDO, 2014). De acordo com Azevedo (2014), as pesquisas sobre comportamento profissional, mentalidade dos juízes e origem social dos magistrados, colocaram em evidência a possibilidade de questionamento da neutralidade, abrindo um campo de indagações sobre as reais motivações das decisões judiciais.

As investigações empíricas sobre o perfil da magistratura e da atividade judicial têm servido para indicar que as decisões judiciais são influenciadas por uma série de variáveis, entre as quais são relevantes a ideologia política, a formação e a posição na hierarquia social e profissional dos magistrados (VIANNA ET AL., 1997). As conclusões apontam para a existência de uma dupla seletividade na atividade judiciária: seletividade na aplicação da lei, com maior probabilidade de punição para os setores sociais desfavorecidos econômica e culturalmente, e de favorecimento para as classes superiores, e seletividade na interpretação da lei, com a utilização pelo juiz de seu poder discricionário segundo suas opções políticas e ideológicas magistrados (VIANNA ET AL., 1997).

Para Carvalho (2010), em recente estudo sobre o papel dos atores do sistema penal, o produto da adesão política e jurídica ao punitivismo é a hipercriminalização da juventude pobre e analfabeta, conforme indicam os dados oficiais de encarceramento no país. Carvalho (2010) aponta que:

O cotidiano forense experimentado no Brasil revela, via de regra, postura judicial condescendente com o punitivismo, mormente nos momentos processuais decisivos, fenômeno que se materializa na jurisprudência(...) Dentre os inúmeros momentos-chave da atuação judicial, é possível visualizar uma prática desvirtuada dos preceitos constitucionais, exemplificativamente; na facilidade no deferimento e na

manutenção de prisões cautelares; na distribuição não paritária da prova, em detrimento dos direitos dos acusados; na utilização de metarregras para acentuar a quantidade de pena nas sentenças condenatórias; na resistência em aplicar alternativas à prisão; e na dificuldade em deferir os direitos dos apenados em sede de execução penal. (CARVALHO, 2010, p. 236)

Carvalho (2010) demonstra ainda que os próprios agentes do sistema de justiça, especialmente magistrados e promotores de justiça, inviabilizam eventuais mudanças legislativas direcionadas à diminuição dos níveis de encarceramento.

Todavia, conforme vimos anteriormente, o princípio da igualdade é fundamental para que se possa ter acesso ao direito à justiça, no âmbito do conceito de cidadania desenvolvido por Marshall (1967). A lei deve valer e ser aplicada a todos e a qualquer um independente de qualquer fator. Quando não se pratica a igualdade, por óbvio que seja, estamos explicitando uma desigualdade, e, portanto, dificuldade de acesso de determinados indivíduos aos direitos civis de acordo com a posição de classe que ocupam.

Nesse aspecto, é crucial levar em conta a estratificação da sociedade brasileira. Souza (2009) entende que as classes sociais são definidas pela capacidade diferencial de incorporação de disposições e de conhecimento, ou seja, a incorporação de capital imaterial. Normalmente, apenas a herança material, pensada em termos econômicos de transferência de propriedade e dinheiro é percebida por todos. Imagina-se que a classe social, seus privilégios positivos e negativos, dependendo do caso, se transfere às novas gerações por meio de objetos materiais e palpáveis (SOUZA, 2009). Souza (2009) argumenta que,

o que não se percebe com clareza é a transferência de valores imateriais na reprodução de classes sociais e de seus privilégios. São esses valores imateriais, representados pelo estilo de vida, educação e formas de comportamento, que irão determinar a condição de vida dos indivíduos e que irão possibilitar a reprodução do próprio capital material e da desigualdade. (SOUZA, 2009, p.18)

Souza (2009) aborda a respeito de valores imateriais que determinam formas de comportamento, e que influenciam o campo jurídico e criam certos padrões de diferenciação em processos judiciais. Aqui temos uma relação importante, pois, de acordo com Faria (2010), uma determinada classe fornece os agentes dominantes do campo jurídico, e essa classe é exatamente aquela que representa a elite do país, com as garantias de se obter desde a tenra idade, acesso à educação, cultura, e ao que Souza (2009) denomina capital imaterial. Vemos, desse modo, que a classe social está interligada ao campo jurídico. Mormente, procuradores do ministério público, magistrados e os próprios delegados de polícia, são, em

sua maioria, compostos por indivíduos que tiveram acesso aos direitos de cidadania, os que Carvalho (2013), denominou de cidadãos de primeira classe. Por outro lado, nos parece viável dizer que os indivíduos sistematicamente submetidos ao sistema de justiça penal, nos dias de hoje, são aqueles representados pelo *homem livre* e pobre do século XIX, estudado por Maria Sylvia de Carvalho Franco (1964), e pelo negro, que teve o pior ponto de partida durante a transição do período escravocrata para a sociedade competitiva capitalista, como nos mostra Florestan Fernandes (1978).

Dito isto, lembremos que há duas correntes dominantes na magistratura brasileira. Uma primeira corrente, denominada alternativa, é caracterizada por aplicar a lei a partir de uma consideração mínima das condições e da realidade do indivíduo. A segunda corrente, denominada conservadora, está associada a uma cultura normativista, que segue estrita e rigorosamente os ritos e procedimentos formais. De acordo com Faria (2010), para a corrente conservadora,

qualquer tentativa de interpretação capaz de identificar as diferenças e singularidades dos cidadãos, com o objetivo de promover a justiça social, de corrigir as disparidades econômicas e de neutralizar uma iníqua distribuição tanto de renda quanto de prestígio e de conhecimento, é esbarrada em uma mentalidade dogmática, formalista, temendo desviar-se da “certeza jurídica” ou da “segurança do processo” (FARIA, 2010, p.95)

Segundo Faria (2010), a corrente alternativa é, ainda, um movimento muito recente e a corrente conservadora da magistratura segue representando a maioria dos juízes no Brasil.

A corrente alternativa propõe uma subversão do ordenamento jurídico existente, através de uma prática, pelos magistrados, de utilização da lei e do direito em prol das classes sociais baixas. Ainda, para além das competências atribuídas à magistratura, os juízes da corrente alternativa participam como atores na sociedade, na luta por direitos, reivindicando um maior grau de acesso dos indivíduos excluídos e marginalizados, aos direitos civis.

Desse modo, juízes da corrente alternativa buscam adaptar as normas jurídicas existentes às necessidades dos setores populares, bem como atuar fora de suas competências, em favor dos indivíduos que figuram em classes sociais baixas.

Segundo Amilton Bueno de Carvalho (1993), a corrente alternativa da magistratura se baseia em um instrumental teórico e prático a ser utilizado por juízes que desejam atuar em prol da igualdade de fato dos cidadãos, de modo a ultrapassar os limites da igualdade formal, estabelecida na Constituição Federal de 1988. Segundo o autor, o direito é um indispensável instrumento para que as classes populares possam resistir à dominação e à exploração das

classes dominantes. Nesse contexto, o Judiciário se torna o local disponível aos cidadãos para que lutem por seus direitos.

Na visão de Carvalho (1993), o uso alternativo do direito não se caracteriza pela negativa da lei, mas pela superação do legalismo jurídico, a saber, a estrita aplicação da lei, independente das circunstâncias do caso concreto. Esta forma de atuação é legitimada pelo conceito de igualdade trabalhado por Celso Antônio Bandeira de Mello (2003), em *O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade*.

Um das principais críticas sofridas pelos magistrados da corrente alternativa é a de que estes juízes estariam pretendendo substituir os legisladores. Carvalho (1993) alega que, na realidade, os legisladores atuam de forma a beneficiar os indivíduos de classes sociais altas. Com isso, cabe ao Judiciário a obrigação de, no caso particular, alterar e corrigir situações não previstas ou mal previstas. Sendo uma das funções do Estado, o Judiciário deve agir em benefício da sociedade, sendo a lei apenas um referencial (CARVALHO, 1993).

Uma aplicação jurídica ao caso pode ser vislumbrada através da teoria da co-culpabilidade do Estado, criada pelo jurista Eugenio Raul Zaffaroni. Tal teoria possibilita ao intérprete do direito penal que considere, no curso do processo, a parcela de responsabilidade do Estado pela vulnerabilidade do indivíduo submetido à ação penal. Conforme Zaffaroni (2001), dependendo do nível de responsabilidade do Estado sobre a vulnerabilidade do indivíduo, pode haver até a exclusão da culpabilidade do réu. Essa teoria representa um avanço na interpretação do direito penal, já que o Estado assume a sua responsabilidade tanto para com o indivíduo que praticou o delito, tanto para com a sociedade.

Juarez Cirino dos Santos (2002), ao analisar a co-culpabilidade do Estado formulada por Zaffaroni, entende que esta teoria “pode ser admitida como uma forma de *valorização compensatória* aos indivíduos inferiorizados por condições sociais adversas” (SANTOS, 2002, p.231). Nessa linha, o Estado deve arcar, pelo menos em parte, com as consequências de sua falha em oferecer ao cidadão as condições e os pressupostos mínimos de dignidade. Não seria correto que o Estado, competente para punir, através do Poder Judiciário, ou seja, competente para praticar o *jus puniendi*, não admitisse sua influência e parcela de responsabilidade ao limitar as garantias de acesso do indivíduo aos direitos de cidadania. Nesse sentido, Santos (2002) entende que “deve haver um *compartilhar* de responsabilidades entre o agente, o Estado e a sociedade” (SANTOS, 2002, p.233).

O artigo 66 do Decreto Lei 2848/40, o Código Penal brasileiro, prevê a possibilidade de aplicação da teoria da co-culpabilidade do Estado, formulada por Zaffaroni, conforme a seguir:

Art. 66 - A pena poderá ser ainda atenuada em razão de circunstância relevante, anterior ou posterior ao crime, embora não prevista expressamente em lei. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

De todo modo, importante frisar que a aplicação de uma atenuante ao crime, conforme a interpretação do artigo, se dá através do entendimento do magistrado ao caso concreto. A atenuante resultaria, na prática, na diminuição da dosimetria da pena em relação ao crime cometido.

Como exemplo, pode-se citar a decisão do Desembargador do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, Alexandre Victor de Carvalho, ao julgar um crime de roubo, no ano de 2010:

APELAÇÃO - ROUBO - ARMA NÃO APREENDIDA - MAJORANTE - INOCORRÊNCIA - CO-CULPABILIDADE - RECONHECIMENTO PARA FINS DE PROPORCIONALIDADE - NÃO-APLICABILIDADE - PENA - REDUÇÃO - CIRCUNSTÂNCIAS JUDICIAIS - NOVA ANÁLISE. I - A majorante do uso de arma de fogo deve ser analisada sob o enfoque objetivo, ou seja, a razão de ser dela é exatamente a maior potencialidade lesiva do instrumento utilizado para a prática do roubo, devendo, portanto, ser verificada se a arma é hábil ou não para ofender a integridade física da vítima. II - **É de se reconhecer a circunstância atenuante inominada, descrita no art. 66 do Código Penal, quando comprovado o perfil social do acusado, desempregado, miserável, sem oportunidades na vida, devendo o Estado, na esteira da co-culpabilidade citada por Zaffaroni, espelhar a sua responsabilidade pela desigualdade social, fonte inegável dos delitos patrimoniais, no juízo de censura penal imposto ao réu.** III - As circunstâncias judiciais subjetivas contidas no art. 59 do CP devem ser analisadas em conformidade com os parâmetros doutrinário e jurisprudencial e, ainda, deve possuir amparo nas provas dos autos. (Apelação Criminal 1.0443.05.025672-8/001, Rel. Des.(a) Alexandre Victor de Carvalho, 5ª CÂMARA CRIMINAL, julgamento em 14/09/2010, publicação da súmula em 29/09/2010) (grifo nosso)

Como observado, o magistrado analisa, ao julgar, o perfil social do réu, que, “desempregado, miserável, e sem oportunidades na vida”, tem direito à aplicação de uma atenuante à pena que lhe será imposta. Este caso representa um exemplo prático da aplicação da teoria de Zaffaroni e da atuação da corrente alternativa da magistratura.

A corrente alternativa atua, desse modo, de forma a equilibrar as desigualdades sociais, aproximando os indivíduos brasileiros à condição de cidadãos. Nesse caso, observa-se o respeito ao mínimo jurídico comum em Marshall, e a possibilidade de acesso ao direito à justiça por indivíduos de classes sociais baixas.

A origem da interpretação da corrente conservadora, por sua vez, está relacionada às visões dualistas da sociedade brasileira, que tendem relacionar os problemas de desenvolvimento social e econômico a um passado subjugado ao colonialismo, pois

“pensavam de forma disjuntiva os polos de ‘tradição’ e ‘modernidade’ - que colocavam num passado atrasado as peias para o pleno desenvolvimento” (CAZES, 2014, p.3). Para que possamos entender o modo de pensar da corrente conservadora, devemos recorrer à construção dualista do pensamento social brasileiro.

Dualismo, nas ciências sociais, está relacionado à noção de *essencialismo culturalista* que articula os conceitos de personalismo e patrimonialismo. A partir de um paradigma explicativo semelhante àquele do paradigma *culture and personality*, dominante na sociologia e antropologia americanas da primeira metade do século XX, (SOUZA, pg.2, 2003), o *essencialismo culturalista* parte de uma perspectiva em que a cultura é percebida como uma entidade homogênea, totalizante e auto-referida. Souza (2003) assevera que o *essencialismo culturalista* pode ser observado na obra *Raízes do Brasil* (HOLANDA, 1936). Esta, e as obras desenvolvidas por Gilberto Freyre (*Casa-grande e Senzala*), Raymundo Faoro (*Os donos do Poder*) e Roberto da Matta (*Carnavais, malandros e heróis*) são referências no que diz respeito à construção do pensamento social brasileiro, seguindo a linha dualista para a interpretação das questões sociais.

Sergio Buarque de Holanda (2014) desenvolve, em *Raízes do Brasil*, as teses do “personalismo” e do “patrimonialismo” e o conceito de “homem cordial”,

a lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitaram, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal de traçando esses conceitos como as marcas fundamentais da cultura brasileira. Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São, antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante (HOLANDA, 2014, pg. 146,).

De acordo com Holanda (2014), o patrimonialismo é um desdobramento da família patriarcal na esfera pública, tornando a esfera pública influenciada por relações familiares; nas relações familiares predomina-se o personalismo, a vinculação de sentimentos no relacionamento com o outro; a cordialidade, por sua vez, é transversal, está presente nas relações sociais e também é uma consequência do personalismo patriarcal. Em suma, pode-se dizer que a cordialidade significa uma total falta de compromisso com normas sociais objetivas, a subversão das regras em nome de interesses individuais mais imediatos. Holanda (2014) percebe que o “homem cordial” é o homem moldado pela família, em contraposição à esfera da política e da economia, que exigem disciplina, distanciamento afetivo e racionalidade instrumental. A cordialidade de Holanda se refere ao predomínio da emoção

sobre a razão. Por conta disso, o Estado entre nós seria dominado pelo “patrimonialismo”, ou seja, por uma gestão da política baseada no interesse particular por oposição ao interesse público. A cordialidade se opõe, portanto, à civilidade. Segundo o autor (2014),

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário “patrimonial” do puro burocrata conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário “patrimonial”, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que dele auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que merecem os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático. (HOLANDA, 2014, p.146).

Holanda (2014) percebe que o problema consiste em haver, no Brasil, um predomínio da cordialidade sobre a civilidade. Na civilidade, predomina-se o interesse público sobre o interesse particular. Para o autor, falta, no Brasil, uma impessoalidade necessária à atuação do Estado. Existe, desse modo, uma tensão entre esses dois pólos, cordialidade e civilidade.

Holanda (2014) entende a civilidade, nos moldes weberianos, como o processo de racionalização e impessoalização das relações humanas. Neste caso, a cordialidade lhe é contraposta como representação de relações humanas mais afetivas, vivas e menos abstratas.

Raymundo Faoro (2000), seguindo a linha dualista, defende a existência, na formação nacional brasileira, de um patrimonialismo estamental exercido por um estamento burocrático com origem em Portugal e que teria permanecido ao longo de toda a história brasileira. De acordo com Faoro (2000), desde o período colonial, o que caracterizou a formação nacional brasileira foi a existência de um poder central muito forte, que inibiu qualquer formação social espontânea e que determinou todas as mudanças sociais de “cima para baixo”. Isto possibilitou um descolamento entre Estado e sociedade, ou, entre Estado e nação brasileiros. Com o descolamento, as relações entre Estado e nação não são mediadas pela representação de classes, em razão da existência de um estamento burocrático, que Faoro (2000) define como “[...] *uma capa social rígida, com o exercício de privilégios jurídicos assegurados pela lei ou pela tradição* [...]” (FAORO, 2000, p. 214).

Faoro (2000) ressalta a relação do estamento burocrático com o Estado patrimonial, na medida em que não há uma nítida separação entre o público e o privado por aqueles que exercem o poder estatal e por aqueles que detêm os privilégios. Assim, a formação brasileira

seria marcada pelo patrimonialismo estamental, notoriamente uma confusão entre o público e o privado, e pela existência de privilégios para um determinado grupo de indivíduos.

De acordo com Souza (2003), a atualização mais importante da perspectiva dualista foi operada por Roberto DaMatta com a publicação de *Carnavais, malandros e heróis*. DaMatta pretende realizar uma nova interpretação do personalismo brasileiro ao associar a noção de “pessoa”, basicamente o mesmo “homem cordial” de Holanda, definida como o agente com acesso a um certo capital de relações pessoais, à noção de “indivíduo”, definido como o agente sem acesso ao referido capital social de relações sociais, adaptando a interpretação do personalismo a uma sociedade que vivia inegável processo de modernização (Souza, 2003).

DaMatta (1997) aborda o conceito do “jeitinho brasileiro”, amplamente reproduzido pelo senso comum. O “jeitinho”, como perversão da lei e da regra geral aplicável a todos, é como na noção de “homem cordial” de Holanda, um atributo do brasileiro de todas as classes sociais. O conceito de jeitinho é importante, pois diz respeito à possibilidade de o brasileiro agir fora dos limites da disciplina e da lei, já que vive em uma sociedade desigual. A ideia de DaMatta (1997) é a de que o Estado brasileiro não garante aos indivíduos o acesso aos seus direitos, e, por esse motivo, é necessário criar um novo direito que muitas vezes vai de encontro à ordem social.

Os magistrados da corrente conservadora entendem que essa forma de burlar a lei é um problema social tipicamente brasileiro. Uma das formas de se enfrentar o problema é utilizar a lei de forma a punir qualquer comportamento que está fora de seus limites.

De acordo com Souza (2003), a teoria desenvolvida por DaMatta cai no dualismo pois percebe a agora dinâmica e moderna sociedade brasileira, ainda que injusta e desigual, como dominada por relações sociais pré-modernas. Essas relações sociais pré-modernas possuem toda a ambiguidade do sentimento e da emotividade levando a uma cultura do privilégio e da corrupção (SOUZA, 2003). Como assevera Souza (2003), a perspectiva dualista entende que é devido a essa soberania do passado sobre o presente que nos confrontamos com “solidariedades verticais baseadas no favor, subcidadania para a maior parte da população e abismo material e valorativo entre as classes que compõem nossa sociedade” (Souza, 2003, p.52).

Os conceitos de Holanda, Faoro e DaMatta, como dito, seguem uma interpretação dualista da formação social brasileira. De acordo com Coutinho (2009) essa interpretação exerce influência sobre a ala conservadora da magistratura. Por entenderem que os problemas da sociedade têm sua origem em um passado marcado pelo domínio da emoção sobre a razão,

inclusive no âmbito institucional, além de uma naturalização da transgressão à lei típica de nossa sociedade, esses magistrados acreditam que a aplicação pura dos princípios jurídicos e da lei geram uma neutralidade (COUTINHO, 2009). Esta neutralidade, que se aproxima da ideia de imparcialidade na aplicação da lei, independentemente de quem está sendo julgado, cria uma suposição de que os juízes estão agindo de forma a remediar os problemas. Isto porque, ao aplicar a lei, o juiz não está agindo, supostamente, em benefício de ninguém, mas exercendo sua função de forma impessoal.

De acordo com Coutinho (2009), a corrente conservadora tende a pensar que a solução dos problemas sociais e institucionais, inclusive os problemas enfrentados pelo Poder Judiciário, viria pela libertação de heranças do colonialismo que forjou nossa sociedade. Agindo desse modo, uma possível relação de antipatia e preconceito entre juízes e indivíduos submetidos a uma ação penal, torna-se invisível (Coutinho, 2009). Coutinho (2009) alerta que essa pretensão de neutralidade é uma das principais formas de legitimação da Justiça, pois a partir dela é criada a ideia de que todo o processo, no nosso caso, processo penal, é orientado não por conflitos e hierarquias próprias da realidade social, mas por princípios jurídicos que obedecem a critérios morais e possuem uma lógica e uma autonomia específicas ao campo jurídico. Ocorre que, conforme já citado, a posição de classe dos agentes do sistema de justiça penal difere da posição de classe dos indivíduos que são submetidos à aplicação da lei penal. Percebe a autora (2009) que o curso de um processo penal esconde que os conflitos e a desigualdade marcantes na nossa sociedade se prolongam nas instituições do Estado, o qual, na intenção de corrigi-los, muitas vezes os reproduzem cotidianamente (COUTINHO, 2009). Desse modo, uma visão opaca dos problemas sociais brasileiros, acaba por influenciar os juízes da corrente conservadora e, na prática, distancia os indivíduos submetidos a um processo penal do mínimo jurídico comum em Marshall. Nesse caso, reproduz-se uma desigualdade, ao distanciar, ainda mais, os indivíduos de classes sociais baixas à condição de cidadãos.

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou demonstrar, através de um recorte teórico, como a corrente alternativa da magistratura brasileira tende a aproximar os indivíduos brasileiros da condição de cidadãos, e, como a corrente conservadora acaba por distanciar os indivíduos da cidadania. Vale lembrar que, de acordo com o estudo realizado por Faria (2010), a corrente conservadora compõe a face do Poder Judiciário brasileiro. Desse modo, é possível concluir que, se por um

lado vislumbra-se um movimento em prol das classes sociais baixas, tornando o Poder Judiciário um local de afirmação e acesso ao direito à justiça e equilíbrio de desigualdades, por outro, o caminho a ser percorrido ainda é longo, já que uma interpretação dualista da sociedade brasileira influencia a maioria dos magistrados a atuarem cotidianamente como reprodutores da desigualdade. Os desdobramentos sociais e jurídicos de operações investigativas como a Lavo-Jato, podem indicar, para além de questões que envolvam afinidades partidárias, uma novidade na atuação do Poder Judiciário sobre os cidadãos de primeira-classe. Parece que, pela primeira vez, existe um movimento das instâncias judiciais que está atingindo, através da aplicação da lei, os indivíduos de classes sociais altas.

REFERÊNCIAS:

Apelação Criminal 1.0443.05.025672-8/001, Rel. Des.(a) Alexandre Victor de Carvalho, 5ª CÂMARA CRIMINAL, julgamento em 14/09/2010, publicação da súmula em 29/09/2010.

AZEVEDO, Rodrigo G. de. Sociologia da administração da justiça penal. In. LIMA, Renato S. de; RATTON, José L.; AZEVEDO, Rodrigo G. de. **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2014.

CARVALHO, Amilton B. de. **Direito alternativo na jurisprudência**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____, José Murilo de. **Pontos e bordados**. Belo Horizonte: Ufmg, 1998.

CARVALHO, S. de. **O papel dos atores do sistema penal na era do punitivismo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

CAZES, Pedro. A sociologia histórica de Maria Sylvia de Carvalho Franco. Artigo. Crítica e Sociedade: revista de cultura política. v. 4, n. 2 Dossiê: **Pensamento social, desenvolvimento e desafios contemporâneos dez. 2014. ISSN: 2237-0579**, acesso em 18 de fevereiro de 2016.

COUTINHO, Priscila. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Capítulo 14- A má-fé da Justiça- Belo Horizonte: Ufmg, 2009.

DaMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Volume 2, 10ª edição. São Paulo: Globo, 2000.

FARIA, José Eduardo. **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça**. 1ª Edição, São Paulo: Malheiros, 2010.

FERES, João Jr. **Léxico da História dos conceitos políticos do Brasil**. 2ª edição. Belo Horizonte: Ufmg, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. vol. I, São Paulo: Ática, 1978.

FRANCO, M. S. de C. **“Homens livres na velha civilização do café”**. Tese de Doutorado. Departamento de Ciências Sociais/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1964.

_____. **Homens Livres na Ordem Escravocrata**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1969.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KANT DE LIMA, Roberto. **Cultura jurídica e práticas policiais: a tradição inquisitorial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 10, v.4, jun. 1989, PP. 65-84.

MARSHALL. Thomas. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MENDES, Regina L. T. Igualdade à brasileira: Cidadania como Instituto Jurídico no Brasil. In. KANT DE LIMA, Roberto; MENDES, Regina L. T. **Ensaio sobre a Igualdade Jurídica: Acesso à justiça criminal e direitos de cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3. Ed. 11. Tiragem. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

SANTOS, Juarez C. dos. **A moderna teoria do fato punível**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

SANTOS, Wanderley G. **Cidadania e justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1977.

SOUKI, Lea. G. **A atualidade do pensamento de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil**. Artigo. Porto Alegre: Civitas, 2006. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/21/6946>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ufmg, 2009.

_____, Jessé. **(Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é ser gente**. São Paulo: Lua Nova, 2003.

VIANNA, L. et al. **Corpo e alma da magistratura brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Volume 2. São Paulo: UnB, 2004.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **Em busca das penas perdidas**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

SOCIEDADE DE RISCO, MÍDIA E ORDENAMENTO JURÍDICO

*Kelly Cardoso da Silva*³⁸

RESUMO: A globalização acarretou mudanças de ordem ideológica, científica-tecnológica e, sobretudo, social. Como resposta a estas mudanças e a modernidade tardia, nasce uma sociedade de risco, incertezas, insegurança e medo, a qual é potencializada pela influência dos meios de comunicação, ocasionando reflexos no ordenamento jurídico. Assim, essa sociedade de risco clama pela solução das novas demandas, exigindo do Estado uma célere ação como forma de contenção da moderna problemática e da criminalidade. Para atender os anseios sociais, o Estado lança mão do Direito Penal, que sofre um nítido processo de expansão em suas bases e estruturas, originando um forte conflito com o modelo penal clássico. Com isso, o Direito, que deveria ser um instrumento de garantia do cidadão, encontra-se em um caminho inverso, ampliando seu âmbito de atuação, antecipando a intervenção punitiva, reduzindo ou até mesmo suprimindo as formalidades e garantias penais e processuais penais, na tentativa de reduzir/suprimir as ameaças concretas ou simbólicas dessa nova sociedade.

Palavras-chave: Sociedade. Mídia. Direito.

SOCIETY OF RISK, MEDIA AND LEGAL ORDINANCE

ABSTRACT: Globalization brought changes of ideological, scientific-technological and, above all, social order. In response of these changes and the late modernity, a society of risk, uncertainty, insecurity and fear is born, which is enhanced by the influence of the mass media, bringing about changes in the legal order. Thus, this society of risk cries out for the solution of the new demands, demanding of the State a swift action as a form of containment of the modern problematic and of the criminality. In order to meet social anxieties, the State uses criminal law, which undergoes a clear process of expansion in its bases and structures, causing a strong conflict with the classic criminal model. By these means, Law, which should be an instrument of citizen's guarantee, is in an inverse way, broadening its scope of action, anticipating punitive intervention, reducing or even suppressing criminal formalities and guarantees attempt to reduce / suppress the concrete or symbolic threats of this new society.

Key-words: Society. Media. Law.

INTRODUÇÃO

A globalização é uma fase do capitalismo, que constitui um desdobramento do comércio internacional que vinha se desenvolvendo desde o mercantilismo. Constitui uma necessidade do capitalismo para que ele mantenha seu processo de produção, pois no

³⁸ Possui graduação em Direito - Faculdades Unificadas de Foz do Iguaçu (UNIFOZ), pós-graduação pela Escola da Magistratura do Estado do Paraná, mestrado em Direito das Relações Sociais pela Universidade Internacional Tres Fronteras, mestrado em Direito Público pela Unisinos e doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Contato: kellycardosoo@hotmail.com

momento em que o mercado nacional não é suficiente há uma necessidade de expansão de sua área de atuação, ocasionando uma nítida pretensão de descolamento com as soberanias nacionais, subordinando, em escala mundial, todas as demais manifestações da humanidade à sua lógica.

Assim, registrou o mundo registrou transformações imediatas e incontroláveis, ocasionando o surgimento novos riscos, fazendo com que a sociedade se caracterizasse por sua insegurança e medo, principalmente no que se refere ao avanço da criminalidade e de suas novas formas.

Esses novos riscos, criados ou acentuados pela globalização e expandidos pelos meios de comunicação, fazem com que os indivíduos atingidos clamem por solução a essas novas demandas, exigindo do Estado uma célere resposta de contenção da moderna problemática.

Dessa feita, para atender essa sociedade de risco, o Estado lança mão de um Direito Penal expansivo e preocupado somente com uma prevenção e repressão exacerbadas, submetendo os indivíduos a políticas de segurança pública que aniquilam direitos e garantias fundamentais.

A SOCIEDADE DE RISCOS, INCERTEZAS, INSEGURANÇAS E MEDO

O sociólogo alemão Ulrich Beck (BECK, 2011) desenvolveu um modelo teórico em torno da concepção da sociedade de risco, rapidamente incorporada depois das reflexões sobre a evolução atual do Direito não só no âmbito penal, mas também em outras esferas do ordenamento jurídico.

Segundo o referido autor, a produção social de riqueza em uma modernidade tardia é acompanhada sistematicamente pela produção social de riscos, ocasionando uma relativização de conceitos até então utilizados, como “sociedade industrial” ou “sociedade de classes”. É a própria sociedade tardiamente moderna que cria tais riscos, mas é justamente ela que procura incansavelmente solucionar esses problemas. “O processo de modernização torna-se ‘reflexivo’”, convertendo-se a si mesmo em tema e problema” (BECK, 2011, p. 23-24)³⁹.

Desde a década de 70, reconhece-se em países de Terceiro Mundo uma modernidade tardia, sob a escusa de que somente com uma evolução científica-tecnológica, poder-se-ia acalçar a riqueza social, libertando-se da pobreza e miséria, a que estão enclausurados.

³⁹ Para Ulrich Beck, riquezas sociais são bens de consumo, renda, oportunidades educacionais, propriedade etc. (BECK, 2011, p. 32).

Todavia, esquece-se que tal processo possui efeitos colaterais, que são potencializados pela própria mente humana.

A transição de “sociedade industrial de classes” para a “sociedade de risco” é fenômeno ainda em trâmite, não podendo ser compreendido sob a ótica das antigas categorias sociais, as quais estão sendo reformuladas.

Ao mesmo tempo em que essas categorias estão passando por esse processo de reestruturação, a sociedade de risco possui um ponto em comum com a sociedade de classes, pois enquanto nesta indaga-se como pode ser legítima ao distribuir a riqueza de forma desigual, naquela também se questiona como evitar as ameaças criadas sem comprometer o processo de modernização. Em outras palavras, nas duas categorias, o efeito colateral, apesar de socialmente prejudicial, é legítimo. Assim, a produção social da riqueza é indissociável da produção social de riscos.

Imperioso salientar que a existência de riscos não consiste uma novidade, nem na Europa de Ulrich Beck, nem no Brasil. Todavia, estar-se a se falar de novos riscos diversos daqueles até então conhecidos, pois possuem dimensões globais com características destrutivas advindas da industrialização. Os perigos são disseminados, não estando restritos aos locais onde foram produzidos.

Os riscos da modernização cedo ou tarde acabam alcançando aqueles que o produziram ou que lucraram com eles. Eles contêm um efeito bumerangue, que implode o esquema de classes. Tampouco os ricos e poderosos estão seguros diante deles. Isso não apenas sob a forma de ameaças à saúde, mas também como ameaças à legitimidade, à propriedade e ao lucro (BECK, 2011, p. 27).

As ameaças advindas da sociedade do risco, tornam-na uma sociedade catastrófica, sendo que sua gestão pode abranger uma reorganização do poder e da responsabilidade. Assim, com o avanço dos riscos sociais, aumentam-se cada vez mais as promessas de segurança estatal. Analisando a teoria de Ulrich Beck, tem-se que sociedade de risco (CALLEGARI, WERMUTH, 2010, p. 14),

designa um estágio da modernidade em que começam a tomar corpo as ameaças produzidas até então no caminho da sociedade industrial, impondo-se a necessidade de considerar a questão da autolimitação do desenvolvimento que desencadeou essa sociedade. A potencialização dos riscos da modernização caracteriza, assim, a atual sociedade de risco, que está marcada por ameaças e debilidade que projetam um futuro incerto.

Cita-se como características primordiais desse modelo sociológico, a ampliação das fronteiras da punibilidade, o aumento da orientação e prevenção e a transformação no papel que se atribui ao controle penal de conflitos. O debate sobre a influência do referido modelo no âmbito jurídico é consideravelmente vasto, questionando-se a importância da intervenção penal para a prevenção de riscos decorrentes de transformações estruturais na sociedade que é dita como sendo de risco.

Assim, partindo do paradoxo de que o risco afeta de modo involuntário as pessoas, mas tem sempre sua origem em uma decisão humana, tem-se que esta situação de irresponsabilidade se produz como consequência de múltiplas ações individuais e, por outro lado, pela afetação do próprio ser humano em sociedades diferenciadas (BUERGO, 2001, p. 28). Desta forma, tem-se que os seres humanos produzem os riscos e são destes as maiores vítimas.

O desconhecimento acerca das ameaças ou dos mecanismos que podem produzir danos é, sem dúvida, central no conceito da sociedade de risco, pois se supõe que na sociedade moderna as pessoas estão produzindo para si mesmas seu próprio perigo. O atual nível de desenvolvimento tecnológico da sociedade não é compreendido de maneira completa, fazendo que o futuro seja imprevisível.

Diante dessa imprevisibilidade, além dos riscos concretos sentidos pela população, tem-se ainda uma sensação de insegurança subjetiva que pode existir independentemente da presença de perigos reais. Assim, a demanda normativa busca não somente a proteção objetiva frente a riscos e perigos, mas a possibilidade de assegurar a proteção, a confiança ou segurança, convencendo os membros da sociedade que estão livres de temores. O risco depende da consciência e intensidade que se tenha dele,

Contudo, essa demanda torna-se problemática quando o destinatário de todo o clamor é o ordenamento jurídico, utilizando-se o Poder Legislativo de meios de controle de novos perigos. O Estado, em vez de sanar a causa da insegurança social lançando mão de políticas públicas que atendam sua população, acaba por optar em dar uma solução rápida e simbólica: o Direito Penal.

Gera-se uma mudança de perspectiva nesse ramo do direito, que deveria ser considerado como *ultima ratio*, sendo a última opção do Estado na busca de proteção dos bens jurídicos, para um modelo de direito de Estado intervencionista. E é justamente nesse ponto que o conceito de sociedade de risco transpassa para a análise jurídica, criando-se um Direito Penal do risco.

O Direito Penal do risco é uma criação conceitual crítica com a que se designaria uma forma de desenvolvimento e um conjunto de modificações estruturais pelas quais o Direito Penal se adaptou. Deste ponto de vista mais crítico, com as consequências que a nova penetração da ideia de risco no Direito Penal traz consigo, a questão crucial não seria tanto o surgimento do Direito Penal de risco, mas quais são as consequências dessa criação e até que ponto estas podem supor uma autêntica crise jurídica (BUERGO, 2001, p. 28).

Neste sentido, quando mais grave for o dano temido, mais justificado se considera a atuação do Direito Penal em sua qualidade de resposta mais dura do controle social. Recorre-se ao legislador frequentemente e cada vez com maior urgência buscando proteção penal frente aos problemas levantados nesta sociedade de risco.

Já Zygmunt Bauman sugere a substituição da já tão mencionada expressão “sociedade de risco” por “sociedade da incerteza” (BAUMAN, 1999, p. 129-130). Segundo o autor, as incertezas nascidas na modernidade, acentuadas pela sociedade de consumo, não poderiam ser calculadas nem espacial nem temporalmente dos atores sociais, já que se expandem e complexificam. A incerteza é tida como o habitat natural da vida humana, e o principal motor da atividade dos indivíduos é a esperança de dela escapar.

Para o referido sociólogo, essas incertezas ocasionam um enorme medo e insegurança na sociedade e como implicação desses sentimentos, tem-se a ampliação da preocupação com as novas formas de criminalidade.

Mesmo com a adoção de expressão diversa daquela adotada por Ulrich Beck, Bauman concorda que por receio dessa criminalidade, o Direito Penal é eleito como instrumento para contrapor à pretensão por segurança, o que emana, do entendimento de que a utilização de medidas criminais é mais eficaz do que medidas de política social ou econômica, ou, ainda, de medidas decorrentes da intervenção de outros ramos do Direito. Inverte-se a finalidade do Direito Penal, que deixa de ter caráter subsidiário, passando a ser *prima ratio*⁴⁰.

Já Silva-Sanchez afirma que a atual sociedade pode ser definida como a “sociedade da insegurança ou sociedade do medo”, afirmando que a existência subjetiva dos riscos é evidentemente maior do que a própria existência objetiva destes (SÁNCHEZ, 2002, p. 75).

Denota-se que as três expressões utilizadas por Beck, Bauman e Silva-Sanchez não são antagônicas, mas se complementam considerando que a sociedade moderna apresenta riscos objetivos/concretos quanto riscos subjetivos, advindos de uma evolução científica-

⁴⁰ Nas palavras de André Luís Callegari e Roberta Lofrano Andrade, “... torna-se possível a afirmação de que a vida na Sociedade do Risco nos torna suscetíveis a riscos até então desconhecidos e que fogem da capacidade humana de controle. Nesse contexto, todos os aspectos elencados acima acabarão por influenciar o Direito Penal,

tecnológica. Ademais, tanto a sociedade do risco, como a sociedade da incerteza, sociedade da insegurança/medo, possuem a mesma consequência: caracterizar uma formação social e influenciar a criação e aplicação de seu ordenamento jurídico.

Conforme já explicitado, os riscos criados ou acentuados pela modernidade ocasionam uma reação irracional por parte dos atingidos, gerando a sensação de insegurança, fazendo com que a sociedade se submeta voluntariamente a políticas de segurança pública elaboradas em detrimento de interesses individuais.

Esse sentimento de insegurança proveniente do modelo de “sociedade de risco” é criado pelo momento histórico, político e econômico vivenciado. Entretanto, é acentuado pelos meios de comunicação⁴¹. A influência da mídia na população pode tornar-se negativa ao divulgar informações incompletas, tendenciosas, obscuras e sensacionalistas, que trazem um grande malefício aos julgamentos e a prática legislativa. E nesse sentido, os meios de comunicação conseguem impor à sociedade uma forma única de analisar os seus problemas, potencializando o perigo social e atingindo um efeito de mobilização das camadas populares sem as corretas informações a respeito de um determinado tema.

Acerca dos meios de comunicação Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth preleciona que a sociedade globalizada é influenciada cada vez mais pela mídia, formadora de opinião.

A busca do sensacional e do espetacular, do furo jornalístico, é o princípio de seleção daquilo que pode e daquilo que não pode ser mostrado, o que é definido pelos índices de audiência – ou seja, pela pressão do campo econômico, do mercado, sobre os jornalistas. E as imagens, aliadas às legendas que dizem o que é preciso ler e compreender, produzem o efeito de real, ou seja, fazem ver e fazem crer no que fazer ver. (...) O perigo decorrente disso é justamente o fato de que mídia de massa impõe ao conjunto da sociedade uma forma bastante peculiar de enxergar os “problemas sociais”, fruto de uma lógica mercadológica que busca, a todo custo, a audiência, ou seja, o sucesso comercial. A potencialização desse perigo ocorre em virtude do fato de que o poder de “evocação” exercido pela mídia tem efeitos de “mobilização (WERMUTH, 2011. p. 29).

pressionando-o a uma situação expansionista a fim de que se alcance segurança.” (CALLEGARI, *et al.*, 2011, p. 16).

⁴¹ Segundo Ripollés, “*La preeminencia de los espacios dedicados a la crónica criminal en los más diversos medios de comunicación, donde ya no es extraño que ocupe los primeros titulares, tiene que ver sin Duda, aunque no exclusivamente, con el eco que tales informaciones suscitan en capas amplias de la población. Ello ha permitido que el miedo o la preocupación por el delito se hayan afincado en la agenda social entre los asuntos más relevantes y, lo que es aún más significativo, que la persistencia y arraigo de tales actitudes se haya convertido en un problema social en sí mismo. En efecto, resulta fácil apreciar que un buen número de programas de intervención penal son diseñados no tanto para reducir efectivamente el delito, cuanto para disminuir las generalizadas inquietudes sociales sobre la delincuencia*”. (RIPOLLÉS, 2007, p. 75-76). Nesse sentido Alessandro Baratta (BARATTA, 2004. p. 165-166).

Desta forma, o dano na elaboração do ordenamento jurídico é claro, ocorrendo a criminalização de condutas de forma instantânea sem debates ou estudos aprofundados. Leis penais são criadas ou alteradas em virtude da notícia do momento. Penas tornam-se mais rigorosas mesmo diante de um sistema carcerário falido e da ineficiência das políticas públicas.

Em uma sociedade de risco, no combate as modernas ameaças, tenta-se repropor a ordem – e não a justiça – como valor supremo. A lei deveria restaurar a ordem aumentando os níveis punitivos e penalizando, com severidade, os criminosos perigosos ou reincidentes. Nenhuma clemência deve ser aceita. A proposta é dar uma resposta concentradamente retributiva. Busca-se eliminar o resultado, sem dar o tratamento devido a causa.

No Brasil, pode-se citar algumas leis que foram criadas de forma imediata a partir da ampla divulgação pelos meios de comunicação de um determinado fato:

LEI	DATA	MOTIVAÇÃO
Lei nº 2.033	20.09.1871	Criminalizou o homicídio culposo depois de um acidente ferroviário na cidade de Jundiaí-SP.
Lei nº 3.311	15.10.1886	Criminalizou o delito de incêndio após a ocorrência de dois episódios na cidade do Rio de Janeiro-RJ.
Lei nº 8.072	25.07.1990	Dispõe sobre os crimes hediondos e as restrições legais a eles aplicadas, posteriormente às extorsões mediante sequestro de Abílio Diniz e Ricardo Roberto Medina.
Lei nº 8.930	06.09.1994	Considerou hediondo o homicídio qualificado e o praticado em atividade típica de grupo de extermínio, em razão da morte da atriz Daniela Perez e das chacinas da Candelária e Vigário Geral.
Lei nº 9.455	07.04.1997	Criminalizou a tortura após a filmagem de torturas praticada por policiais em Diadema (caso Favela Naval), transmitidas por redes de televisão por todo o país.
Lei nº 9.677 e Lei nº 9.695	02.07.1998 e 20.08.1998	A primeira aumentou forma absurda a sanção penal e a segunda considerou crime hediondo o delito de falsificação, corrupção, adulteração ou alteração de produto destinado a fins terapêuticos ou medicinais, em virtude da falsificação de anticoncepcionais ocorrida a nível nacional.
Lei nº 12.737	30.11.2012	Também conhecida como Lei Carolina Dieckmann, promoveu alterações no Código Penal Brasileiro tipificando os chamados delitos ou crimes informáticos, após a invasão de dispositivo eletrônico da atriz Carolina Dieckmann, com o consequente vazamento e divulgação de suas imagens pessoais.

Tal situação, longe de ser algo excepcional, somente demonstra que o sistema jurídico está perdendo parte de sua consistência. Ripollés preleciona que a experiência cotidiana do povo, sua percepção imediata da realidade e os conflitos sociais, passou a ser um fator de primeira importância na hora de elaborar as leis penais, e pugna por ser também na aplicação

legal. A novidade, contudo, não é que tais experiências e percepções condicionem a criação e aplicação do Direito, algo legítimo em toda a sociedade democrática, mas

el que demanden ser atendidas sin intermediários, sin la interposición de núcleos expertos de reflexión que valoren las complejas consecuencias que toda decisión penal conlleva. Los portadores de esos nuevos conocimientos son la opinión pública creada por los medios populares de comunicación social, las víctimas o grupos de víctimas y, en último término, el pueblo llano (RIPOLLÉS, 2007, p. 80).

Afirma Nilo Batista (BATISTA, 2004, p. 83-85), enfatizando o papel que os meios de comunicação está exercendo no Brasil, que

Antes de mais nada, a mídia não apenas se adequou, mas colaborou definitivamente na expansão de uma mentalidade penal que imobiliza toda riqueza e complexidade dos conflitos sociais na episteme binária e simplória do infracional: é assim que a questão da reforma agrária pode ser reduzida a delito contra a propriedade de integrantes do MST, por um lado, e aos ‘excessos’ policiais contra eles (chacinas) de outro. Ao processo de desmerecimento do setor público, funcional para implementação das privatizações, correspondeu a criminalização midiática da vida política. No núcleo ideológico deste movimento está não apenas um discurso criminológico único – que assume preponderância e influência muito superior ao acadêmico, e cujas toscas contradições e inconsistências não encontram canal de questionamento – mas principalmente uma novidade perigosa: o exercício direto de funções características das agências policiais do sistema penal.

A mídia além de exercer as características das agências do sistema penal, transgredindo direitos e garantias penais e processuais e aumentando a sensação de insegurança da população, assim o faz com base na liberdade de expressão e pelo direito de informação, que acabam se tornando prioritários em face de direitos individuais e coletivos de maior importância.

Note-se que a imprensa faz com que sociedades que não possuam problemas específicos de criminalidade (terrorismo, por exemplo) comecem a se preocupar em razão da constante e ilimitada divulgação, a qual propaga o medo e o terror por todas as partes do mundo. Um exemplo que pode ser citado é o atentado americano do dia 11 de setembro de 2001. A partir dessa data, tomou-se conhecimento de um risco existente, mas também criou-se um risco subjetivo nas mentes de toda uma população global.

Os meios de comunicação transmitem uma imagem que confunde o risco que está próximo com aquele que está distante. Aumenta demasiadamente a sensação de insegurança e impotência, aproximando os indivíduos da cena do crime (MORAES, 2009, p. 52).

Entretanto, verdade seja dita, a sensação de medo e insegurança da sociedade não é causada exclusivamente pela mídia, mas também pelo acréscimo da criminalidade, tanto a de rua quanto a organizada. Os meios de comunicação, na realidade, potencializam os medos advindos de acontecimentos sociais. Esses medos difundidos são existenciais ou meramente comunicacionais. Some-se a isto o fato de haver uma desconfiança de que os órgãos institucionalizados de controle social não possuíam capacidade de reação, presos às dificuldades de suas engrenagens, atados à sua própria burocracia, impossibilitados, portanto, de solucionar, de forma eficaz, às ações delinquentes.

Com isso, chegou-se ao quadro de que toda a sociedade deveria ser mobilizada para a exterminação do tríplice mal: crime, criminalidade e criminoso. E a partir dessa finalidade, era indispensável, com urgência, o recrudescimento da lei penal, a única capaz de resolver a questão envolvendo os homens desviados.

Ressalta Antonio García-Pablos de Molina (MOLINA, 1989, p. 328), que o medo do cidadão de tornar-se vítima de crime acarreta

desconfiança para com risco de notórios excessos defensivos, modifica os estilos de vida de amplos setores da população gerando contínuos comportamentos não solidários para com outras vítimas e desencadeia, logicamente, uma política criminal passional, baseada num rigor desmedido no apelo à pena, que põe em perigo as conquistas racionais e humanitárias de nosso tempo. Em momentos de crise, o medo ao delito costuma ser manipulado por opções políticas concretas, capazes de instrumentalizar, a seu serviço, conhecidos mecanismos psicossociais.

Além disso, a invocação ao perigo e a sentimentos intensos de temor, somados à incriminação de certos grupos ou minorias desviados constituem uma poderosa arma do Estado, desviando os olhares de outros problemas sociais mais relevantes, impulsionando somente um maior rigorismo da política criminal.

Por fim, não se questiona a legitimidade da sociedade em exigir segurança, até porque é um direito fundamental trazido pela Constituição Federal. O que é questionável, todavia, é se o Direito Penal consiste no instrumento correto para atender a todos esses anseios da população.

CONCLUSÃO

A forma de interpretar o mundo foi alterado pelas transformações experimentadas pela sociedade moderna e pelo capitalismo. A modernidade tardia, principalmente em países de Terceiro Mundo, faz com que surjam riscos, medos e inseguranças.

A criação de uma sociedade de risco, onde os membros da sociedade possuem uma crescente sensação objetiva e subjetiva de insegurança, incrementada pela mídia, faz com que a sociedade reivindique clame pelo recrudescimento da intervenção punitiva.

No entanto, o sistema jurídico não estava preparado para os riscos advindos do avanço científico-tecnológico que geraram novas demandas que até então não existiam. Essas mudanças, contudo, enfraquecem não apenas o Poder Público, mas todo seu aparato de garantias em que se inclui o Direito.

O recrudescimento legislativo na esfera penal utilizado de forma isolada é inócuo, pois a política criminal deve estar articulada com políticas públicas, pois o exacerbamento das formas de punição em nada reduzem as taxas de violência, devendo-se evitar a visão deturpada do Direito Penal e fugir da força do simbolismo.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. **Criminologia y Sistema Penal**. Montevideo/Buenos Aires: Editorial B de F, 2004.

BATISTA, Nilo. **Novas Tendências do Direito Penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco – Rumo a uma outra modernidade**. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BUERGO, Blanca Mendoza. **El Derecho Penal en la Sociedad del Riesgo**. Madrid: Civitas, 2001.

CALLEGARI, André Luís. *et al.* **Direito Penal e Globalização: Sociedade do Risco, Imigração Irregular e Justiça Restaurativa**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

CALLEGARI, André Luís. WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. **Sistema Penal e Política Criminal**. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2010.

GARCIA, José Angel Brandariz. **Política Criminal de la Exclusión**. Granada: Comares, 2007.

MOLINA, Antonio García-Pablos de. **Hacia una “redefinición” del rol de la víctima en la criminología y en el sistema legal.** Estudios penales en memoria del Profesor Agustín Fernades Albor. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1989.

MORAES, Alexandre Rocha Almeida de. **Direito Penal do Inimigo: a terceira velocidade do direito penal.** Curitiba: Juruá, 2009.

RIPOLLÉS, José Luis Díez. **La Política Criminal en la Encrucijada.** Montevideo- Buenos Aires: Editorial IbdeF, 2007.

SÁNCHEZ, Jesús-María Silva. **A Expansão do Direito Penal: aspectos da política criminal nas sociedades pós-industriais.** Tradução de Luiz Otávio de Oliveira Rocha. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. 11. V.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. **Medo e Direito Penal: Reflexos da expansão punitiva na realidade brasileira.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CATEGORIA DA TOTALIDADE PARA A ANÁLISE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Gabriel Teles⁴²

RESUMO: Karl Marx foi o primeiro pensador a expressar a totalidade de forma dialética, ou seja, a partir das múltiplas determinações que é o concreto. A categoria da totalidade é a categoria fundamental no interior do método dialético, sendo o fio condutor para pensar os fenômenos sociais de forma ampla e que expressa a realidade. O presente artigo propõe discutir a questão da categoria da totalidade e sua possível contribuição analítica para as pesquisas que versam sobre os movimentos sociais, a partir dos escritos metodológicos de Marx e alguns de seus continuadores (Korsch, Lukács, Nildo Viana, etc.).

Palavras-chaves: Totalidade; Método Dialético; Karl Marx; Movimentos Sociais; Dialética Marxista.

THE CONTRIBUTIONS OF THE TOTAL CATEGORY FOR THE ANALYSIS OF SOCIAL MOVEMENTS

ABSTRACT: Karl Marx was the first thinker to express the totality dialectically, that is, from the multiple determinations that is concrete. The category of totality is the fundamental category within the dialectical method, being the thread to think social phenomena broadly and expressing reality. The present article proposes to discuss the question of the category of totality and its possible analytical contribution to the researches that deal with social movements, from the methodological writings of Marx and some of his followers (Korsch, Lukacs, Nildo Viana, etc.).

Key-words: Totality; Dialectic method; Karl Marx; Social movements; Dialectic Marxist.

INTRODUÇÃO

O tema dos movimentos sociais nas reflexões sociológicas tornou-se de grande importância e ganhou a atenção dos pesquisadores das ações sociais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Tal importância se deu devido à própria força e organização dos movimentos sociais que começaram a criar uma expressiva notoriedade política, tanto nas

⁴² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação de Sociologia UFG. Integra o conselho consultivo das revistas Espaço-Livre e revista Posição, além de integrar o conselho editorial da revista Enfrentamento. Contato: teles.gabriel@gmail.com

instituições estatais quanto na sociedade civil, principalmente a partir da emergência do regime de acumulação conjugado⁴³.

Como um fenômeno moderno, ou seja, constituído no interior da sociedade capitalista, os movimentos sociais expressam e são compostos a partir de uma base social que lhe constitui corpo e vitalidade: os grupos sociais (mulheres, negros, jovens, estudantes, ecologistas, sem-terra, sem-teto, etc.). Tais grupos, a partir de suas respectivas dinâmicas, provocam alterações tanto internas (no próprio movimento social), quanto externas (na totalidade da sociedade), cristalizando, portanto, seu papel mobilizador e político no conjunto das relações sociais erigidas no bojo do capitalismo.

Nessa lógica, os movimentos sociais fazem parte da paisagem contraditória da sociedade moderna efetivamente há quase um século, mas a reflexão sociológica sobre eles é relativamente recente. Segundo Maria da Glória Gohn:

A temática dos movimentos sociais é uma área clássica de estudo da sociologia e da política, tendo lugar de destaque nas ciências sociais. Não se trata apenas de um momento da produção sociológica, como pensam alguns, confundindo a própria existência concreta do fenômeno e suas manifestações empíricas, seus ciclos de fluxos e refluxos, com a produção acadêmica sobre aqueles ciclos. Não se trata de um tema dos anos 60, 70 ou 80. Sem dúvidas, ganharam maior visibilidade a partir destas décadas, mas não são muito anteriores a elas, na vida real e na teoria (GOHN, 2004, p.329).

Deste modo, há uma relevante e volumosa bibliografia sobre os movimentos sociais, assentadas em diferentes concepções e abordagens. É por este motivo que não é possível afirmar que existe tão-somente uma abordagem homogênea sobre os movimentos sociais e/ou ao menos um significado consensual da própria expressão “movimentos sociais”. Portanto, dependendo de qual perspectiva teórica/ideológica que se parta, é dada uma ênfase maior sobre uma ou outra parte específica do fenômeno dos movimentos sociais. Com raras exceções ocorre a análise deste fenômeno a partir da categoria da totalidade, uma das categorias do método dialético, observando suas múltiplas determinações. Por qual motivo ocorre esse processo? Seria o método dialético e sua categoria fundamental (a totalidade), imprecisas ou não adequadas para a análise dos movimentos sociais?

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo demonstrar as possíveis contribuições do método dialético, sobretudo a sua categoria fundamental, a totalidade, para a análise e pesquisas dos movimentos sociais. O método dialético foi desenvolvido por Karl

⁴³ Sobre a conceito e a teoria dos regimes de acumulação ver o livro “*O capitalismo na era da acumulação integral*” (VIANA, 2009). Este regime de acumulação também é chamado de regime de acumulação fordista,

Marx e alguns aspectos aprofundados pelos seus epígonos (Lukács, Labriola, Korsch, Kosik, Nildo Viana, entre outros).

Assim, em primeiro momento, realizaremos uma discussão sobre o pensamento de Marx e as possibilidades de encontrarmos contribuições para a análise dos movimentos sociais. E é exatamente na questão metodológica deste pensador que encontramos uma contribuição importante. Dessa forma, buscamos igualmente analisar o método dialético empreendido por Marx e pelo marxismo no geral, focalizando a questão da categoria totalidade, que integra este método. Assim, nossa última discussão se desagua nas formas como a categoria totalidade do método dialético pode contribuir na análise tanto teórica quanto concreta dos movimentos sociais. Este será o nosso itinerário.

UMA CONTRIBUIÇÃO DE MARX PARA A ANÁLISE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS?

Karl Marx é considerado um dos pensadores mais importantes desde a aurora da modernidade. Seus escritos e suas ideias ecoam não apenas em seu tempo (metade do século XIX), mas ainda hoje sofre desdobramentos, desenvolvimentos e críticas. Tamanha influência pode ser medida em seu peso nas diversas formas de saberes que discutem o social: sociologia, história, economia, filosofia, etc., enfim, em uma diversidade de ciências e formas de saberes que resguardam as discussões teóricas do pensador alemão, sendo em algumas delas, tido como um clássico. Marx, no entanto, sempre foi crítico a todas essas formas de saberes, sobretudo as que acentuavam a divisão intelectual do trabalho, fragmentando a realidade e isolando suas determinações. Nesse sentido, Marx fez a crítica ao direito, crítica à filosofia, crítica à ciência, etc. A sua crítica, então, expressa aquilo que disse sobre a necessidade da crítica desapiedada do existente:

Embora a construção do futuro e sua consolidação definitiva não seja assunto nosso, é ainda mais claro, no presente, o que devemos realizar. Refiro-me à crítica desapiedada do existente, desapiedada tanto no sentido de não temer os próprios resultados quanto no sentido de que não se pode temer os conflitos com aqueles que detêm o poder. (MARX, 2008, p. 01).

Se um dos interesses fundamentais de Marx é contribuir para a transformação social, ou seja, para a construção de uma nova sociedade, então o existente, o presente, deve ser

abolido. Se é certo que a consciência é o ser consciente (MARX & ENGELS, 2007), então todas as formas de saberes ideológicas⁴⁴, que fazem parte igualmente do presente e reproduzem o existente, devem ser criticadas de um ponto de vista revolucionário. É por isso que em Marx não há brechas para uma produção do saber e análise da realidade social de forma neutra, sem expressar os interesses de classe e valores, entre outras determinações, do pesquisador. Em outras palavras, a produção do saber faz parte das lutas de classes. É nesse sentido que Korsch irá afirmar que:

Para os eruditos burgueses dos nossos dias, o marxismo representa não só uma grave dificuldade teórica e prática de primeira ordem, mas, além disso, uma dificuldade teórica de segunda ordem, uma dificuldade "epistemológica". Não é possível arrumá-lo em nenhuma das gavetas tradicionais do sistema das ciências burguesas e mesmo se se quisesse abrir especialmente para ele e para os seus compadres mais chegados uma nova gaveta chamada sociologia, ele não ficaria sequer quieto lá dentro, iria constantemente passear para todas as outras. "Economia", "filosofia", "história", "teoria do Direito e do Estado", nenhuma destas rubricas pode contê-lo, mas nenhuma estaria a salvo dele se se quisesse metê-lo noutra (KORSCH, 1977, p. 137).

A produção intelectual de Marx traz ricas contribuições para se pensar tanto a humanidade de forma geral (a partir de suas discussões sobre natureza humana, modos de produção), a sociedade capitalista em específico (seus estudos sobre o modo de produção capitalista) e também na própria produção do saber dos fenômenos sociais (a sua teoria, materialismo histórico, e seu método, dialético). A sua reflexão, como colocamos anteriormente, visava a transformação social, e o agente social encarregado desta mudança é o proletariado. Nesse sentido, Marx via no movimento operário a possibilidade potencial de transformação devido a sua posição no conjunto das relações de produção capitalista. É por isso que sua produção intelectual estava engajada dentro do marco da luta dos trabalhadores. E é exatamente essa luta dos trabalhadores, no bojo de sua emancipação, que emancipa a humanidade no geral:

Na formação de uma classe com grilhões radicais, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum direito particular porque contra ela não se comete uma injustiça particular, mas a injustiça por excelência, que já não possa exigir um título histórico, mas apenas o título humano, que não se encontre numa oposição unilateral às consequências, uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com

⁴⁴ Ideologia aqui entendida na própria definição de Marx e Engels (2007), ou seja, como falsa consciência sistematizada, um sistema de pensamento ilusório.

isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a perda total da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesmo o por um reganho total do homem. Tal dissolução da sociedade como um estamento particular, é o proletariado (MARX, 2013, p. 162).

Por esse motivo, Marx é considerado um humanista radical, observando que dentro da luta dos trabalhadores nasce a possibilidade da superação da sociedade de classe, o fim da pré-história humana e o nascimento da emancipação humana. Como podemos observar, Marx contribuiu não apenas intelectualmente para a transformação social, mas também politicamente — o que não deixa de ser também uma contribuição intelectual. Suas intervenções teóricas sempre rumavam a possibilidade concreta e prática da luta do movimento revolucionário do proletariado. Mas e os movimentos sociais no geral? Qual a posição de Marx sobre eles?

A primeira questão que devemos pontuar aqui é o tempo histórico onde Marx teve sua produção intelectual. Suas obras estão localizadas, temporalmente, no final da primeira metade do século XIX e se estende até a década de 80 desse mesmo século. Isto significa que seu pensamento, apesar de trazer vários elementos que possibilitem pensar o presente, possui limites de análise devido ao tempo histórico vivido por ele. Nesse sentido, já que, se concordarmos com um conjunto de autores que versam suas pesquisas sobre os movimentos sociais (JENSEN, 2014; GUNDER FRANK e FUENTES, 1989, VIANA 2016), os movimentos sociais apareceram, de forma já desenvolvida, só a partir da metade do século XX.

O que fica evidente aqui é que Marx não poderia refletir sobre os movimentos sociais já que eles só apareceram, de forma consolidada e desenvolvida, quase um século depois do período em que viveu. O máximo que se pode atestar é que, em sua época, os movimentos sociais começaram a se desenvolver de forma embrionária; tal como o movimento das mulheres (movimento feminino) e o movimento estudantil, mas ainda muito ligados aos movimentos de classe. É necessário esclarecer que movimentos sociais são diferentes dos movimentos de classe. Esta distinção é crucial, já que alguns autores colocam o movimento operário como um movimento social específico⁴⁵. É Karl Jensen quem nos fornece a explicação sobre essa diferença:

Os movimentos sociais são diferentes dos movimentos políticos das classes sociais. Os movimentos sociais possuem como base grupos sociais e não classes sociais. A luta de classes gira em torno das relações de produção e as lutas dos movimentos

⁴⁵ Tal como as abordagens europeias e latino americana dos “novos movimentos sociais”.

sociais giram em torno de questões específicas relacionadas aos grupos sociais que lhe dão sustentação e só combatem diretamente as relações de produção quando surgem momentos históricos de acirramento das lutas de classes ou então quando um movimento social específico possui uma consciência revolucionária (com exceção daqueles movimentos que defendem tais relações) (JENSEN, 2014, p. 134).

Mas qual a relação entre os grupos sociais e as classes sociais? A dinâmica da sociedade capitalista é regida pela dinâmica das lutas de classes. Nesse sentido, os movimentos sociais, sendo seu arranjo social baseado em grupos sociais, possuem um vínculo substancial com a questão das classes sociais⁴⁶ na sociedade capitalista. Isto significa dizer que a composição social dos movimentos sociais é, fundamentalmente, uma composição de classes. Os grupos sociais não são homogêneos; dentro de um mesmo grupo social, como o das mulheres, por exemplo, podemos ter diversas manifestações de classes ou subdivisões destas: mulheres burguesas, mulheres trabalhadoras, mulheres intelectuais, mulheres camponesas, etc.

[...] As classes sociais diferem dos grupos sociais que estão na base dos movimentos sociais porque são geradas social e historicamente (ao contrário dos grupos orgânicos) e possuem interesses comuns (o que nem sempre ocorre nos grupos sociais), além de que nem sempre tais grupos também efetivam lutas em comum contra outras classes (ou grupos). Contudo, o elemento fundamental é que a sua delimitação ocorre via divisão social do trabalho no sentido mais geral do termo. [...] As classes sociais são conjuntos de indivíduos submetidos à divisão social do trabalho na sociedade e é isso que gera um modo de vida comum, interesses comuns e luta comum contra outras classes sociais. Os grupos situacionais, que são os grupos sociais citados que mais podem ser confundidos com as classes sociais, são ou subdivisões destas ou produtos transitórios ou determinados por local de moradia, demandas sociais, situação social, etc. (VIANA, 2016, p. 52-53).

Marx, no máximo, fez alguns apontamentos sobre grupos sociais de sua época que, posteriormente, desenvolveram movimentos sociais. Este é o caso do grupo social das mulheres. Marx, ao analisar o material autobiográfico do francês Peuchet, descreve a situação social das mulheres daquela época, denunciando a especificidade do caráter opressivo que sofriam e a repressão sexual. Além disso, afirma o caráter destrutivo do capitalismo para além da exploração das classes trabalhadoras:

⁴⁶ Não se trata de pensar classes sociais a partir da ideologia da estratificação social (STAVENHAGEN, 1979) em que se cria modelos pré-fabricados a partir de renda (ou de qualquer outra “variante”) e se aplica na realidade, sem vínculo nenhum com a realidade concreta. Compreendemos aqui classes sociais no sentido marxista, como um conjunto de indivíduos que possuem um determinado modo de vida, interesses e lutas em comum contra outras classes sociais a partir de uma determinada atividade estabelecida na divisão social do trabalho, derivada pelo modo de produção dominante (MARX, 1988; MARX, 1986; MARX e ENGELS, 2007; VIANA, 2012).

Em alguns trechos sobre o “suicídio”, extraídos das “*mémoires tirés de l’archivage des archives de la police etc., par Jaques Peuchet*”, darei um exemplo dessa crítica francesa [...], que ao mesmo tempo pode nos mostrar até que ponto a pretensão dos cidadãos filantropos está fundamentada na ideia de que se trata apenas de dar aos proletários um pouco de pão e educação, como se somente os trabalhadores definhassem sob as atuais condições sociais, ao passe que, para o restante da sociedade, o mundo tal como existe fosse o melhor dos mundos (MARX, 2006, p. 22).

Como pudemos evidenciar, Marx não pensava que somente o proletariado sofria com as mazelas das consequências das relações capitalistas, apesar de ser o seu enfoque, devido ao seu papel revolucionário. Nesse sentido, podemos observar que Marx já prenunciava os conflitos em torno dos grupos sociais à medida que ia complexificando a sociedade e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, mas não viveu o suficiente para presenciar o desenvolvimento dos movimentos sociais.

Feita a distinção fundamental entre movimento operário (e demais movimentos de classes) e os movimentos sociais, podemos avançar na discussão.

Já que Marx não escreveu sobre os movimentos sociais, suas contribuições se estruturam a partir de suas contribuições teórico-metodológicas. Como os movimentos sociais surgem, são produto e fazem parte da dinâmica da sociedade capitalista no geral, então é possível apontar contribuições da obra de Marx na análise dos movimentos sociais (VIANA, 2016b). O desenvolvimento da teoria da história das sociedades no geral (materialismo histórico) pode nos auxiliar a pensar a historicidade dos movimentos sociais que, assim como determinados fenômenos, surgem em determinadas condições históricas (Estado, classes sociais, etc.). Os movimentos sociais são um fenômeno específico da sociedade capitalista (e, especificamente, num determinado momento dele, já que não existem desde o seu início).

Para haver movimentos sociais é necessário que a divisão social do trabalho tenha se complexificado ao ponto de criar vários grupos sociais com interesses diferentes e o nível de desenvolvimento da consciência social esteja bastante elevado. Só existe um movimento social quando um grupo social realiza sua ação coletiva com uma regularidade e quando possui uma consciência coletiva. Essas pré-condições para a existência dos movimentos sociais só existem na sociedade capitalista. Por conseguinte, os movimentos sociais surgem com a sociedade capitalista e não existem nas sociedades pré-capitalistas (JENSEN, 2014, p. 134).

A teoria do capitalismo, desenvolvida de forma mais acabada em *O capital* (MARX, 2013; 2014; 2017) também nos ajuda a pensar nas consequências da dinâmica e do desenvolvimento da acumulação de capital nos grupos sociais que, devido a suas respectivas

condições e insatisfações sociais, unem-se e mobilizam, criando, assim, a possibilidade da emergência de determinados movimentos sociais. Determinadas ramificações do movimento ecológico surgem para combater as consequências desenfreadas da reprodução ampliada de capital, sobretudo em um de seus aspectos mais predatórios: a destruição ambiental, via poluição, superacumulo de lixo tóxico, etc. As lutas de classe na produção entre o proletariado e a burguesia, ponto essencial da dinâmica classista da sociedade atual, também traz consequências na hegemonia dos movimentos sociais. Enfim, uma multiplicidade de consequências na produção, circulação e reprodução do capital que estão inseridas na obra de Marx que versa sobre o capitalismo. Autores reconhecidos no campo dos estudos dos movimentos sociais assimilam, de forma coerente ou não, essa contribuição de Marx (LOJINE, 1981; BORJA, 1975; CASTELLS, 1988).

Outra contribuição de Marx para a análise dos movimentos sociais, e aqui encontra-se o objeto de estudo do presente texto, é a questão metodológica. Marx elaborou o método dialético que ainda é uma ferramenta intelectual imprescindível para a análise da realidade. Apesar de não ter escrito uma obra sistemática sobre a sua base metodológica, é possível perceber, em sua obra, algumas discussões acerca da construção do método utilizado por ele. O próximo tópico pretende, brevemente, explorar e constituir, a partir dos escritos do próprio Marx, os aspectos metodológicos de obra e pensamento. À guisa de apoio, também utilizaremos alguns autores (Lukács, Korsch, Kosik e Nildo Viana) que contribuíram para o desenvolvimento e aprofundamento de algumas categorias do método dialético.

ESCRITOS METODOLÓGICOS EM MARX

O método, em qualquer forma de saber humano sistemático, possui um valor fundamental para a análise de qualquer fenômeno (seja ele físico, químico, social, etc.). Por este ângulo, é imprescindível que qualquer base teórica tenha, como pano de fundo, uma matriz metodológica. Isto significa dizer que há uma unidade entre teoria e método de pesquisa. No pensamento de Marx, não é diferente. O materialismo histórico é a aplicação de seu método na história humana. E esse método é o método dialético. Cabe dizer também, para não cair em um mero formalismo, que o método dialético está entrelaçado com a sua teoria da consciência. Ou seja, a questão aqui é saber como chegar ao real e se é possível acessá-lo via ferramentas intelectuais.

Hegel dizia que um determinado método é uma ferramenta subjetiva para se relacionar com o “objeto” (apud KOPNIN, 1978). Marx, inspirado em Hegel, mas invertendo o seu

aspecto idealista/metafísico, coloca que a reconstituição da realidade concreta na consciência ocorre de forma distinta da forma como ocorre na realidade concreta em si (MARX, 1983). Por esse ângulo, o método seria um recurso heurístico (KORSCH, 1977) para efetivar a reconstituição mental da realidade. É, enfim, um mediador, entre a consciência e a realidade concreta (apesar da consciência igualmente também fazer parte dessa realidade, já que a consciência não é nada mais que o ser consciente segundo Marx).

O método dialético de Marx pode ser encontrado, de forma explícita, em alguns de seus escritos: no capítulo *Método da Economia Política* do livro *Contribuição à Crítica da Economia Política* (MARX, 2008), *A Miséria da Filosofia* (MARX, 2001), a *Carta a Annenkov* (MARX, 2001) e o *Prefácio à Primeira Edição de o Capital* (MARX, 2013), assim como no *Prefácio à Segunda Edição* (MARX, 2013). Em toda obra de Marx podemos notar a utilização do método dialético, mesmo que de forma ainda embrionária ou faltando alguns elementos que posteriormente são incorporados. Mas é na obra *O Capital* (2013) que o método dialético é aplicado de forma rigorosa e coesa, apesar de ser um texto incompleto devido à morte do autor.

Marx, no primeiro prefácio de *O Capital* (2013), coloca que o principal instrumento de seu método é a abstração: “[...] na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos” (MARX, 2013, p. 78). Aqui o autor coloca que como os fenômenos da natureza são diferentes dos fenômenos sociais é necessário utilizar outros instrumentos. A abstração é o instrumento fundamental da análise da realidade social. Marx explica o que entende por abstração no texto *O Método da Economia Política*:

Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão social do trabalho assalariado, o capital etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; *do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples*. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma *rica totalidade de determinações e relações diversas*. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pelo nascente Economia Política. Os economistas do século 17, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados etc.; mas terminam sempre por descobrir por meio da análise certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do

trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos isolados, uma vez que são mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado universal. *O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como um processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.* No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2008, p. 258-259 – itálicos nossos).

Neste trecho Marx expressa a questão do concreto-dado e do concreto-determinado. Ou seja, o ponto de partida é igualmente o ponto de chegada, que é a realidade concreta. Mas entre os dois pontos há a mediação do processo de abstração. É a partir desse processo que ocorre a reconstituição da realidade no pensamento que, a primeiro momento, vem a partir da intuição ou da representação sobre ela, ainda caótica ou a partir de representações ideológicas⁴⁷. E logo após descobrir as múltiplas determinações que é o concreto, chega-se, então, ao concreto-determinado. O processo de abstração, então, possui algumas categorias que são recursos para chegar a análise dialética de qualquer fenômeno social. Categorias como abstração, determinação, concreto, **totalidade**, particularidade, fazem parte do método dialético, auxiliando na chegada da consciência correta da realidade (LUKÁCS, 1989). Para Marx, o método dialético é uma forma de não cair no canto da sereia da aparência do fenômeno, chegando a sua essência, ou seja, a sua determinação fundamental.

Não poderemos desenvolver a explicação de todas as categorias do método dialético, então focalizaremos aquela que é foco do presente texto: a totalidade. Mas antes é necessário colocar outro aspecto importante: o vínculo e a unidade entre o método dialético e a perspectiva do proletariado. Como colocamos anteriormente, Marx não parte de uma perspectiva neutra das ideias. Nesse sentido, para se chegar a verdade, é necessário partir da classe que tem a necessidade e possibilidade de transformar o mundo; que não há necessidade de esconder a exploração e dominação no mundo. Essa classe é o proletariado.

Passamos agora a análise da categoria da totalidade no método dialético desenvolvido por Marx.

A CATEGORIA DA TOTALIDADE NO MÉTODO DIALÉTICO

⁴⁷ É necessário um esclarecimento complementar sobre partir das representações ideológicas. A ideologia, como falsa consciência sistematizada, inverte a realidade, mas há momentos de verdades, já que versa sobre a realidade e sua fundamentação precisa de um mínimo de estruturação e correspondência com essa realidade para possuir certa sustentação. Nesse sentido, para não começar do zero, ou seja, da instituição, já pode-se partir das

Todo método possui a formação de categorias do pensamento que são fundamentais para a compreensão da realidade. É o que diz o sociólogo Durkheim:

Na raiz de nossos julgamentos, há um certo número de noções essenciais que dominam toda a nossa vida intelectual; são aquelas que os filósofos, desde Aristóteles, chamam de categorias do entendimento: noções de tempo, de espaço, de gênero, de número, de causa, de substância, de personalidade, etc. Elas correspondem às propriedades mais universais das coisas. São como quadros sólidos que encerram o pensamento; este não parece poder libertar-se deles sem se destruir, pois tudo indica que não podemos pensar objetos que não estejam no tempo ou no espaço, que não sejam numeráveis, etc. As outras noções são contingentes e móveis; concebemos que possam faltar a um homem, a uma sociedade, a uma época, enquanto aquelas nos parecem quase inseparáveis do funcionamento normal do espírito. São como a ossatura da inteligência (DURKHEIM, 1996, p. XV-XVI).

Cada método, circunscrito em seu marco teórico específico, possui um conjunto de categorias que fornece elementos para pensar o real. Este é o caso, por exemplo, do método compreensivo weberiano e suas categorias analíticas: tipo ideal, possibilidade objetiva, etc (WEBER, 2009); do método funcionalista, tal como as categorias de função, organismo, etc (DURKHEIM, 1996). O marxismo, a partir do método dialético, também possui suas categorias como colocamos anteriormente, sendo a totalidade uma das mais importantes e fundamental para a compreensão da teoria marxista, já que o próprio Marx compreende o concreto e a realidade como uma totalidade. Lukács, comentando sobre a possibilidade de explicação da história humana, ressalta a importância dessa categoria:

O problema da compreensão unitária do processo histórico surge, necessariamente, como o estudo de todas as épocas e de todos os setores parciais, etc. E é aqui que se revela a importância decisiva da concepção dialética da totalidade, pois é muito possível que qualquer pessoa compreenda e descreva um acontecimento histórico de maneira essencialmente justa sem que por isso seja capaz de perceber este acontecimento no que ele realmente é, na sua função real no interior do todo histórico a que pertence. Isto é, de o perceber no interior da unidade do processo histórico (LUKACS, 1989, p. 27).

Quando se fala em totalidade, é necessário desmistificar algumas questões. Em primeiro lugar a totalidade não é o estudo de tudo que é real. Não é o exercício de esgotar todas as determinações, em seus mínimos detalhes e nuances. Totalidade é, fundamentalmente, a expressão que os fenômenos sociais, bem como seus desdobramentos,

ideologias que possuem um material informativo já esboçado, organizado, etc. Foi o Marx fez ao escrever sobre o capitalismo, assimilando o acúmulo feito pela discussão da economia política clássica (Smith, Ricardo, etc.).

estão essencialmente relacionados uns aos outros e, que, portanto, não é possível pensar algum fenômeno ou determinação desse fenômeno de forma isolada:

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades, das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato quaisquer classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos reunidos em seu conjunto) não constituem, a totalidade (KOSIK, 1985, p. 35-36).

Em segundo lugar, a categoria da totalidade não é uma “invenção” de Marx. Ela foi pela primeira vez enunciada na filosofia de Spinoza (KOSIK, 1985) em sua discussão acerca da relação entre *natura naturans* e *natura naturada*. A sua elaboração foi determinante na polêmica da filosofia alemã de sua época quanto a distinção entre dialética e metafísica. Marx se inspira em Hegel, mas o que distingue a perspectiva de Marx é que ela se refere a realidade concreta, ao desenvolvimento da história dos seres humanos de carne e osso, e não ao desenvolvimento autônomo do espírito como pensava Hegel. Além disso, a perspectiva do proletariado torna-se imprescindível em todos os elementos do método dialético.

De acordo com Kosik (1985), existem quatro concepções distintas sobre a totalidade, cada qual respondendo a um princípio “epistemológico” correspondente. A primeira seria a concepção atomístico-racionalista, que vai de Descartes até Wittgenstein, concebendo o todo como totalidade dos elementos e dos fatos mais simples; a segunda e terceira, as concepções organicistas e organicístico-dinâmica, representados por Schelling, Spann, Durkheim, etc. colocando que o todo predomina sobre as partes; a quarta, enfim, a concepção dialética, que vai de Heráclito, passando por Hegel e tornando-se materialista em Marx, concebendo o real um todo estruturado que se desenvolve e se cria (no caso de Marx, se criando na história real e não da representação da mesma ou de seu “espírito”).

E terceira e última colocação, a categoria da totalidade não pode ser utilizada igualmente de forma isolada; as outras categorias do método dialético não só ajudam na análise da realidade, mas como também são essenciais; o método é igualmente uma totalidade de categorias que são articuladas e aplicadas na pesquisa. Nesse sentido, quando Marx fala que o concreto é a síntese de múltiplas determinações, então aqui já demonstra que a categoria

determinação tem uma relação direta com a totalidade, já que esta última é o conjunto articulado de várias determinações. Marx também fala que entre essas múltiplas determinações há uma que é sempre a fundamental; neste caso ele usa a palavra “lei”, mas no sentido hegeliano da palavra (como tendência) e não como lei objetiva, imutável, tal como usada nas ciências exatas (MARX, 2008). Nildo Viana nos dá um exemplo dessa questão utilizando a teoria da sociedade de Marx:

A totalidade, para o materialismo histórico-dialético, é a sociedade. Mas toda totalidade é composta de partes. As partes que constituem a sociedade são o modo de produção dominante, os modos de produção subordinados e as formas de regularização das relações sociais. Tais partes, por sua vez, podem ser subdivididas em outras partes. Mas elas estão necessariamente ligadas uma à outra, formando uma totalidade. O que caracteriza a concepção marxista da totalidade é a ideia de que entre as partes que compõem o todo existe uma relação necessária e que o resultado desta relação entre as partes é a totalidade. Essas partes, desta forma, exercem “múltiplas determinações” sobre a totalidade, ou seja, sobre essas partes reunidas. Acontece que uma dessas partes exerce uma “determinação fundamental” sobre as outras, ou seja, sobre a totalidade. A própria totalidade é uma derivação desta parte fundamental (VIANA, 2007, p. 106).

Por esse ângulo, a sociedade é uma totalidade, que está inserida em outra totalidade que é a natureza, que por sua vez, inserida em outra totalidade que é o universo. Não podemos perder de vista esse princípio do método dialético, que já há desdobramentos para as outras categorias bem como para a análise concreta de qualquer fenômeno social. É necessário também dizer que quem produz a sociedade (ou qualquer outro fenômeno a ser estudado, como por exemplo, os movimentos sociais) são os seres humanos reais e concretos, de carne e osso; não há brecha aqui para pensar as categorias analíticas de forma idealista; e estas só são uma autêntica ferramenta analítica se está relacionado com a realidade, se servir a análise do concreto e, fundamentalmente, estiver partindo da perspectiva do proletariado.

Em síntese, qualquer fenômeno social deve ser entendido como uma totalidade. Utilizamos o exemplo da sociedade, mas, como um recurso heurístico (KORSCH, 1977), o método dialético permite analisar qualquer fenômeno que está relacionado ao social, a tudo que versa sobre o universo do ser humano (e suas associações durante a história). Nesse sentido, os movimentos sociais, como um fenômeno social, também podem ser compreendidos como uma totalidade e ser analisado a partir do método dialético. Faremos uma breve discussão acerca dessa relação no próximo tópico.

MÉTODO DIALÉTICO, TOTALIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS

Como colocamos no início de nossa discussão, as análises que partem da totalidade concreta para explicar os movimentos sociais são bem raras, sobretudo no meio acadêmico. Isso se dá, por um lado, pelo aprofundamento da divisão intelectual do trabalho, criando uma hiper especialização do saber; e, por outro, fragmentando desse mesmo saber em ciências especiais, isolando a realidade e elegendo apenas uma parte para explicar o todo. Isso fica claro quando analisamos a literatura hegemônica dos estudos dos movimentos sociais.

Nesse sentido, há muito se fala sobre a concepção dos movimentos sociais (GOHN, 2002; GUNDER FRANK e FUENTES, 1989). Em nível sociológico, sua discussão se dá, sobretudo, a partir de seus objetivos (BOTTOMORE, 1970) ou a partir de elementos específicos, tais como sua dinâmica, confrontos (TARROW, 2009), sua capacidade de mobilização de recursos (OLSON *apud* GOHN, 2002), identidade coletiva (MELLUCI *apud* GOHN, 2002), consequências internas e/ou externas tendo em vista suas ações e, mais recentemente, pesquisas empíricas das últimas décadas (especialmente nas décadas de 80, 90 e início do século XXI), que acentuaram as dimensões culturais e transnacional do ativismo destes movimentos (ALONSO, 2009). Enfim, por uma multiplicidade de questões que permeiam as reflexões em torno deste fenômeno.

Não obstante, o seu grande problema teórico ainda se encontra na própria definição:

O campo dos movimentos sociais é um dos mais indefiníveis que existe. Os movimentos são difíceis de definir conceitualmente e há várias abordagens que são difíceis de comparar. Os vários autores tentam isolar alguns aspectos empíricos dos fenômenos coletivos, mas como cada autor acentua elementos diferentes, dificilmente se pode comparar definições. Infelizmente estas são mais definições empíricas do que conceitos analíticos (MELUCCI, 1989: p. 55).

Além desse procedimento empiricista, isolando algumas de suas características e tornando-as como essência do fenômeno, há também os pesquisadores que contribuem para uma maior confusão acerca da própria delimitação do que seja movimento social, com definições tão amplas e abstratas que confundem outros fenômenos sociais em sua definição, tais como partidos políticos, manifestações, protestos e etc. (SCHERER-WARREN, 1989). A análise dialética dos movimentos sociais, diferentemente dos procedimentos demonstrados acima, parte não de algum aspecto isolado do mesmo, mas sim de sua totalidade. Há duas formas de abordar os movimentos sociais a partir do método dialético.

O primeiro a própria construção conceitual de movimentos sociais de forma dialética. Há, portanto uma forma dialética de elaboração dos conceitos (VIANA, 2016b), que parte de

uma determinada teoria da realidade e de uma determinada teoria da consciência. Os conceitos, para Marx, expressam a realidade.

O objetivo é expressar a realidade tal como ela é, ou seja, o compromisso com a verdade é sua base intelectual e não com manipulação, estratégias políticas, etc. Não se elabora um conceito para servir aos interesses de uma disputa política específica e sim tendo o fim geral da transformação radical e total das relações sociais, a emancipação humana, como objetivo. E esse processo é realizado através da percepção da realidade e necessidade de expressá-la, o que é realizado através do conceito. O conceito, que é um signo, é expressão da realidade, que é o significado. [...] Desta forma, na elaboração dialética do conceito se inicia pela necessidade de explicitar um significado e por isso esse processo começa pela distinção de qual aspecto da realidade se busca expressar. O significado é o ser, o aspecto da realidade, que o signo visa expressar e, portanto, é por este que se deve iniciar (VIANA, 2016b: p. 124-125).

Este procedimento é muito diferente das concepções racionalistas que criam modelos para posteriormente “inserir” a realidade nela, como o tipo ideal weberiano. Uma outra abordagem mais comum atualmente são as simplificações conceituais em meras definições empíricas sobre determinados fenômenos: toma-se como conceito uma manifestação concreta e específica de um movimento social determinado (movimento negro, por exemplo) e generaliza para os movimentos sociais em geral.

Devido ao espaço, não poderemos desenvolver quais autores discutiram e produziram um conceito de movimentos sociais a partir do método dialético, o que já fizemos em outro trabalho (TELES, 2017), mas podemos deixar alguns apontamentos. Devemos compreender os movimentos sociais a partir de sua base social que são os grupos sociais, onde tais movimentos provocam alterações tanto internas (no próprio grupo social) quanto no conjunto da sociedade (JENSEN, 1996). Nesse sentido, o movimento social só surge quando existe uma condição ou algo que os indivíduos que compõem um determinado grupo social têm em comum. A relação entre um grupo social e movimento social é bastante abstrusa, mas como bem lembra Karl Jensen (2014), já que marca uma nova fase deste grupo social, pois possibilita expressar um desenvolvimento da consciência e da experiência deste mesmo grupo. Portanto, em síntese, é necessário atentar-se que o que há de comum em todos os movimentos sociais é que todos eles possuem como fundamento um grupo social e estes geram alterações sociais e que estão inseridos numa totalidade maior que é a sociedade.

A segunda forma de abordar os movimentos sociais numa perspectiva dialética – que pode ser um desdobramento da primeira, ou seja, após a elaboração dialética do conceito de movimentos sociais – faz-se necessário apreender suas determinações internas e articulá-las com as determinações da sociedade no geral. É impossível analisar os movimentos sociais

sem relacioná-lo com o modo de produção capitalista, o Estado, a sociedade civil, a “indústria cultural” (capital comunicacional), etc. É nesse sentido que é preciso buscar qual o espaço dos movimentos sociais e seu significado dentro da dinâmica histórica na sociedade capitalista. Este procedimento de relacionar os movimentos sociais com outros fenômenos pode ocorrer a partir de um conceito que não esteja contemplado numa perspectiva dialética. Isso, sem dúvidas, traz problemas analíticos insuperáveis e intransponíveis. Este é o caso das análises de Castells (1988; 1989) acerca dos movimentos sociais urbanos, demonstrando que a estrutura urbana, tal como o transporte, moradia, educação, etc. são afetados pela questão da reprodução da força de trabalho, o que remete as relações de produção dentro do modo de produção capitalista. Sua conceituação de movimentos sociais, no entanto, carece de uma base dialética de elaboração, já que ele compreende os movimentos sociais como sistemas de práticas sociais contraditórias, controvertendo a ordem estabelecida a partir das contradições específicas de uma determinada questão (a questão urbana, por exemplo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O itinerário no presente texto demonstrou que o pensamento de Marx não só é válido para análise dos movimentos sociais, mas fundamental. Apesar de não ter vivido na época de sua emergência, Marx trouxe, para além de sua teoria da história, da teoria do capitalismo e da consciência, bases metodológicas que possibilitam uma consciência acertada acerca dos fenômenos dos movimentos sociais. A categoria totalidade assume importância fundamental nesse sentido. É a partir dela que podemos perceber, concretamente, as bases sociais, os objetivos e vínculos dos grupos sociais que dão origem e movimento a diversos conflitos estabelecido por grupos sociais. O que fizemos aqui foi tão-somente deixar algumas possibilidades de utilização do método dialético na análise e pesquisa dos movimentos sociais, sem pretensão de esgotar o debate que ainda está aberto.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. **As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate**. Lua Nova, São Paulo, 76: 49-86, 2009.

BORJA, Jordi. **Movimientos sociales urbanos**. Ediciones Siap – Planteos, 1975.

BOTTOMORE, Tom. **Os Movimentos Sociais**. In: *Críticos da Sociedade: o pensamento radical na América do Norte*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.

CASTELLS, Manuel. **Cidade, Democracia e Socialismo**. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Movimientos Sociales Urbanos**. México: Siglo XXI, 1988.

DURKHEIM, Emílie. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GOHN, Maria da Glória. M. G. M. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez Editora. 2014. 2ª ed.

GUNDER FRANK, André e FUENTES, Marta. **Dez teses acerca dos movimentos sociais**. Lua Nova, 17, junho 1989, São Paulo, 1989: 19-48.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

JENSEN, Karl. **Teses sobre os Movimentos Sociais**. Revista Marxismo e Autogestão, Ano 01, N. 01, jan. /jul. 2014.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KORSCH, Karl. **Marxismo e Filosofia**. Porto: Afrontamento, 1977.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 4ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LOJKINE, Jean. **O Estado capitalista e a questão urbana**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARX, Karl. **Carta a Arnald Ruge. Carta dos Anais Franco-Alemães**. Marxists Internet Archive, abril de 2008. Acesso em: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm>.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Dezoito Brumário e Cartas A Kugelman**. 5ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **O Suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O Capital. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013

_____. **O Capital. Livro II**. São Paulo: Boitempo, 2014

_____. **O Capital. Livro III**. São Paulo: Boitempo, 2017

_____. **A Miséria da Filosofia.** São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELUCCI, Alberto. **Um Objetivo para os Movimentos Sociais?** Lua Nova, vol. 10, num. 17, jun. 1989

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos Sociais. Ensaio de Interpretação Sociológica.** 3ª edição, Florianópolis: Edufsc, 1989.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Classes Sociais e Estratificação Social.** In: MARTINS, José de Souza e FORACCHI, M. M. (Orgs.). *Sociologia e Sociedade.* RJ, LTC, 1978

TARROW, Sidney. **O Poder em Movimento. Movimentos Sociais e Confronto Político.** Petrópolis, Vozes, 2009.

TELES, Gabriel. **Para uma análise marxista dos movimentos sociais: contribuições de Karl Jensen e Nildo Viana.** *Revista Despierta*, Ano 04, n.04, 2017.

VIANA, Nildo. **A Consciência da História. Ensaio sobre o Materialismo-Histórico-Dialético.** 2ª edição, Rio de Janeiro, Achiamé, 2007.

_____. **Os Movimentos Sociais.** Curitiba: Editora Prismas, 2016.

_____. **A Contribuição de Marx para a Teoria dos Movimentos Sociais.** *Revista Despierta*, Ano 03, Núm. 03, 2016b.

_____. **O capitalismo na era da acumulação integral.** São Paulo: Ideias & Letras, 2009.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade Vol I.** Brasília: UNB, 2009.

“MACHISTA, RACISTAS NÃO PASSARÃO” - UMA ETNOGRAFIA NA MARCHA CONTRA O ESTUPRO EM PORTO ALEGRE

Evandra Gonçalves Cristina⁴⁸

RESUMO: O texto visa refletir sobre a interseccionalidade de raça e gênero no contexto da marcha, em Porto Alegre, denominada “Por TODAS ELAS, realizada no dia 1 de Junho de 2016, a partir das palavras de ordem, imagens e buscar os significados a partir da literatura da área constitui-se como objetivo desse exercício etnográfico. Pois a necessidade da interseção entre a categoria de gênero e raça se torna fundamental para fazer frente a demanda social.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Etnografia. Género. Raça.

"MACHISTA, RACISTAS WILL NOT PASS" - AN ETHNOGRAPHY ON THE MARCH AGAINST THE RAVEN IN PORTO ALEGRE

ABSTRACT: The text aims to reflect on the intersectionality of race and gender in the context of the march, in Porto Alegre, called "For ALL ELAS, held on June 1, 2016, from the slogans, images and search for meanings to from the area literature constitutes the objective of this ethnographic exercise. For the necessity of the intersection between the category of gender and race becomes fundamental to face the social demand.

Key-words: Intersectionality. Ethnography. Genre. Breed.

A PRIMEIRA ESTRATÉGIA ETNOGRÁFICA

A agência de comunicação BBC, do Reino Unido (entre diversos meios de comunicação internacional, Canadá, Inglaterra, Índia, Austrália, Estados Unidos e em Israel) afirmou no noticiário:

O vídeo nas redes sociais chocou o Brasil, mas, antes de seu autor ter a conta bloqueada, foi largamente compartilhado com comentários misógenos“ referindo ao caso do estupro coletivo ocorrido no Rio de Janeiro – Brasil no mês de Maio de 2016. A notícia da adolescente de 16 anos que foi estuprada por mais de 30 homens e teve as imagens da violência publicadas nas redes sociais, (<http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/estupro-coletivo-no-rio-ganha-destaque-na-imprensa-internacional-03062016>, consultada em 04/06/2016).

Nas redes sociais diversos grupos de mulheres manifestaram o repúdio ao ocorrido e diversas manifestações ocorreram em diferentes Estados do Brasil. Foi por meio das redes

⁴⁸ Mestranda em Ciência Sociais pela UNISINOS. Licenciada em Sociologia pela Universidade de Cabo Verde. Contato: evandramor91@gmail.com

sociais que recebi o convite para um evento intitulado “Por TODAS ELAS” em Porto Alegre. Por ser nova na cidade e não conhecendo, além do perímetro de onde fica a minha residência, tive receio em ir sozinha na marcha, porém a curiosidade e vontade não me faltaram. Falo em curiosidade, isto por sair de uma cidade pequena, sem grandes hábitos de manifestações, para uma cidade totalmente oposta.

A partir de um convite por uma amiga, decidi participar na marcha em Porto Alegre, denominada “Por TODAS ELAS – Porto Alegre – RS, realizada no dia 1 de Junho de 2016, onde o combinado foi de irmos juntas. A semelhança da minha e de muitas mulheres, a indignação do povo, resultou na luta para que pudesse ser ouvido a voz delas, na sociedade, onde há uma maior incidência de violência com base no gênero sobre as mulheres.

Particpei desse momento - primeiro por ser mulher; segundo por ser uma marcha pacífica; e terceiro por ser a minha primeira experiência em manifestação do tipo com um diferencial, num contexto social onde sou “uma estranha”.

Seria um momento histórico! A marcha estava prevista para às 17h, com a concentração inicial na Esquina Democrática. Chegamos cedo no local e já se via muitos cartazes erguidos e alguma concentração de pessoas. Estavam presente pessoas das mais diversas correntes, partidos, coletivos e vertente, na sua grande maioria mulheres jovens e poucos homens que na maioria acompanhavam suas companheiras.

No microfone as palavras de ordem eram o apelo pelo fim do machismo, da cultura de estupro e da violência contra a mulher e discriminação racial. Acontecia o mesmo apelo nos mais diversos cartazes erguidos. Ao mesmo tempo que grupos diversificados aproveitavam para distribuírem folhetos com o mesmo intuito.



Figura 1: Mensagem no cartaz erguido na marcha.

Fonte: da autora, Junho de 2016.

Estava muito empolgada com o envolvimento das mulheres e embora na visão de algumas presentes (Brasileiras), a marcha não teve muita aderência, porém a meu ver tinha um grande número de pessoas, em comparação com a minha realidade social, diante do

contexto das manifestações. Confesso que caí na tentação de comparar, pois não consegui despir das minhas pré-noções e ao mesmo tempo, estava maravilhada de poder viver aquele momento. Poder ver muitas pessoas unidas em torno de um problema, gerava uma satisfação pessoal em poder participar daquele momento. Através de fotografias e vídeos, procurei registrar o momento e procurei viver aquele momento intensamente e aprender a todos os detalhes que geravam sensação de estranheza.

No microfone se ouvia palavras de ordem, que por vezes era repetida e por vezes era aclamada a quem quisesse a fazer o uso, pois aquele era o momento de desabafo e de reivindicação acima de tudo.

Foi quando quatro jovens de turbantes e negras chegarem em mim e entregaram um folheto intitulado “Quilombo raça e classe”, no qual relatava o caso e a indignação do grupo, diante do caso de estupro acontecido e não deixando de falar como “no Brasil historicamente as mulheres negras lutam por reparação, pois os mais de 350 anos de escravidão se apropriaram não só das riquezas de nossa terra, mas também dos corpos...”

Quando recebi a folha, a jovem me disse: “lute sempre”! Li na hora o título e segui as quatro jovens de longe e percebi que não entregavam o folheto para todas as pessoas. Sempre escolhiam as mulheres negras.

E aquilo me chamou bastante atenção e fiquei questionando internamente qual a intenção delas. Daí comecei a olhar em volta e pude perceber que havia pouca presença de mulheres negras na marcha. Pensei tudo bem, é o que acontece no Brasil, ao menos na minha percepção, “os negros são invisíveis ou não existem”. Falo isto, de um lugar muito específico e com menos de um ano “andando” por alguns lugares do Sul do Brasil, no qual sempre essa questão me vinha a mente. Na maioria dos lugares (restaurantes, universidades, passeios e festas) sempre eu era a única negra e se tivesse mais pessoas negras era possível contá-las sem nenhum problema.

A frase da menina me chamou bastante atenção e passei a ter inúmeras inquietações e resolvi apreender o máximo das informações a partir da etnografia. De seguida, abri a minha mochila e tirei o meu caderno e comecei a tomar apontamentos. Em uma das cadeiras do curso estávamos a falar das questões raciais e questões de gênero e do privilégio da etnografia e pensei: “vou escrever sobre isso”.

Deparei com um cenário, onde a minha cor da pele determinou ação de outra pessoa e ao mesmo tempo demonstrando o desabafo de descontentamento e a força em querer lutar por uma sociedade onde a cor da pele deixe de ser o elemento diferenciação. Por ser mulher, negra, em um contexto de “diferenciação” diante das demais colegas com quem estávamos

juntas, todas brancas. Até a menina chegar em mim e entregar o folheto a questão da cor, não era um determinante.

Porém as diversas leituras sobre a interseccionalidade vista nas aulas se fizeram presente. Diante de acontecido, procuro no texto refletir sobre a interseccionalidade de raça e gênero no contexto da marcha, a partir das palavras de ordem, imagens e buscar os significados a partir da literatura da área constitui-se como objetivo desse exercício etnográfico.

O PRIVILÉGIO DA ETNOGRAFIA

A etnografia seria o único método que me permitisse descrever o momento, pois ao mesmo tempo em que eu era um “corpo comum”, no contexto da marcha, deixei de ser apenas um corpo, mais sim um corpo rotulado a critério dos outros. Os corpos eram demarcados pela cor e outras características, tais como turbantes e cabelo. Pois esses determinantes me enquadravam no perfil.

E como refere (STRATHERN, 2014), o fazer etnográfico quanto narrativa etnográficas são construídos sob interações reais ou imaginadas entre o olhar do pesquisador sobre o nativo e deste sobre o pesquisador. Ainda que a etnografia seja uma construção analítica dos acadêmicos, os objetos de estudo, os nativos não o são. E sendo assim, cabe reconhecer que aquilo que proponho construir como sendo os olhares nativos, nunca dão conta da totalidade da criatividade do nativo, por ser uma “análise singular”. No qual esta análise seria “parte do exercício antropológico que é reconhecer o quanto a criatividade desses povos é maior do que aquilo que pode ser compreendido por qualquer análise (STRATHERN, 2014.).

A fala da autora, me faz pensar a ponto de compreender a reação e ação daquelas meninas negras na marcha e o quanto a etnografia torna-se pertinente para captar o que realmente elas estavam propondo. Pois além de ser uma análise singular, estava diante de uma criatividade e tanta que a minha análise estaria muito longe de alcançar o propósito delas.

“NÃO VOU ME CURVAR”!

O corpo afigura um naipe proeminente nas discussões feministas e cada vez mais tem-se tornado foco de atenção da produção acadêmica, estimulando estudos orientados pelas mais

diversas abordagens. Explorar as maneiras como os corpos são moldados por formas de poder e discutir como os impactos da mercantilização os fragmentam.

Atualmente as reflexões sobre o corpo e corporalidade integram-se, porém, num amplo campo de discussão, ainda que manifestam o interesse por gênero concedendo uma atenção crescente (MOORE, 2000) e que no cotidiano é uma realidade.

E o caso que aconteceu em Rio de Janeiro uma vez mais veio reforçar essa certeza. Para além das diferenças sexuais, há outras diferenças, por isso a teórica (HARAWAY, 1995) crítica o conceito de gênero interna ao movimento feminista. O que no campo das ciências sociais principalmente, na reelaboração teórica de não incorporarem as exigências de prestar atenção a outras diferenças, para além da sexual, de maneira homogênea (PISCITELLI, 2008). Ainda autora fala na redefinição de novas questões, em conjunto com uma visão de igualdade e também que incluísse classe e raça.

Judith Butler pensa gênero como um mecanismo segundo o qual se produzem e naturalizam noções do masculino e feminino, mas também como mecanismo mediante o qual esses termos são e desnaturalizados (BUTLER, 2003).

O que por sua vez era a ideia das mulheres participantes na marcha. Gritando “não vou me curvar! Não vou me calar”. A ideia de que tinha da mulher subalterna (SPIVACK, 2010), obedecendo e cumprindo as ordens dos homens não está mais vinculadas. Porque hoje, as mulheres saem para rua, gritam palavras de ordem e ocupam diversos lugares na esfera pública. Porém há muitos desafios a ultrapassar, porém, reconhece-se que grandes passos já foram conseguidos. As mulheres já não aceitam a “dominação masculina” (BOURDIEU, 1999) de forma passiva.

A existência de múltiplos discursos de gênero dentro de um mesmo contexto social significa que em muitas situações um discurso que enfatiza a natureza oposicional e mutuamente exclusiva das categorias de gênero pode existir ao lado de outros discursos que enfatizam a natureza processual, mutável e temporária de atribuição de gênero (MOORE, 2000).

A autora ainda acrescenta:

A coexistência de múltiplos discursos, contudo produz uma situação em que os diferentes discursos sobre gênero são hierarquicamente ordenados. O ordenamento pode ser contextual como bibliograficamente variável, e também pode estar sujeito a mudança histórica. O resultado é que alguns discursos sobredeterminam outros, e vários discursos sub-dominantes se desenvolvem em oposição aos dominantes (MOORE, 2000, p:28).

Isto porque em muitas culturas, discursos em oposições a gênero são hierarquicamente estratificados internamente. Como por exemplo onde a mulher é vista como objeto de desejo e do conhecimento do homem. Isto sugere uma situação em que formas de diferença passam a se substituir, e as distinções codificadas entre elas se tornam o lugar principal de produção de efeitos mais gerais de poder (MOORE, 2000).

Isto porque segundo (GROSZ, 2000), o pensamento misógino frequentemente encontra auto-justificativa conveniente para a posição social secundária das mulheres ao contê-las no interior de corpos que são representados, até construídos, como frágeis, imperfeitos, desregrados, não confiáveis, sujeitos a várias intrusões que estão fora do controle consciente.

A variável patriarcado tem um peso grande nesse cenário, no qual atribui a sexualidade feminina e os poderes de reprodução, tornando elas vulneráveis e necessitando de proteção ou de um tratamento especial. Desta feita definindo papéis sociais e econômicas das mulheres a termos biológico.

O que de certa forma acaba formando uma série de atributos sociais referente a cada categoria: homem, mulher.

Na marcha uma série dessas dimensões foi reivindicada pela mulherada.

“Roupas curtas não estupram. Horários não estupram. Lugares não estupram. Bebidas não estupram. Estupradores estupram”. Isto porque uma série de categorias sociais acabam determinando nesse caso as roupas que as mulheres usam, os horários para estarem nas ruas, os lugares que devem frequentar e que não deve, consumir bebidas alcoólicas porque caso contrário correriam riscos. Estes estereótipos são construídos e enraizados na sociedade.

A hostilidade do pensamento misógino em relação as mulheres e à feminilidade foi comumente racionalizada através da depreciação e derrisão dos corpos das mulheres (GROSZ, 2000). Isto acaba gerando hostilidade.



Figura 2: Palavras de ordem proferida na marcha.
Fonte: da autora, Junho de 2016.

“Nem recatada, e nem do lar, a mulherada ‘tá’ na rua pra lutar”. Foram cantadas também “Cadê o homem que engravidou? Por que a culpa é da mulher que abortou?”, “Mexeu com uma, mexeu com todas” e “Se cuida, seu machista, a América Latina vai ser toda feminista” (Palavras proferidas nas marcha, 1 de Junhos de 2016).

A QUESTÃO DA INTERCIONALIDADE: RAÇA E GÊNERO

A interseção, defendida sobretudo pelas feministas negras a partir de 1980, tornou-se uma ferramenta teórica e metodológica fundamental para as ativistas e teóricas feministas negras que desenvolvem análises sobre os processos de interação entre ralação de poder e categorias como raça e gênero.

Num contexto onde as questões raciais e de gênero fundamentam essa opressão, que recai não só nos corpos, mais nos reflexos da própria sociedade. A intercecionalidade propõe na justa medida perceber o quanto os dois conceitos não estão separados e consequentemente não devem ser tratados como tal. A intercionalidade permite-nos ver os problemas sociais que estão estruturalmente na sociedade onde se vê os seus reflexos no quotidiano. E o caso da marcha acabou por evidenciar esta questão, pois a mesma constitui-se como um reforço para reivindicação de um problema que vira e mexe aparece nos mídias, mas, mais do isso, há que

conviver com isso. O corpo é fortemente tido como um demarcador da problemática que é muito mais complexo, remetendo-nos para o contexto colonial.

Para aquelas meninas da marcha, a questão de género evidencia experiências e ideias que ofereceram visão de ser mulher, da comunidade ou seja é uma visão total que envolve compreensão da realidade pelas quais elas vivem. A interseção de género e raça tenta dar conta do tipo de opressão que as mulheres negras têm sofrido.

Como realçou (SILVA, 2016. p:52) na sua pesquisa “o género para as mulheres negras normalmente está vinculado ao sexismo, mas na realidade vai além, pois o feminismo posicionou os papéis de género como construídos socialmente, independente de qualquer base biológico”.

Isto porque as mulheres negras constroem a questão de género com a importante articulação política. Pois no contexto da marcha denominada por todas elas, tinha essa brecha. Porém a invisibilidade se fazia presente.



Figura 3 – Por todas elas!
Fonte: da autora, Junho de 2016.

A questão de raça normalmente se sobressai à questão de género quando se trata de mulheres negras. Mas quando trabalha com uma perspectiva de interseccionalidade a categoria de

gênero e raça se agrupa. Permitindo assim, a oportunidade de entender a complexidade da vida das mulheres negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Roupas curtas não estupram. Horários não estupram. Lugares não estupram. Bebidas não estupram. Estupradores estupram” (Palavras proferidas na Marcha de 1 de Junho de 2016 em Porto Alegre – Brasil).

As questões específicas das mulheres negras, que além do machismo sofrem com o racismo, também foram mencionadas. Como a Reginete Bispo, coordenadora da organização de Mulheres Negras Akanni, lembrou que os dois preconceitos existem a partir da “ideia de dominação dos corpos”, que está naturalizada em nossa sociedade é o que permite que aconteçam crimes como o estupro e vários casos de violência contra a mulher.

Pois a necessidade da interseção entre a categoria de gênero e raça se torna fundamental para fazer frente a demanda social. E como foi proferido na marcha, “a nossa luta é todos os dias, somos mulheres e não mercadoria”.

Pois a cor da pele deixou de ser biológico para ser uma questão étnica, onde consequentemente acabou por se naturalizar o étnico e configurou o biológico. Há que pensarmos que explica a diversidade é a cultura e não raça.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre 1999, **A Dominação Masculina**. Oeiras: Celta.

BUTLER, Judith. 2003. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, (cap. 1).

SILVA, Daiane da. 2016. **Gênero, raça e classe: discurso de mulheres negras acadêmicas e mulheres negras comunitárias**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.

GROSZ, Elizabeth. **Corpos reconfigurados**. In PISCITELLI, A e GREGORI, M (14). *Cadernu Pagu*. 2000. PP:45-86.

HARAWAY, Donna. 1995. **Saberes localizados**. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 11-41,

MOORE, L. Henrietta. 2000. **Fantasia de pobre e fantasia de identidade: gênero, raça e Violência**. In PISCITELLI, A e GREGORI, M (14). *Cadernu Pagu*.. PP: 13-44.

PISCITELLI, Adriana. 2008. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras.** Sociedade e Cultura, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul/dez.

SPIVAK, C. Gayatri. 2010. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução de Sandra Regina Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico.** In: _____. *O efeito etnográfico e outros ensaios.* São Paulo: CosacNaify, 2014, p. 345- 405.

O TEMA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Rodrigo Oliveira Lessa⁴⁹

RESUMO: Neste estudo buscamos trazer um panorama sobre algumas das mais relevantes pesquisas e reflexões sobre o tema da educação no âmbito da teoria sociológica no contexto pós Segunda Guerra Mundial. Por meio deste levantamento, analisamos de que maneira esta produção respondeu aos desafios lançados pelas contradições envolvendo os movimentos de expansão e retração do ensino básico e universitário, bem como o combate e a reprodução das desigualdades sociais envolvendo os processos educacionais. São revisitadas as ideias e questões fundamentais trazidas pelos os *surveys* e pesquisas quantitativas que revelaram a fragilidade projeto de uso da educação como instrumento de promoção da ascensão econômica da classe trabalhadora, como o *Relatório Coleman* (1966) e as produções do *Institut National d'Études Démographiques* (INED), além das teorias da reprodução de Pierre Bourdieu e Louis Althusser, que problematizaram os conhecimentos e práticas escolares fenômenos de manutenção e reprodução de desigualdades.

Palavras-chave: Sociologia da Educação. Desigualdades sociais. Segunda Guerra Mundial.

THE THEME OF EDUCATIONAL INEQUALITIES AFTER THE WORLD WAR II

ABSTRACT: In this study we seek to provide an overview of some of the most relevant research and reflections on the subject of education in the context of sociological theory in the post WWII context. Through this survey, we analyze how this production responded to the challenges posed by the contradictions involving the expansion and retraction movements of basic and university education, as well as the combat and reproduction of social inequalities involving the educational processes. It revisits the ideas and fundamental questions brought by the surveys and quantitative research that revealed the fragility of the project of using education as an instrument to promote the economic rise of the working class, such as the Coleman Report (1966) and the productions of the Institut National d'Études Démographiques (INED), in addition to the reproduction theories of Pierre Bourdieu and Louis Althusser, who problematized the school knowledge and practices, phenomena of maintenance and reproduction of inequalities.

Key-words: Sociology of Education. Social inequalities. World War II.

INTRODUÇÃO

⁴⁹ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Membro do Núcleo de Estudos Ambientais e Rurais - NUCLEAR, com sede na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FFCH da UFBA. Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano. Autor do livro *O Conflito Social no Campo no Cinema Documentário Brasileiro: luta de classes e representação fílmica* (2016) e um dos organizadores de *Cinema Documentário Brasileiro em Perspectiva* (2013). Contato: rodrigo.ciso@gmail.com

Como observa Maria Alice Nogueira (1999) em *A Sociologia da Educação do Final dos Anos 60/Início dos Anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução*, as décadas de 1950 e 1960 e contexto do pós-guerra presenciaram um período de convergência entre uma fase de grande crescimento econômico e emergência de um ideário de igualdade nos países desenvolvidos. Neste período, países como França e Inglaterra protagonizaram não só uma ampliação nunca antes vista de seus aparelhos escolares, dedicada a dar conta da qualificação da mão-de obra, como também promoveram discussões importantes sobre o seu papel para a redução das desigualdades sociais no mundo capitalista, sobretudo quando os programas de educação compensatória, até então vistos como fiéis promotores da igualdade, começaram a ser criticados como mecanismos de reprodução de diferenças e manutenção da imobilidade social.

Dentro deste contexto, é possível destacar, segundo autora, a emergência de dois campos teóricos importantes. De um lado, (a) os grandes levantamentos estatísticos ou *surveys* desenvolvidos sobretudo nos EUA e nos países anglo-saxões, que revelaram contradições na perspectiva de utilização das instituições escolares como meios seguros e eficientes de redução das desigualdades sociais em famílias pobres das grandes cidades. De outro, (b) o paradigma da reprodução, que, emergindo na França, não só ofereceu uma matriz explicativa macrosociológica para as polêmicas lançadas pelos *surveys* como apontou os fenômenos relativos aos processos de reprodução do conhecimento escolar como ponto de partida para a compreensão do modo como as desigualdades sociais se reproduziam também dentro das instituições escolares. Deste modo, sem pretensão de esgotar as temáticas ou autores, abordaremos os principais trabalhos de cada uma destas reflexões sobre o tema das desigualdades sociais no contexto do pós-guerra, de modo a dar um panorama sobre o tema das desigualdades educacionais no contexto do pós-guerra e os debates desenvolvidos em torno dele no âmbito da Sociologia.

CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO DO PENSAMENTO SOCIAL SOBRE A EDUCAÇÃO NO PÓS GUERRA

O contexto social e histórico dos debates sobre as desigualdades educacionais no pós-guerra envolve uma série de mudanças políticas, econômicas e sociais em geral vivenciadas em meio à retomada do crescimento econômico e à reconstrução dos países envolvidos nos conflitos mundiais. No entanto, três elementos são particularmente importantes dentro deste contexto.

Em primeiro lugar, alguns anos após as crises e períodos de carência provocados pelos conflitos que se encerraram em 1945, os países desenvolvidos do ocidente entraram num período de grande prosperidade e crescimento econômico, o qual só sofreria um novo momento de inflexão por volta dos anos 1970. Dentre os resultados mais concretos deste estado de prosperidade, então conhecido como “*Les 30 glorieuses*” pelos franceses, vale destacar primeiramente a montagem de grandes aparatos estatais de serviço e proteção social, englobados mais tarde pelo aquilo se se convencionou chamar de *welfare state* ou *état-providence*.

O princípio dominante destes aparatos burocráticos, dentro do contexto em que foram criados, era o de promoção da igualdade social através da luta contra as desigualdades. A implantação deste projeto, por sua vez, inspirou todo um conjunto de abrangentes políticas de combate à pobreza, programas de reforma social e, sobretudo, políticas de desenvolvimento econômico e modernização tecnológica, que colocaram na ordem do dia o problema da mão-de-obra qualificada e de sua formação adequada para as funções que estavam sendo criadas nas mais diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, a formação de quadros administrativos, burocráticos, técnicos e científicos vinha junto com uma grande preocupação em buscar e preparar recursos humanos capazes de manter em marcha as perspectivas de crescimento econômico e político das grandes nações do mundo desenvolvido.

Em segundo, como também nota Eric Hobsbawm (1995) em *A Era dos Extremos*, a retomada da natalidade anterior à guerra a partir de 1946 ocorreu concomitante a um período de grande crescimento demográfico. Algo que, por sua vez, não só tensionou ainda mais os debates sobre as políticas de igualdade como tornou a demanda pelo ensino primário uma complexa e ampla tarefa a ser executada pelos aparatos estatais do estado de bem-estar social do pós-guerra. De um lado, no que diz respeito aos sistemas educacionais, houve um rápido e substancial crescimento dos efetivos escolares, acompanhados de um financiamento dos gastos públicos para permitir a instrução destes contingentes. De outro, se iniciou toda uma fase de aquecimento dos conflitos políticos e debates sociais colocados pelas diversas minoriais que se sentiam de alguma maneira restringidas em sua busca pelos direitos sociais que começavam a ser reconhecidos pelo Estado. Algo que suscitou a toda uma onda de mobilizações e lutas sociais que passaram a questionar os termos em que estes aparatos estatais vinham se mantendo acessíveis à população e a não contemplação do princípio de promoção da igualdade em que haviam sido formulados.

Assim, diante do contexto de explosão demográfica, pressão dos setores produtivos por mão-de-obra das demandas no âmbito da sociedade civil, como sinaliza Maria Alice

Nogueira (1990), se configurou todo um contexto de ampliação do aparelho escolar e universalização do ensino secundário, harmonizado com os ideais de igualdade do Estado de bem-estar social e projetado para atender às demandas que surgiam com a explosão demográfica. O qual, por sua vez, veio acompanhado de uma série de problemas e tarefas se colocaram para o poder público, que precisava dentre outras coisas produzir um plano de recrutamento de alunos e professores e definir critérios para delimitar os conteúdos e processos de ensino. A administração das grandes máquinas burocráticas em que se transformavam os sistemas de ensino demandavam um maior conhecimento da população escolar a respeito do seu funcionamento e operacionalidade efetivos – condição inclusive para que o planejamento pudesse ser eficientemente executado – e desta maneira multiplicaram-se tanto as vias de financiamento para a pesquisa educacional quanto o número de profissionais e intelectuais de diversas formações dedicadas ao estudo dos temas relativos a estes sistemas.

Por último, no âmbito da produção intelectual, juntamente com o período de grande prosperidade econômica, os anos 1950-60 conviveram também com uma importante fase de desenvolvimento no campo das Ciências Sociais e da Sociologia em particular. De um lado, o pensamento social alcançou um avanço sem precedentes na história, sobretudo a partir da conjuntura de penetração dos Estados nacionais sobre as Ciências Sociais e, ademais, por meio da criação de instituições sociais de âmbito internacional dedicadas ao estudo e transformação da realidade humana no pós-guerra, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura) e a OCDE (Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). De outro, também por influência destas instâncias oficiais, o tema da mudança social ou da mutação da sociedade em vias de modernização terminou se confirmando como a principal preocupação da produção sociológica, desafiada a responder às indagações que se colocavam em uma sociedade em vias de transformação e reconstrução, diante dos conflitos e crises recentes.

Todavia, com a crise da ideologia modernizadora que o período de guerras provocou, este avanço da produção no campo das Ciências Sociais não significou necessariamente otimismo. A nova fase que se abriu na paisagem sociológica, sobretudo com o final do ciclo de crescimento dos países desenvolvidos, foi a da chamada por Alain Tourraine (1986) em *O Estado das Ciências Sociais na França* de “Era da Suspeita”.

Neste período, predominou o desencanto deixado pelas lacunas e fracassos das reformas sociais liberais dos anos 1960 e a ideia emergente de que o homem não seria verdadeiramente o sujeito de sua própria ação e vontade, mas sim um produto das estruturas sociais que o determinariam. Para essa Sociologia, a vida social não seria sinônimo de projeto,

debate, criação e conflito, mas sim discurso, mecanismos de inclusão e legitimação do poder, marcados sobretudo pela força da ideologia burguesa e das relações de poder dominantes. Ao propagar-se ao ponto de se tornar o pensamento dominante no decorrer dos anos 1970, esta forma de compreender e representar o funcionamento social atingiu de modo mais incisivo três áreas do pensamento social: a sociologia urbana, a sociologia do ator ou da ação e, por último, a sociologia da escola.

PESQUISAS QUANTITATIVAS E REPERCUSSÃO POLÊMICA

Neste contexto, pesquisas sobre os chamados “programas de educação compensatória” ganharam bastante relevo. No quadro da guerra contra a pobreza, pretendia-se corrigir as desigualdades escolares mediante a implantação de medidas assistenciais e pedagógicas visando compensar desvantagens materiais enfrentadas pelos grupos socialmente desfavorecidos, como também as supostas carências culturais resultantes de um ambiente familiar pouco estimulante. Aqui, estudos como os realizados no âmbito da London School of Economics, na Inglaterra, o *Head Start* (1965) e o *Relatório Coleman* (1966), nos Estados Unidos, além das pesquisas de Paul Clerc e Alain Girard no âmbito do Instituto Nacional de Estudos Demográficos – INED, na França, tiveram grande importância em meio a estas avaliações.

Os resultados, contudo, revelaram algo em certo sentido inesperado no campo da pesquisa sobre a universalização da educação para a época. Diferentemente do que imaginavam os profissionais de formação humanista e funcionalista que refletiam sobre a educação, muito influenciados pelos paradigmas lançados por Émile Durkheim e Talcott Parsons, os sistemas escolares não só não tinham o efeito esperado na redução das desigualdades sociais como, longe de serem sítios de igualdade, terminavam reproduzindo as desigualdades sociais que existiam no âmbito da sociedade de classes.

O RELATÓRIO COLEMAN (1966)

O *Relatório Coleman* é um dos principais marcos deste momento. No ano de 1966, em pleno contexto das lutas pelos direitos civis nos EUA, o Congresso Nacional deste país publicou os resultados do que foi chamado na época de “Missão Coleman”. Neste estudo, o então sociólogo James Coleman da Universidade de Chicago e uma equipe chefiada por ele obteve um grupo de resultados bastante polêmicos a partir de um complexo e inovador

levantamento estatístico. Em *Equality of Education Opportunity* (1966), Coleman e seus colaboradores chegaram a conclusão que as escolas, naquele período, tinham pouquíssima influência no apoio a jovens que buscassem melhores condições de vida, sendo, portanto, a instituição escolar um recurso que teria pouca capacidade de transformação ou minimização das desigualdades sociais vivenciadas pelos grupos que buscavam-na como instrumento para a ascensão social. Ao perceber que a variabilidade da condição socioeconômica dos estudantes é maior no interior das escolas, entre os estudantes de origens diferentes, do que entre as escolas, Coleman pôde mostrar que as diferenças de resultados no levantamento da desigualdade nas instituições se deviam mais às diferenças da clientela das escolas – a origem dos estudantes, a condição de suas famílias – do que às diferenças entre as características escolares – dado à presença ou não de recursos, equipamentos, programas de qualificação de professores, etc. Deste modo, ao minimizar o efeito do emprego de recursos e investimentos na escola como meio de combate às diferenças sociais, o estudo representou uma crítica contundente às tendências e segmentos políticos que atribuíam ao investimento em educação um caminho seguro para a redução das desigualdades.

Como analisa Silvio Higgins (2005) em *Quarenta Anos do Relatório Coleman*, ao notar que é sobretudo no ambiente, no lar e na região onde vivem os estudantes que se mostra uma correlação mais clara entre desigualdades sociais e restrição à educação formal, Coleman também passa a buscar na diferenciação e explicação das formas de capital social que estão presentes na vida dos jovens um meio de destacar situações que de fato se mostram relevantes para os resultados do seu desempenho e acesso à educação. Neste sentido, na obra *The Social Capital in the Creation of Human Capital* (1988), Coleman diferencia entre os componentes familiares (a) o capital financeiro da família, mensurado em termos de renda, (b) o capital humano, obtido a partir da escolaridade dos pais, e por fim (c) o capital social que se expressa na intensidade das relações intrafamiliares, tendo cada um destes elementos uma importância particular. Os quais, por sua vez, teriam muito mais importância na investigação e na problematização da relação entre desigualdades sociais e ambiente escolar.

AS PRODUÇÕES DO INSTITUT NATIONAL D'ÉTUDES DÉMOGRAPHIQUES - INED

Na França, estas práticas dominantes de estudos empíricos na Sociologia assumiram a forma de uma demografia escolar, que tem origem nos trabalhos desenvolvidos pelo *Institut National d'Études Démographiques* – INED, criado em 1945 sob a direção de Alfred Sauvy. Tarefas como o recenseamento da população escolarizada e a investigação das características

e evolução das populações escolares foram assumidas pelo instituto e pelos profissionais que trabalharam em sua colaboração, como Henri Bastide, Alain Girard e Paul Clerc, objetivando-se conhecer as condições de seleção e frequência ao sistema escolar, bem como os mecanismos de orientação no seu interior. Destaca-se, neste sentido, o famoso estudo da *Enquête de 1962-72*, quando através de uma grande amostra que contou com mais de 17.000 alunos se acompanhou o itinerário no interior do sistema escolar de um conjunto de indivíduos durante dez anos.

Todavia, como nos informa Chistian Baudelot em *Todo se sabe y nada se cambia* (2010), no estudo em que se analisaram as condições de ingresso na etapa do *sixième* ou sexto grau escolar na França ainda nos anos 1960, Girard e Bastide tiveram o mérito e inaugurar uma nova era de análises sociológicas sobre a realidade escolar e sua relação com as funções sociais reais que esta mantinha no universo francês. Os resultados, publicados sob o título de *La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement*, em 1963, promoveu sobretudo duas contribuições importantes, que mudariam de forma substancial o modo pelo qual a educação formal era compreendida e estudada no país. Em primeiro lugar, Bastide e Girard criaram um banco de dados nacional de grande amplitude e qualidade, cruzando dados como idade, sexo, profissão dos pais dos alunos, obtenção de trabalho pelos egressos de êxito escolar. Em segundo, eles promoveram, na análise dos dados, uma descoberta extremamente relevante: a de que as desigualdades frente à escola não se explicavam pelas diferenças entre os ingressos nas famílias, mas sim pela brecha de nível de instrução entre os pais.

A pesquisa levou estudiosos como Paul Clerc, Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu a iniciar, na França, uma nova forma de lidar com as recentes descobertas relativas às desigualdades sociais no âmbito da escola. A qual, por sua vez, teve como traço particular a proposição de que estaria na autonomia do capital cultural e nos fenômenos relativos aos processos de reprodução do conhecimento escolar o caminho para pensar a presença das desigualdades sociais no âmbito da escola. Os conteúdos e as formas de pensamento presentes e reproduzidas na escola deixariam, a partir dali, de serem questões relegadas a segundo plano, como elementos neutros ou meras ferramentas abstratas. Os conhecimentos e práticas escolares passavam a ser a partir de então problematizados como verdadeiros fenômenos de manutenção e reprodução de desigualdades dentro de uma instituição sobre a qual se depositava muita esperança mas poucas suspeitas até meados dos anos 1960.

O PARADIMA DA REPRODUÇÃO

O debate internacional e a pesquisa de Girard e Bastide levaram uma série de estudiosos a iniciar – sobretudo na França – uma série de discussões destinadas a buscar uma nova forma de lidar com as recentes descobertas relativas às desigualdades sociais no âmbito da escola. A qual, por sua vez, como observa Baudelot (2010), teve como traço particular a proposição de que estaria sobretudo nos fenômenos relativos aos processos de reprodução do conhecimento escolar o caminho para pensar a presença das desigualdades sociais no âmbito da escola. Foi através deste pressuposto que, nos anos seguintes, com contribuições e perspectivas de matrizes teóricas distintas, autores como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Basil Bernstein, Samuel Bowles e Herbert Gintis deram importantes contribuições para o que ficaria conhecido anos mais tarde como o “paradigma da reprodução”. Com a contribuição deste autores, os conteúdos e as formas de pensamento presentes e reproduzidas na escola deixariam de ser questões relegadas a segundo plano, como elementos neutros ou meras ferramentas abstratas.

Como observa Henry Giroux (2004) em *Teoría e Reistencia en Educación*, é possível distinguir duas posições principais que emergem da ampla gama de abordagens reproducionistas e de teóricos que contribuíram com estas discussões. De um lado, as “teorias da reprodução social”, que têm seu exemplo mais representativo no trabalho de Louis Althusser, mas contam também com as importantes asserções de Samuel Bowles e Herbert Gintis. E, de outro, temos as “teorias da reprodução cultural”, onde podemos situar aqueles que talvez sejam os principais nomes nesta linha investigativa, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, seguidos por Basil Bernstein e suas discussões no âmbito da teoria da transmissão da cultura. Como nosso objetivo aqui é sobretudo destacar a produção mais próxima do contexto do pós-guerra, destacaremos como Bourdieu e Passeron, de um lado, e Louis Althusser, de outro, conduziram as primeiras explicações no âmbito do paradigma da reprodução diante dos dados e polêmicas que surgiram com os *surveys* nos EUA e na França.

BOURDIEU E O ESTUDO DA EDUCAÇÃO FRANCESA

A contribuição de Bourdieu pode ser encontrada nas realizações em parceria com Jean-Claude Passeron, nas quais a educação é o tema ou um dos temas centrais da discussão, como em *Os Herdeiros* (2013), *A Reprodução* (2008) e *A Miséria do Mundo* (1997), mas também nos desdobramentos de alguns de seus principais conceitos, como capital social e *habitus*. No entanto, como observam Maria Alice Nogueira e Claudio Marques Nogueira

(2002) em *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu*, esta obra pode ser compreendida a partir de duas dimensões fundamentais: de um lado, a configuração desigual da escola e o seu papel para a reprodução de desigualdades sociais e, em segundo, as reflexões sobre o tema da constituição diferenciada dos atores segundo a sua origem social e familiar e as repercussões dessa formação diferenciada para sua vida escolar.

Quando Bourdieu menciona, no prefácio de *A Reprodução* (2008), que existe um princípio de inteligibilidade que orienta vários capítulos do livro, o que envolve as relações entre o “sistema de ensino” e a “estrutura das relações entre as classes”, a noção de arbitrário cultural emerge em sua obra como um ponto de partida fundamental. Isso porque, como não existe nenhuma cultura superior a outra, a adoção de um tipo específico de cultura a ser consagrada e transmitida pela escola como sendo superior e universal é analisada por ele como que se deve não à sua verdade objetiva, mas sobretudo ao modo como reproduz e legitima a dominação de classe.

No entanto, apesar de arbitrária, a cultura escolar se apresenta e é reconhecida socialmente como a cultura legítima, a única universalmente válida. Esta conversão de um arbitrário cultural em uma cultura legítima, por sua vez, é uma prerrogativa que legitima a violência simbólica ou imposição de um conhecimento arbitrário por meio da dissimulação deste caráter, sendo ela, portanto, uma das condições sociais fundamentais da ação pedagógica da escola. Por isso, esta só pode ser compreendida quando se considera a dinâmica da relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade, bem como as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade.

Por conseguinte, é também por este caminho que, na relação de comunicação pedagógica (ensino), se reproduzem e se legitimam as desigualdades sociais: a relação se apresenta como pautada num valor de equidade que, no entanto, é apenas formalmente igualitária, e desse modo as diferenças de classe que existem no âmbito da realidade social, fora o sistema de ensino, se condicionam também o seu funcionamento.

O argumento central desta discussão, portanto, é o de que ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, o sistema escolar dissimula igualmente os efeitos que este fator mantém para com o sucesso escolar das classes dominantes e, ao mesmo tempo, das dominadas. Estas diferenças, que são oriundas sobretudo de desigualdades sociais, transformam-se em desigualdades educacionais ao serem percebidas como diferenças de capacidade entre indivíduos com iguais condições de acesso ao conhecimento e à formação culta. Enquanto elas decorrem da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a

cultura familiar que o aluno enfrenta nestas instituições, a doutrina do dom é reproduzida como a justifica que individualiza e descontextualiza o caráter socialmente condicionado destas diferenças de rendimento e carreira na vida escolar. (NOGUEIRA, 1999).

Sinteticamente, portanto, é possível dizer que as reflexões do autor sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e as escolares que é ocultada por uma arbitrária transformação da cultura escolar dominante em uma cultura universalmente válida, legítima e neutra por natureza. Isso fica claro, por exemplo, na sua análise dos currículos, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar, onde nota que os conteúdos curriculares são selecionados em função dos conhecimentos, nos valores e interesses das classes dominantes, onde prestígio de cada disciplina é associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural, na sua análise sobre a transmissão dos conhecimentos, que segue uma espécie de “cultura do implícito” onde a pedagogia supõe e exige a posse de um capital cultural anterior, e, por último, na avaliação dos professores, que vai muito além de uma verificação do aprendizado e se estende a um verdadeiro julgamento social em relação ao alinhamento ou não diante dos comportamentos das classes dominantes.

Como nota Maria Alice Nogueira (1999), a sociologia de Bourdieu como um todo está marcada pela busca da superação de um dos dilemas clássicos da teoria social: a que se define pela oposição entre objetivismo e subjetivismo. Como forma de distanciamento em relação ao objetivismo – apontados por ele como uma marca inerente muitas vezes ao estruturalismo e ao marxismo –, Bourdieu adianta que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se daria preponderantemente de dentro para fora, e não o inverso.

Deste modo, no que diz respeito ao objetivismo e à ação dos atores sociais envolvidos com os sistemas escolares, a formação inicial e o ambiente social e familiar corresponderia na verdade a uma posição específica na estrutura social, como vemos já relativamente delineado na obra *Os Herdeiros* (2013). Nestas estruturas, adquiridas sobretudo em meio ao ambiente familiar, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para uma ação típica dessa posição que, por sua vez, passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais diversos ambientes de ação. As normas, regras e constrangimentos que seriam responsáveis pela reprodução destas estruturas não estariam, deste modo, definidas como entidades reificadas que agem diretamente: a estrutura social se perpetuaria justamente porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com um conjunto de princípios e disposições formulados e compartilhados a partir da posição estrutural para a qual eles foram socializados. Estas disposições incorporadas pelo sujeito, desse modo, não o conduzem em

suas ações de modo mecânico: elas não consistiriam em normas rígidas e detalhadas de ação, mas sim em princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias.

Por outro lado, quanto à postura subjetivista, Bourdieu salienta que o ator social não pode ser concebido como um indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Ele nega neste sentido o caráter supostamente autônomo do sujeito individual para mostrar que os indivíduos precisam ser caracterizados por uma bagagem socialmente herdada. Bagagem esta que inclui, de uma parte, certos componentes objetivos e externos ao indivíduo, e que por isso podem ser postos à serviço do sucesso escolar. Neste sentido, como explicita em *A Reprodução* (2008) a relação pedagógica não pode ser interpretada como uma simples relação de comunicação mais ou menos eficiente entre estes sujeitos independentes. É necessário contextualizá-la através do processo de seleção diferencial segundo a origem social e as variações de competência linguística em função da classe social de origem dos estudantes, e nesta medida examinar a relação entre as origens sociais destes estudantes e os graus de êxito de sua empreitada no sistema escolar.

Para integrar numa conceituação o rol de componentes objetivos e subjetivos, Bourdieu (2008) utiliza o conceito de “capital”. Ele representa um poder capaz de definir as probabilidades de ganho num determinado campo social, podendo existir na forma de um capital econômico, tomado em termos de bens e serviços a que os estudantes têm acesso, de capital social, que indica o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, e por fim de capital cultural, formado pelo conjunto de conhecimentos e noções que o indivíduo incorpora e é capaz de acionar no campo social. Este capital cultural, vale observar, é justamente o que teria maior impacto na definição do destino escolar, podendo aparecer no (a) estado incorporado, na forma de disposições duráveis do organismo, (b) no estado objetivado, sob a forma de bens culturais, transmissíveis de maneira instantânea, e (c) no estado institucionalizado, quando se manifesta basicamente através dos diplomas e títulos escolares. (NOGUEIRA, 1999).

Neste sentido, como aponta Bourdieu, a posse de capital cultural facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares, sobretudo na medida em que aqueles conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados, sofisticados) permitiriam a passagem do mundo familiar ao universo escolar. Para as crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, o ingresso na educação formal seria mais facilmente uma continuação da educação familiar, enquanto para as outras significaria algo estranho, distante,

ameaçador. Em segundo, a posse de um determinado capital cultural propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Como os sistemas de medição do rendimento escolar vão muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural ou até mesmo moral dos alunos, bastante específico, estas exigências só são plenamente atendidas por quem foi previamente socializado nesses mesmos valores. Por último, vale ressaltar que, ainda no que diz respeito ao capital cultural, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino influi sobre a compreensão da dinâmica das hierarquias e ramificações acadêmicas por parte das famílias e também dos alunos. Esta compreensão, que inclui as possibilidades de alcance de prestígio social e retorno financeiro, orientam o modo pelo qual os pais e responsáveis pelas crianças poderão avaliar as estratégias de formação de seus protegidos e tomar decisões cruciais para a vida dos estudantes – o que pode influenciar na continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha de curso superior, etc.

Quanto à transmissão ou reprodução destas práticas, estratégias, escolhas e comportamentos no âmbito dos grupos familiares, Bourdieu (2008) salienta que cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, termina constituindo e sendo por sua vez também orientado por um sistema específico de disposições para a ação, passado adiante na forma de *habitus*. Pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso, estes grupos construiriam um conhecimento prático relativo ao que seria possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social cotidiana, como também sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. O *habitus* nestas circunstâncias, portanto, seria mais precisamente o conhecimento ou conjunto de conhecimentos adquiridos que se ajustam às estratégias de aquisição ou aumento do capital referente ao campo ou espaço social em questão, fornecendo as estratégias mais adequadas, viáveis e possivelmente eficientes que acabariam sendo adotadas pelos grupos. O que, por sua vez, as tornaria também fator estruturante de novas ações e estruturas sociais socialmente compartilhadas, na medida em que fossem incorporadas pelos sujeitos e, deste modo, se tornassem elas também *habitus* estruturantes capazes de condicionar o comportamento das gerações futuras.

Como observa Bourdieu já em *Os Herdeiros* (2013), o fenômeno poderia ser mais claramente percebido através das estratégias de investimento escolar e comportamentos distintos que podem ser notados nas principais classes sociais na realidade social. Nas classes populares, por exemplo, pobre em capital econômico e cultural, nota-se um investimento moderado no sistema de ensino. O que, por sua vez, ocorre por haver ali a percepção de que

as chances de sucesso são reduzidas e pela escassez de recursos econômicos sociais capazes de potencializar o valor dos títulos alcançados ou almeçados, fazendo com que o investimento no mercado escolar tenda a oferecer um retorno baixo e incerto à longo prazo e esta realidade, por sua vez, diminua a própria iniciativa destes grupos em buscar reverter ou desafiar esta lógica.

Nas classes médias, por sua vez, esta configuração se dá de maneira distinta. Estas tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos, sobretudo por terem chances objetivamente superiores de sucesso – o que é percebido e incorporado a longo prazo – e nutrir, diante destas possibilidades, expectativas mais recorrentes de ascensão social, agora em direção às elites. Além de, justamente em função desta expectativa, valorizar de maneira enfática o valor da cultura legítima, o que termina fazendo da sua aquisição um esforço sistemático dentro destes grupos sociais.

Já entre as elites econômicas e culturais, o que se percebe mais claramente é um investimento também incisivo na educação escolar, mas de uma maneira menos pragmática do que nas classes médias. Sobretudo pelo fato de que o sucesso escolar no caso destas famílias ser tido como natural, não dependendo de um grande esforço de mobilização familiar, estas elites estariam livres da luta pela ascensão social, ficando a sua dinâmica de investimento na escolarização determinada pelo tipo de elite que elas constituem na realidade social. No caso das elites culturais, haveria um investimento intenso, mas sobretudo visando o acesso a carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino. Já entre as frações das elites econômicas, vigoraria a busca pela certificação que legitimaria o acesso a posições de controle já garantidas pelo capital econômico.

LOUIS ALTHUSSER E A PROBLEMÁTICA DOS APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO

Outro autor que se preocupou com a relação entre a realidade social e a reprodução da desigualdade e da ideologia pela instituição escolar foi Louis Althusser. Como observa em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1983), a escolarização em uma sociedade capitalista teria um duplo papel: a reprodução da força de trabalho necessária para a acumulação de capital e, em segundo, a reprodução de formas de consciência, disposições e valores necessários para a manutenção de instituições e relações sociais que facilitem a conversão de trabalho em capital. Sob um referencial epistemológico marcadamente marxista, mas também estruturalista, Althusser toma a escola na sociedade capitalista como o principal elemento

reprodutor da ideologia dominante, sendo ela a principal instituição daquilo que ele denomina de “aparelhos ideológicos de Estado”. O que por sua vez significa mais precisamente um conjunto de realidades que opera no universo privado e que, junto com o aparelho repressivo de estado, com atuação preponderantemente pública, tem papel fundamental na reprodução da força de trabalho como um fator submisso à dominação de classe.

Como apresenta Althusser (1983), a condição última da produção é mais exatamente a reprodução das condições de produção, que deve atuar tanto sob as forças produtivas quanto sob as relações de produção existentes. Esta reprodução, no entanto, não deve ser buscada ao nível mais imediato, na empresa capitalista ou no processo de produção propriamente dito, pois não é neste nível que a reprodução das condições materiais existe em suas condições reais, atuando sob estes dois elementos. É isso por um motivo relativamente simples: um dos elementos principais desta reprodução, aquele que separa as forças produtivas dos meios de produção, a força de trabalho, se dá fora da empresa, no âmbito da vida social.

Neste âmbito, como observa José Augusto Albuquerque (1983) em *Althusser, As Ideologias e As Instituições*, a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação. Ela precisa também da reprodução da submissão deste fator humano às normas da ordem vigente. Isto é, a reprodução depende da submissão dos operários à ideologia dominante, de modo que esta assegure também, por meio do pensamento, o seu predomínio sobre os indivíduos. Como este papel é, por sua vez, assumido por instituições como o Estado, a igreja e a escola, são elas que fornecem o modo de agir e os conhecimentos sob formas que assegurem a dominação à ideologia e ao domínio de sua prática. Razão pela qual, ademais, é na complexidade e particularidade da superestrutura que Althusser buscará entender os termos de sua reprodução.

Na tradição marxista, como indica Althusser (1983), o Estado é, antes de mais nada, o principal aparelho da superestrutura. Na sua objetividade, ele compreende tanto o conjunto dos aparelhos especializados – como os tribunais, as prisões, a polícia, etc. – quanto o exército ou o conjunto das forças de repressão e, por último, e acima de todos, a chefia de Estado, sendo esta representada pelo governo ou pela administração de um modo geral.

Mas como esta concepção permanece, aos olhos do autor, basicamente descritiva, sua análise sobre os aparelhos ideológicos que compõem o Estado buscam justamente analisar e dar maior concreticidade a ela. Segundo Althusser, O Estado, além de ser aparelho de Estado e aparelho repressivo de Estado, é também o lócus de um poder do Estado, responsável por conduzir e operar este aparelho e, por último, o conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado, responsáveis por manter e reproduzir a submissão à classe dominante.

Os aparelhos ideológicos de Estado são, portanto, em última instância, um certo número de situações que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas, que podem se ver representadas em organismos como: os AIE religioso, escolar (escolas públicas e privadas), familiar, sindical, jurídico, político, cultural e de informação. Por isso, se na concepção inicial observamos a existência de um aparelho essencialmente repressivo de estado, numa descrição mais analítica é possível perceber que há, na verdade, uma pluralidade de aparelhos ideológicos de Estado responsáveis por garantir, no âmbito da superestrutura, a reprodução da cultura, das formas de pensar e das relações sociais originárias da classe dominante.

Nota-se, portanto, uma diferença fundamental entre aquilo que compreende o aparelho de Estado propriamente dito, que é predominantemente público, e os aparelhos ideológicos de Estado, que são basicamente privados. Contudo, ao lado desta diferença, existe outra, ainda mais importante: enquanto o primeiro age sobretudo por meio da violência e da detenção do seu monopólio legítimo, o conjunto que compõe o segundo opera sobretudo por meio da ideologia, dos saberes. O que unifica os dois, apesar das diferenças, é o seu funcionamento mesmo, reproduzindo do mesmo modo a ideologia. Contudo, isto não afasta a diferença de recorrer basicamente ao uso da força para impor a sua ordem, no que diz respeito ao aparelho repressivo, e à ideologia, no segundo.

No que diz respeito à reprodução das relações de produção, segundo elemento fundamental da reprodução das condições de produção, é possível para Althusser (1983) perceber que esta se pauta numa espécie de divisão social do trabalho, onde historicamente um ou outro aparelho ideológico de Estado assume uma posição fundamental na reprodução da submissão à classe dominante. Neste sentido, se, no caso do feudalismo, foi a religião que assumiu este papel, o que pode ser notado pelo caráter da ação dos aparelhos inquisitórios e da necessidade de emancipação do seu controle pela burguesia durante as revoluções modernas, como a Revolução Francesa (1789), no caso do capitalismo, é justamente a Escola que assume este papel. O aparelho ideológico escolar, neste sentido, assumiu uma posição dominante nas formas capitalistas maduras, encarregando-se das crianças de todas as classes no sentido de inculcar os saberes contidos na classe dominante ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro para que estas ocupem na sociedade o papel que lhe convém.

Um dos principais atributos deste processo de inculcação, por sua vez, é o modo pelo qual os mecanismos que reproduzem esse resultado vital são naturalmente encobertos e dissimulados como neutros, destituídos de qualquer relação com interesses ou condições sociais mais específicas. Ela e o conteúdo de classe que repercute assumem, portanto, a forma

própria da ideologia dominante, que é a de não ter uma história: seus agentes, os professores, diretores e técnicos, são projetados como detentores respeitosos da consciência e do senso de liberdade e moralidade. Seus conteúdos, não são outra coisa que não a representação viva da excelência e da verdade, absoluta aos olhos dos que a incorporam como tal.

A ideologia, portanto, na forma como é garantida pelos aparelhos ideológicos de Estado e pela superestrutura de um modo geral, é marcada por dois traços fundamentais. Primeiramente, ela representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, e sobretudo no que diz respeito à instituição escolar, que leva o indivíduo, por exemplo, a ver como equivalentes a qualificação que ele agrega à sua força de trabalho à quantificação da sua força de trabalho através do salário, o que esconde dele a concreticidade da exploração e o instituto da mais valia. Algo que se dá na medida em que ela mantém a existência de um pequeno grupo, responsável por manter a dominação de classe através de uma representação falseada do mundo, e ademais, na medida em que esta ideologia é a representação de uma realidade ou sociedade que é já, por si mesma alienada, fundada sob a égide de um trabalho ou de uma ação do mundo por parte do indivíduo desde já alienada de si mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo de reflexões sobre as desigualdades educacionais o seu papel nos países no centro da economia capitalista no contexto do pós Segunda Guerra tem um perfil bastante diverso. Entre os levantamentos estatísticos e *surveys* e as teorias da reprodução, como pudemos observar, há uma abordagem bastante distinta sobre as razões e o modo como o ensino básico e também o ensino superior vinham se expandindo tanto na Europa quanto nos EUA. Contudo, é possível observar também como há uma continuidade na tentativa de desmistificar missões, responsabilidades e projetos ideológicos de desenvolvimento socioeconômico e combate às desigualdades sociais depositados sob a mesma, elevando o debate não apenas no sentido de rever criticamente as contradições presentes nestes projetos, como também a partir da forma com que o próprio conhecimento veiculado nas instituições educacionais, vinculado a eles ou não, poderia ser revisto e socializado de maneira a potencializar o seu caráter emancipatório. Algo que, por sua vez, não só trouxe uma resposta rápida aos equívocos na visão sobre os sistemas educacionais neste período como terminou transcendendo este objeto para, em última instância, oferecer uma importante base sob a qual a Sociologia da Educação poderia se desenvolver anos mais tarde.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Augusto. Althusser, As Ideologias e As Instituições. In.: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BAUDELLOT, Christian. Todo se sabe, y nada cambia: las dinámicas de clase contra el conocimiento. In.: FRIGERIO, Graciela; Gabriela, DIKER (orgs.). *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires: Estante editorial, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O capital social – notas provisórias. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Os herdeiros**. São Carlos: Editora da UFSC, 2013.

COLEMAN, James. **Equality of Education Opportunity**. Washinton D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

GIRARD Alain; BASTIDE Henri. **La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement**. *Population*, v. 18, n. 3, 1963, Liège, p. 435-472.

GIROUX. Henry. **Teoría y resistencia en educación**. México: Siglo Veintiuno Editores, 2004.

HIGGINS, Silvio Salej. **Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação**. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 9, n. 2, p. 116-129, maio /ago. 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. *Educação & Sociedade*, n. 87, abril, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução**. *Em Aberto*. Brasília, v. 09, n.46, p. 49-58, 1990.

DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO: ESCASSEZ DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE CAMPO NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA-PR

*Elisiane Zvir*⁵⁰

RESUMO: A disciplina de Ensino Religioso envolve estudo da diversidade de religiões existentes, assim como, respeito a diferentes crenças e símbolos religiosos, sendo assim, envolve o respeito ao próximo, respeito à multiculturalidade. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi compreender a importância da especialização em Ensino Religioso e compreender o perfil de formação dos inscritos para atuarem como professores da disciplina na Educação de Campo no município de Guarapuava-PR. A metodologia do trabalho envolveu leituras bibliográficas e levantamento de dados sobre o número de inscritos e suas pontuações na classificação final para atuarem da Educação Estadual no ano de 2016. OS dados foram coletados no site do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava-PR, Dados resultantes da pesquisa nos mostram que ainda é recente a disciplina no Brasil, pois foi aprovada em 1996. Com o levantamento de dados junto ao Núcleo Regional de Guarapuava foi possível concluir que a maioria dos professores que está dando aula hoje de Ensino Religioso na Educação de Campo não possui especialização na área.

Palavras-chaves: Ensino Religioso, Especialização de Ensino Religioso, Guarapuava-PR, Diversidade Religiosa.

RELIGIOUS EDUCATION DISCIPLINE: SCREENING OF TEACHERS FOR FIELD EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF GUARAPUAVA-PR

ABSTRACT: The discipline of Religious Education involves studying the diversity of existing religions, as well as respect for different religious beliefs and symbols, and thus involves respect for others, respect for multiculturalism. In this sense, the objective of the research was to understand the importance of specialization in Religious Education and to understand the training profile of the enrolled ones to act as teachers of the discipline in Field Education in the city of Guarapuava-PR. The methodology of the work involved bibliographical readings and data collection on the number of enrollees and their scores in the final classification to act in the State Education in the year 2016. The data were collected on the website of the Regional Core of Education of Guarapuava-PR, resulting data of the research show that the discipline is still recent in Brazil, since it was approved in 1996. With the data collection with the Regional Center of Guarapuava it was possible to conclude that most of the teachers who are teaching classes today in Religious Education in Field Education has no specialization in the area.

Key-words: Religious Education, Specialization in Religious Education, Guarapuava-PR, Religious Diversity.

INTRODUÇÃO

⁵⁰ Graduada em História e mestranda em História pela mesma instituição Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Contato: elisiane07@hotmail.com

A emenda do art. 33 da Lei das Diretrizes e Bases da educação⁵¹, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN⁵²) do Ensino Religioso reconhece a disciplina não como Ensino de Religião e sim como Ensino das Religiões. É importante lembrar que desde o período colonial até o final do século XX a igreja católica dominava o ensino religioso e empregava o ensino do cristianismo, sendo assim, com o art.33 das LDB a disciplina torna possível guiar os alunos a conhecer e respeitar a diversidade religiosa existente a nível mundial.

Na Educação Pública a disciplina é empregada atualmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e II, ou seja, a criança tem acesso a disciplina dos **6 aos 14 anos, idade em que tem** maior curiosidade sobre as coisas, idade de conhecer o novo, e o mais importante, idade onde se torna mais fácil construir com o educando a compreensão e respeito ao diferente. Sendo assim, a disciplina tem uma enorme importância na formação do cidadão, visto que nos encontramos em uma sociedade repleta de crenças, tanto no nosso convívio quanto as que presenciamos na mídia, como por exemplo, podemos citar jornais, novelas, internet, entre outros.

Nesse sentido, busca-se nesse trabalho compreender a importância da disciplina de Ensino Religioso para formação cidadã dos alunos no ensino fundamental; Buscasse também entender o que a lei define como Ensino Religioso hoje e quais requisitos para formação desse professor na rede Estadual de Ensino através do edital de seleção professores de Ensino Religioso na Educação de Campo⁵³ no município de Guarapuava-PR⁵⁴.

⁵¹ A “LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 - ela é uma legislação com a função de organizar a estrutura da educação brasileira, la influencia diretamente na formação escolar e acadêmica”. Disponível em < <http://soparaprofessoras.blogspot.com.br/2011/05/importancia-dos-pcns-e-da-ldb.html>>. **Último acesso em: 15/08/2016**

⁵² Os PCNs “constituem-se em referências nacionais para o Ensino Básico, a primeira etapa para a concretização curricular do Brasil, definindo as metas para a educação estabelecidas pelas políticas públicas do Ministério da Educação”. Os PCNs são de extrema importância e “podem ser usados como recursos para a construção, elaboração, reelaboração ou adaptações curriculares pelas Secretarias de Educação”. É importante ressaltar que cada Núcleo Regional de Educação pode adaptar os PCNs conforme sua realidade social local. Disponível em <Fonte: <http://soparaprofessoras.blogspot.com.br/2011/05/importancia-dos-pcns-e-da-ldb.html>>. **Último acesso em: 15/08/2016**

⁵³ É importante entender o que é Educação de Campo para compreender a complexidade de números de profissionais nessas áreas. Educação de Campo se define por Colégios ou outros tipos de espaços educativos retirados da cidade, geralmente se localizam em meio agropecuário, como também os “espaços pesqueiros, as populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas.” (...) “É destinada às populações rurais nas diversas produções de vida já citadas, assim como serve também como denominação a educação para comunidades quilombolas, em assentamento ou indígena.”.

Fonte: <http://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-no-campo/>>. **Último acesso em: 15/08/2016**

⁵⁴ “Guarapuava é um **município brasileiro** do **estado** do **Paraná**, do qual é o segundo em extensão e o nono mais populoso, com 179 256 habitantes”. (...) “segundo estimativas do IBGE de 2016. Considerado um polo regional de desenvolvimento com forte influência sobre os municípios vizinhos, faz parte também de um entroncamento

Fez parte da metodologia leituras bibliográficas para compreender a importância da disciplina de Ensino Religioso na formação do cidadão. Outro aspecto metodológico utilizado na pesquisa foi à análise da quantidade de inscritos para professor de Ensino Religioso em Educação de Campo no município de Guarapuava-PR e quantos foram chamados até março de 2016.

Essa análise foi feita com o objetivo de intuir de compreender a especificidade e complexidade da disciplina e também compreender se sobraram ou faltaram profissionais especializados em Ensino Religioso na Educação de Campo no município de Guarapuava - PR.

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

De acordo com o autor Queiroz (2013), o Ensino Religioso é essencial para formação da criança, é parte fundamentos dos diferentes alicerces do conhecimento que são construídos, pois com essa disciplina é possível guiar o aluno a conhecer diferentes grupos e diferentes segmentos e costumes religiosos. O professor pode preparar suas aulas de modo que leve os alunos a problematizarem o “objeto de estudo” (QUEIROZ, 2013). A construção do conhecimento envolve ainda a valorização de suas próprias opiniões formadas, essa afirmação fica mais clara de acordo com o autor na seguinte citação:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante que se dê um enfoque à formação das primeiras noções sobre identidade, alteridade e transcendência; que se trabalhe a elaboração dos saberes e conhecimentos básicos dos educandos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a importância de se viver em comunidade; que se facilite a constituição de comportamentos básicos que promovam o cuidado, o amor e o respeito uns com os outros e com a natureza. Levá-los a compreender a importância de cada um na formação da comunidade, valorizando as atitudes, as opiniões, as críticas de si mesmo e de seus colegas, enfatizando a autoestima e a afirmação uns dos outros; manifestar atitudes de respeito, de cuidado e de responsabilidade por si mesmo, pelo outro e pela natureza; reconhecer a importância do outro e da natureza para a continuidade da vida; perceber que a prática do diálogo exige disposição de ouvir e respeitar as ideias do outro; exercitar a prática do diálogo inter-religioso e intercultural; identificar as diferentes formas de manifestação do transcendente; e, por fim, conhecer a importância dos símbolos para as tradições religiosas e apontar valores necessários para o convívio em comunidade são objetivos prementes da disciplina em apreço. (QUEIROZ, 2013, p.32).

A citação acima nos permite entender que a disciplina de Ensino Religioso enriquece o aluno para o convívio em sociedade, pois na disciplina é trabalhado valores que compreendem a existência de diversos “símbolos religiosos”, ou seja, essa disciplina facilita para conduzir o estudante a compreender que não é somente sua religião que é certa, que não existem certas ou erradas e sim, que todas tem suas crenças, seus símbolos e seu modo de ser e viver e temos que respeitá-las, temos que deixar de lado o olhar de estranhamento e entender também que outros grupos religiosos também tem alguma opinião formada sobre nossas crenças.

Nesse sentido, a disciplina vai além de estudos sobre a diversidade religiosa existente, ela trabalha ainda a questão do preconceito. É normal que com o decorrer das aulas o aluno identifique práticas religiosas e símbolos religiosos de seus familiares em suas casas e é claro, vai agir com respeito. O autor Queiroz (2013) ressalta que a disciplina tem a possibilidade de mostrar ao aluno que dentre as diferentes práticas religiosas existentes temos que ter respeito e preservar amizades, pois é essa serenidade que devemos ter em sociedade, “o saber respeitar o outro” (QUEIROZ, 2013)

Para melhor compreendermos a disciplina de Ensino Religioso é importante considerar que o professor em sala de aula não deve propagar uma religião em si e sim mostrar a existência de diferentes religiões. Dentre os conteúdos que compõe a disciplina podemos citar:

estudo da alteridade, das culturas e tradições religiosas, do espaço sagrado, dos símbolos, dos rituais, das mitologias, da vida e da morte, do tempo sacralizado e celebrado, das personagens importantes que fizeram história, do sagrado feminino, da arte religiosa, entre outros. (QUEIROZ, 2013, p.36).

Nesse sentido a construção do conhecimento é enriquecida, visto que o aluno está em fase da construção da identidade e nada melhor do que construir a identidade em meio ao conhecimento da diversidade, pois quando o aluno sai com esse olhar da escola é como se ele colocasse uma lente, ou seja, olhará com outros olhos o diferente, olhará com uma visão mais ampla entendendo a complexidade a abstração, mas principalmente respeitando o diferente.

DEFINIÇÃO DE ENSINO RELIGIOSO DE ACORDO COM A LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

De acordo com o Markus (2002), o final do século XX é marcado por diversas rupturas e questionamentos, o autor ressalta que é o período em que:

acontece o processo de abertura política no país; difunde-se a liberdade de imprensa; estão em voga os debates sobre a teologia da libertação; o fenômeno da diversidade religiosa se torna evidente e visível; movimentos sociais e culturais se afirmam e reivindicam ações diferenciadas; surge uma nova concepção de evangelização; e uma nova Constituição reconhece e assegura o respeito pelas diversidades culturais e religiosas. (MARKUS, 2002, p.35-36).

Nesse sentido a escola rompe com certos paradigmas e dá uma virada em torno da discussão da diversidade, isso fica muito claro quando comparamos a diferença entre o artigo de 1996 com o anterior. O primeiro artigo, sendo o 210 da 1ª constituição consta o seguinte texto: “*O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental*” (MARKUS, 2002, apud BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, p. 85).

Vejamos então o outro artigo, sendo ele de 20 de dezembro de 1996 que “*sanciona a lei nº 9.394/12/96 que recebe uma redação dia 22 de julho de 1997, sob a lei nº 9.475*” (MARKUS,2002) enfatiza que:

“O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (MARKUS, 2002, apud Lurdes CARON (org.) e Equipe do GRERE, O Ensino Religioso na nova LDB, p. 27.)

A principal diferença entre os artigos é em relação ao aspecto culturas e de inclusão de diversidades, pois enquanto na primeira constavam apenas aspectos sobre uma disciplina qualquer o novo artigo inclui que é uma disciplina indispensável para formação do cidadão e principalmente agora a disciplina deve ser constituída levando em consideração as “diferentes dominações religiosas”. Nesse sentido a construção do currículo deve abarcar não somente uma religião e sim diversas religiões para permitir com que o aluno compreenda a diversidade de grupos e símbolos religiosos existentes e principalmente saber respeitar essa diferença. (SILVA, 2015)

É uma perda muito grande de construção do conhecimento quando um professor de ensino religioso acaba privilegiando uma religião e acaba levando, por exemplo, textos bíblicos ou cantos de louvor para sala de aula como se fosse uma aula catequética, pois se o professor leva para sala de aula

material de uma religião deve levar de várias e trabalhar com uma metodologia que torne possível o aluno compreender a existência da diversidade religiosa.

O professor pode inclusive trabalhar a partir da realidade dos seus alunos, pois uma turma possui estudantes com duas ou mais religiões, o professor pode conduzi-los a refletirem sobre essa realidade e principalmente não discriminar o diferente e sim assumir um compromisso de respeito. (MARKUS,2002)

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

Muito falamos até agora sobre a importância da disciplina de Ensino Religioso no ensino fundamental para construção do conhecimento e do senso crítico do aluno e principalmente do respeito à diversidade, mas ainda não problematizamos qual a formação necessária para um professor de Ensino Religioso hoje, então vamos refletir um pouco sobre essa questão.

De acordo com a Lei n. 9.475/97 na resolução n. 02/98 no artigo 62:

“a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (QUEIROZ,)

Nesse sentido, a formação especializada é ainda um assunto muito debatido, pois para um ensino de qualidade não basta o professor ter apenas uma graduação e sim especializações, cursos de capacitação ou até mesmo uma Pós-Graduação Strito Sensu, nesse sentido o artigo 214 “Considera o Ensino Religioso uma das áreas de formação, visto que será a religiosidade uma das dimensões do ser humano integral que a escola pretende alcançar” (MARKUS, 2002).

Visando a qualidade de ensino pensamos que o Estado deve oferecer cursos que tornem possível o professor ou licenciando se especializar em determinada área, esse é o requisito mínimo para um ensino de qualidade, mas nem sempre isso acontece.

Em relação a um conhecimento mais profundo sobre Ensino Religioso ainda é um “assunto delicado no Brasil”, pois se olharmos editais de concursos para professores ou os próprios Processo Seletivo (PSS) notamos que tendo uma licenciatura na área de Ciências Humanas já torna possível ser professor de Ensino Religioso, isso porque com certeza há escassez de professores especializados na área.

Sendo assim, os professores dessa disciplina que estão nas escolas hoje são formados em uma dessas disciplinas: História, Filosofia, Sociologia ou Psicologia; Lembrando que

essas disciplinas fornecem apenas “a base para respeito as manifestações religiosas” (MARKUS,2002, p.44), pois é num conhecimento mais aprofundado na área que torna possível o professor ter:

“uma visão história de como se procederam as relações entre diversas religiões e culturas. Ambos devem tomar conhecimento e entender os processos que explicam porque algumas religiões e denominações estão mais ou menos representadas no ensino atual, por que outras foram excluídas e consideradas diabólicas ou inferiores” (MARKUS, 2002, p.44”

Desse modo, o perfil do professor de Ensino Religioso envolve a capacidade de saber trabalhar com a multiculturalidade e a própria diversidade existente na escola, esse profissional deve saber conduzir os alunos a refletirem sobre a diversidade existente e principalmente, saber respeitar as diferentes crenças, ou seja, saber lidar com uma visão conjuntural e utilizar isso no processo de construção do conhecimento.

PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO DE CAMPO NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA-PR

De acordo com o edital 59/2015⁵⁵ do Núcleo Regional de Educação do Município de Guarapuava, os requisitos necessários para inscrições 2016 para a função de professor de Ensino Religioso para Rede Estadual de Ensino são os seguintes:

(Quadro I)

ETAPA	DESCRIÇÃO DA ETAPA	REQUISITOS PARA INSCRIÇÃO
--------------	---------------------------	----------------------------------

⁵⁵ Esse edital está disponível no seguinte link Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss2015/edital592015gsseed_prof_retificado.pdf>. Último acesso em: 15/08/2016

ETAPA 2	Ensino Religioso Professor de Ensino Religioso na Educação Básica, e modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.	Formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas: Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia, preferencialmente com Especialização em Ensino Religioso, conforme Deliberação n.º01/06 CEE/PR
----------------	--	--

No quadro acima consta dados retirados do edital 59/2015 e fica claro o que já citamos acima a respeito da formação do professor de Ensino Religioso, pois o edital especifica que o requisito principal é a formação em uma licenciatura dentro das áreas de ciências humanas (História, Ciências Sociais e Pedagogia), no edital ainda consta que é dado preferência para quem tem especialização em Ensino Religioso. Nesse sentido vai por “água abaixo” o que já foi descrito acima sobre a importância de uma especialização para o professor ter um estudo mais aprofundado sobre Ensino Religioso, pois se existir um grande número de vagas e poucos inscritos com especialização ocorrerá um grande número de professores sem um estudo mais profundo na disciplina.

Agora vamos verificar a imagem abaixo (Quadro2), essa é uma imagem do edital 59/2015, referente ao valor da pontuação de títulos para a classificação de professores de Ensino Religioso no município de Guarapuava.

(Quadro 2)

ETAPA 2 – ENSINO RELIGIOSO – Código 201527		
Professor de Ensino Religioso na Educação Básica: todos os municípios do Estado do Paraná Professor de Ensino Religioso na modalidade de Educação do Campo: Anexo VII – quadro 3 Professor de Ensino Religioso na modalidade de Educação Escolar Indígena: Anexo VII – quadro 4 Professor de Ensino Religioso na modalidade de Educação Escolar Quilombola – Adrianópolis e Palmas		
ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA De acordo com Deliberação 01/06 – CEE/PR Será excluído do processo seletivo o candidato que não comprovar a escolaridade informada.	PONTOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Nível superior completo – (LP)		
a) Certificado de Pós-Graduação em Ensino Religioso, acompanhado de diploma de curso superior de Licenciatura Plena em Filosofia, ou em: História; Ciências Sociais; Sociologia; Pedagogia ou Geografia;	75	75
b) Diploma de Licenciatura Plena em Filosofia, ou em: História; Ciências Sociais; Sociologia; Pedagogia ou Geografia;	60	
c) Certificado de Pós-Graduação em Ensino Religioso, acompanhado de diploma de curso superior de Licenciatura Plena em qualquer disciplina da Educação Básica;	55	
d) Certificado de Pós-Graduação em Ensino Religioso, acompanhado de diploma de Bacharelado em Filosofia, ou em: História; Ciências Sociais; Sociologia; Pedagogia ou Geografia;	35	
e) Diploma de Bacharelado em Filosofia, ou em: História; Ciências Sociais; Sociologia ou Geografia.	25	
Licenciatura Curta– (LC)		
f) Certificado de Pós-Graduação em Ensino Religioso, acompanhado de diploma de Licenciatura Curta em História, Geografia ou Estudos Sociais.	45	
TEMPO DE SERVIÇO (Período de 01/07/2005 a 30/06/2015)		
a) Tempo de serviço na função ou cargo de Professor, ou Professor Pedagogo, ou TILS, como contratado pela SEED, na Educação Básica e suas modalidades. Não necessita comprovação. Registro automático no Sistema PSS.	1 por ano	10
1) Tempo de serviço exonerado prestado como efetivo da SEED – QPM/QUP.	1 por ano	
2) Durante o período de inscrições, o candidato deve excluir período de tempo de serviço já utilizado ou em processo de utilização para aposentadoria, via Sistema PSS, na opção que consta para este fim.	-	
b) Tempo de serviço na função ou cargo de Professor, ou Professor Pedagogo, ou TILS, em estabelecimentos de ensino da rede particular e/ou de outras secretarias da rede pública estadual, municipal, federal e de outros estados.	1 por ano	
APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL		
a) Certificado de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> , em nível de Especialização, ou <i>stricto sensu</i> , em nível de Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado.	5 por curso	15
b) Diploma de outro curso superior completo, diferente do utilizado como requisito de escolaridade.	5 por curso	
PONTUAÇÃO MÁXIMA		100

Disponível

em:

http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss2015/edital592015gsseed_prof_retificado.pdf. Último acesso em: 15/08/2016

No quadro acima notamos que os inscritos com graduação e especialização em Ensino Religioso terão 75 pontos e os inscritos somente com Licenciatura obterão 60 pontos. Nesse processo seletivo para o município de Guarapuava em Educação de Campo teve somente 12 inscritos (notasse isso no quadro abaixo) e sobre esses inscritos foi mapeada a pontuação de todos, vamos analisar essa pontuação no quadro 4:

(Quadro 3)⁵⁶

⁵⁶ Disponível em: file:///C:/Users/elisi/Downloads/Distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20aulas%20-%202016-2016%20(3).pdf>. Último acesso em: 15/08/2016

CLASSIFICAÇÃO FINAL -EDITAL 59/2015		
ETAPA 2		
Modalidade: Educação de Campo	Nº de inscritos	12

(Quadro 4)⁵⁷

Pontuação dos classificados	
1º	78
2º	75
3º	71
4	70
5º	68
6º	65
7º	61
8º	61
9	60
10º	60
11º	60
12º	60

O quadro quatro é referente à classificação final do processo seletivo no município de Guarapuava para a Etapa de Ensino Religioso-Educação de Campo. Com a pontuação dos classificados notamos que somente dois possuem 75 pontos ou mais, ou seja, de doze somente dois possuem diploma de licenciatura e diploma de especialização em Ensino Religioso.

Agora para finalizar essa reflexão acerca do perfil dos professores de Ensino religioso no município descrito, iremos analisar quantos foram convocados pelo Núcleo Regional de Educação para exercer a função. O quadro seguinte mostra dados sobre as datas das convocações e quantos classificados foram chamados para exercer a função.

⁵⁷ A referência do quadro 4 é a mesma do quadro 3. Disponível em: [file:///C:/Users/elisi/Downloads/Distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20aulas%20-%202016%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/elisi/Downloads/Distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20aulas%20-%202016%20(3).pdf). Último acesso em: 15/08/2016

(Quadro 5)⁵⁸

ENSINO RELIGIOSO (Etapa: 02) (Código: 201527)	
27 de janeiro 17 de Fevereiro 26 de Fevereiro	1º ao 3º - 4º e 5º -. 6º ao 12º
04 de Março de 2016	Reconvocação de todos os Classificados PSS/2016 (em final de lista) – Edital Nº 59/2015;

Com esses dados das convocações do quando 5, fica evidente que na primeira chamada já foram convocados os dois que possuíam licenciatura e especialização e nas próximas chamadas já foram convocados os que possuíam somente licenciatura. Notamos ainda que todos foram chamados no primeiro mês do ano letivo (mês de Fevereiro), ou seja, se todos foram convocados temos hoje professores somente com licenciatura em ciências humanas dando aula de Ensino Religioso.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada nessa pesquisa foi a partir de leituras bibliográficas para compreender a importância da disciplina de Ensino Religioso na formação do cidadão. Também fez parte da metodologia a análise da quantidade de inscritos para professor de Ensino Religioso em Educação de Campo no município de Guarapuava-PR e quantos foram chamados até março de 2016.

Essa análise foi feita com o intuito de compreender a especificidade e complexidade da disciplina e também a demanda de profissionais especializados em Ensino Religioso na Educação de Campo. Para isso foram feitas análises documentais, foram usadas listas de inscritos e listas de chamadas no processo seletivo para atuar nas escolas Estaduais de

⁵⁸ As listas de convocações do processo seletivo do edital 59/2015 estão disponíveis nos seguintes links:

Disponível em [file:///C:/Users/elisi/Downloads/Distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20aulas%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es%20-%202017%20e%2018-02-2016%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/elisi/Downloads/Distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20aulas%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es%20-%202017%20e%2018-02-2016%20(5).pdf). Último acesso em: 15/08/2016

Disponível em [file:///C:/Users/elisi/Downloads/Distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20aulas%20-%2026-02-2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/elisi/Downloads/Distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20aulas%20-%2026-02-2016%20(1).pdf). Último acesso em: 15/08/2016

Disponível em [file:///C:/Users/elisi/Downloads/Distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20aulas%20-%2004-03-2016%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/elisi/Downloads/Distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20aulas%20-%2004-03-2016%20(3).pdf). Último acesso em: 15/08/2016

Guarapuava com intuito de mapear quantos se inscreveram e quantos foram convocados até mês de março de 2016.

Os dados coletados retirados do site do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava-PR foram postos e tabelas para localizar o nº de inscritos para o Processo Seletivo e nº de convocados para exercer a função.

CONCLUSÃO

No Brasil ainda é recente a lei que regulamenta a disciplina de Ensino Religioso, pois a emenda do art. 33 da Lei das Diretrizes e Bases da educação⁵⁹, Lei nº 9.394 é de 20 de Dezembro de 1996, ou seja, ainda estamos em fase de preparação para termos professores especializados em Ensino Religioso.

Nesse trabalho reconhecemos a importância de professores especializados em Ensino Religioso, porém ainda nem todos os profissionais que dão aula na disciplina são especializados, nessa pesquisa isso se tornou evidente levando em conta a formação dos inscritos para Ensino Religioso em Educação de Campo no município de Guarapuava-PR.

Concluimos ainda que é importante a existência de políticas públicas voltadas para cursos de especialização de professores, pois é de extrema importância a existência de profissionais especializados na área, pois o perfil do professor de Ensino Religioso envolve a capacidade de saber trabalhar com a diversidade existente na escola, esse professor deve saber conduzir os alunos a refletirem sobre a multiculturalidade e principalmente, saber respeitar as diferentes crenças, ou seja, saber lidar com uma visão conjuntural e utilizar isso no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

MARKUS, Cledes. **Culturas e religiões: implicações para o ensino**. Conselho de missões entre índios – COMIN. São Leopoldo/RS, novembro de 2002

QUEIROZ, Carlos Alberto. **Novos rumos do ensino religioso para educação básica**. Revista de Ciberteologia. Edição nº 41 – Ano IX – Janeiro/Fevereiro/Março 2013 – ISSN: 1809-2888

⁵⁹ A “LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 - ela é uma legislação com a função de organizar a estrutura da educação brasileira, la influencia diretamente na formação escolar e acadêmica”. Disponível em <<http://soparaprofessoras.blogspot.com.br/2011/05/importancia-dos-pcns-e-da-ldb.html>>. Último acesso em: 15/08/2016

SILVA, Rosilene Ribeiro. **Ensino religioso no brasil: em busca de uma identidade.** Teresina/PI, 2015

SÓ PARA PROFESSORAS. A IMPORTÂNCIA DOS PCNS E DA LDB.

Disponível em < <http://soparaprofessoras.blogspot.com.br/2011/05/importancia-dos-pcns-e-da-ldb.html>>. Último acesso em: 15/08/2016

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss_2015_2016/classificacao_final/edital_80_classfinal_professor_guarapuava.pdf>. Último acesso em: 15/08/2016

CENTRO DE REFERENCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-no-campo>>. Último acesso em: 15/08/2016

PANOPTISMO ÀS IDENTIDADES EDUCACIONAIS DE PASSAROFES DE UMA ESCOLA DO CAMPO: INADUBAÇÕES SOBRE O ISSO

Raony de Souza Ribeiro⁶⁰
Giseli Monteiro Gagliotto⁶¹

RESUMO: Objetivamos primeiramente, fomentar o estranhamento/curiosidade nas palavras diferentes no título deste trabalho. Sobretudo, a pretensão central dessa pesquisa é trabalhar o conceito de panoptismo de Foucault, como questões de vigília e controle das identidades de passarofes (palavra que mistura pássaro com professor junto a uma linguagem não-binária) de uma escola do campo, trazendo conceitos como *inadubação* (não-dito e suas consequências), assim como o *isso*, referindo-se ao como es passarofes se direcionavam ao falar de lesbianidades. Este artigo então é um recorte de uma das questões abordadas na dissertação de mestrado chamada: Discursos e Não-Discursos do *Isso*: passarofes de uma escola do campo, *inadubações* e lesbianidades *cis*. Utilizamos como diálogo teórico, um artigo produzido anteriormente pelas mesmas autorias, cujo título é: Panoptismo às identidades lésbicas: a escola que vigia, rotula, pune e controla. Percebemos, então, que existem hierarquias de controle e poder dependendo de *quem*, *quando* e *onde* são alvos do panoptismo, neste caso, esses passarofes como um lugar mais privilegiado em relação a alunes, e desprivilegiado em relação à coordenação, diretoria, governo, Estado ou sistema educacional brasileiro. Olhos que se observam e se vigiam a partir de uma escada de privilégios sociais diante de suas identidades e de seus corpos.

Palavras-chave: Panoptismo; identidade; passarofes; lesbianidades cis; escola do campo.

PANOPTISM TO THE EDUCATIONAL IDENTITIES OF PASSAROFES OF A SCHOOL OF THE FIELD: IMPLICATIONS ABOUT IT

ABSTRACT: First, we aim to stimulate curiosity on different words/estrangement in the title of this work. Above all, the central claim of this research is to work the concept of Eddy panoptism, as waking issues and identity control *birdteachers* (Word that mixes bird with teacher with a non-binary language) of a field school, bringing in concepts such as *outfert* (unsaid and its aftermath), as well as this, referring to as passarofes if the targeted es talk lesbianities. This article then is a cutting from one of the issues addressed in the master's thesis called: Speeches and speeches That: *birdteachers* a field school, *outferts* and lesbianities *cis*. We use as theoretical dialogue, an article produced previously by the same publishers, whose title is: Panoptism at lesbian identities: the school watchman, labels, pune and controls. We realized then that there are hierarchies of control and power depending on who, when and where are panoptism targets, in this case, es passarofes as a privileged place in relation to alunes, and underprivileged with regard to coordination, management,

⁶⁰ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, docente na mesma universidade. Contato: raonydesouzaribeiro@gmail.com

⁶¹ Pós-Doutora em Psicologia pelo Instituto Universitário da Maia-Portugal, docente adjunto D do Colegiado de Pedagogia e do Programa Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Para – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão. Contato: giseligagliotto@ig.com.

Government, State or Brazilian educational system. Eyes are watching and if they watch from a ladder of social privileges on their identities and their bodies.

Key-words: panoptism; Identity; *Birdteachers*; lesbianities cis; field school.

INTRODUÇÃO

Primeiramente a intenção do texto, foi a partir do título, causar estranhamento a quem o fosse ler, afinal como afirma Silva (2003), precisamos falar das diferenças e porque não, de palavras diferentes. Entretanto, o objetivo central é trabalhar questões acerca do conceito panóptico de Michel Foucault (1987) pelo livro *Vigiar e Punir*, inspirado da torre panóptica de Bentham (2008), utilizando em todo texto um ensaio de uma linguagem não-binária, sugerida pelo autor (Lau, 2016)⁶².

Este trabalho produz um diálogo com o artigo *Panoptismo às identidades lésbicas: a escola que vigia, rotula, pune e controla*⁶³, ainda, a presente pesquisa se faz também como um recorte de um dos temas produzidos da dissertação de mestrado das autoras, intitulado: *Discursos e Não-Discursos do Isso: passarofes de uma escola do campo, inadubações e lesbianidades cis*.

Explicando os termos utilizados: o panoptismo, é um fenômeno colocado na pesquisa como o Olho que Tudo Vê (OTV), no intuito de vigiar e controlar os corpos; O termo “passarofes” (pássaro + professor + linguagem não binária + plural = passare + professore + plural = passarofe) surgiu quando a mestranda estava na escola pesquisada realizando entrevistas na sala des passarofes e de forma inesperada, apareceu uma canarina, nas grades da janela, na sala; foi quando foi percebido, que em todas as entrevistas, es passarinhos faziam canções de fundo, logo teve a ideia de metaforizar o animal com as pessoas, sobretudo, es passarofes pesquisades.

Sobre as inadubações, como não só o conceito de não-discurso de Foucault, mas como todo o processo vivencial, cultural, psicológico, assim como as consequências das consequências (ciclo de não adubações ou inadubações) causadas por não conseguir fertilizar a terra (o ser humano) com o adubo correto a esta terra. Utilizando a comparação metafórica

⁶² Em sua dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, referente à linha de pesquisa Subjetividade, Texto e Ensino – defendeu, o impacto da linguagem na cultura e não utilização do X, como “todxs” por não ser possível realizar leituras nem com máquinas específicas para pessoas cegas, e pela dificuldade de pronunciar as junções de duas consoantes para uma fonética que não existe na língua brasileira.

⁶³ Artigo completo apresentado e publicado em anais do evento: V Simpósio Internacional de Educação Sexual: saberes/trans/versais currículos identitários e pluridades de gênero pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e Departamento de Teoria e Prática da Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM); Processo nº 12326/2016; Registro nº 088/2017; Folhas 494-503.

em que o Ser humano é terra e passarinho, adubada, inadubada, no chão, voando ou no ninho, com os riscos iminentes de cada espaço, ou microssistema, que no caso desta pesquisa é em uma escola do campo, além de representar um ciclo interrelacional e intrarrelacional. O primeiro quando nos adubam como terra e a gente como passarinho nos alimentamos dos frutos que dão nessa terra, assim como no segundo caso, quando nos adubamos, nos alimentamos de nossos próprios corpos fertilizados, da melhor maneira possível, ou simplesmente, o seu oposto diante, no caso dessa pesquisa, das lesbianidades *cis*.

Lesbianidades *cis* são expressões da sexualidade humana, na qual uma pessoa uma pessoa que nasce com vulva e vagina se identifica com o gênero feminino, colocado culturalmente pela sociedade em que vive, entretanto, também possui sentimentos eróticos com outras mulheres, sendo *cis* ou não. Lembrando que o oposto de *cis* é a transexualidade⁶⁴. Vale lembrar que além dessa diferença entre lésbicas *cis* e lésbicas transexuais, as *cis*, tem mais privilégios que as *trans*, por se encaixarem em uma das normas padrões da cultura social mais reproduzida.

Problemáticas e dilemas acerca de formações identitárias des passarofes em relação à temática das lesbianidades *cis* na escola, principalmente em específico, na escola do campo escolhida.

A seguir será retratado o não dito, não discurso e/ou as inadubações existentes na palavra “isso”, colocada nos discursos dos não-discursos nas entrevistas realizadas. Na segunda seção será esmiuçado questões panópticas sobre as identidades educacionais des passarofes sobre a temática das lesbianidades *cis*. Na terceira seção serão trabalhadas as Inadubações da Escola do Campo com Passarofes Versus a temática das Lesbianidades *Cis* na Escola do Campo. Neste caso, esperamos que o voo seja prazeroso.

O ISSO: O PIO E O NÃO PIO DE PASSAROFES DO CAMPO

O medo des responsáveis des passarunes do campo quanto ao tema, como bem lembra Fitz, é importante ressaltar que existe um sentimento de fortalecer identidade, principalmente quando um grupo se encontra em construção ou instabilidade, pontuou sobre a história de colonização gaúcha, que “O isolamento a que os colonos foram submetidos reforçou a criação de um sentimento étnico, cultural e religioso próprio”, então, criaram escolas coordenadas por igrejas e desenvolveram uma maneira nova de viver, bem como regras de expressão sexual.

⁶⁴ Pessoas que nascem com identificações de gênero e corpo, opostas ao que a sociedade impõe diante de sua genitália. (JESUS, 2012).

(FITZ 2011, p. 168). Desta maneira, há uma oscilação constante e inconstante entre dizer e não dizer, fazer ou não fazer, etc.

E o pio do canarinho? Pássaro cantador, ressaltado entre poetas e cantories. Seu canto é cortejado e por sua beleza é muitas vezes caçado, engaiolado e mantido preso para que escutem os reclames de seus sons de passarinho. Sobre a canarinha e seu suposto não pio, que é pouco falada e vista apenas para “esquentar” o macho, ou para reprodução, há quem diga que ela não canta, apenas pia. Pois que raras vezes, acontece sim, de uma fêmea cantar. E ainda, há relatos que esta espécie tem práticas homossexuais e lesbissexuais em alguns casos, em cativo ou não.

Diferenciações que aparentemente são antagônicas, mas possuem lógicas de Yin Yang como antagônico, complementares e oscilantes, ultrapassando binarismos de dito e não dito, discurso e não discurso.

A esse tema se liga um outro, segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar (FOUCAULT, 2008, p.26).

O que nos lembra do antagonismo de Tácita e Hermes. Hermes, o Deus⁶⁵ romano, mensageiro de Zeus e de outras Deusas e Deuses, Deus dos comerciantes, dos discursos, da comunicação. Tácita, também de origem romana, Deusa do silêncio e da virtude, Deusa dos lares e fertilizadora de terras, Deusa do campo; seu outro nome também é Lara, do grego, uma ninfa que por informar a traição do Deus Júpiter, tirou-lhe assim, a língua, tornando-a muda (FAUR, 2001, p.46; p.101).

Hermes também nunca se cala? Como Tácita se comunicava depois de perder a língua? O canarinho não cala? A canarinha não canta? “O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz” (FOUCAULT, 2008, p.26).

O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. É

⁶⁵ Escolhemos colocar a aceção, Deus e Deusa, com letras maiúsculas, mesmo não sendo nome próprio, para em parâmetro de igualdade cultural com o Deus cristão, que também foge a gramática, mas é aceito tanto em textos comuns como científicos desta maneira. Isto também é emancipar e igualizar socialmente.

preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2008, p.26-29).

‘Qualquer semelhança, não é mera coincidência’; este ditado nos serve aqui, pois não nos surpreende – o falante; o comunicador; o honroso e confiante Hermes está na figura masculina, e a Deusa Tácita, ou a ninfa associada à Deusa, sejam virtuosas por ficarem caladas, caso contrário, são obrigadas e severamente punidas ao silêncio, às sombras, a não adubação. Consideradas rainhas dos lares e fertilizadoras da terra e/ou a canarinha somente como procriadora.

A História da Sexualidade I, de Foucault (1988), revela o nascimento do patriarcado em que mulheres teriam que ficar dentro de casa, fertilizando a terra o que antes era sagrado e importante. Agora como uma função subalterna e escrava. Amordaçadas socialmente, pela força do Biopoder e por redes que mais parecem com as pescas predatórias, desequilibrando as relações e distanciando diferenças ao longo da história. Por estes motivos, talvez, a dificuldade de pronunciar a palavra lesbianidades, como os tabus relacionados ao ser mulher e a sua lesbissexualidade.

Quadro 1. Respostas des Passarofes para ‘O ISSO’

PASSAROFES	O ISSO
Andorinha	“não participei de nada relacionado a isso”.
Beija-Flor	"E de alguma forma teve uma época, que com algum intuito, esconderam isso"
Bem-Te-Vi	“Pode servir que com o tempo eu possa assimilar e trabalhar com isso”
Canarinha	"Não falo sobre isso, pois não é minha disciplina"
Quero-Quero	“isso faz parte da nossa humanidade, vamos se dizer assim”
Sabiá	“a questão da escola é respeitar ou não isso” e os pais pensam “ensinar ou não a ser”.
Trinca-Ferro	"eu não vou tentar desfazer dela... eu nunca passei por isso"

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos das entrevistas (2016/2017).

O Não-dito através dos Dispositivos escolares em que todos se observavam na sala des passarofes como passarofes panópticos ambulantes de si mesmos e dos outros. E mesmo depois das entrevistas com aqueles com mais “coragem”, digamos assim. A dúvida des passarofes, era o como fazer uma educação que falasse de sexualidade em uma escola do campo tradicional e ainda, no momento em que estamos passando.

Tanto que Sabiá e Quero-Quero comentaram sobre a “Lei da Mordaça” e o receio que todo esse alvoroço em relação a sexualidade e a liberdade des passarofes. Mas algo unânime, todes mostraram tensão sobre as mudanças trabalhistas, sobre não saber como vai ser as novas normas escolares, tensões em relação a pessoas reacionárias e fanáticas, intolerância política, perseguições institucionais dentre outras situações, principalmente pelo fato da maioria ser PSS. Logo, o medo aparece nos ditos pelos não ditos.

Gralha Azul confirmou as questões de resistência à situações novas propostas com a afirmativa de: “são muito conservadores”, relatando que em sua grande maioria eram de religião católica, todavia, algo contraditório, pois mesmo com tanto conservadorismo, existem, segundo ela, muitas famílias não-nucleares, ou não-tradicionais, pois “tem gente que é criado só pelo pai, só pela mãe ou só pela avó”.

E mesmo com esta contradição e dentre outras, es passarofes possuem temores ao pensar em desagradar a comunidade, ainda mais com os projetos de leis vigentes. Exemplo disso a passarofe Quero-Quero falou da seguinte maneira: No sexto ano, como explicar na aula de Artes sobre a mitologia grega, que tem os Deuses, Deuses Nórdicos. É complicado defender isso dentro de uma escola. Então, foi perguntado se já havia visto alguma questão religiosa cristã, como uma oração, por exemplo, logo Quero-Quero respondeu: “Nunca viu nenhuma oração nessa escola, orações e tal[...]Mas na escola urbana já vi, num sistema de áudio, já ouvi rezando Pai Nosso”.

Ainda sobre as resistências e o medo de mudança e até mesmo de exaltar identidades que fizeram essa escola do campo ser possível, com muito penar, a Gralha Azul “piou” como se estivesse machucada:

Tinham pinturas da parede que eram do MST e mudaram a pintura. Ninguém conseguiu mudar o painel [...] A interferência política na escola é fortíssima. As pinturas... As mudanças são difíceis [...] Teve uma época que a prefeitura colocou a diretora de direita, arrancou estufa, arrancou painel, fez um terrorismo, perseguição [...] **como matar a vontade da mudança.** [...] Hoje em dia os professores tem medo. a direita no paraná é muito forte (grifos nossos).

Em negrito foi uma frase que causou impacto na mestranda enquanto realizava a entrevista, tudo pautado no medo, es passarinhos acabam desistindo de voar, como se tivessem virado passarinhos de cativoiro, acostumados a espaços limitados, a ficarem dependentes de instancias maiores para fazer apenas o que lhe deixam fazer, sendo perseguidos e aterrorizados, quando decidem sair da gaiola do conformismo, neste sentido “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”(FOUCAULT, p.41, 2014).

O que também comove é que Foucault disse esta frase na década de 70, alimentando a disciplina que “é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, p.34, 2014) e acaba que esses passarofes acabam tomando estas disciplinas como suas, como a maneira mais confortável e eficaz de jogar nesse sistema que nos vigia e controla.

PANOPTISMO ÀS IDENTIDADES EDUCACIONAIS DES PASSAROFES EM DIÁLOGO COM O PANOPTISMO ÀS IDENTIDADES DAS LÉSBICAS CIS

Que o olho veja, sem ser visto [...]
(BENTHAM, 2008, p. 91)

O conceito Panóptico possui como significado base: vigiar e punir para fins de controle, que, será articulado com o ensino-aprendizagem de passarofes e passarunes, junto à reflexão crítica de Diretrizes e Parâmetros Educacionais, bem como políticas públicas que compõem a análise do tema.

A escola, no dever da educadora, organizada por interesses do Estado, e o Estado devendo suprir os interesses do povo. Ora, qual governo brasileiro em sua historiografia o fez de fato? Sobretudo, se não seus próprios interesses econômicos, sorrateiros a diretrizes e parâmetros educacionais ainda arcaicos às demandas das diferenças e da fluidez criativa de processos de subjetivação, gêneros e identidades?

É relevante observar que também, se lê o Estado, em sistema patriarcal e não somente como discussões de gêneros e sexualidades, mesmo gênero sendo assunto mais antigo e amplo, o Panoptismo obedece a uma rede reguladora, material e simbólica a partir de aspirações de quem detém o poder, neste caso, o homem em suas representações de controle por intermédio da cultura capitalista. O sentido desse corpo que detém o poder desempenhou

maneiras eficazes para o retorno de lucro e retenção deste, mesmo em microsistemas, como escolas. Quanto tempo de nossas vidas, passamos na escola? Mas, afinal, porque pontuamos tanto a sexualidade nestes contextos de controle?

Aqui, a sexualidade interessa não tanto em si mesma, como seria o caso para um sexologista; ela interessa por ser um modo, um caminho, muito importante de experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres de desejo. A sexualidade interessa na medida em que ela funciona, como um grande sistema de interdições, no qual somos levados a falar sobre nós mesmos, em termos de nossos desejos, sucessos e insucessos, e no qual se dão fortes proibições de fazer isso ou aquilo (VEIGA-NETO, 2007, p.80).

A escola, então, com certeza é um ótimo negócio para fabricação de mão de obra padronizada para as necessidades de mercado. Para além de apelos simbólicos de monitoramento a essas adolescentes, mas a ideia de eterna vigília de uma moral sem conceitos ou cientificidade, chamada pelos movimentos de mulheres lésbicas de: *lesbofobia*. A violência com ou sem discurso, ainda é violência, então, essas estudantes lésbicas e jovens, no fervor do desenvolvimento de subjetivação, de prazeres e torturas, processam seus papéis neste grupo, criando identidades como respostas de sujeições e processos de subjetivação, além de expor identidades como rótulos para fins de demarcação social e direitos

Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal (FOUCAULT, 2004, p. 266).

No livro da pedagoga Melo (2004), logo em seu sumário, revela com objetividade, marcas no processo de identidade e corpo diante de uma intersubjetividade inserida no meio: “o sujeito é sempre um sujeito encarnado, como também o são professores e seus alunos na vivência do cotidiano escolar”, ou seja, o “corpo é o seu ‘modo de Ser no mundo’” (p.42).

Diante desses diversos contextos, a escola, como instituição, também é um espaço em que esses corpos habitam, principalmente com as influências políticas, pelo viés da vigília e da punição, assim como prisões e igrejas, através da cultura, a ética e pelas redes de poder, como as políticas na educação (FOUCAULT, 1987). Escrevendo sobre corpo e corporeidade como receptores e atores do exercício do biopoder o passarofe Jacondito (2006) complementa

não só essas influências no organismo biológico, mas nas expressões da identidade que se sobressaem no corpo a partir das relações.

Mas, e os passaros? Qual seria o papel destes, se essa vivência escolar fosse uma orquestra e os passaros os regentes? Passaros em sua orquestra de ensino-aprendizagem se separam em grupos? Menosprezam o som de seus instrumentos? Desligam o microfone? As obrigam a tocar outros instrumentos que não querem? Escutam suas músicas? Reconhecem e valorizam as músicas, independente de qual ou quais instrumentos musicais escolheram? Ensinam a respeitar a criatividade subjetiva de cada estudante? Reduzem-nas a um rótulo de práticas sexuais? Ou ainda se sentem presos à torre panóptica dos responsáveis, da coordenação, direção, instituição, sistema educacional, Estado que vigia, pune e controla, e ainda, projetam e reproduzem suas desventuras sobre os passaros?

Já de antemão, foram discutidas também, as questões de padronização de saberes na escola, por aspirações de controlá-lo e coordená-lo, ganhando força com a diminuição do valor de tudo que leve os passaros e os passaros a pensarem de maneira crítica e intelectual (GIROUX, 1997), enfatiza o desafio docente de transformação das práticas educacionais.

Lesbicas *cis*, que controladas pelo símbolo da vigília, mesmo que o gênero feminino seja de acordo com o que projetaram para ela desde a infância, por ter nascido com vulva, a inadubação momentânea não apaga a memória das violências que saem dos corpos de quando o assunto emerge, ou de quando algo lésbico se torna visível; ele por sua vez, o panoptismo nesta configuração, é uma metáfora de percepção e interpretação de símbolos.

Segundo Foucault (1987), Panoptismo, surgiu da reflexão de uma torre, uma das traduções seria como o olho que tudo vê, no sentido da percepção ampla não exatamente da visibilidade do enxergar; assemelha-se inclusive, ao Olho de Sauro⁶⁶, como aquele que sente e percebe o medo, não tão antigo, quanto a lenda do olho de Hórus era Egípcia, sem pálpebras, como onisciência; um saber infalível e eficaz. A história do Egito antigo e também da contemporaneidade, representam símbolos do saber para fins de controle e punição. Então, Foucault (2006) complementa que esse “ser que vigia” com a metáfora do olho em Sócrates, cujo filósofo grego revela esta parte do corpo como o *religare*, como literalmente os dizeres egípcios retratam, de que os olhos são as “janelas da alma”, e ainda, há a afirmativa na mesma obra de Foucault, que segundo Leonardo da Vinci, também são: “espelhos do mundo”. Dessa maneira, como não vigiar para si mesmo em meio a tanta vigília?

⁶⁶ Filme: Senhor dos Anéis – Retorno do Rei (2003).

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode-se aliviar de seus fardos físicos; tende ao incorpóreo; e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados: vitória perpétua que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidida por antecipação (FOUCAULT, 1987, p. 226).

Os símbolos de punição e vigília na escola perpassam pela ordem do discurso, na qual contagia tanto com a comunicação excessiva, quanto aquela, cuja língua foi cortada. Para ilustrar tal ponto de vista foucaultiano, iremos metaforizar os mitos de Hermes e Tácita.

Mesmo, Foucault (2006), em *A Hermenêutica do Sujeito*, seu último curso de 1982, pois dois anos depois veio a falecer, utilizou-se da etimologia da palavra “hermenêutica”, como sentido de aprofundamento de si, pois que estamos superficiais. No sentido de que, o sistema se importa com nossos corpos, aquilo que externaliza, não com o sujeito em si, assim como o outro se importa se a menina está com “roupas de menino”, age “como menino”, e não o que ela sente com isso, como ela está de fato. Sempre, o que é bom, mesmo na filosofia, é referendado no masculino.

Foucault (1988) resgata as funções do corpo da sexualidade e de onde transformou do matriarcado para o patriarcado; justo pela necessidade de se passar as posses ao primogênito, colocando mulheres como “essencialmente” domésticas; cuidadoras do lar e des filhas herdeiras. Deste início, guerras ideológicas e materiais tornaram-se mais fortes, e, cada vez mais, os padrões estabelecidos por quem detém o poder, se torna critério de segurança social, bem estar social; ética e valores de família sagrada. Dessa maneira, a preocupação com a procriação e a higiene, ganharam corpos e a sexualidade, tornou-se prática sexual para procriação monogâmica.

O trabalho era essencial, pós-segunda guerra mundial, modernidade, pós-modernidade, o estudo passou a ser deveras importante diante das necessidades econômicas. Para isto, foi acoplada supressão do comportamento sexual considerado pervertido, pois este distrai do foco principal. Tornar-se mão de obra qualificada para o mercado, saudável ou não, e só.

O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida interior do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2001, p. 155).

Essa “dinâmica de poder” (BUTLER, 2001, p.155) estão escravizadas “à significação daqueles efeitos materiais”, agora o sexo como uma “norma cultural que governa a materialização dos corpos” (IDEM, 2001, p.155), e não algo artificialmente imposto para o gênero, destes processos, desta maneira. Surge às identificações, o repúdio de si, diante daquilo que é colocado não somente pelos discursos, mas por símbolos que circulam em todos os grupos humanos.

Diante desses diversos contextos, a escola, como instituição, também é um espaço em que esses corpos habitam, principalmente com as influências políticas, pelo viés da vigília e da punição, assim como prisões, igrejas etc. (FOUCAULT, 1987). Tais vias reguladoras assombram aspectos da verdade, como certo errado, a moral de si, e a moral do outro (BEAUVOIR, 2005, p. 125).

Com a *História da sexualidade*, uma "nova fórmula", a saber, emergência do sujeito nas práticas de si. Desta feita, o sujeito se autoconstitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber). Estas técnicas de si são assim definidas: procedimentos que sem dúvida existem em toda civilização, propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isto graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si (FOUCAULT, 2006, p. 620).

Na pesquisa de Bernardi (1985) a escola é dessexualizada e dessexualizante. Uma vez, que esta instituição admite realizar a Educação Sexual, no entanto, estaria repassando “uma informação desencorajante e enfadonha, acompanhada de normas que visam salvaguardar as instituições” (BERNARDI, 1985, p. 29), de fato, não está. Diante disso, reprovações a essa postura castradora e superficial são tantas e nos fazem perceber o quanto à transversalidade não alcançou os objetivos propostos inicialmente.

E ainda, nos dias atuais (2016 – 2017), surgiram dos movimentos de passarofes através dos sindicatos várias resistências aos projetos de leis que exprimem retrocessos como a Lei da Mordaça, propagada e desenvolvida pela bancada Evangélica e partidos da direita, que tiram a autonomia dos passarofes quanto ao assunto sexualidade; deturpam teorias realizam leituras propositais diante de lentes dogmáticas, para fins de inspeção, em que o Estado aprisiona o passarofe, o passarofe aprisiona e passarune, em um ciclo sem porta de saída, com antigas promessas de “estado novo”, mas com a intenção descarada de cortar direitos dos pobres, controlá-los, monitorá-los, puni-los, mas principalmente, que tudo isto seja útil e que recolha lucros, para que a sociedade alcance a felicidade plena. Bentham (2008), o criador da Torre Panóptica estrutural, que – Foucault pega emprestado para

conceituar o estado de vigília e punição – antes, sofria *bullying* na escola, como um *nerd*⁶⁷ não popular de filme americano, cria então: prisões, hospitais e escolas onde possam, por meio de rígida inspeção, alcançar êxito de excelência produtiva. O objetivo do princípio da inspeção é “[...] fazer não que eles *suspeitem*, mas que eles estejam *certos* de que seja lá o que fizeram será sabido [...]” (BENTHAM, 2008, p.83).

Ora, pois, tão atual, retirar o poder das pessoas, tirando a autonomia e a criticidade dos fatos, colocando propagandas ideológicas na T.V.; quando à mídia mostra sobre as intenções como reforma do ensino médio, reforma trabalhistas, cortes na saúde, porém, otimização dos atendimentos e cortes de bolsas diversas para pessoas com renda baixa ou sem renda. Como mostram tais notícias? Ou não mostram? Qual seria o papel da escola em função dessa demanda?

Salientamos que, a escola tem como papel principal para com os educandos, quanto à Educação Sexual, a necessidade de fornecer informações que supram essa carência desde a infância, mostrando-a de uma forma clara e objetiva, sem falsos pudores, que problematize não só a respeito da sexualidade, mas da sua saúde em geral, com a finalidade de ajudar a tecerem sua própria identidade sem culpa, vergonha e/ou mal estar, como sujeitos que consigam pensar por si próprios, de forma crítica e social, assim como serem capazes de planejar critérios morais e analisarem seu contexto, combatendo o biocentrismo e ideologias inconstitucionais.

No nosso perceber, o governo capitalista não precisa de sujeitos críticos, e sim de sujeitos com conhecimentos específicos para que trabalhem nas áreas que o mercado de trabalho esteja precisando, para alimentar o sistema capitalista e não o intelecto, e ainda, selecionar os pobres para realizar trabalhos mais braçais e técnicos e os mais ricos, para que sejam os intelectuais, inclusive para que gerem conhecimento para o próprio interesse de aumento do lucro.

As redes normalizadoras; uma delas sendo a escola – padroniza e adocece os processos de subjetividades, causando efeitos devastadores no existir do sujeito. Dificulta o que Foucault (1985) de chama de *Epiméleia heautoû* ou em latim *Cura Sui*, ultrapassar esses aspectos de si e ir para além da estética em que o *conhece-te a ti mesmo* de Platão, escrito no Templo de Delfos, seja não só o saber de si, ou ir a busca da verdade, mas o cuidado de si, esse encontro, estratégias e meios de curar e se proteger das importâncias do biopoder (FOUCAULT, 1985, p.49).

⁶⁷ Passalune que costuma tirar as maiores notas, gostam de assuntos considerados mais complexos e geralmente são excluídos da turma que estudam, sofrendo represálias por ser diferente.

As redes sociais, por conseguinte, também viraram verdadeiros confessionários de pensamentos, acontecimentos e opiniões sobre as mais diversas ocorrências sociais, mecanismos tecnológicos astutos de vigilância e controle, que fazem o sujeito, voluntariamente emitir relatórios da vida pessoal, crenças e opiniões sobre tudo que é levantado como tema nestes fios condutores de comunicação por vezes crítica, mas em sua maioria alienante, como fábrica de pessoas viciadas num mundo virtual, esquecidas das relações diretas e afetivamente concretas. O distanciamento, o encarceramento ou isolamento, também faz parte da estratégia panóptica de controle. (FOUCAULT, 1985)

Em oposto a essa frieza ou distanciamento vivencial pelo virtual, existe a busca de si, que vem com a cultura da historiografia, cuja arte é viver e pintar a história do mundo. Sobretudo, a tinta do pincel, da pena, ou da caneta foi e é deturpada, escondida, destruída e moldada a interesses econômicos, principalmente para construir identidades normalizadoras antagônicas, de herói e vilão, forte e fraco, bem e mal, branco e preto, homem e mulher, adulto e criança, heterossexual e homossexual, gay e lésbica, feministas e feministas *trans*; dentre outras dicotomias limitantes de identidades que se constroem pelo desespero de sobrevivência, para lutas políticas e conquistas de direitos, mas aquilo mais íntimo, o subjetivo, o sentir, o prazer, o desejo; são de possibilidades infinitas. (FOUCAULT, 1985)

Todavia, consideramos que ainda estamos nas migalhas de sentir menos dor, de escolher o “menos pior”, de subjugar-se a corpos que machucam passarofes, passarunes, passarulheres (pássare + mulheres), negres e meninas que sentem prazer erótico com outras meninas. Esta Torre Panóptica pode ser derrubada, assim como o muro de Berlim, através de investimentos em pesquisas de campo que abordem estas temáticas, políticas afirmativas para possíveis inclusões de estratégias de ensinos para uma educação emancipatória (FOUCAULT, 1985).

PROCESSOS EDUCATIVOS E SEXUALIDADES

Processo, da palavra latim *procedere*, significa avançar, mover adiante, ir à frente (DICIONÁRIO VIRTUAL, 2016), sobre os conceitos rasos que lemos sobre processos educativos, o conceito mais completo que encontramos em um diagrama da Universidade do Oeste de Santa Catarina Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), cuja linha de pesquisa é Processos Educativos:

Investiga os processos de ensino e aprendizagem, considerando as relações que se estabelecem entre diferentes perspectivas teóricas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e práticas pedagógicas que se processam em diferentes tempos e espaços educativos, níveis de escolarização e modalidades de educação (PPGED, 2016, *site*).

Luckesi (1994) afirma que existe uma grande importância sobre os processos educativos, que são, os sujeitos dos processos educativos, destacaremos duas categorias, que são: A pessoa que educa e é educada, e a outra pessoa que educa e é educada, seria, por conseguinte, os professores e os aprendizes. Luckesi (1994, p. 97), acusa que a maioria das pessoas segue o senso comum desta pessoa que educa,

Para ser professor no sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para a sala de aula, tomar conta de uma turma e efetivar o ritual da docência: apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação de aprendizagem, disciplinamento etc. Ou seja, a atividade de docência tornou-se uma rotina comum, sem que se pergunte se ela implica ou não decisões contínuas, constantes e precisas, a partir de um conhecimento adequado das implicações do processo educativo na sociedade.

Dessa maneira, seguindo o mesmo autor pela mesma obra, “se não buscarmos o sentido e o significado crítico, consciente e explícito da ação docente, seguimos o sentido e o significado dominante desse entendimento que se tornou senso comum” (IDEM, p.98). Explica que várias vezes não são exigidas uma formação específica para ministrar certas disciplinas e não ressalta que pode ser um péssimo agente educador, nem bom, mas que esse não terá a responsabilidade e a reflexão ética de seu papel no processo educativo como sujeito que educa “tanto do ponto de vista do compromisso político, quanto do ponto de vista da competência técnica e científica, que ela exige” (IBIDEM, p.98).

Lembra-me de uma proposta de reforma para o ensino Médio da LDB, de que uma pessoa com “notório saber” pode ministrar aulas em diversas disciplinas, assim como o “professor com licenciatura poderá fazer complementação pedagógica para dar aula de outra disciplina dentro da sua área de conhecimento” (BRASIL, 2016, *site*). Existem, também, muitas preocupações de como seria essa “complementação pedagógica”.

E quem está no “lugar” de aprender? Luckesi (1994) nomeia como educando, ele questiona como a pessoa que educa percebe este educando e também critica, relatando que também há uma noção distorcida e sem cientificidade sobre quem é o sujeito que está para aprender.

Observando a relação professor-aluno, no cotidiano escolar, uma das características do educando que parece permear a prática pedagógica é a de que ele é um ser passivo. Basta observar uma sala de aula e veremos que, na maior parte das vezes, o professor considera que o aluno deve estar ali para receber as “suas lições” e, depois, no final de uma unidade de ensino, desenvolvê-las em provas e testes exatamente como foram ensinadas, até mesmo nas vírgulas e pontos. Não é que o aluno *seja propriamente passivo; mas, segundo o senso comum, deve sê-lo*. Em geral, os atos e condutas dos professores dão a entender que eles *querem* que os alunos sejam passivos, pois os ativos “dão trabalho”, seja na disciplina comportamental seja na disciplina intelectual. Usualmente, não se tem tido suficiente cuidado com a produtividade do educando (LUCKESI, 1994, p. 99).

Não se desenvolvem como seres autônomos, que buscam também as respostas, não se desenvolvem pesquisadores. A comunidade acadêmica que estes sujeitos não possuem capacidade criativa, assim como habilidades de descobertas. E assim até os dias atuais, pois mesmo no Programa de Mestrado, ainda percebe-se limitações para o reconhecimento das criações autônomas dos estudantes.

Bem, nos recusaremos a somente repetir com outras palavras e modelar os conceitos existentes com as problemáticas encontradas. Percebe-se como é verídico as consequências de uma educação não-crítica, não-encorajadora, uma educação decadente, interesseira que nos torna preguiçosos para o ensino-aprendizado. Assim, como, complementaremos, que, ambas as categorias demonstradas acima, são compatíveis ao ensino-aprendizagem de maneira que este ser que educa, não detém o conhecimento, nem esse educando tem escuta cativa e passiva a tudo. Estas pessoas se aprendem e se ensinam mutuamente todos os dias.

O sufixo *ismo* sugere um sentido patológico, ou anormalidade aparecendo na Classificação Internacional de Doenças (CID), como Personalidade Patológica, somente em 1973 que a Associação Psiquiátrica América, constatou que a homossexualidade nunca foi doença, dois anos depois, a Associação Americana de Psicologia (APA), também chegou à mesma conclusão.

No Brasil, foi somente da década de 80, mais precisamente em 1985, que o Conselho Federal de Medicina (CFM) deixou de considerar como desvio da personalidade ou um transtorno sexual no CID. Sendo assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS), também acatou o entendimento médico acerca da homossexualidade. Depois de passados 14 anos do CFM realizar a retirada da homossexualidade como doença, foi que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) pela resolução 01/99, vedou qualquer postura de profissionais de psicologia que prometa cura, considerando antiético para o psicólogo que atenda a homossexualidade como desvio comportamental ou doença.

Sobre a questão da sexualidade, as psicólogas Palma e Levandowski (2008) citaram Miranda (2001) em um breve histórico sobre a sexualidade entre pessoas do mesmo sexo.

Averiguaram que a sexualidade sempre existiu, nos quais os primeiros relatos aconteceram cerca de 2.500 a.C. a partir da era judaico-cristã que a performance sexual pelo mesmo sexo foi imposta como pecaminosa, diante disso a medicina no século XIX definiu a orientação homossexual como uma patologia fisiológica, no século XX, surgiu a percepção psicológica, considerando a prática um desvio do desenvolver da sexualidade. Contudo as autoras citam Freud (1917/2007, p. 46) que definiu o *homossexualismo*, como era chamado na época "uma variedade especial da espécie humana, um terceiro sexo que tem o direito de se situar em pé de igualdade com os outros dois".

INADUBAÇÕES DA ESCOLA DO CAMPO COM PASSAROFES VERSUS A TEMÁTICA DAS LESBIANIDADES CIS NA ESCOLA DO CAMPO

Utilizaremos a palavra inadubar, primeiro porque se entende que apesar do conceito da palavra visibilidade, não ser só agregada para a percepção visual, a palavra em si, parece contemplar somente as pessoas não cegas. Então, foi pensada uma palavra que abrangesse todos os sentidos e processos psicológicos. Logo, o **adubar**, serão entendidos por: dar valor, atenção, cuidar, perceber, lembrar, preocupar-se com, entender as especificidades da terra (pessoa-sujeite) para então saber qual adubo utilizar melhor.

O Adubo também será percebido, como o processo crítico-reflexivo sobre o fenômeno de Ensino-Aprendizagem, assim como de um bom manejo dos processos educativos. Pois, se um grupo de pessoas ocupa um terreno, se assentam, manejam a terra, mas não aduba, esta terra perde os nutrientes e corre o risco de sofrer erosão, dependendo do tipo da terra, clima etc. adubar a terra, assim como es sujeites, pode ser uma sugestão eficaz em função dos relacionamentos entre as pessoas do campo, na escola e na comunidade que também faz parte da escolarização e educação como um todo, evitando erosões e desgastes a todes, poeticamente discursando.

Quadro 2. Respostas des Passarofes para as perguntas 9, 10 e 11.

PASSAROFES	9. SE FOSSE SUA FILHA/FILHO?	10. CONHECE ALGUMA PASSARUNE ASSUMIDAMENTE LÉSBICA?	11. SE A PASSARUNE LHE PEDISSE AJUDA?
Andorinha	"não sei, acho que ia tentar orientar né"	Não	"é complicado, também não sei dizer, o que falta é um acompanhamento na

			escola sobre o assunto”
Beija-Flor	" vai ter todo meu apoio, porque eu quero que meus filhos sejam felizes"	Não	"Primeiro se aceitar como é, né, primeiro se aceitar como é, eu não sei se é fácil, então deve ter um apoio familiar, também a família entender isso como sendo uma coisa normal, não criando barreiras, eu vejo assim"
Bem-Te-Vi	“que há muita discriminação e preconceito, mas não restaria outra saída...é... a não ser apoiar. Acho que a felicidade pode está relacionada com...com a escolha sexual"	Não	“é uma situação que eu teria que me preparar mais”
Canarinha	"não sei"	Não	"eu ajudaria, mas não saberia como"
Quero-Quero	“Acho que seria tranquilo, não teria problema nenhum” “teria medo dos outros”	Não	“Eu acho que seria uma forma de tentar”[...] "pra que ela não fique...inibida, presa"
Sabiá	“é complicado, acho que o estranhamento seria normal[...] mas aceitaria, não teria porque recusar né, a opção dele ou dela”	Não	“primeiro eu iria encaminhar para a parte pedagógica da escola né, antes de tomar qualquer medida”
Trinca-Ferro	“não sei como eu agiria se meus filhos fossem assim, tenho amigos, adoro eles, mas não sei”	Não	“eu ia pedir(perguntar), o que que você quer que eu faça que eu vou fazer”, “vc quer que eu vá na sua casa conversar com seus pais? Dentro da pouca experiência que a gente tem né, com carinho, a experiência vem, eu vou fazer o que eu poder pra te ajudar, eu não vou tentar desfazer dela[...]”

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos das entrevistas (2016/2017).

As respostas dos passarofes foram diversas, umas dizendo que iria apoiar, mas que é complicado, outros não saberia exatamente o que fazer. Não à toa que por falta de conhecimento, os familiares dessas adolescentes que estão descobrindo suas lesbianidades, não conseguem lidar facilmente com a questão. As autoras Palma e Levandowski (2008), Piason (2008), Palma, e Palma (2011), revelam que as primeiras agressões acontecem na família, desde a fase em que reconhecem o sexo biológico da criança, os responsáveis projetam ideias tradicionais e religiosas de gênero, como o que brincar, que roupa usar, como se comportar, casar com um homem e ter filhos.

Não foram muito diferentes quando responderam se iriam ajudar alguma passarune que resolvesse falar sobre seus sentimentos ou práticas lesbianas, também ressaltaram que tentariam ajudar, mas que não estão preparados para isto, etc. Mas, sobre o que eles pensam que seja essa sexualidade, e o que é cientificamente escrevendo, existe distanciamentos de ações, que se treinades para atender essa demanda, poderiam fazê-la com mais segurança e melhor eficácia.

Quando aqui é falado de teoria, também é considerado o seu oposto, que seriam os achismos. Neste sentido, o que se mistura com valores e teorias nas práticas desses profissionais da educação em relação às lesbianidades?

Como todos, o profissional da escola se adapta às posturas novas do cotidiano sem muito espaço de crítica. Passivamente ele assiste TV, lê revistas e jornais, frequenta bares, clubes, mas na escola *e esse é o ponto intrigante*, ele assume o papel repressor sendo defensivo contra mudanças, omitindo-se aos fatos que podem sua participação como um educador sexual (GUIMARÃES,1995, p.18).

Beija-Flor e Trinca-Ferro, as passarofes com mais idade diante des entrevistades, foram as respostas mais precisas, seguras e empáticas que pudemos analisar, Beija-Flor já em período de aposentar-se com 30 anos de experiência e Trinca-Ferro com 10 anos de Docência e apenas com um ano de diferença de idade, demonstraram maiores soluções em relação aos outres, ambas com categorias semelhantes de filhos, casamento, religião, idade etc pareceu que diante a suas várias vivências com as diversidades humanas, lhes fizeram imaginar uma maneira de resolver os conflitos com mais facilidade que es outres, mesmo sendo uma situação que nunca havia lhes acontecido.

Es outres passarores, procurariam ajudar, as admitiram precisar de melhor orientação, procurando assim, ajuda da coordenação pedagógica e/ou diretoria. Percebe-se nessas relações o pouco diálogo sobre sexo e outras expressões da sexualidade com es passarofes. Então para quem essies passarunes e reportam?

Com quem então, eles falam de sexo? Com os amigos, seus pares. O amigo íntimo é a figura preferida para “tirar dúvidas” sobre sexo, e os amigos em geral servem para conversações abertas, os irmãos mais velhos, tios, avós e namorado socorrem em crises. A mãe informa as principais indagações sobre a reprodução e o pai é ausente nessas questões para a maioria absoluta (GUIMARÃES,1995, p.20).

E por qual motivo falamos de sexo e sexualidade? Foucault trabalha não exatamente com a questão do ato sexual e sim com os dispositivos de poder que permeiam o ato sexual, sobre onde fazer, quando fazer, com quem fazer, como fazer incluindo a negativa dessas afirmativas, sobre onde não fazer, quando não fazer, com quem não fazer, como não fazer; sendo essas prerrogativas todas pautadas à interesses econômicos nos quais um grupo, uma elite compõe modelos, padrões e normas a serem seguidos de maneira inquestionada, então, quem tem o poder, domina os prazeres, incluindo o sexo. Lembrando que namoro, casamento, relacionamento, inclui em sua maior parte, o ato. Então, quando falamos de lesbianidades na adolescência, ou em uma escola do campo, também falamos de sexo lésbico, de contraceptivos lésbicos, de leis que amparem a não-violência contra esse grupo de pessoas. Mas em oposto disso, há extensa repressão sexual através da ausência de leis, ausência de diálogo familiar, dentre outras tantas ausências (inadubações).

Reich (1971,1983) une a essa crítica os fundamentos da psicanálise, afirmando que na estreita ligação entre família e economia está a explicação da ampla repressão sexual e submissão ao domínio de autoritarismo político de seu tempo. Para ele, a regulação da vida sexual pelo sistema patriarcal, o elogio à prole numerosa, reforçam as estruturas familiares que reprimem as forças da libido através do enraizamento, a nível psicológico profundo, do sentimento de culpa. Acredita que, diminuindo a autoconsciência individual, formando traços de caráter rígidos, o fascismo impôs o desenvolvimento de idéias reacionárias de dever e honra, de coragem, de autocontrole, de compromisso cego e emocional com a pátria. Propõe que, se o homem recuperasse a lei natural da sexualidade, ele recuperaria tanto a existência prazerosa perdida pela cultura, como sua emancipação social, política e econômica (GUIMARÃES,1995, p.37).

Guimarães trabalha com algumas concepções de Reich, no qual percebe que naturalmente o ser humano é poligâmico, ou seja, possui naturalmente a possibilidade de desejar várias pessoas, uma de cada vez ou ao mesmo tempo. Mas a cultura cria regras como freios de conduta. “A contradição natureza e cultura fica mascarada pelo fenômeno da massificação, que forja uma opinião pública coletiva, controlando as mais íntimas necessidades humanas, através do poderio tecnológico”. (GUIMARÃES,1995, p.38) Ressaltamos aqui também, a influência das grandes redes de propagação de controle como:

“os livros, os jornais, a mídia tecnológica, invadem a introspecção humana de modo que a esfera pública (o outro) hoje se confunde com a privada (o eu)” (GUIMARÃES,1995, p.41)

Um exemplo nessa escola do campo, a passarofe Quero-Quero nos conta uma situação que aconteceu no período de festa junina:

“A festa junina, tudo bem que é uma questão cultural, a gente tá trabalhando e... música tradicionais[...]mas ainda há... ainda tudo isso tem que ser o parzinho, menino e menina, por conta dos próprios profes dizendo: ‘não tu não pode ter, é... do mesmo sexo misturado, ...eles não podiam se escolherem, tinha que ser, os parzinhos, os casaisinhos’. Quem escolheu foi a professora. “Tinha professora que cobrava bastante”.

Quando Quero-Quero foi perguntada se tinha alguma menina que quis fazer com alguma amiga, ela respondeu que “Tinha porque se sentia mais a vontade também” e ainda completou:

“foi unidos vários turmas, então, por exemplo, teve bem mais...no Ensino Médio, dois meninos apenas, do Ensino Médio dançaram, alguns não puderem porque estavam nos jogos no dia, mas todo restante, só dois que foram, então, era tudo entre meninas mesmo, elas se sentiram mais a vontade de fazer uma dança associada à isso, mas no fundamental foi imposto, tem que ser e os que não queriam, acabaram ficando sem ir dançar”.[...]Teve um caso no fundamental de dois meninos que queriam dançar juntos, não chegaram a se apresentar, porque eles queriam ficar brincando nos ensaios, não estavam levando a sério. Não teve tempo pra amadurecer a situação, não estavam rendendo. [...] Músicas trabalhadas: Rio Negro e Solimões e músicas country. [...] Ensino Médio tiveram mais autonomia, Sharaia... (Shania Twain - Any Man Of Mine)sei lá. Não quiseram dançar Xote. As meninas propuseram envolver o Country, depois colocaram a música de Rio Negro e Solimões.

Essa imposições das quais Quero-Quero fala, são como já foram comentadas, reproduções do que o sistema de poder nos oferece, tratando a sexualidade como um mal, ou uma doença contagiosa, principalmente quando se trata de criança e adolescente. Sexualidade essas que são expressas nas danças e socialmente aceitas pela comunidade escolar e pelas responsáveis que não perceberam que a tradução dessa dança Country de cunho feminista, iniciando a letra com: “isto é o que uma mulher deseja... qualquer homem meu, é melhor que tenha orgulho de mim, mesmo quando estiver horrível, é melhor que ele ainda me ame...”, isso tudo é a expressão da sexualidade velada.

A sexualidade humana se explica pela natureza e cultura e pode ser compreendida tanto em sua evidência objetiva, manifestada no social, como na realidade subjetiva, experimentada internamente pelo *ser humano*. [...] O local onde a natureza e a

cultura se encontram em estado primeiro é a família e nela a moldagem cultural da natureza intensa (GUIMARÃES,1995, p.29 grifo nosso).

A família aceitaria, assim como aceitou, que as passarunes dançassem essa música, tanto que houve conseguiram-se as roupas e não é como uma escola urbana em que é mais fácil esconder alguns eventos da escola des responsáveis e podemos nos perguntar, por quais motivos uma menina se sentiria mais a vontade dançando com outra menina. O que pode representar um par masculino em uma dança que fala de relacionamento amoroso heterossexual? O que esse masculino simboliza, de maneira a reprimir uma adolescente a não querer sua companhia em uma dança?

Será que de fato não existem diferenças de gênero? Será que esse assunto não é importante a ponto de causar certos desconfortos e até confrontos relacionais, nas quais meninas não se sentem a vontade na presença de meninos quando se colocam em situações de toque, como uma dança mais próxima, por exemplo? Existe essa sobreposição do mito do macho superior.

Foucault fala da sexualidade como sendo uma elaboração histórica, para ele o ato sexual toma sentido no contexto em que ocorre. A divisão dos sexos em classes antagônicas e até hostis e a crença na superioridade masculina, tidas como “fatos naturais” são posturas próprias de uma mentalidade construída culturalmente, mas nem a biologia nem a antropologia as justificam (GUIMARÃES, 1995, p.31).

E diríamos, nem a psicologia justifica essas afirmativas condicionadas ao sexismo. Neste mesmo “voo”, ocorreu um episódio em que Gralha Azul conta:

tem um episódio muito interessante sobre a sexualidade[...] Ela foi fazer uma oficina pra nós lá e, sobre Diversidade Sexual...os meninos maiores, trataram ela...até de forma desrespeitosa, como se ela fosse uma vagabunda que vai lá falar de sexo. E eles se deram o direito de chegar [...] “se vc passar daquele padrão alí que é permitido, se passar pra lá é prostituta” do oitavo para o nono ano.

Gralha azul conta que um dia uma passarofe foi realizar uma oficina e por falar sobre sexo em alguns determinados momentos, es passarunes do fundamental, sentiram-se a vontade de demonstrar afetos erotizados à oficineira. O que nos deixa em questão, nas diferenças entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois Andorinha, que é passarofe do Ensino Médio, revelou que de fato, es passarunes desse período são mais agitados, disse que “tudo virava brincadeira, não produz tanto” quanto passarunes do Ensino Médio. Ora, essa agitabilidade em ligação com as transformações identitários e de seus corpos poderiam dar

bons “frutos” para uma pesquisa de doutorado, afinal, estão no auge das grandes transformações. Trabalhar então, questões da sexualidade, questões de gênero.

Por falar em gênero diante das dúvidas dos passarofes sobre o como poderiam trabalhar sexualidade e gênero em uma escola do campo, não é no mínimo intrigante revelar as grandes responsáveis pela agricultura? Criação de gado, fabricação de cerâmicas e tecelagens? Aproveitando, para explicar o que aconteceu depois desta época, conhecida como matriarcal.

Com a repressão sexual, gradativamente vai surgindo a família patriarcal, onde o acúmulo de poder está na geração mais velha masculina, sendo a autoridade centrada no homem, que se apropria tanto da força de trabalho quanto da subjetividade da mulher e dos filhos, que passam a lhe pertencer (GUIMARÃES, 1995, p.33).

E mais uma vez a economia, o ter masculino indo na frente do desejo do ser feminino, partindo de relacionamentos monogâmicos construídos pela espreita da posse das coisas e a mulher como coisa. Por isso, ainda, a dúvida do “this” ou “it”.

Também a dicotomia corpo e mente, no ser humano, se acentua, uma vez que os corpos passaram a ser tomados como valor de troca nas uniões ou casamentos, e que agora passam a ter um significado de acordos políticos, econômicos e ideológicos, prioritariamente. (GUIMARÃES, 1995, p.33).

E mesmo em que tudo agora virou institucional, o casamento, a união entre duas pessoas, o dito é colocado com um reforço daquilo que é esperado, sendo assim, o contrário, nem precisaria comentar, pois os prazeres e as normas jogam em conflitos sadomasoquistas, nos acostumando a só saber sobreviver de poucas maneiras já preestabelecidas. E mesmo saindo deste regime, caímos em outro, mas a descoberta da disciplina é a justa maneira de ter uma oportunidade de fazer-se diferente principalmente dessa cultura patriarcal.

Uma cultura patriarcal e autoritária encorajou o homem contra sua própria natureza interior e contra a miséria exterior ao seu redor. A sujeição de um sexo pelo outro acentuou-se, como dominação e conflito, a partir da família monogâmica. (GUIMARÃES, 1995, p.34).

Desta maneira, a mulher, a mulher lésbica, a transexual, o homem cis gay, ou tudo aquilo que tende a mexer em na identidade sensível de um suposto homem cis heterossexual, é desmerecido, depreciado, escondido, diminuído, não adubado. Gralha Azul confirma

dizendo que “ou é um assunto que vem como piada”, “ou é um assunto que vem com observação preconceituosa”, mas que “hoje é bem mais tranquilo”. Gralha Azul ainda complementa:

Com as questões da comunidade. Se fosse fazer uma fala. “mulher sozinha”[...]. Em vinte anos, só se soube um homem homossexual, mas que era discreto e que não falava que era gay...mas ele era muito querido, ele era muito respeitado[...] Um deputado o chamou de “seu viado filha da puta” mas a comunidade ficou do lado dele, final da década de noventa, prometeu uma ponte, e plantaram milho na ponte, porque demorou muito a promessa, o deputado entendeu o recado[...]Depende do tipo de trabalho que a pessoa exerce, daí eles pensam assim: “ele é viado, mas é um bom profissional”.

Percebe-se que existem algumas histórias soltas sobre LGBTI+, todavia, a atenção da pesquisa, foi trabalhar com o imaginário dos entrevistados, já que disseram nunca ter passado por situação de ter uma passarine que se colocasse como lésbica nessa escola do campo. A dúvida sobre essas adubações ou inadubações. Segundo Fairchild e Hayward (1996 *apud* LEVANDOWSKI; PALMA 2008) A negação da sexualidade, por este pensamento de que a mulher é terna, confunde o pensamento social do verdadeiro desejo que algumas mulheres sentem por outras mulheres, acontece que, pelas autoridades, muitas vezes, as lésbicas, por medo, assumem papéis heterossexuais, escondendo o desejo, ou a prática sexual homoerótica, às vezes já descobertas na infância. O que nos sugere que tanto a questão de esconder a sua sexualidade, dificulta a percepção dos professores, quanto a falta de conhecimento sobre a temática em questão, podem explicar o dito e não-dito nas entrevistas.

Então, colocamos uma pergunta mais impactante, que movesse a resposta para o lado pessoal. Pois a teoria e os acontecimentos com os outros são mais fáceis de quando acontece na nossa família com conosco. Desta maneira a pergunta que se destacou foi: E se fosse sua filha ou filho?

Bem-te-vi respondeu dessa maneira: como eu te falei né, é uma situação de situação o que me resta é aceitar [...] primeiramente não é uma coisa que se espere ou que se aceite [...]. Ressaltou que geralmente as pessoas tem mais facilidade de aceitar quando é com a família do outro, quando é na sua família, geralmente tem uma reação um pouco diferente. “a minha opinião seria de aceitação”. Quando perguntando o que ele poderia falar para o filho, respondeu: que há muita discriminação e preconceito, mas não restaria outra saída é a não ser apoiar. Acho que a felicidade pode estar relacionada com a escolha sexual. Depois repetiu a palavra aceitação e a conversa mais uma vez, afirmando que não teria como ser diferente. “A felicidade está muito relacionado com isso” [...] então o respeito e a tolerância e claro essa

questão de saúde, tem toda essa relação com os cuidados da saúde e conscientização das dificuldades”.

Com o Sabiá a resposta foi a seguinte:

é complicado, acho que o estranhamento seria normal [...] mas aceitaria, não teria porque recusar né, a opção dele ou dela [...] Ele pensa em ter filhos [...] eu acho tão bonita menina, pra ser filha”. “se ela quisesse ter uma relação com uma menina também não teria problema.

Andorinha ressaltou que iria orientar a filha, se caso fosse, mas não se prolongou muito, relatou inclusive que talvez o marido tivesse mais resistência. Já Trinca-Ferro, expressou uma reflexão mais elaborada:

“eu acho que na verdade, se eu tivesse alguma insatisfação, seria de não ter neto, né, por que daí... até meu mais velho sempre fala que vai adotar... não ia mudar com eles ia ser maior amor, tanto pra eles quanto pro namorado né, eu acho, eu acho (gaguejou) que conseguiria ser assim, mas eu acho que eu não ia ser feliz como eu sou hoje, eu acho que eu ia querer que meus filhos me dessem um neto e aquela cultura, que eu acho na verdade idiota, mas tá enraizada (enraizada), ...a gente ensinado desde pequenininho que é papai, mamãe e filhinho, então, é uma coisa assim, que, mas, eu, eu sempre me acostumei com qualquer coisa, eu me acostumei que eu fui embora morar no Paraguai, pra, pra, pra, pra minha, pro um jeito que eu pensava, era extrema, pros últimos dos últimos que ia morar pra lá, era pra quem era pobre, palpérrimo, sabe, a credence, do jeito que fui criada, e fui sobrevivi, se quer saber, eu tenho saudade, eles tratam a gente com carinho com respeito.

A Beija-Flor revelou que já havia pensado na possibilidade, mas que teria todo o seu apoio, respondendo que: “quero que meus filhos sejam felizes”. Apenas lembrando que seu marido teria mais resistência “Eu acho que teria mais um pouco mais né, por questão da formação mesmo, ele não é machista nada, mas teria talvez que trabalha mais um pouquinho com ele, com a cabeça dele, mas também não teria grandes dificuldades”.

Quero-Quero afirmou que não teria problema algum, mas que precisaria estudar mais sobre o assunto: “eu teria que ter uma base”, mas que não tinha nenhum receio particular [...] “eu ainda vejo que é uma...acho que carrega consigo, de nascença, vamos se dizer assim, alguns dizem que é uma doença que pode ser curado... eu vejo que a gente sem uma certa autonomia como administrar. E com respostas mais curtas, Canarinha disse que não saberia e não voltou mais ao assunto.

Sendo assim, a maioria se mostrou solícito a tentar entender, então, foi es passarofes foram fomentades a responderem com sinceridade se eles de fato achavam essa pesquisa importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as questões identitárias dependem da subjetividade, do tempo e do espaço que esta subjetividade se encontra em processo de construção, além das hierarquias de privilégios e desprivilegio existentes nos sistemas educacionais, nas relações interpessoais e intrapessoais, assim como nas construções culturais que permeiam no dito e não dito, nas adubações e inadubações da terra que existem em nossos corpos e como também passarinhos, nos utilizamos da mesma, ou de nós mesmos.

Passarofes todos os dias seja dentro ou fora da escola, possuem desafios, sobretudo, em uma escola do campo, que por si só é uma resistência aos discursos de poder e dispositivos que a marginalizam, começam assim, a criar suas próprias maneiras de ser e estar no mundo, e ainda, sua escolarização, suas culturas e suas maneiras de educar, a partir da valorização do trabalho na terra e seus silêncios do campo, demonstram organização coletiva, entretanto, não estão fora das ondas heteronormativas, patriarcalistas e misóginas que a globalização nos aprisiona.

É fato, que infelizmente es passarofes pesquisades possuem diversas dúvidas sobre o como agir em relação a temática, ou mesmo se uma aluna que se enquadre neste rótulo lésbiano posso a vir lhes pedir ajuda. E, mesmo, a questão do medo da reação dos pais, ou como um “problema” a ser resolvido pela direção ou coordenação da escola. Entretanto, mesmo com receios e dúvidas, a maioria mostrou-se disposto a tentar ajudar a passarune que talvez pudesse vir lhe procurar.

Neste sentido, mesmo com as torres panópticas vigilantes e controladoras, mais forte que este sistema, é a intenção de educação e bem estar, na missão que esses passarofes tentam todos os dias desenvolver minimamente, na vivência estudantil dessas e desses passarunes do campo.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR. **Moral da Ambigüidade**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes, RJ: Nova Fronteira, 2005.

BENTHAM, Jeremy. [et al.]. **O Panóptico**. organização de Tomaz Tadeu; traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BRASIL, Novo Ensino Médio – DÚVIDAS. **Profissionais com notório saber poderão dar aula na parte comum do currículo? Como será a formação de professores?** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>> Acessado em: 27/08/2016.

BUTLER, Judith. **Corpos que Pensam: Sobre os Limites Discursivos do Sexo.** In: **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade.** Tomaz Tadeu da Silva (Trad.) 2 e., p. 126-151, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FAUR, Mirella. **O Anuário da Grande Mãe: guia prático de rituais para celebrar a Deusa.** 2 ed. São Paulo: Gaia, 2001.

FITZ, Ricardo Arthur. Os Jesuítas no território Gaúcho. In: **Releituras das História do Rio Grande do Sul.** Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. Organizadores: Sandra da Silva Careli, Luiz Claudio Knierim. Porto Alegre-RS: CORAG, 2011. p.43-64.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no College D'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio, São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito.** Michel Foucault: edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros ; tradução: Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. – 2º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Trad. M.T.C. Albuquerque e J. A G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade III: o cuidado de si.** Trad. Maria. Tereza. C. Albuquerque e Ver. técnica de José. A G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Michel Foucault, Uma Entrevista: sexo, poder e a política da identidade.** verve, 5: 260-277, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537>> Acesso em: 20/11/2015.

_____. **A arqueologia do saber;** tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

GIROUX, Henry. Professores como Intelectuais Transformadores. In:____. **Os professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola: mito ou realidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (Coleção Dimensões da Sexualidade).

JACONDINO, E. Nunes. **Sobre o Corpo: Epistemologia, Identidade, Educação, Cultura.** Cascavel/PR: UNIOESTE, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Identidade de gênero e políticas de afirmação identitária. In: ABEH. *Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero*. Salvador, 2012.

LAU, Héilton Diego. **Pelo direito e orgulho de ser heterossexual no terceiro domingo de dezembro: os discursos de Carlos Apolinário e Eduardo Cunha nos PLs 294/2005 e 1672/2011**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Ponta Grossa-PR, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, Sonia M. M. de. **Corpos no Espelho: A Percepção da Corporeidade em Professoras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

PALMA, Yáskara A.; LEVANDOWSKI, Daniela C. **Vivências Pessoais e Familiares de Homossexuais Femininas**. Biblioteca Virtual em Saúde, Rev Psicologia em Estudo v.13 n.4. Universidade Estadual de Maringá, dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400015&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 06/09/2013.

PIASON, Aline da S. **Mulheres Que Amam Mulheres: Trajetórias de Vida, Reconhecimento e Visibilidade Social às Lésbicas**. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Mestrado em Psicologia Social, PUC RS: 2008. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1981> Acesso em: 19/03/2013.

PPGED. **Linha de Pesquisa: Processos Educativos (Programa de Mestrado)**. UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2016. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Processos_Educativos.pdf> Acesso em: 18/05/2016.

PSICOLOGIA, Conselho Federal. Resolução 001/99. **Código de Ética do Psicólogo, Brasília, 22 de março de 1999**. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>

SILVA. Tomas Tadeu da. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

*Andre Luiz de Souza*⁶⁸

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir o pensamento Marxista em torno da Educação e a concepção epistemológica do conceito Educação do Campo, relacionando a teoria marxista com os elementos centrais da pedagogia do Campo. Utiliza-se, para isso, o método histórico dialético para compreensão da realidade. Nesse sentido, a Educação do Campo tem elementos cruciais do método dialético, pois, utiliza-se do sujeito como protagonista de seu desenvolvimento histórico, rompendo com as barreiras construídas da educação mercadológica. A Educação do Campo vem como uma crítica ao desenvolvimento atual da sociedade burguesa, que nega os direitos fundamentais da sociedade em geral, mais especificamente aos povos do campo. O movimento de Educação do Campo está construindo novos valores humanos, rompendo com os valores da educação capitalista que traz em seu bojo o meritocratismo, a competitividade. A nova educação deve trazer em seu interior os valores da solidariedade e da coletividade. A Educação do Campo perpassa a educação formal, na qual o sujeito é apenas um receptor de informações e de conhecimento, mas vai além disso: ela constrói sujeitos capazes de edificar sua própria história.

Palavras-chave: Educação Campo; Marxismo; Movimentos Sociais do Campo.

SOCIAL MOVEMENTS OF THE FIELD, FIELD EDUCATION AND HISTORICAL- CRITICAL PEDAGOGY: SOME PROBLEMATIZATIONS

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the Marxist thought about Education and the epistemological conception of the concept of Field Education, relating the Marxist theory to the central elements of the field pedagogy. For this, the dialectical historical method for understanding reality is used. In this sense, Field Education has crucial elements of the dialectical method, since the subject is used as the protagonist of its historical development, breaking with the built barriers of marketing education. Field Education comes as a critique of the current development of bourgeois society, which denies the fundamental rights of society in general, more specifically to the peoples of the countryside. The Field Education movement is building new human values, breaking with the values of capitalist education that brings in its meritocratism, the competitiveness. The new education must bring within it the values of solidarity and of the community. Field education permeates formal education, in which the subject is only a receiver of information and knowledge, but goes beyond that: it builds subjects capable of building their own history.

Key-words: Education Field; Marxism; Social Movements of the Field.

⁶⁸ Mestre em Ciências Sociais pela UNIOESTE. Especialista em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar Camponesa – Residência Agrária pela UNIICAMP (2015). Licenciado e Bacharelado em Ciências Sociais pela UNIOESTE (2012). Professor EBTT de Sociologia do Instituto Federal do Paraná, Campus de Palmas. Contato: andre.souza@ifpr.edu.br; andresociais@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A discussão realizada neste artigo buscou analisar elementos essenciais em torno do tema Educação do Campo e do Marxismo. Sistematizamos fragmentos do pensamento de Marx e Engels sobre Educação, elencando uma nova percepção de Educação. Com base nos estudos desenvolvidos no campo da Educação, notamos que o materialismo histórico como base do processo educacional e a crítica à concepção de educação burguesa liberal que não considera os educandos como homens concretos, síntese das relações sociais, mas como homens abstratos.

A educação, para Marx e Engels, não só está diretamente ligada ao desenvolvimento material do mundo e aos interesses de classe, mas também tem um papel político e transformador social, uma práxis libertadora capaz de uma mudança de mentalidade e construção de uma nova ordem social.

Assim sendo, a Educação do Campo tem em seu método uma perspectiva crítica perante a sociedade burguesa, rompendo com as ideologias dominantes e forjando uma práxis revolucionária dos povos do campo. Tal práxis está sendo construída por meio das lutas de classes.

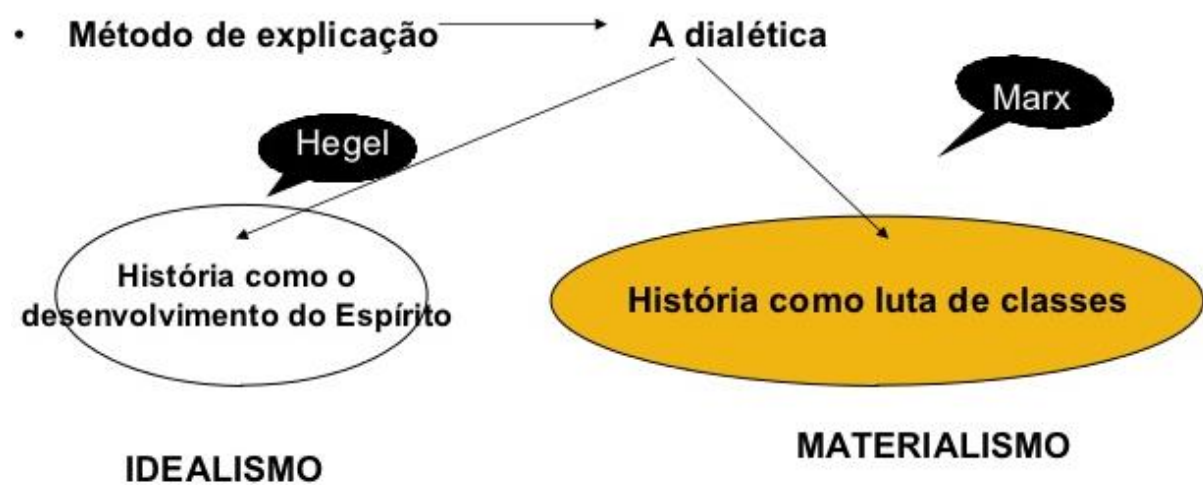
Tendo esse cenário como pano de fundo, organizamos este texto da seguinte forma: primeiramente, teorizamos a perspectiva marxista sobre a apreensão da realidade; trabalhamos, na sequência, a categoria do Materialismo Histórico Dialético, contrapondo a perspectiva Idealista de Educação. A problematização repousou sobre a vinculação da filosofia com a realidade material, configurando assim, o foco da pedagogia Marxista e da Educação do Campo; finalmente, tratamos das lutas dos movimentos sociais do campo em prol da Educação do Campo. Com essa discussão, é possível sintetizarmos as diversas conquistas perante ao Estado nas formulações das Diretrizes para Educação do Campo. Essa discussão se faz necessária, tendo em vista que os povos do campo lutam diariamente contra o latifúndio, contra o agronegócio (expressão maior do capitalismo na atualidade), ao mesmo tempo em que buscam forjar sua própria educação, seu próprio jeito de fazer escola, seu próprio jeito de produzir sua existência.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A SUA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Marx e Engels, no livro "A Ideologia Alemã", realizam uma crítica à concepção idealista da História⁶⁹ e demonstram a necessidade da análise contextual e sociológica do período histórico do séc. XIX para uma possível transformação social na Alemanha e no Mundo. A crítica de Marx e Engels com relação ao idealismo hegeliano se dava na medida em que esse afirmava que é o pensamento que constitui o homem real e que as ideias são agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica.

O materialismo Histórico⁷⁰ desmistifica a inversão realizada pelos hegelianos, analisa a mentalidade social de baixo para cima, desce a filosofia dos céus para terra, reconhece que as ideias e seu desenvolvimento são frutos da evolução material dos homens e que não existe; portanto, história das ideias, mas uma história vivida e construída por "homens vivos" que com sua luta por sobrevivência e subsequente vivência desenvolve as relações de produção⁷¹. Essas diferenças mencionadas podem ser observadas na figura abaixo:

Figura 1: Comparações dos métodos



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Marx e Engels (1993).

A mudança das relações de produção e seu o desenvolvimento é que geram as ideias, a filosofia, a religião, os valores morais, as leis, em suma, a mentalidade social. Assim, é a realidade material que determina as ideias e não ao contrário, como podemos verificar na reflexão de Marx e Engels:

⁶⁹ O Idealismo Histórico entende as ideias ou a consciência como os agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica.

⁷⁰ O mundo das ideias é produto do mundo real e não do seu produtor.

São os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida é a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 1993, p.25).

Marx demonstra no materialismo histórico que a mentalidade social ou a "superestrutura social" é fruto do desenvolvimento das relações materiais vividas e construídas pelos homens. Esse processo é dialético, marcado pelo antagonismo de classe presente na "infra-estrutura social"⁷⁴.

Observamos, então, que o desenvolvimento das ideias não é fruto delas mesmas, mas das relações materiais históricas construídas pelos Homens. A mentalidade burguesa do séc. XIX é uma construção histórica fruto do desenvolvimento dos meios materiais de vida: os "meios de produção".

No pensamento de Marx e Engels, a crítica aos hegelianos seria, portanto, a sistematização do materialismo histórico: a relação da filosofia com a vida e problemáticas sociais que afetam a situação do homem na sociedade burguesa. O significado do conhecimento em Marx parte do empirismo positivista⁷², no primeiro momento, na análise do objeto e na sua descrição e a partir desse momento de observação se realiza a abstração do objeto, sua conceituação geral, universal e científica.

Em um segundo momento, ocorre a inversão, o racionalismo idealista¹, no qual as determinações abstratas retornam ao nível do concreto, como observado nas palavras do autor: "O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento" (MARX, 1973, p.229).

Esse retorno, então, será a problemática da vinculação da filosofia com a realidade material, configurando, assim, o foco da pedagogia Marxista e da Educação do Campo. Nesse sentido, a educação para Marx não poderá ser pensada de forma independente ou desvinculada da realidade material do homem, mas as relações materiais devem ser pensadas como parte do processo de educação. Portanto, a *Educação do Campo* deve ser pensada e trabalhada em conjunto com a realidade dos sujeitos do campo, vinculada à sua base material e cultural, representado a ferramenta de luta dos povos do campo.

⁷¹ Relações sociais de produção referem-se às formas estabelecidas de distribuição dos meios de produção e do produto e ao tipo de divisão social do trabalho numa dada sociedade e em um período histórico determinado.

⁷² Augusto Comte (1798-1857) foi o fundador do positivismo, extensão dos métodos científicos das ciências naturais ao estudo da sociedade: a criação de uma "sociologia" científica.

Assim, notamos o materialismo histórico como base do processo educacional e a crítica à concepção de educação burguesa que não considera os educandos como homens concretos, síntese das relações sociais, mas como homens abstratos. Os problemas educativos deixam, desse modo, de ser problemas de ideais gerais (abstrações) da humanidade e de categorias sagradas e passam a ser trabalhados como problemas históricos, de uma determinada época e de uma determinada sociedade.

O educador do campo não deve pensar que poderá estabelecer ideais educativos de forma arbitrária, sem reconhecer as etapas do processo de desenvolvimento histórico dos sujeitos, mas deve trabalhar a educação do campo dentro da evolução das relações materiais vividas pelo educando concreto-real.

A História como processo expresso na divisão do trabalho, no surgimento da propriedade privada e de uma sociedade classista, na qual o Estado é seu representante, leva-nos a pensar na ligação entre a ideia e os interesses históricos de classe, nos quais se encontra o conhecimento sistematizado, síntese das relações sociais. Sobre isso, Marx e Engels argumentam:

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentem a produção e distribuição dos pensamentos de sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época. (MARX, ENGELS, 1993, p.47).

O educando concreto herda esse conhecimento sistematizado das gerações anteriores e se expressa na sua assimilação e, a partir desse conhecimento historicamente construído, ocupa seu papel na divisão social do trabalho. Para Marx,

Os homens fazem sua própria História, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 1997, p.25).

A educação, para Marx e Engels, não só está diretamente ligada ao desenvolvimento material do mundo e interesses de classe, mas também tem um papel político e transformador social, uma práxis libertadora capaz de uma mudança de mentalidade e construção de uma nova ordem social.

Nesse sentido, a educação do campo tem como tarefa histórica a emancipação do homem do campo, sua libertação das ilusões ou "ideologias", mostrando-lhe as suas raízes sociais e gerando uma práxis revolucionária para modificar o mundo. Conforme Caldart (2003), existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada nesse movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Essa nova perspectiva de Educação forja os novos sujeitos do campo protagonizando sua própria história. Para Marx e Engels,

Se o homem forma todos os seus conhecimentos, as suas sensações, etc. na base do mundo dos sentidos e da experiência dentro do mundo, trata-se, pois, conseqüentemente, de organizar o mundo empírico de modo que o homem se experimente a si mesmo enquanto homem. (MARX, ENGELS, 2003, p.39).

Em suma, a Educação do Campo fundamenta-se na análise do processo histórico. Essa concepção constitui um ponto de partida não só para crítica à sociedade burguesa, mas para construção de uma *Pedagogia da Terra* concreta que, por meio de uma práxis libertadora, modifique o mundo. O discurso de Kolling² explicita muito bem essa questão quando reforça que;

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, são necessários escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING, 1999, p. 29).

Sim, a Educação do Campo tem vinculação com uma classe social: dos trabalhadores, com a classe dos sem (dos Sem-Terra, sem moradia, sem acesso à educação, sem acesso a saúde) e por ter nascido em meio às contradições históricas é um enfrentamento diante da imposição do capital que quer cada vez mais transformar a educação e os espaços educacionais em extensão da indústria.

² É um dos organizadores do relatório da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que resultou na proposta de Educação básica do campo.

Ou seja, formam-se pessoas não para tornarem-se sujeitos capazes de produzir sua própria história, mas sim, transformam as pessoas uma extensão da máquina e sendo assim reproduz os valores capitalistas. É o que afirma o filósofo Istiván Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Percebemos que, com base no pensamento do autor, desde o surgimento do capitalismo, a educação está atrelada à forma de exploração capitalista. Portanto, ao se pensar em um novo modo de educação humana, deve-se levar em conta que essa mudança deve estar vinculada à mudança do modo de produção. E o movimento em torno da Educação do Campo, como pontuou Capitani,

Nasce entre as contradições históricas da luta de classes na atualidade, especificamente a luta que se dá no Campo brasileiro entre os camponeses e o agronegócio (expressão maior do capitalismo mundial da atualidade), na luta por direitos sociais como a terra, a saúde e a educação. (CAPITANI, 2014, p.15).

Isso quer dizer que, em última análise, a Educação do Campo explicita as contradições que existem no interior do sistema capitalista. Ela nasce não somente no sentido de pensar uma educação restrita ao campo, mas também no sentido de se vincular com a transformação social. Tanto é assim que a educação que está sendo forjada pelos movimentos sociais do campo tem uma profunda ligação com a luta pela democratização da terra e com a justa distribuição da riqueza produzida pelos trabalhadores de uma forma geral.

Mas porque os movimentos sociais do campo – especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – lutam pela educação? Assim como a terra, a educação também está em disputa por dois projetos de classes sociais: o projeto da classe capitalista, que é hegemônico, e o projeto da classe trabalhadora, que ainda não se tornou real, mas está sendo construído no embate da luta de classes

Mas quando é que nasce a proposta de uma nova educação denominada Educação do Campo? Juntamente com a luta pela nova Constituição, seguiu-se uma ampla articulação dos povos do campo por direitos, por exemplo, a conquista da terra, a democratização da

educação. E se tratando especificamente da educação, os povos do campo se propuseram não apenas a discutir em ter escolas no campo, mas em construir um novo conceito de educação para o campo.

Figura 2: Jovens do Campo em Manifestações



Fonte: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo⁷³.

Somente a partir da Constituição de 1988 é que a educação é promulgada como direito de todos. Isso se torna fundamental para que se discuta cada vez mais acesso ao direito à educação que historicamente foi negado para os trabalhadores e em maior grau aos trabalhadores do campo. E assim, por meio de mobilizações, muitas lutas, não somente pelo MST, mas por muitos outros movimentos do campo, professores, intelectuais, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº9394/96), se reconhece que os povos que vivem no campo têm seu jeito próprio de aprendizagem, que existem diversidades sociais e culturais.

Em 1998, foi articulada a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002, p. 15). Essa conferência teve a importância de trazer em seu bojo a formalidade do nascimento do Movimento Por Uma Educação do Campo e teve a participação de vários seguimentos nacionais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB),

⁷³<https://www.facebook.com/articulacaopr/photos/a.406271369394549.90104.371946329493720/994060753948938/?type=3&theater>. Acessado em 05/06/2016.

Organização das Nações Unidas (UNESCO), Universidade de Brasília (UnB), e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O termo “por uma educação básica do campo” trouxe a realidade alarmante em que vivemos, pois naquela época – anos 1990 –, e atualmente, o direito dos camponeses em ter um espaço educacional no meio onde vivem (o campo) ainda não lhes foi assegurado.

Não obstante, no ano de 2002, outro passo importante foi dado. Nesse ano, instituíram-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, legitimando as escolas do campo articuladas às questões inerentes a realidade, dando importância aos saberes dos estudantes adquiridos ao longo de suas vidas, assim como, a valorização da memória coletiva, estudos direcionado para o mundo do trabalho (Resolução CNE/CEB 1, de Abril de 2002, p. 81).

Os movimentos sociais do campo, por sua vez, realizaram a segunda Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (Por Uma Educação do Campo, 2002, p.19). O termo “por uma educação do campo” traz em si a combinação de duas lutas: garantir de forma incondicional à educação e à escolarização no campo e por uma escola que seja *no* e *do* campo, ou seja, que esteja no espaço onde os povos do campo vivem e que também esteja vinculada à história, à cultura e à expressão de vida desses povos. Com relação ao conceito da Educação do Campo, Caldart ressalta:

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições mais fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreende, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso (CALDART, 2010, p. 69).

Percebemos, então, que a Educação do Campo nasce com a perspectiva da transformação do velho para o do devir do novo, como crítica da realidade trazendo à tona os problemas que existem no sistema educacional brasileiro, sobretudo aquele que existe no campo brasileiro. E, segundo Caldart, “o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere” (CALDART, 2010, p. 69). A autora explicita essa realidade:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e de transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2010, p. 89-90).

Verificamos, como base na citação em destaque, a realidade na qual se coloca a Educação do Campo: na luta social dos trabalhadores do campo em conflito com uma realidade que os coloca à margem da sociedade na medida em que nega direitos como, por exemplo, o acesso à terra e à educação (CAPITANI, 2010). Luta-se, assim, por uma educação que ocorra no lugar onde as pessoas produzem sua própria existência (CALDART, 2010), que seja no e do campo: “*No*: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2010, p. 26).

Então, vinculada a essa realidade, a esse movimento dialético, a Educação do Campo coloca-se na discussão e na construção de uma nova escola. Uma escola que esteja vinculada com a formação humana e não apenas com instrumentalização, de trabalhar de forma planejada as diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral (CALDART 2010), sempre tendo em vista que esse processo não se faz de forma individualizada, mas sim com ampla participação das pessoas que se envolvem com o processo educativo (professores, alunos, pais e comunidade) discutido formas educativas que contrapõe a lógica atual de educação que existe na sociedade atual que está fundamentada no individualismo, no egoísmo, na concorrência e no consumismo.

O espaço escolar definitivamente tem o papel contribuir na formação de seres humanos capazes de transformar o meio no qual estão inseridos e não apenas serem sujeitos inseridos e acomodados com o atual estado de coisas. É também o que nosso mestre da Educação Popular, Paulo Freire (2006), nos disse em suas reflexões sobre a pedagogia do *oprimido*: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo. (FREIRE, 2006).

Esse é o projeto dos movimentos sociais do campo, especialmente o MST, que apesar de ser tachado como grupo de “baderneiros”, de “terroristas”, vem construindo um amplo

debate sobre a transformação social nos espaços dos assentamentos, acampamentos e lugares de formação, como escolas e universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O marxismo tem trazido para a classe trabalhadora muitos ensinamentos, mostrando que a história da humanidade é a história da luta de classes, e que, para romper com a hegemonia do capitalismo, é necessário que a classe trabalhadora tenha um projeto paralelo, rompendo definitivamente com o modo de produção atual. O materialismo histórico dialético é um método de análise que possibilita aos trabalhadores em geral a perceber o mundo, e acima de tudo a transforma-lo. A Educação do Campo ultrapassa os limites das escolas, constitui-se uma ferramenta que impulsiona os sujeitos do campo a lutarem por espaços muitas vezes reprimidos pelo sistema agrário brasileiro. Nesse sentido, que os movimentos sociais do campo, representa elemento chave para elencar este novo horizonte de lutas e embates políticos em torno do conceito de Educação do Campo.

Trabalhar um conceito de educação além do que já está exposto pelo Estado prescreve um novo paradigma de educação, que garantirá a sobrevivência dos povos do campo. A Educação do Campo garante resgate dos valores humanos, a solidariedade de suas representações culturais. É nesse sentido que a Educação do Campo rompe com o modelo atual de educação, dando-lhes possibilidade de pensar o seu próprio meio de existência através de sua realidade. O Espaço rural representará não apenas um lugar de produção de alimentos para os centros urbanos, mas reestruturará a possibilidade e os modos de vidas, muitas vezes abandonados e desestruturados pelo modo de produção capitalista.

Concluimos, então, que, para que a educação seja de fato transformada, é necessário que ela esteja ligada a um projeto mais amplo de transformação social. É imprescindível que ela venha ao encontro do projeto da classe trabalhadora, que ela seja gestada para a libertação humana.

Faz-se necessário, também, que a escola seja mais que escola, a universidade precisa ser mais que a universidade. Precisa ser parte de uma totalidade formadora mais ampla, porque as lutas pedagógicas não substituem as lutas sociais e políticas mais amplas.

REFERÊNCIAS

CALDART; Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da Escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular 1º Ed., 2010.

CAPITANI, Nelson. **Transformação da realidade da organização escolar**: contradição social e possibilidade de mudança. Cascavel, 2014. 46 p. TCC (Licenciatura em Educação do Campo) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma Educação do Campo: declaração 2002. In: COLLING; Edgar Jorge, CERIOLI; Paulo Ricardo, CALDART; Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge. **Por uma Educação básica do campo**. Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. **O 18 Brumário e carta a Kugelmann**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____; _____. **A ideologia alemã**: (I-Zeuerbach). 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____; _____. **A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo – Boitempo – 2ª Ed. 2008.

MUNDIALIZAÇÃO, INDIVIDUALISMO E MOVIMENTOS SOCIAIS: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA?

*Paulo Ricardo Bavaresco*⁷⁴
*Giovana Maria Di Domenico Silva*⁷⁵

RESUMO: O presente trabalho objetiva verificar a possibilidade da construção do exercício da cidadania planetária. Durante os últimos anos, os avanços tecnológicos transformaram de tal forma a sociedade, possibilitando, assim, o surgimento de movimentos sociais globais. A partir desses movimentos, reivindicações de caráter local passaram a ser globais, pelo fato da instantaneidade das comunicações que os conecta, em tempo real, com outros movimentos mundiais. Ao mesmo tempo em que a tecnologia das comunicações ampliou as relações entre os movimentos sociais e encurtou distância promoveu também a individualização da sociedade. Porém, essa individualização, marco da atualidade, torna-se um verdadeiro entrave na construção de direitos globais. Destaca-se que, embutido nessa realidade, o indivíduo parece estar mais preocupado com seus direitos pessoais do que com os direitos de uma categoria, enfim os direitos coletivos. E mais, na sociedade atual, o indivíduo procura viver o presente, no entanto, a construção da cidadania planetária é o desafio para o futuro.

Palavras-Chave: Indivíduo. Movimentos Sociais. Cidadania Planetária.

GLOBALIZATION, INDIVIDUALISM AND SOCIAL MOVEMENTS: CONSTRUCTION OF PLANETARY CITIZENSHIP?

ABSTRACT

This work purposes to verify the possibility of construction of planetary citizenship. During the recent years the technological advances have transformed such a society, thus enabling the emergence of global social movements. From these movements claims of local character have become global, because instantaneous communications that connects in real time with other worldwide movements. At the same time that communications technology has expanded the relationship between social movements and shortened distance also promoted the society's individualization. However this individualization, today's mark, it becomes a real obstacle to build global rights. It is noteworthy that embedded in this reality, the individual seems to be more concerned about their personal rights than the rights of a category, and finally the collective rights. Plus the fact that, in today's society, the individual seeks to live the present, however, the construction of global planetary citizenship is the challenge for the future.

Key-words: Individual. Technology. Social Movements. Planetary Citizenship. Democracy

INÍCIO DE DISCUSSÃO

⁷⁴ Professor e pesquisador na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Contato: paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

⁷⁵ Professora e pesquisadora na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Contato: giovana.silva@unoesc.edu.br

A sociedade passa por mudanças significativas, na atualidade, devido à rapidez das tecnologias e a facilidade de acesso a um grande número de indivíduos da sociedade. Aparelhos de comunicação sofisticados, sinais por satélites e televisão a cabo levam informações ao vivo, a todo instante, aos mais distantes locais do planeta. A revolução das telecomunicações aproximou mercados e ampliou o fluxo do capital de uma forma jamais vista anteriormente. As relações políticas dos Estados Nacionais sofreram alterações a ponto de levantar suspeita sobre a possibilidade de um governo universal. Nas relações sociais, a individualização rompe com as relações de solidariedade e com o coletivismo antes existente. Todas essas modificações que ocorrem em nível mundial e que são presenciadas, hoje, resultam, em primeiro lugar, dos avanços tecnológicos. Alguns teóricos associam e defendem que isso é resultado do processo de globalização. Outros, porém, acreditam que reduzir todas essas alterações provocadas na sociedade, à palavra globalização, é muito generalizado.

A globalização, para Giddens (2005, p. 41), “[...] não diz respeito em absoluto apenas, ou mesmo basicamente, à interdependência econômica, mas à transformação do tempo e do espaço em nossas vidas”. A compressão do espaço e tempo, em parte, é proveniente do processo tecnológico que aproximou as nações e encurtou o tempo dos transportes, de deslocamentos de pessoas e capital e, também, da comunicação. Para Bourdieu (2002, p.13): “Globalização é um mito, um instrumento de combate ideológico muito forte e funcional para os dominantes na luta contra as conquistas sociais”. De fato, o imperialismo cultural e econômico das nações ricas se impõe sobre as demais sociedades disfarçadas na lógica de mercado. Sobre esse aspecto, far-se-á uma discussão na primeira parte desse trabalho.

Em segundo lugar, a individualização da sociedade tem como principal causador o próprio agente tecnológico. A rapidez com que se deve dar respostas às atividades diárias, aliada à precisão dessas respostas, a própria vida cotidiana, nos centros urbanos, o consumo desenfreado e a autorrealização são consequências das armadilhas que a sociedade de consumo e de alta tecnologia prega.

Há um fator importante, nesse contexto, embora ocorra a individualização das sociedades, os movimentos sociais, na atualidade, têm mostrado que as lutas sociais passam a ser globais. Salienta-se que esse aspecto será tratado na terceira parte, procurando observar os pontos positivos e negativos desses novos movimentos sociais. Assim, a discussão que se apresenta aqui tem como objetivo analisar os movimentos sociais, redes de movimentos sociais, movimentos ambientalistas e ONGs – Organizações Não Governamentais -, na atualidade.

De início, uma questão se coloca: Esses novos movimentos sociais têm um viés capaz de desenvolver uma cidadania planetária? A princípio, as questões ambientais e os movimentos em defesa da preservação ambiental procuram buscar a conscientização da humanidade para os problemas dessa ordem. Do mesmo modo, a democracia parece se estender e se concretizar dentro desses novos movimentos sociais. No entanto, o caminho para a construção da democracia parece ter apenas começado.

GLOBALIZAÇÃO

O termo globalização ocupou posição central, nos debates acadêmicos, e torna-se comum explicar as mudanças que ocorrem, nos últimos anos, pelo viés do termo. Entende-se por globalização os processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras, conectando e integrando comunidades e organizações em novas relações de espaço-tempo. A rapidez das comunicações, a aceleração das inovações tecnológicas, as novas formas de intervenção do Estado, o aumento da disparidade econômica e social entre os países são as principais características que levam a perceber o processo em andamento.

O processo de globalização não é tão atual como pensam alguns. Ele remete a outros povos mais antigos, os quais já haviam iniciado a integração econômica e social. Retornando à história das sociedades, verifica-se que o processo atual que perpassa os países teve seu início em tempos passados. Certo que, de forma mais lenta, devido às dificuldades de comunicações e a lentidão nos transportes. No entanto, foi a tecnologia que colocou esses países mais próximos, atualmente, aumentando a integração entre eles.

Para Anthony Giddens (2005, p.40), a globalização é algo novo:

A globalização econômica, portanto, é uma realidade, e não se trata apenas de uma continuação de tendências de anos anteriores ou de uma reversão a elas. Embora uma parte considerável do comércio permaneça regionalizada, há uma “economia plenamente global” no nível dos mercados financeiros.

Os Egípcios, há 3 000 a.C., já comerciavam com diversos povos da Ásia. Também os Fenícios conheciam muito bem os mares e desenvolveram ótimas técnicas de navegação para aquela época. Dominaram os mares e tornaram-se grandes comerciantes. Esse comércio contribuiu muito para a troca de tecnologia e modos culturais entre os povos antigos. Também os povos da América, na Antiguidade, mantinham fortes relações comerciais e de troca entre

si. Mesmo que não houvesse dependência de produção entre um e outro, esses laços de comércio ampliavam a troca de experiências tecnológicas e culturais.

Com a chegada dos europeus na América, no século XV, teve-se um impulso maior na aproximação dos povos. A cultura trazida pelos europeus, imposta sobre o povo americano, é mesclada com os hábitos culturais dos habitantes do novo mundo. O modo brutal e arcaico como a cultura europeia foi disseminada, na América, sob a liderança do capital emergente da época, e, ainda, sob forte influência da Igreja, não difere muito do processo que está em andamento, na atualidade, que é a propagação e domínio da cultura ocidental sobre os demais povos.

No entanto, a colonização e exploração de todos os recantos do planeta, e a divulgação da cultura ocidental, principalmente aquela voltada para a difusão da cultura econômica, ocorriam, ora de forma mais lenta, ora mais rápida, devido às crises cíclicas do capitalismo. Pode-se perceber que, durante a Primeira Guerra Mundial, a crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial, criaram-se forte sentimento nacionalista em todos os países, levando-os a um recuo na comercialização em nível mundial. Passados esses períodos e com a desintegração do bloco socialista, o processo volta com maior rapidez. O fluxo de capitais, tecnologia, a difusão cultural e o domínio das empresas multinacionais fogem do controle dos Estados, levando estes a buscarem novas formas de intervenção.

Assim, a rapidez com que os meios de comunicações anunciam as mudanças e os acontecimentos globais, leva grande parte da população a um sentimento de incapacidade frente às inovações tecnológicas. Esse avanço tecnológico que surge após a Segunda Guerra Mundial é aplicado, principalmente, ao setor econômico, tornando o mundo um círculo de transações comerciais e de transferência de capitais que acontecem de forma muito rápida. Essas mudanças, além de criarem, na maioria das sociedades que formam o conjunto de países pobres, o desconforto e o sentimento de inferioridade, criam novos excluídos no processo global: os dependentes tecnológicos.

A revolução das comunicações e a difusão da tecnologia de informação estão profundamente ligadas a processos de globalização. Isso ocorre mesmo na arena econômica. Mercados financeiros que operam 24 horas por dia dependem de uma fusão de tecnologia de satélite e computador, afetando muito outros aspectos da sociedade também. Um mundo de comunicação eletrônica instantânea, em que até aqueles nas regiões mais pobres estão envolvidos, perturba instituições locais e padrões de cotidiano de vida. (GIDDENS, 2005, p. 41).

O que se vive, atualmente, é uma rapidez maior nas transferências de capitais e mercadorias entre os países. A teia de relações possui ramificações por todos os recantos, produz e reproduz o sistema econômico capitalista por meio da transferência cultural e tecnológica. Isso nada mais é que o novo modo de domínio econômico, aumentando ainda mais a transferência de capitais para as nações mais ricas.

A globalização é, pois, um mito e tem no seu interior algumas justificativas que são formas distorcidas da teoria econômica. Em primeiro lugar, alerta que “a economia é um domínio à parte, separado do mundo social, governado por leis naturais, universais, que os governos não devem contrariar”. (BOURDIEU, 2002, p. 12). Nesse aspecto, a globalização é uma ordem imposta e que todos os países devem aceitar.

[...] o mercado é a instância capaz de organizar de forma ótima as relações sociais, as trocas, a produção, etc. e também garantir a distribuição equitativa. Faz-se uma equação entre mercado e democracia. O terceiro postulado afirma que a globalização exige a redução das despesas do Estado, a diminuição das despesas sociais – ou seja, o retorno do *laissez-faire* – e a supressão de tudo que possa turvar a lógica pura do mercado. [...] a também todo um discurso segundo o qual o *welfare state* [estado do bem-estar social] estimula a preguiça, velho discurso americano ligado à tradição calvinista do *self-help* [se virar por conta própria]. (BOURDIEU 2002, p. 12).

De fato, a imposição ao mundo do processo de globalização vem fundamentada nos discursos de uma economia pura e universal. Esses mecanismos econômicos são difundidos por grupos nos quais circulam valores econômicos altíssimos. Isso também ocorre por meio do imperialismo cultural e pelas grandes corporações nas quais as atividades estão relacionadas com a desregulamentação.

Destaca-se que junto ao processo de desregulamentação vem o programa neoliberal e as privatizações. Nesse aspecto, assistimos à passagem do público para o privado, da escola e da saúde pública para a privada. As empresas estatais mais rentáveis passaram para empresas privadas, como é o caso da energia e da telefonia.

Um aspecto que chama atenção é que as desigualdades cresceram ainda mais, e a concentração de renda aumentou. Isso demonstra que o fator tecnológico é que impulsiona as relações mundiais hoje. A Globalização é apenas um disfarce da reorganização do capital mundial que passa a atuar em redes, fixando-se ora aqui, ora ali, com rapidez enorme que somente é possível via comunicações com alta tecnologia.

INDIVIDUALISMO

O Neoliberalismo e a possibilidade da tecnologia, hoje, têm contribuído, de forma significativa, na individualização da sociedade. Sobre esse aspecto é preciso revisar as transformações que foram provocadas pela tecnologia na sociedade atual. Essas transformações passam também pelas questões institucionais. Nesse sentido, é possível destacar a ruptura dos laços sociais, principalmente, em instituições como a família, a escola e os movimentos sociais. Os meios tecnológicos, a mídia, as comunicações, o consumo irracional de produtos supérfluos, entre outros têm contribuído para o surgimento de uma sociedade individualizada.

Destaca-se que há divergências entre o individualismo provocado pelas alterações sociais, no mundo de hoje, e o individualismo associado às tradições e aos costumes. Segundo Giddens (2005, p. 46):

Em vez de ver nossa época como marcada pela decadência moral, portanto, faz sentido vê-la como uma época de transição moral. Se o individualismo institucional não é sinônimo de interesse pessoal, ele representa uma ameaça menor para a solidariedade social, mas implica que devemos buscar novos meios para produzir essa solidariedade.

As mudanças sociais provocados pelo neoliberalismo, ou pelos arranjos do mercado afetam todos os indivíduos e, na verdade, privatizam a sociedade. O recuo do Estado e a política neoliberal privatizam religião, educação, saúde, etc., e a sociedade de mercado se impõe sobre tudo. Até mesmo o comportamento dos indivíduos sofre e se delinea no meio das relações do mercado, como, por exemplo, o consumo anônimo. Esse consumo pode ser analisado pelo viés da tecnologia, quando o mercado de telefonia móvel cresceu assustadoramente, nos últimos anos, no Brasil.

Instalaram-se sociedades reestruturadas pela lógica e pela própria temporalidade da moda; em outras palavras, um presente que substitui a ação coletiva pelas felicidades privadas, a tradição pelo movimento, as esperanças do futuro pelo êxtase do presente sempre novo. [...] consumir sem esperar; viajar; divertir-se; não renunciar a nada: as políticas do futuro foram sucedidas pelo consumo como promessa de um futuro eufórico. (LIPOVETSKY, 2004, p. 60-61).

O consumo está associado à busca de algo que dará prestígio e reconhecimento ao indivíduo na sociedade. É por meio do consumo que os indivíduos buscam construir uma imagem própria de si. Essa imagem é exigida, justamente, porque se está em um mundo de mudanças muito rápidas, promovidas pelos avanços tecnológicos galopantes.

É por meio do consumo tipo maníaco que o indivíduo cria vínculos de pertencimento a determinados grupos, ou mesmo pertencimento à sociedade. Sobre esse aspecto, Martha N. Ruiz (2006, p. 50) diz que o consumo não é uma satisfação para si mesmo, “mas una compulsión de tipo maníaco: tengo que tenerlo, no importa que tenga cien, no importa que no tenga un centavo en el banco, no importa que me quede sin comer. Tengo que tenerlo”.

Não se trata somente de consumo de objetos, mas também o consumo de serviços e de valores que passam a ser construídos no centro da sociedade de consumo. A internet, com milhões de páginas e sites, é um grande atrativo de entretenimento, pois contém jogos e diversões. É, também, um espaço de erotismo e sexualidade vendido a bilhões de internautas sem limite de idade. Da mesma forma, os *shoppings centers* que se tornaram verdadeiros templos de consumo.

Fora isso, o consumo também tem se destacado em produtos de saúde, beleza e aparência para o corpo humano. Nunca a humanidade consumiu tantos produtos para manter a aparência e ver-se melhor. São vitaminas para combater todos os tipos de males, alimentos que trazem mais saúde e inúmeros produtos para pele, cabelo, unhas, entre outros.

[...] Vitamina C para evitar resfriados, vitamina E para una piel hermosa, vitamina B para el cerebro, ginko biloba para espantar el alzheimer, ácido alfalipóico para prolongar *elivino tesouro de la juventud*, ácido clorhídrico para la digestão, aceites omega 3 para combatir el colesterol, y para la inteligencia. (RUIZ, 2006, p. 52)

Mas o que tudo isso tem a ver com a individualização da sociedade? Isso demonstra a angústia, a insatisfação e as exigências que marcam este tempo. Sinônimo de desencantamento com o coletivo e ligado à individualização das condições de vida, representa o verdadeiro culto às felicidades individuais. Alain Touraine (2002) chama a atenção para a decadência e o desaparecimento do universo social, ou seja, a ruptura nas instituições sociais como a família, a escola, inclusive os movimentos sociais. Essa ruptura é possível de detectar, principalmente, se olharmos para a construção da identidade relacionada com a tecnologia. A nova geração, a *geração da internet*, mantém relações interpessoais a distância, encontrando respostas rápidas às suas dúvidas. Respostas que já não mais encontram e não buscam no âmbito familiar.

Martha Ruiz (2006, p. 66) afirma: “Cuando los adolescentes de mi generación o de la anterior tenían alguna duda, solían acercarse a sus padres para preguntar [...] porque se valoraba la experiencia”. Hoje, a experiência dos *velhos* foi trocada pela máquina, pela tecnologia. Aqui, destaca-se, embora seja apenas um exemplo, a ruptura dos laços familiares.

A família passa a ser, simplesmente, a provedora de capital para que os filhos possam desfrutar do alto consumo na sociedade atual.

A escola, instituição que também sofre as rupturas provocadas pela tecnologia, já não atende aos interesses da sociedade, nem mesmo do capital. O sistema escolar depende muito mais de doações e caridades para manter o funcionamento do que os investimentos estatais. O ensino passa a ser comércio, dentro de um mundo que é movido pelo econômico e pelo tecnológico. Assim, privatiza-se o ensino, e a busca pelo conhecimento é menor e maior se torna o interesse pelo diploma. Gilles Lipovetsky (2004), que chama essa sociedade de hipermoderna destaca que:

A cultura hipermoderna se caracteriza pelo enfraquecimento do poder regulador das instituições coletivas e pela autonomização correlativa dos atores sociais em face das imposições de grupo, sejam família, sejam da religião, sejam dos partidos políticos, sejam das culturas de classe. (LIPOVETSKY, 2004, p. 83).

Quanto aos movimentos sociais, também nestes é possível notar significativa mudança. As lutas dos trabalhadores e operários que reivindicavam melhores salários e condições de vida são substituídas por outros tipos de movimentos sociais. A cultura de classes desaparece e as lutas, antes centralizadas e focadas em sindicatos e partidos políticos, passam agora a ser mundiais. Nesse sentido, o pertencimento a uma classe social não existe mais. O indivíduo se identifica com vários grupos sociais com os quais encontra certa proximidade, ora em defesa ao meio ambiente, ora em defesa dos seus direitos pessoais, ora contra o racismo e assim por diante. Isso mostra a decadência das lutas de classe nas quais o indivíduo se sentia ligado pelo seu sindicato ou pela sua condição social.

Salienta-se, ainda, que a individualização da sociedade aumenta à medida que enfraquecem as instituições coletivas. E a dinâmica da individualização cresce e multiplica-se tanto quanto aumentam as possibilidades de mais e mais pessoas terem acesso aos meios tecnológicos. Se antes as classes sociais encontravam diferenças entre uma e outra (primeira, segunda e terceira classe), isso ocorria porque a primeira classe tinha condições de consumo maior que a segunda e terceira classes. Hoje, em uma sociedade massificada, diante do consumo de produtos que antes era restrito a alguns, torna-se difícil e quase não é mais possível sugerir que existe uma divisão de classes sociais. Destaca-se, nesse contexto, que o desemprego não é uma condição somente para alguns, mas ele ronda todos os indivíduos.

MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL

A sociedade que se tem, hoje, é fruto de avanços tecnológicos e estes repercutem em todas as direções. Assim como a sociedade está em constantes transformações, também os movimentos sociais têm características e aspectos diferentes dos movimentos e lutas sociais anteriores. Entre essas características está o poder de as lutas locais se tornarem globais pela força e difusão dos meios de comunicação. Na tentativa de superar os conflitos na sociedade atual, sejam eles ambientais, por emprego e renda, entre outros, os movimentos buscam novas formas de organização, as chamadas redes de movimentos sociais. (SCHERER-WARREN, 1993).

Não se pode negar, portanto, que os avanços tecnológicos têm facilitado as comunicações entre as diversas partes do mundo. Ampliando a troca de informações político-econômica criando, ainda mais, condições para a desterritorialização e transnacionalização da cultura. Ilse Scherer-Warren destaca que a telemática

[...] têm facilitado a comunicação e a troca de informações entre atores, trazendo para o cenário político práticas sobre a forma de redes e movimentos, que se caracterizam pela rapidez e abrangência espacial de suas manifestações (SCHERER-WARREN, 1999, p 67).

Nesse sistema, todos os participantes que integram uma ação coletiva agem como atores, devido à participação ser livre e consciente. Naturalmente, os integrantes devem compartilhar de princípios comuns, como combate à miséria, exploração, desigualdade, violência, etc. Assim, cada movimento, individual ou coletivo, passa a se articular com outros movimentos.

Os movimentos feministas que surgiram durante os anos 60, junto com os movimentos estudantis, suspeitavam de todas as formas burocráticas de organização. Ainda que esses movimentos apelassem por uma identidade própria, passaram a atrair forças de outras organizações, ampliando, por vezes, o leque de reivindicações. Além da sua participação nas lutas emancipatórias, outras conquistas foram surgindo e abolindo a opressão do homem sobre a mulher, bem como na quebra de estereótipos sexuais. Mesmo que continuassem na luta em defesa da mulher, esses movimentos colaboraram também nas lutas em favor dos negros, crianças, deficientes, geração de emprego e renda, moradia, saúde, terra, enfim, passaram a fortalecer toda a rede de reivindicações.

É importante acrescentar que os movimentos em redes, que se formaram nos últimos tempos, apresentam características bastante comuns. Mas um aspecto que chama atenção é a

transnacionalidade, principalmente os movimentos ecológicos e aqueles relacionados aos direitos humanos que, na verdade, são os movimentos mais estimulados nos últimos tempos. Esses formam, quando conectados com movimentos populares, grandes redes de pressão internacional.

Nessa estrutura, ao que tudo indica, os integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais, diretamente ou por meio dos que os cercam. O resultado é como uma malha de múltiplos fios que se espalha por todos os lados. Nenhum dos seus nós é considerado o principal ou central, muito menos representante dos demais. Não existe, portanto, um único representante ou líder, o que existe é a vontade coletiva de alcançar determinado objetivo. Segundo Ilse Scherer-Warren (1999, p. 72):

As redes, seja de informação, seja de intercâmbio temático, ou para pressão nos campos simbólicos e políticos, caracterizam-se por seus novos formatos organizacionais, em que as relações sociais são mais horizontalizadas, complementares e, portanto, mais abertas ao pluralismo e à diversidade cultural.

As redes de movimentos sociais têm uma característica importante que é a questão democrática. E, juntamente, com o papel democrático exercem e fomentam lutas por uma sociedade justa e igualitária.

A classificação e a representação desses movimentos sociais, de acordo com Ilse Scherer-Warren (1999), podem ser assim relacionadas:

- ONGs – Organizações não governamentais – organismos privados, sem fins lucrativos, com participação voluntária. Trabalham para fins públicos.
- OIGs – Organizações intergovernamentais – surgem de acordos entre Estados-Nações e estão abertas à participação de organizações da sociedade civil.
- MECs – Movimentos ecologistas comunitários – formam-se a partir das mais diversas organizações de bases, associação de bairro, de rua, de moradores, locais e outros. Defendem um problema socioambiental local.
- MENs – Movimentos ecologistas nacionais – articulam-se entre ONGs, movimentos ambientalistas e cidadãos, quando em escala nacional.
- METs – Movimentos ecologistas transnacionais – organizam-se em redes transnacionais que se mobilizam em torno de uma tragédia ou problemas ambientais que requerem ações imediatas.

As novas tecnologias modificaram as relações de espaço e tempo e trouxeram maior avidez ao capital mundial. Da mesma forma, contribuíram para a individualização da

sociedade. Por outro lado, modificaram os movimentos sociais que agora atuam em redes e por meio da possibilidade de trocas mais rápidas de informações, passando a adquirir articulações mundiais. Diante disso, a pergunta que vem à tona é: Há a possibilidade dos movimentos sociais que agem em nível mundial promoverem a construção de uma cidadania planetária?

Quando se associa a construção de valores universais aos movimentos sociais, é notável o destaque para a democracia. O debate sobre a democracia não é recente e, à medida que novos indivíduos passam a exigir o exercício democrático, tende a aumentar. É certo que se pode construí-la, como valor universal e como forma de gerir assuntos humanitários; é a melhor forma até agora encontrada. No entanto, como valor universal, de que forma se pode justificar a guerra com outras sociedades em nome da democracia? Alguns países, atualmente, sofrem embargos econômicos, são excluídos dos debates internacionais e recebem interferência direta, de forma violenta, por países que se dizem democráticos.

Nesse caso, a construção de uma cidadania planetária não pode violar os direitos humanos, ou melhor, o direito à vida. Que poder é dado às grandes potências mundiais para definirem que os países devem ser democráticos? Que o projeto de política neoliberal é a melhor saída para os países periféricos? Esse questionamento pode ser avaliado por meio dos escritos de Bourdieu (2002, p. 14):

De um lado, temos o FMI, que enfraquece os Estados (que, às vezes, mal se construíra), impõe restrições orçamentárias, joga na rua os desempregados [...] paralelamente, ocorre o desenvolvimento de organizações humanitárias, de ONGs que suplementam o Estado, preenchem funções que anteriormente pertenciam ao Estado, à mão esquerda do Estado. A escola, a saúde e a educação passam a depender cada vez mais de instituições humanitárias não-governamentais menos independente do que os Estados em relação às forças econômicas mundiais, às intermitências de suas generosidades e às flutuações de suas políticas.

O FMI - Fundo Monetário Internacional - tem sido muito prestativo e próximo de ONGs que estão ao seu lado. Também, no decorrer dos últimos anos, algumas Organizações Internacionais passaram a ser fiscalizadas e orientadas pelo FMI. Riccardo Petrella (2002, p. 92) alerta que:

No decorrer dos últimos vinte anos, os programas de ação das instituições políticas intergovernamentais que, para melhor ou para pior, prometiam algum tipo de cooperação e solidariedade, foram ficando cada vez mais marginalizadas. Não são mais a Unesco, a Organização Mundial da Saúde e a Organização de Alimentos e Agricultura (Fao) ou a organização Internacional do Trabalho que orientam e

gerenciam a busca de soluções para os problemas do mundo; essas tarefas agora recaem sobre as agências financeiras internacionais, o Banco Mundial e o FMI.

À medida que surgem novos movimentos que criam e reforçam instituições e organizações em defesa de questões ligadas à humanidade, as organizações mundiais, já institucionalizadas, perdem força frente ao capital mundial. Os financiamentos do Banco Mundial para grandes corporações, das quais pretende tirar enormes vantagens econômicas, direcionam-se, também, para o mercado da água, tendo perspectivas de que a comercialização da água, num futuro bem próximo, será de trilhões de dólares. “Depois do colapso das ações das empresas de tecnologia, a revista “fortune” identificou o negócio da água como a indústria mais lucrativa para os investidores” (FORTUNE MAGAZINE, 2002. apud SHIVA, 2006, p. 107). Destaca-se, aqui, que grandes empresas cobiçam esse mercado, entre elas a Monsanto que possui grandes investimentos em negócios de biotecnologia agrícola.

Existem inúmeras ONGs espalhadas pelo mundo que buscam preservar a água como propriedade da humanidade. No entanto, a privatização da água já se faz notar por diversas empresas. Até que ponto as ONGs poderão lutar na defesa da água como um bem comum? Vandana Shiva (2006), em seu trabalho *Guerras por Água*, traz um recorte de um documento da Monsanto intitulado *Water Business Plan*, documento inédito, 1998, que diz:

Em 2000, o negócio de fornecimento de água potável foi estimado em trezentos milhões de dólares na Índia e no México. Esta é a quantia atualmente gasta pelas organizações não-governamentais (ONGs) em projetos de desenvolvimento e esquemas de fornecimento de água por parte dos governos locais; a Monsanto espera drenar esses recursos públicos para fornecer água às comunidades rurais. Onde os pobres não puderem pagar, a empresa planeja criar “mecanismos não tradicionais, direcionados a construir relacionamentos com os governos locais e as ONGs, assim como construí-los por meio de mecanismos inovadores de financiamento, como microcrédito. (MONSANTO, 1998. apud SHIVA, 2006, p. 108).

As ONGs – Organizações Não Governamentais - , nesse caso, servem para organizar projetos que, mais tarde, serão financiados ou terão a “ajuda” e/ou o controle pelas grandes empresas que veem os vantajosos lucros desses potenciais. O Banco Mundial tem liberado financiamentos para inúmeras ONGs, porém são destinados a projetos que futuramente possam dar retorno financeiro ao grande capital. Enquanto isso, projetos sociais desenvolvidos em bairros ou nas periferias dos grandes centros, também financiados com recursos do Banco Mundial, servem como rótulo que esconde os investimentos em ONGs que atendem aos interesses do capital mundial.

O que ocorre, nesse contexto, é que nem o capital e nem mesmo as ONGs podem substituir os governos. Não é possível que se restaure o Estado como de outros tempos (autoritário, burocrático, conservador), mas também não se pode permitir que o Estado se retire completamente e seja substituído pelo mercado e pelas ONGs.

Muitos movimentos sociais surgiram à medida que questões ambientais passaram a ser localizadas. Nesse aspecto, indivíduos passaram a ver a problemática local em conjunto com lutas globais. A questão energética, por exemplo, sugeriu a construção de pequenas e médias hidroelétricas no Brasil. A construção de barragens supõe resolver o problema de energia, no entanto, outra situação surge: os atingidos pelas barragens.

Esses movimentos estão relacionados com uma questão global que é a Água. A mesma água que produzirá energia vai desabrigar inúmeras famílias que perdem a terra produtiva, o lar e a identidade de pertencimento àquele local. Agora, uma vez atendidas as reivindicações desses movimentos (que será uma nova área para viver), essas famílias ainda estarão na luta pela questão da água? Talvez sim, caso não tenham acesso à água potável, mas é bem provável que atendida essa demanda, o movimento tende a cessar.

Em relação aos movimentos sociais, o indivíduo participa em diferentes lutas e frentes de demandas, pelos seus direitos. Nessa sociedade de risco, globalizada (GIDDENS, 2005), em que os movimentos atuam em redes (SCHERER-WARREN, 1999), o indivíduo, depois de conquistado a(s) sua(s) reivindicações, continuará lutando pelos direitos coletivos? Torna-se difícil uma resposta que se aproxime desse questionamento. No entanto, hoje, os indivíduos estão mais preocupados com o seu eu, como foi possível ver. A sociedade hipermoderna (LIPOVETSKY, 2004) e a sociedade do hiperconsumo (RUIZ, 2006) têm preocupação em viver o presente, mas construir uma cidadania planetária é um grande desafio para o futuro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O avanço tecnológico provocou um encurtamento do espaço, dando possibilidades de conhecer outros povos e outras culturas. No entanto, o relativismo cultural ainda se faz presente na sociedade da tecnologia. É indispensável salientar, que a tecnologia não foi capaz de reduzir as desigualdades sociais, antes fez aumentar e, ao mesmo tempo, provocou a migração em massa de pessoas para outras regiões, principalmente para os países ricos, onde a xenofobia é causa de atritos e manifestações violentas.

Embora os movimentos atuais se articulem em redes, e as informações circulem com maior rapidez, o individualismo não pode deixar de ser visto como entrave nessas lutas. As

questões ambientais do planeta estão, portanto, abaladas e existem previsões de que a humanidade poderá ainda existir por somente cem anos, caso o consumo se mantenha nesse patamar. Viver o presente, princípio dos indivíduos, hoje, é um desafio para o desenvolvimento com sustentabilidade que supõe: viver bem hoje e deixar condições de vida melhor para as próximas gerações.

O consumo compulsivo, maníaco, exige recursos ambientais cada vez maiores, frente às paranóias dos indivíduos que consomem representações simbólicas em uma sociedade de mudanças cada vez mais rápidas. Esses recursos do planeta são limitados, mas a mentalidade de consumo, de hiperconsumo dos indivíduos que procuram construir laços de pertencimento a esse universo parece que os tornam quase que irracionais.

Portanto, para falar da construção da cidadania planetária é preciso acompanhar as práticas dos diferentes movimentos sociais que lutam pelas questões ambientais, pelo fim da opressão, bem como aqueles pequenos movimentos de rua, de bairro, de donas de casa, enfim, movimentos que se articulam em defesa da liberdade. Na verdade, a construção de direitos universais passa, primeiramente, pela liberdade. Também é possível apostar na construção da democracia como valor moral universal. No entanto, a democracia e a liberdade não podem ser levadas aos demais povos, aos moldes como sugere o capital mundial, nem mesmo pela força dos países que se dizem democráticos e procuram construir direitos universais que representem os seus interesses.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Aparecida Loyola**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

PETRELLA, Riccardo. **O Manifesto da Água**. Argumento para um contrato mundial. Petrópolis: Vozes, 2002.

RUIZ, Martha Nélide. **El Espejo Intoxicado**. Barcelona: Octaedro, 2006.

SHIVA, Vandana. **Guerras por Água**. Privatização, poluição e lucro. São Paulo: Radical livros, 2006.

TOURAINE, Alain. **Crítica a Modernidade**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E NEOLIBERALISMO: UMA BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MST

*Andre Luiz de Souza*⁷⁶
*Vinicius Gaspechoski Aurélio*⁷⁷

RESUMO: Este artigo objetivou compreender as nuances da ideologia neoliberal sobre as políticas públicas educacionais voltadas para Educação do Campo no Estado brasileiro. Buscou-se refletir a partir de levantamento bibliográfico, de leituras e aproximações na tríade que compreende a Educação do Campo, as políticas públicas e a implantação do neoliberalismo no Brasil. Para isso, foi utilizada a teoria marxista como elemento estruturador do estudo. Recuou-se no tempo na tentativa de reconstruir os (des)caminhos trilhados pelas políticas públicas no Brasil ao longo de sua história. Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida pela Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que teve por objetivo principal analisar os impactos das políticas públicas na educação do campo.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Políticas Públicas. Educação do Campo.

FIELD EDUCATION AND NEOLIBERALISM: A BRIEF TRACK OF EDUCATION IN THE MST

ABSTRACT: This article aims to understand the nuances of the neoliberal ideology on public educational policies focused on Field Education in the Brazilian State. It was sought to reflect from a bibliographical survey, from readings and approximations in the triad that includes Field Education, public policies and the implantation of neoliberalism in Brazil. For this, the Marxist theory was used as the structuring element of the study. He stepped back in time in an attempt to reconstruct the (un) paths taken by public policies in Brazil throughout its history. This work is the result of a research developed by Lato Sensu Postgraduate in Field Education, at the State University of the West of Paraná, whose main objective was to analyze the impacts of public policies on rural education.

Key-words: Neoliberalism. Public policy. Field Education.

INTRODUÇÃO

⁷⁶ Licenciatura plena em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e bacharelado em Ciências Sociais pela mesma instituição (UNIOESTE).. Especialista em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar e Camponesa- Residência Agrária pela Universidade Estadual de Campinas-SP.(UNICAMP) Mestrado em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atualmente é professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Contato: andre-sociais@hotmail.com

⁷⁷ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Especialista em Educação do Campo pela UNIOESTE (2017), Licenciado e Bacharelado em Ciências Sociais pela UNIOESTE (2013), Professor da SEED/PR, Foz do Iguaçu. Contato: viniciusaureliosociologo@hotmail.com

Este artigo objetivou explanar e discutir a educação brasileira, especificamente na trajetória dos diferentes períodos da história educacional do campo no Brasil, enfatizando a lógica capitalista em sua fase mais recente de difusão da ideologia neoliberal sobre as políticas públicas educacionais que afetam toda a sociedade. Foi buscado historicizar as propostas marcadas pelos organismos internacionais de mercado sobre o Brasil e seus impactos políticos, econômicos e culturais na estrutura social da nação. Além de demonstrar como a deserção do Estado, sob essa lógica, afeta não apenas a educação, mas toda a esfera social do país.

É salientado a historicidade da educação no Brasil, elencando como ela é passível de cooptação pelo sistema econômico vigente, tornando-se artigo de produção e de reprodução de uma classe no poder e em sua manutenção do *status quo*. É a partir desse desvendamento, é apontada também, a existente necessidade da classe proletária de se organizar em movimentos sociais em busca de seus direitos e de disputa por tal hegemonia.

É demonstrado, ainda, a existência concreta de uma política pública que não contempla os sujeitos do campo. O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO é uma proposta do governo federal que na prática não encontra um chão permeado pela satisfação das necessidades do campo. A educação é apontada como serve a serviço da exploração pela classe dominante e de como assistimos nossos dirigentes políticos sistematicamente delegar a nossa subjetividade, nossa riqueza e nosso trabalho a uma ideologia a serviço do imperialismo norte americano e seus tentáculos que a tudo estão metidos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza pela reflexão crítica a luz do materialismo histórico dialético, já que se pretende alcançar com esse método a visão da totalidade do objeto a ser pesquisado, que neste caso é: a política neoliberal acerca da Educação do Campo. Portanto, trata-se de uma pesquisa fundamentalmente qualitativa buscando demonstrar como ocorrem de forma objetiva quanto às políticas públicas educacionais destinadas a Educação do Campo.

Tendo em vista que a técnica de análise documental é altamente valiosa para o tratamento de dados qualitativos, esta pesquisa foi alicerçada nesta técnica. Para desvelar os aspectos novos e de reincidência do problema em questão, que é a influência neoliberal na educação brasileira, em especial na Educação do Campo, foram reunidos elementos que pudessem apontar para tais fatos. Para isso, foram utilizados documentos norteadores, como:

leis, normas, acordos reguladores, dados estatísticos, matérias de jornais e revistas, além de textos científicos que discutissem o tema.

Para a compreensão dos eixos norteadores teórico-ideológicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, e dos movimentos sociais do campo no Brasil, foi realizada uma análise documental por meio da coleta de dados secundários produzidos pelo MST relacionados à Educação. Para tanto, foram analisadas, cartilhas, cadernos de formação, revistas, boletins públicos do movimento, livros, documentos internos, arquivos da biblioteca do Instituto Técnico de Pesquisa e Reforma Agrária - ITEPA, localizado no município de São Miguel do Iguçu-PR e textos publicados na *Internet* da própria página do movimento.

Além disso, foi utilizada a estrutura das bibliotecas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, e da Universidade Latino Americana - UNILA. Essa técnica constitui-se, segundo Lüdke e André (1986), ferramenta de suma importância para incrementar o conhecimento junto à coleta e ao tratamento de dados em pesquisas de caráter bibliográfico e qualitativo.

Em vista disso, a análise sob o neoliberalismo na Educação do Campo se baseia no levantamento bibliográfico e na discussão teórica acerca deste tema em questão, objetivando apreender as articulações e particularidades do momento histórico em que estes sujeitos estão inseridos, e portanto, sendo influenciados por tais políticas públicas que acabam por sugerir nos modos de organização social dos mesmos.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Tentando remontar a história educacional brasileira, trouxemos à discussão a autora Vânia Cristina Pauluk de Jesus, que discorre sobre a educação do campo no Brasil, no qual vamos apontar a direção que tomou a educação orientada pela classe dominante no país.

De acordo com Jesus (2005), logo na primeira Constituição, em 1824, e até mesmo na Carta Magna de 1891, é possível entender que a educação estava sob o comando capitalista, pois fez dela sua serva, já que não havia preocupação com a educação do campo, por exemplo. O cenário desse campo era atrasado em relação aos países desenvolvidos, pois ainda viviam de técnicas arcaicas na agricultura e ainda se forjava no país a sua prematura industrialização. Nesse contexto, a educação no perímetro urbano ainda era dirigida apenas às classes médias, que mandavam seus filhos para estudar nas universidades da Europa.

Conforme Frigotto (1991), citado Jesus (2005), é necessário superar as “visões que ora colocam a educação ao nível de infra-estrutura (produção imediata da mais valia), ora relegam

apenas à função ideológica superestrutural, um aparelho ideológico do Estado” (FRIGOTTO, 1991 apud JESUS, 2005, p. 101).

No entanto, Jesus (2005) salienta que a necessidade de educação no campo só veio após um intenso processo migratório, conhecido como êxodo rural, que se deu a partir do início do século XX. Esse movimento foi chamado de *ruralismo pedagógico*, pois foi apenas uma tentativa de conter o processo migratório, que gerava uma explosão de problemas sociais nos grandes centros urbanos, e não passou de uma forma unicamente salvacionista do patronato agroexportador, que nada tinha a ver com o interesse dos sujeitos do campo.

Essa visão estritamente nacionalista só passou a ser confrontada mais firmemente pelos atores que não estavam satisfeitos com seus resultados, a partir de 1960, conforme pontuou Jesus (2005):

A década de 1960 foi palco de uma intensa mobilização societária, onde os movimentos camponeses se intensificaram exigindo reforma agrária imediata. Seu lema era: “Reforma agrária na lei ou na marra!” Esses movimentos eram apoiados por organizações políticas e partidárias. Entre elas podemos citar: ULTABs (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), impulsionada pelo PCB e Master (Movimento dos Agricultores Sem Terra), no RS, apoiado pelo PTB. Algumas organizações receberam o apoio da ala progressista da Igreja Católica. Os movimentos de esquerda ligados às Ligas Camponesas, colaboram para o aparecimento de movimentos populares, a saber: os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), os quais visavam ao resgate dos valores culturais, escolares e sociais dos trabalhadores do campo, realizando projetos de educação popular e alfabetização de adultos, tanto no espaço urbano como no rural. (JESUS, 2005, p. 23-24).

Em meio a esse contexto, surge um pensador da educação brasileira, tão caro a esse movimento pedagógico que dá voz para aqueles que historicamente foram excluídos; esse personagem é Paulo Freire. Jesus (2005) traz para o palco um educador que propõe, por meio da alfabetização, um projeto baseado na “libertação dos oprimidos”, que vai para além do aprendizado em si, é uma proposta de conscientização e de formação dos sujeitos do campo, que agora se apropriam do conhecimento com a problematização de seu cotidiano.

E como essa pedagogia freiriana tem forte influência no cenário político, forças contrárias a esse processo de conscientização da população brasileira, que contempla também os sujeitos do campo, têm a tarefa de manutenção da “ordem” nacional, com participação estrangeira. Novos convênios são alicerçados entre Estados Unidos e Brasil, a chamada “Aliança para o Progresso”, que tinha o principal objetivo estancar o processo reivindicatório de imediata reforma agrária, dá-se nesse período a instalação da Ditadura Militar no Brasil, no ano de 1964. E com o braço forte do exército nacional e a cartilha ideológica de mercado

trazida pelos norte-americanos, há no país uma forte perseguição aos movimentos sociais do campo, onde tem agora seu direito de organização proibido, e seus “líderes exilados, presos e assassinados” (JESUS, 2005, p. 25)

Segundo Lopes e Macedo (2010), a partir de procedimentos de transferências instrumentais de teorizações voltadas a política pública educacional, o Brasil, por meio de acordos bilaterais como o programa norte americano de ajuda à América Latina, centrava-se na assimilação de modelos norte americanos, em sua grande maioria funcionalista, para ser implementado no país. Conforme destaca Araújo, houve a parceria do Ministério da Educação - MEC, com o organismo norte americano chamado de USAID⁷⁸:

[...] é convidada para dar suporte técnico e financeiro à educação, tendo outras funções tais como: dar assistência aos conselhos e secretarias estaduais de Educação, treinar a equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino, etc. (ARAÚJO, 2009, p. 53).

Segundo Araújo (2009), os objetivos da USAID por meio da política da “Aliança para o Progresso” que se consolidou pela Lei 5.692/71, que norteou toda a política pública educacional no contexto do Regime Militar, era de dominação político e ideológica por meio da educação. A tarefa do Brasil nesse momento foi de acatar toda decisão direcionada à educação brasileira pela universidade norte americana, de San Diego *State College Foundation*, e por meio da imprensa escrita e de rádio propagar a população a importância desse projeto para a nação. Conforme Araújo (2009), o que não era dito nessas proliferações ideológicas, pode ser constatado e denunciado agora:

Embora a História tenha mostrado que o Regime Militar desenvolveu a indústria brasileira e modernizou a educação a partir dos seus interesses, em contrapartida, atrelaram o Brasil aos EUA, contraindo enormes dívidas para com aquela nação, a partir dos diversos acordos políticos e financeiros, dentre eles, os acordos MEC/USAID. (ARAÚJO, 2009, p. 54).

Esse desdobramento demonstra que o Golpe de Estado de 1964 não fora apenas um golpe na democracia e a perda da soberania nacional, mas também um golpe na educação brasileira.

⁷⁸ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*).

A escola do campo sofre as minguas de carência de conteúdo, pois houve um intenso esvaziamento em detrimento à técnica, à burocracia e aos atores especialistas, lacaios dessa nova roupagem tão necessária ao capitalismo. Conforme Frigotto,

A educação rural esteve direcionada à formação profissional, não priorizando um projeto social para o campo. Mas a LDBEN 5692/71 apresenta um avanço ao possibilitar a adequação das férias ao plantio e colheita do campo, o que infelizmente, ainda não ocorre, nas escolas em que estivemos. Essa lei esteve articulada aos estudos econômicos de educação a partir do trabalho de Schultz, introduzindo o conceito de capital humano para explicar o investimento em educação, o de produtividade, taxa de retorno, custos de educação enquanto mercadoria (FRIGOTTO, 1999 apud JESUS, 2005, p.36).

A preocupação nesse momento está voltada, necessariamente, ao mercado, e o campo também demanda uma forte influência no capital, por isso, seu direcionamento é ideologicamente formado pela classe dominante, que solidifica um pensamento, individualista, conformista e de obediência, de preparação para o mercado. Um verdadeiro aparelho ideológico de transmissão político e religioso, uma ferramenta indispensável para o capital.

Com o passar dos anos, houve diversos movimentos nacionais que lutavam pela redemocratização política do Brasil, diversas correntes distintas caminhavam para um ponto de convergência em comum à saída do modelo ditatorial, que já se encontrava esgotado, pois conseguiu concluir seu objetivo, que era estancar um possível levante comunista, que assombrava toda América Latina no contexto da Guerra Fria, e conseqüentemente após 21 anos, tem o seu fim.

NEOLIBERALISMO NO BRASIL

O Neoliberalismo como política ideológica, segundo Gentili (1998), tem sua inauguração no início dos anos de 1970 com a origem da ditadura militar chilena e a deposição do governo de Salvador Allende, mas que se consolidou de fato somente após o trauma sofrido pelos países latino-americanos, e seus regimes ditatoriais, num processo lento de reabertura à democracia. Após a redemocratização, a América Latina tinha um perfil bem propício para a consolidação do poder hegemônico, de ideologia neoliberal.

Adam Przeworski, citado por Gentili (1998), no texto “A falácia neoliberal”, define o período de difusão das receitas e dos princípios neoliberais de a *era das ideologias*. Nesse momento, de modo geral, se penetrou capilarmente a ideologia de mercado, no senso comum

das elites, culturalmente e politicamente falando, ganhando força hegemônica no mundo todo, que tem os seus desdobramentos em todos os campos da vida social, com princípios que representam simbolicamente, e não somente, a construção de legitimação da desigualdade social e em suas formas mais dramáticas, culpabilizando os excluídos de sua condição e convencendo-o de uma mera fatalidade natural ou de má sorte.

Essa orquestração das elites, que operam nas políticas públicas educacionais, pode ser vislumbrada na chamada “despolitização” da escola, que, segundo Gentili (1996), trata-se de um “*processo que se traduz na progressiva desintegração... da escola ...como esfera pública*” (GENTILI, 1996, p. 28, grifos nossos), que faz com que a escola, perca sua função majoritária de direito social à própria educação no dever de habilitar os indivíduos a exercerem os fundamentais direitos humanos, como o direito ao trabalho, ao lazer, à participação política e até mesmo no pleno direito à felicidade. E essa despolitização nada mais é do que transferir a educação da esfera política para esfera mercadológica, reduzindo dessa forma a um produto a ser comercializado, comprado, adquirido como uma propriedade. E esse movimento também reduz e reconceitua o sentido de cidadania em seus aspectos mais amplos, passando a ser um cidadão privatizado: o consumidor.

Conforme destacou Frigotto,

Novas demandas dos organismos internacionais de financiamento (FMI, BID, BIRD) surgem baseadas nas categorias: sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para competitividade, formação abstrata e polivalente, redefinindo as bases da teoria do capital humano. (FRIGOTTO, 2000 apud JESUS, 2005, p.27).

E ainda:

Nesse contexto, é aprovada a LDBEN 9394/96, a qual tratando especificamente da educação do campo deixa bem flexível a organização do currículo escolar, período escolar, para que possa contemplar a multiplicidade das realidades escolares. (JESUS, 2005, p. 27).

Esse movimento causa uma imensa desordem na educação nacional. Para Jesus (2005), a adesão a esses financiamentos internacionais é característica de submissão do país subdesenvolvido, de acordo com os interesses precisamente imperialistas. Medidas de ajustes econômicos são aprovadas no chamado “Consenso de Washington”⁷⁹, de 1989, como

⁷⁹ “A expressão *Washington Consensus* foi usada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics, um dos mais célebres *think tanks* norte-americanos (GENTILI, 1998, p. 14).

“disciplina fiscal, priorização de gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual” (CARCANHOLO apud JESUS, 2005, p. 28).

O neoliberalismo, segundo Marrach (1996), teve sua força propagadora quando os EUA passaram a ter a hegemonia política e econômica do planeta de forma exclusiva. Tal vertente política ideológica acentua ao mercado a propriedade de ser auto regulável e de ter a capacidade de superação das crises econômicas, além de distribuir progressivamente vários benefícios em torno do planeta, em que as economias se encontram interligadas.

A proposta dessa vertente ideológica é de não intervenção do Estado (ou mínima intervenção) nas relações comerciais de bens e serviços. No entanto, percebemos que essa não intervenção do Estado no mercado só é praticada de fato quando a pretensão é fazer uso dela as políticas públicas sociais; todavia, quando o beneficiário é um burguês financeiro ou industrial, a intervenção é para uma política privada, e o Estado não mede esforços para socorrê-lo.

Torres (1996), citado Kölln (2013), nos aponta como eram os critérios utilizados pelo Banco Mundial, destinados a orientar as políticas educacionais aos países que firmavam acordos no recebimento de financiamentos:

A elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da forma inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais. (TORRES, 1996 apud KÖLLN, 2013, p. 62).

Essas orientações são verticalizadas, pois não há nenhum diálogo com os sujeitos (educadores), que receberam tais implementações, e podemos afirmar que caso os dirigentes do Estado brasileiro aceitaram tais condições é por haver um alinhamento em sua própria percepção de mundo com as sugeridas pelos grandes conselheiros e financiadores.

Esses “ajustes” são levados a ferro e fogo, pois diversos países credores têm a possibilidade de renegociação de suas dívidas externas, se de antemão implementarem tal cartilha em seu país. O Brasil faz essa barganha que coloca em cheque muitos investimentos na estrutura social, que agora passam a ser tratados como gastos. Inclusive fazem parte dessa falta de atenção, que agora por critérios de contrato não devem receber mais investimentos,

mesmo se tratando dos setores mais delicados de toda e qualquer sociedade, como a saúde e a própria educação.

Como referendado anteriormente, Gentili (1996) lembra que:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as massas. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (GENTILI, 1996, p. 244).

A educação pública é atacada, tanto na cidade quanto no campo. E sua falta de qualidade é, segundo a vertente neoliberal, decorrente por ser administrada pelo Estado. Ou seja, por ser pública, ela carece de “*eficácia, eficiência e produtividade*”. Conforme Gentili (1998), a crise educacional é uma crise de “*qualidade*”. Segundo o mesmo autor, o viés neoliberal coloca o fracasso da má distribuição de renda e da vida indigna do capitalismo, nas mãos do “*Estado interventor*”, e não na sociabilidade cindida que reproduz as desigualdades sociais. O Estado interventor é o culpado da crise enfrentada pelas instituições educacionais. As estratégias para sair da crise educacional, segundo essa vertente, são em nível micro e macro institucional: primeiramente, a competitividade deve ser instaurada para resolver o problema da qualidade; segundo, a necessidade é de articular e subordinar a educação à lei de oferta e procura, ou seja, a partir da demanda do mercado, na transformação da educação em mercadoria. E ainda surge um personagem que deve ser consultado para que esse projeto seja consolidado, o que Gentili (1998) vai chamá-lo de o “*expert*”, ou seja, se nessa perspectiva o Estado interventor é o culpado da existência da crise, então um homem de negócio é o “*salvador da pátria*”, pois o raciocínio neoliberal nesse ponto é sucinto. Se uma escola deve seguir as leis do mercado e dentro dela ser promovida a competição entre os alunos, ninguém melhor para aconselhar uma educação assim, do que os homens que triunfaram em um ambiente igual, no próprio mercado.

De acordo com Jesus (2005), os desdobramentos dessas políticas neoliberais, fazem parte também do contexto das escolas do campo, que sofrem com diversos problemas, como falta de estrutura, de funcionários, de escolas, de verba. Muitas vezes a professora é também merendeira, servente, diretora (como na polivalência do toyotismo), um verdadeiro descaso com a educação do campo. Além de ser considerada apenas como um apêndice da escola urbana, é também um modelo alheio aos sujeitos do campo, que ali residem.

As escolas do campo padecem mais com esse modelo neoliberal porque necessitam de maiores investimentos. Por exemplo, a geografia do campo faz da distância, entre uma escola e outra, das casas à escola, um obstáculo para a permanência dos alunos na escola, pois há um percurso maior entre o aluno e a escola, o que exige uma viagem de todos os dias e isso dificulta no processo de aprendizagem, além de ser um forte indício de abandono da escolarização.

Como nos afirma Jesus (2005),

Geralmente, nas escolas situadas no campo, ou naquelas que recebem seus sujeitos, o calendário escolar não respeita as épocas de plantio e colheita. Os alunos acabam se evadindo da escola, a fim de ajudarem os pais no trabalho agrícola. É preciso romper com o círculo a que os jovens são condenados, segundo GENTILI, McCOWAN “sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo” (2003, p. 139). (JESUS, 2005, p. 32).

Jesus (2005) ainda salienta que

Esses dados revelam que a população do campo não tem seu direito à educação assegurado pelo Estado brasileiro. A escola precisa estar no campo e ser do campo. Mesmo quando não há possibilidade de a escola continuar no campo, e seja necessário nuclearizar pequenas escolas, o critério para defini-la como do campo precisa ser seus sujeitos, suas necessidades, valores e modos de vida; ou seja, a origem de seus sujeitos e não apenas o espaço geográfico, no qual a escola está situada. Se os seus sujeitos vêm do campo, a escola precisa considerar isso na elaboração de sua proposta pedagógica e estar voltada ao atendimento de suas necessidades. (JESUS, 2005, p. 31-32).

Esse movimento de evasão educacional empurra os seus sujeitos ainda mais para margem da sociedade, pois, além de perderem seus espaços para o grande latifúndio e para as máquinas, perdem também o sentido de pertencimento, suas culturas e suas raízes. Isso porque foram deseducados pela sociabilidade capitalista, que os descartam em benefício de seu desenvolvimento sistêmico.

O movimento neoliberal de transformar a educação, ora em uma mercadoria, ora em uma transmissora ideológica, tem por fundamento a transferência do aluno da educação pública para educação privada, pois esse aluno é considerado um fardo para o Estado, enquanto para o mercado ele é considerado um possível cliente. Então, o Estado mínimo forma uma educação a partir de um mero “economicismo educacional”, o que significa dizer que não há espaço para se pensar uma educação omnilateral, totalizante, mas que deve ser sempre subjugada como uma mercadoria e, portanto, seu papel é circular no mercado sem o

menor valor social. Cosmo e Fernandes (2008) salientam que isso está tão consolidado na hegemonia neoliberal, que a formação humana se encontra sob a égide do mercado e o economicismo se encontra acima da política educacional e dos direitos sociais.

Para abordarmos uma proposta de políticas públicas concreta com relação à educação do campo no Brasil, trataremos neste texto tentando relacionar com nossa discussão o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, um programa do governo federal que, com base no Decreto nº 7.352 de 4 de Novembro de 2010 (final do governo Lula), é “fruto de mobilizações de entidades e organizações de trabalhadores, iniciadas, nestes termos, no final da década de 1990”(CALDART *et al.*, 2012, p. 1)⁸⁰, que tem como ação uma política de educação do campo destinada a ampliação e qualificação e a oferta da educação básica e superior às populações do campo. O PRONACAMPO foi instituído pelo governo federal em 20 de março de 2012 (primeiro mandato da presidenta Dilma) e tem em suas propostas a base popular como indica o próprio documento orientador de implantação do governo:

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola - CONAQ.

No entanto, Caldart *et al.* (2012) percebem que as formatações do programa seguem a lógica muito mais aproximada da política de “educação rural”, com todas as suas ênfases e ausências, “no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país” (CALDART *et al.*, 2012, p.1), do que dos próprios sujeitos relacionados com a prática social da Educação do Campo.

Segundo as análises de Caldart *et al.* (2012), o PRONACAMPO abre um abismo entre as demandas sociais debatidas, exaustivamente, pelos sujeitos do campo, mesmo com as pressões da luta dos trabalhadores rurais, para se expressar muito mais em sua lógica a constituição da hegemonia do capital no campo, na formação de mão de obra barata para o

⁸⁰ Sistematização realizada pelos membros do Fonec: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart em Brasília de 15 a 17 de Agosto de 2012. Para citações, usamos a entrada: Caldart *et al.* (2012).

agronegócio, abandonando a perspectiva de uma política efetiva “de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo” (CALDART *et al.*, 2012, p.17).

Portanto, trata-se de um programa que em si é insuficiente para atender aos interesses das populações provenientes do campo, que de forma bem direta seria ter os direitos de acesso à educação de qualidade para todos trabalhadores do campo, sendo muito mais uma expressão do neoliberalismo a serviço do capital financeiro concretamente na figura do agronegócio fazendo da técnica e da educação meros apêndices da acumulação do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CONTRASTE EM JOGO

As reminiscências no Brasil são a forja de uma educação voltada para o mercado e não para os sujeitos do campo e da cidade, que apenas tem em seu horizonte a pretensão de gerar lucros estratosféricos a uma classe social. Tal observação histórica remete que a educação se tornou uma propriedade privada com características que promovem a exclusão social da grande maioria em detrimento a uma pequena minoria. Frigotto (1999) destaca que as alternativas educacionais sofrem pela disputa hegemônica; por exemplo, de um lado, há uma educação pensada para qualificação humana, que responda diretamente aos interesses e às necessidades de uma nova metamorfose de reprodução do capital; de outro lado, uma educação voltada para as múltiplas necessidades humanas, ambas coexistindo numa mesma totalidade.

Uma perspectiva que não negue a importância da técnica, dos avanços científicos e dos processos educacionais, entretanto, percebendo que a definição de educação, nesse caso, se dá pela correlação de forças das diferentes classes sociais. De acordo com Frigotto (1999), o progresso técnico tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas. No entanto, este progresso estando em uma “camisa de forças”, que é do que se trata a lógica do lucro privado, acaba por ampliar a exclusão social, porém vale lembrar que isso não se trata de uma predestinação natural, mas algo produzido historicamente.

A célebre frase de Marx & Engels, “*A história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classe.*” (MARX; ENGELS, 1995, p. 35) tece um apontamento a esse trabalho, como constatado, o Brasil do campo luta por sua educação que remonta a história entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que têm apenas sua força de trabalho para vender; é composta também por aqueles que assolam os salários no mais baixo possível, pois compõem o exército industrial de reserva. E no campo também

existe o valor negociado que sobrepõe o valor judiciado, a escravidão modernizada. Assim como a dualidade e a centralidade da dominação e dos dominados contida nessa frase, é necessário acabar também com a dualidade de distinção entre campo e cidade. Nesse mesmo texto, Marx e Engels advertem ser necessário o fim da propriedade privada e ainda diz que a Educação deve ser gratuita, pois os conhecimentos acumulados são produtos da humanidade e devem ser partilhados de igual comum a todos.

O marxismo tem trazido para a classe trabalhadora muitos ensinamentos, mostrando que a história da humanidade é a história da luta de classes, e que para romper com a hegemonia do capitalismo é necessário que a classe trabalhadora tenha um projeto paralelo, rompendo definitivamente com o modo de produção atual. O materialismo histórico dialético é um método de análise que possibilita aos trabalhadores em geral perceber o mundo, e acima de tudo transformá-lo. A Educação do Campo ultrapassa os limites das escolas, constitui ferramentas que impulsionam os sujeitos do campo a lutarem por espaços muitas vezes reprimidos pelo sistema agrário brasileiro. É nessa perspectiva que os movimentos sociais do campo representam elemento chave para elencar esse novo horizonte de lutas e de embates políticos em torno do conceito de Educação do Campo.

Trabalhar um conceito de educação além do que já está exposto pelo Estado, prescreve um novo paradigma de educação, que garante a sobrevivência dos povos do campo. A Educação do Campo garante resgate dos valores humanos, a solidariedade de suas representações culturais. É neste sentido que a Educação do Campo rompe com o modelo atual de educação, dando-lhes possibilidade de pensar o seu próprio meio de existência através de sua realidade. O espaço rural representará não apenas um lugar de produção de alimentos para os centros urbanos, mas reestruturará a possibilidade e os modos de vidas, muitas vezes abandonados e desestruturados pelo modo de produção capitalista.

Por fim, que para que a educação seja de fato transformada é necessário que ela esteja ligada a um projeto mais amplo de transformação social. É necessário que ela venha ao encontro do projeto da classe trabalhadora, que ela seja gestada para a libertação humana.

Faz-se necessário, também, que a escola seja mais que escola, a universidade precisa ser mais que universidade. A escola precisa ser parte de uma totalidade formadora mais ampla porque as lutas pedagógicas não substituem as lutas sociais e políticas mais amplas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A. A Usaid, O regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v.2, n.1, p.87-101, jan./dez. 2009.

CALDART, R. S; MUNARIM, A; ROCHA, E. N; MOLINA, M. C; **Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

COSMO, C. C. & FERNANDES, S. A. S. **Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições.** 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf>. Acesso em: 14/05/2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e formação humana:** ajuste neoconservador e alternativa democrática. Editora Vozes, Petrópolis, 1999.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

JESUS, V. C. P. **A educação no campo na história educacional brasileira:** alguns apontamentos. Ponta Grossa-PR, 2005.

LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: MAINARDES, J.; BALL, S. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** 2010.

KÖLLN, A. J. **As mudanças no mundo do trabalho, o labor educativo e a saúde: o caso dos professores do ensino fundamental da rede estadual de Foz do Iguaçu – PR.** 2013. Dissertação (Mestrado Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, Foz do Iguaçu- PR.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1995). **Manifesto do partido comunista.** São Paulo, Escriba.

TRAJETÓRIAS DO ENSINO NO BRASIL: CRISES HERDADAS E FUTURO INCERTO

Mariana Duarte⁸¹

RESUMO: O presente ensaio foi elaborado como avaliação final da disciplina de História da Leitura e da Escrita no Brasil, ministrada pela professora doutora Marília Conforto no período do primeiro semestre letivo de 2014, pelo Programa de Doutorado em Letras UCS/Associação Ampla UniRitter. O trabalho consiste em uma breve abordagem acerca da história da leitura, da escrita e do ensino no país, apropriando-se também de questionamentos sobre quem é e como foi formado o público leitor brasileiro assim como os entraves da educação na pós-modernidade, e, a partir do estudo da obra **A sociedade individualizada** de Zygmunt Bauman, em especial nas Universidades assim como os desafios mediante a revolução tecnológica.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Ensino, História, Brasil.

TRAJECTORIES OF EDUCATION IN BRAZIL: CRISES INHERITED AND FUTURE UNCERTAIN

ABSTRACT: This article was elaborated as final evaluation of the course of History of the Lecture and the Writing in Brasil, ministries by the professor Dr. Marília Conforto, in the first semester 2014, by the program of Programa de Doutorado em Letras UCS/Associação Ampla UniRitter. The work consists in a brief overview on the history of reading, writing and teaching in the country, also appropriating of questions about who is and was formed as a public of Brazilian lectors and restrictions of education in postmodernity, and, from the study of the work of Zygmunt Bauman in **A sociedade individualizada**, particularly in the universities and the challenges through technological revolution.

Keywords: Reading, Writing, Education, History, Brazil.

INTRODUÇÃO

Na obra de Fernando Seffner **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas** (2011), o autor dedica um capítulo apenas para relatar o percurso e dar sugestões sobre a importância da leitura e do ato de escrever na História. Seffner recorda que na *Enciclopédia, ou Dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios, por uma sociedade de letrados*, editada por Diderot e D'Alambert na França, entre os anos de 1751 e 1772, temos um conjunto de definições acerca da História e da Ciência. Entre as elas está a seguinte citação:

⁸¹ Doutora em Letras - Universidade de Caxias do Sul / Associação ampla UniRitter. Contato: mariana.duarte01@gmail.com

Saber ler é algo tão importante para os autores da *Enciclopédia* que eles propõe uma sociedade de homens leitores (sociedade de letrados) e, portanto, mais felizes.

Podemos nos questionar muito sobre esta via de mão dupla que é o ato da alfabetização. Seremos mais felizes como leitores e relatores de nossa vida e nossa história, assim como da sociedade ao nosso redor, ou, será que quanto mais adquirimos conhecimento e realizamos leituras de informações diversas, vamos nos tornando mais infelizes e frustrados?

Antes de respondermos estas questões sobre qual é o caminho para aliar conhecimento e felicidade, é preciso refletir a respeito da história do nosso país ao pensarmos na formação de seus leitores.

TRAJETÓRIA DO ENSINO NO BRASIL

Para refletirmos sobre a formação dos letrados brasileiros, devemos realizar uma viagem temporal. No Brasil Colônia, por exemplo, o ato de ler era permitido a poucos: aos portugueses que aqui chegaram, aos senhores e aos seus filhos, as pessoas ligadas à administração da Colônia, aos jesuítas e ao clero. Aos escravos e empregados de nobres o direito a leitura não lhes era outorgado, assim como os direitos à leitura e a escrita, estes não tinham direito sequer à moradia, à alimentação, à saúde. Estes fatores mantinham o ato de aprender a ler afastado dos principais interesses e necessidades básicas da população.

O privilégio da leitura e da escrita era de alguns e o material escrito se resumia a textos autobiografados, relatos de viajantes, textos escritos manualmente (como cartas) e os documentos feitos em cartório: certidão de casamentos, nascimento e títulos de propriedade. Sendo assim, segundo o historiador Antônio Pedro, em **História da civilização oriental: geral e Brasil** (1997), havia pouco material de leitura e escrita e era destinado aos que gozavam de excelente posição social. Mais uma vez a leitura torna-se um bem ainda mais distante do povo. Se estes de classes menos abastadas necessitavam preocupar-se primeiramente com as necessidades básicas, como moradia e alimentação, mesmo que possuíssem interesse na leitura, estavam privados disto, já que o material estava disponível apenas para os de classes superiores.

No que diz respeito à educação no Brasil, falar das primeiras escolas desse país, como escreveu Serafim Leite em **Páginas da História do Brasil**, é “evocar a epopeia dos jesuítas do séc. XVI” (LEITE, 1937, p. 38). Enquanto se fundava a cidade de Salvador, quinze dias

após a chegada dos jesuítas, funcionava uma escola de ler e escrever. E essa política eles mantinham sem alterações durante anos: sempre abrir uma escola onde quer que se erguesse uma Igreja. Aparentemente via-se aqui uma boa solução para os iletrados, mas, essa escola criada pela igreja, também se passava por um meio de segregação.

Durantes o período que compreende os séculos do Brasil colonial, a leitura oralizada é algo muito comum realizado entre grupos de amigos. A distinção entre a leitura oralizada e a leitura silenciosa pode ser compreendida, sobretudo como uma indicação das grandes diferenças culturais, sociais e econômicas de uma sociedade. Serviam para divulgar as obras dentre um povo que possuía sede de conhecimento, porém ao mesmo tempo afastava, já que em um grupo de leitor e ouvintes, o leitor mostrava-se como superior em sua posição, enquanto quem ouvia era inferior por não possuir essa função. Ser alfabetizado também representava *status* social.

A preocupação básica nos séculos XVI e XVII, além de formar uma elite culta e religiosa, era de difundir a Língua Portuguesa. Os padres utilizavam a influência dos meninos brancos, órfãos ou filhos de colonos, sobre os meninos índios, postos em contato nos mesmos colégios. Não se acreditava que sem essa influência sobre os indígenas seria possível educá-los. Segundo o pesquisador Carlos Theobaldo, na obra **A contribuição jesuítica na implantação do português do Brasil** (2008), o número de escolas também era significativo, no séc. XVII os jesuítas possuíam, além das escolas para meninos e outros estabelecimentos de ensino menores, onze colégios no Brasil.

Em 1759 ocorreu a expulsão dos Jesuítas do Brasil, mas o país não sofreu uma reforma no ensino. Com isso, a única modificação que ocorreu foi a destruição de todo o sistema educacional criado pelos jesuítas em terras brasileiras. No lugar das idealizadas reformas, mas medidas tardias e fragmentárias nos anos de 1759 e de 1772. Para Almeida, em **História da instrução pública no Brasil: 1500-1889**, estas medidas de emergência, que o alvará batizou de “reformas”, visavam:

Não só reparar os mesmos estudos para que não caissem na total ruína em que estavam próximo mas ainda restituir-lhes aquele antecedente ilustre que fez dos portugueses tão conhecidos na República das Letras, antes que os ditos religiosos se intromettessem a ensiná-los, com os sinistros intentos e infelizes sucessos. (ALMEIDA, 1989, p. 79)

Só em 1772, treze anos após a expulsão da Companhia e da formulação deste alvará que se pretendeu reorganizar os estudos da humanidade. Surgia então uma ordem régia que ordenava estabelecer aulas, de primeiras letras, de gramática, de latim e de grego no Rio de

Janeiro e nas principais cidades das capitanias. A criação do “subsídio literário”, datado do dia 10 de novembro de 1772, foi um imposto criado para a manutenção do ensino primário médio, que teve sua cobrança iniciada no ano seguinte, em 1773 e não chegou a cobrir, nem em Portugal e tanto como na Colônia, os custos totais dos gastos dos processos educativos. Mais tarde se inauguraram aulas-régias de Latim em Minas e de Filosofia no Rio.

Os planos não saem como o ideal planejado para favorecer as aulas. A fiscalização das aulas-régias, embora determinadas pelo alvará de 1759, só foi efetivada quarenta anos depois de exigida, em 1799. Podemos considerar os episódios anteriormente referidos como uma das primeiras, se não a primeira, falta de reforma no ensino brasileiro, e um exemplo para a falta de fiscalização da educação no Brasil, persistente até os dias atuais.

O sistema de ensino jesuítico parecia satisfazer às emergências básicas do Brasil Colônia, que era basicamente estruturado na agricultura e na escravidão. Futuramente, o ensino tradicional se transferiu das mãos dos jesuítas para os padres seculares, frades, franciscanos e carmelitas (a porção mais letrada da sociedade colonial). Dentre as transformações na Colônia funda-se a Imprensa Régia, responsável por imprimir as primeiras obras editadas no Brasil, iniciando, com a publicação da Gazeta do Rio de Janeiro, em 1808.

O Brasil antes de tornar-se república geralmente procurava criar uma engenhosa combinação de elementos importados. Na organização política, por exemplo, espelhava-se no modelo inglês. A Monarquia brasileira ensaiou um governo de gabinete com partidos nacionais, eleições e imprensa livre. Já, no campo da administração a inspiração vinha de Portugal e da França, pois eram os países que mais se aproximavam da política centralizante do Império.

Todas essas importações serviam à preocupação maior preocupação central, que era a organização do Estado. Somente ao final do Império se iniciam as discussões sobre a formação da nação, com a urgente redefinição da cidadania. Embora José Bonifácio já houvesse alertado para o problema da formação da nação, mencionando a escravidão e a diversidade de etnias, tudo isso ficou em segundo plano, pois a tarefa mais que mais urgia em ser cumprida era a sobrevivência do país. Mais uma vez, as formações social, econômica e, neste caso analisado, intelectual do Brasil, eram deixadas de lado, a sobrevivência era o mais importante, anulando demais preocupações, como o ensino. No Rio de Janeiro no ano de 1850, por exemplo, havia apenas 12 livrarias.

Com o passar do tempo, após a consolidação da unidade política, o tema da nação voltou a ser defendido. Primeiramente o tema foi abordado na literatura, com a publicação da obra *O Guarani*, de José de Alencar, no ano de 1857. Seu livro buscava definir uma

identidade nacional por meio da ligação simbólica entre uma loura portuguesa e um chefe indígena acobreado. A intenção de pensar a nação brasileira estava presente, porém, algumas falhas no que diz respeito a apresentar a história da formação do social do país, afastavam esta obra literária de Alencar da realidade.

Ainda em 1876, Machado de Assis relatava sobre os resultados de um levantamento no Brasil Império: “A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão”.

A Monarquia aboliu a escravatura em 1888. O problema da incorporação dos escravos agora libertos à própria identidade nacional, que era um problema a ser resolvido, mais uma vez tornou-se um problema não resolvido. No curto período de um ano entre a abolição e a República nada foi feito, o governo gastara toda sua energia resistindo aos ataques dos ex-proprietários de escravos que não se conformavam com a falta de indenização.

Para podermos ter uma noção do panorama da educação desta época, através do número de letrados, podemos tomar como base se análise a lei eleitoral de 1881, que introduzia o voto direto, acabara por reduzir drasticamente a participação eleitoral: ao exigir dos eleitores saber ler e escrever reduziu o eleitorado que era de 10% da população, a menos de 1%, numa população de aproximadamente 14 milhões.

É apenas no Rio de Janeiro do século XIX que vemos ocorrer a quebra das fronteiras entre a casa e as ruas que, antes pertenciam apenas aos escravos e trabalhadores livres. As ruas passam a ser frequentadas por famílias a passeio e por mesmo senhoras que já dispensam o acompanhamento de suas mucamas, com isso as livrarias ganham maior público, mesmo existindo em pequeno número no país e concentradas apenas em grandes capitais. No Rio de Janeiro, o número de livrarias, em 1890, sobe para 45 unidades.

Segundo Araújo: “Até o final do século XIX, a rua representava, para a família tradicional, uma forte ameaça ao seu equilíbrio, capaz de corromper seus valores morais e desintegrar sua solidez como instituição.” (p.34)

Nas décadas que seguem a formação do Brasil, observamos mudanças relevantes para a população e inclusive para a formação intelectual desse país. São elas: a Constituição de 1891, a Semana de Arte Moderna em 1922. Na década de 30: Criação da USP, primeira universidade do país, sua fundação é bastante tardia se comparada a outros países da América Latina, o projeto de industrialização e a Revolução de 30. Logo, nos anos 40 e 50, está o surgimento do Estado Novo, a Constituinte de 1946, o mandato presidencial de Juscelino Kubitschek, que previa “Anos Dourados” para o país, movimento que ficou conhecido como “Cinquenta anos em cinco”.

Já, nas décadas de 60 a 90 o corre o episódio da instituição das Ditaduras na América Latina, o Brasil passa a ser regido por Atos Institucionais, e não mais por uma constituição. Neste período a educação é em sua maior parte voltada ao mercado de trabalho. Uma Constituição volta a reger o país apenas em 1988, há a reconstrução da UNE (União Nacional dos Estudantes) e nos anos 90 o Movimento Caras Pintadas, que originará o Impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. É nessa década que surge e se populariza o Código de Defesa ao Consumidor. Nos anos 2000 a Internet toma conta com abundância, o Brasil é um país com grandes números de usuários de redes sociais.

Desde o Brasil Colonial são perceptíveis bruscas mudanças na formação social, política, econômica e sendo assim, também intelectual do Brasil. O país se mostra bastante heterogêneo em sua história e com isso o ensino passa a ser afetado. Porém, através dessa breve retrospectiva, dando maior ênfase aos anos iniciais, pós-descobrimto, percebemos que não é possível culpar apenas os fatos atuais para os déficits na educação no Brasil contemporâneo e na pós-modernidade.

A ANÁLISE DE BAUMAN

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, em sua obra **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas** (2009), discorre que a sociologia pode nos oferecer elementos para que possamos compreender os processos que moldaram a sociedade em que vivemos, e que nossos paradigmas não são individuais, e sim compartilhados, já que tem raízes sociais, portando só podem ser enfrentados de maneira eficaz se a tarefa for explorada no coletivo.

Bauman dedica um capítulo de seu livro para uma importante reflexão acerca da educação e do ensino. O capítulo 10 é intitulado: Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade e alguns pontos analisados vêm de encontro a situação atual da educação no Brasil.

No Brasil, existem inúmeras reformas educativas em curso, questão essa abordada anteriormente, já que desde os primeiros séculos após a colonização do país reformas educacionais foram pensadas no momento de uma grande mudança econômica, política ou social, mas nem sempre estas reformas funcionam efetivamente.

Geralmente estas reformas educativas são fundamentadas pela falta de qualidade nos processos educativos, infelizmente os professores são tidos como os responsáveis pela baixa condição do ensino, considerada proveniente das instituições de ensino superior. Esse

discurso vem sendo reproduzido e aderido às falas de senso comum. Mas, no cotidiano da escola se espera que o professor seja aquele que saiba utilizar técnicas e métodos de ensino independente de seu saber acadêmico.

A docente da Faculdade de Educação da USP e professora de História, Katia Maria Abud, nos lembra de que:

O jovem é bombardeado por informações e imagens sobre a sociedade em que vive, em um processo de aprendizagem tortuoso, no qual os meios de comunicação, especialmente a televisão, ocupam um importante espaço. Na correção desse percurso, a mediatização a ser realizada pelo professor é de fundamental importância. Tal mediatização, porém, implica a (re)elaboração, pelo professor, desses conceitos, a iniciar pela própria questão da sua identidade profissional, [...] (ABUD, 2003, p. 91)

Na observação da professora, notamos outros aspectos, que fogem da alçada do professor, um desses aspectos é o número exacerbado de informações recebidas pelos estudantes, especialmente provenientes da Internet e das redes sócias. A escola não daria mais conta das necessidades da pós-modernidade. Ser professor na atualidade e dentro da realidade de um país que historicamente possui um processo educativo bastante precário é um desafio que merece uma importante reflexão.

A construção da identidade profissional, nesse caso dos professores, é um processo extenso e complexo, que muitas vezes sequer é notado pelo sujeito que o está vivenciando. A autoestima do professor faz parte desse processo, e é ela que o trará o questionamento que remete as questões: “quem somos e para que servimos?”. As representações de nos mesmos surgem quando conversamos sobre nossas práticas profissionais, nossas histórias e nossas ideias sobre a profissão. Está é uma das funções das disciplinas de Estágio promovidas pelas Licenciaturas, o compartilhamento de experiências. Podemos verificar o momento do Estágio tal como os projetos de formação continuada, fora o aprendizado teórico, também o aprendizado a partir das vivencias dos colegas, provenientes de distintas áreas ou campos de atuação. É possível acredita que exista um espaço para então “aprender a profissão”.

O reconhecimento do professor surge do entendimento de que ele não é um mero intermediário de um saber produzido e terminado, mas sim que ele é um profissional que constrói, junto aos alunos, o conhecimento escolar, que deve culminar com o conhecimento da realidade onde vive e com a construção da sua própria identidade social, ou seja, como cidadão.

Entretanto, para Bauman (2009), a respeito da educação na pós-modernidade, se faz necessária uma análise que não está muito clara até o momento: quem atua como professor e quem atua como aluno? Quem possui o conhecimento a ser transmitido e quem está situado no papel de receptor desta transmissão? E o sociólogo ainda vai mais longe, propondo a reflexão: quem decide qual conhecimento deve ser passado adiante e merece ser incorporado? (p. 162). A partir disso podemos verificar que a educação não depende apenas do professor, o ensino deve ser portando uma troca mútua entre professor e aluno, isso sem falar na importância das instituições de ensino.

A atual crise no sistema educacional é uma crise das instituições e filosofias herdadas. Se verificarmos a história do país, observamos que por diversas vezes o ensino foi deixado de lado em nosso país e que a educação era um divisor ao contrário de causar a união da sociedade. Ainda para Bauman, a crise pós-moderna aflige todas as instituições educacionais estabelecidas, o que trás ainda mais preocupações para o ensino (p. 164).

A lista de transformações sociais, culturais e políticas que desencadearam essa crise [da pós-modernidade] é longa. As mais decisivas, porém, estão intimamente relacionadas ao rápido enfraquecimento das bases e garantias institucionais ortodoxas da autoridade das universidades. (BAUMAN, 2009, p. 165)

Na citação anterior, o sociólogo aponta a Universidade como uma das instituições que se tornaram problemáticas na pós-modernidade, embora seja uma instituição enraizada desde a Idade Média. No caso do Brasil, a Universidade é uma entidade muito jovem, datada da década de 1930, o que acarreta ainda mais questionamentos sobre a situação atual e o futuro do ensino do país. Enquanto o Brasil foi uma Monarquia entre Repúblicas na América Latina, durante um determinado espaço de tempo, também é um país vizinho de universidades centenárias, como a Universidade de Córdoba, na Argentina, mas isso não parece lhe servir de comparativo ou de exemplo.

Bauman também aponta, a nível universal, um problema que inclusive está presente em nosso país. A busca pela cultura da universalidade pode não causar mais tanto entusiasmo quanto anteriormente e a universidade pensada como um espaço de supremo conhecimento e de valorização não está mais sendo um argumento sustentável (p. 166). Tudo isso visto que diversas agências e faculdades vêm exercendo o mesmo papel e passando a mesma mensagem que está grande instituição, mesmo sem possuir da mesma qualidade. A visão primordial é que esta ofereça ao educando um diploma, que poderá ou não ser um obstáculo em seu futuro se depender do nome da instituição promotora.

Talvez a falta de entusiasmo e do interesse pela busca de instituições de ensino de valor, tenha sido corrompido pelo exagerado acesso à informação proveniente da pós-modernidade. Os professores não são mais os que possuem acesso exclusivo à informação, atualmente as fontes de conhecimento não exigem mais um policiamento. Ainda para Bauman, o aprendizado não necessita mais de uma única lógica, e com isso a busca pelo aprendizado superior torna-se cada vez mais desinteressante à aqueles que não estão no meio ou que não se interessam por essa forma de ensino. (p. 167)

Acreditamos que exista uma descrença no ensino e os motivos podem ser contabilizados. A facilidade de acesso a determinadas faculdades, as dificuldades na educação e na formação desde os anos iniciais do ensino, a falta de interesse devido a facilidade ao acesso à informação e, sobretudo, a revolução da tecnologia.

CONCLUSÃO

A revolução tecnológica demonstra suas vantagens e desvantagens. O mundo moderno não sobreviveria mais sem tais tecnologias, ao mesmo tempo em que são suportes para o saber, elas afastam os interesses, pois apresentam meios de saídas novos, que agradam os menos interessados ao ensino soberano, proposto desde muito tempo e percebido como o ideal. A proposta de “aprender sozinho” está ao acesso de todos, mas não podemos crer que está levará a uma carreira profissional vitalícia.

As instituições de ensino, tanto em países ricos como em países subdesenvolvidos, apresentam uma característica de empresas, elas enfrentam a necessidade de repensar e readequar seu papel perante a sociedade, em um mundo onde os serviços tradicionais não possuem mais utilidade, que está estabelecendo novas regras para diversos setores diante das pessoas veem com grande suspeita os valores defendidos por elas.

A educação, ainda mais em nosso país, enfrenta uma tarefa desafiadora. Segundo Bauman (2009), as instituições de ensino necessitam teorizar um processo formativo que não é guiado desde o princípio pela forma do alvo projetada de antemão, necessitam também moldar sem conhecer ou visualizar o modelo a ser atingido, um processo que pode sugerir, mas nunca impor seus resultados. Resumindo: a educação nos dias atuais necessita moldar um processo com final aberto, mais preocupado em permanecer assim do que obter todo e qualquer resultado específico e temendo mais qualquer encerramento prematuro do que buscando evitar a perspectiva de permanecer para sempre sem conclusão.

Não podemos mais prever o que irá acontecer futuramente com o sistema de ensino e suas instituições. Acreditamos que este seja o maior desafio dos educadores, tendo em vista um país com déficits educativos muito significantes, e com uma história intelectual marcada por rupturas e por poucos acertos desde a sua origem.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Um Projeto de Formação Continuada para Professores de História. In: **Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. Anna Maria Pessoa de Carvalho (coord.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 91.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500 - 1889)**. São Paulo: PUC, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2009.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Tradução: Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **Leituras de mulheres no século XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SEFFNER, Fernando. **Leitura e escrita na história**. In: Ler e escrever compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

A ECOLOGIA NO PRATO: UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA SOBRE OS CONCEITOS DE ECOGASTRONOMIA E PRAZER

*Kamila Guimarães Schneider*⁸²

RESUMO: O tema que estrutura este trabalho é a ecogastronomia. Mais especificamente pretendo discutir o seu conceito e a sua aplicabilidade através das diretrizes e das visões trazidas pelo movimento denominado Slow Food. Para tal é necessário em um primeiro momento trazer uma contextualização sobre o Slow Food. Em seguida discutir como um movimento internacional, que propõem uma alimentação local, se articula com as esferas nacionais e regionais. Desta forma, ver os pontos convergentes e divergentes deste conceito no âmbito brasileiro e regionalizado. Para, enfim, analisarmos como se estabelece as práticas e hábitos cotidianos da produção e do consumo alimentar ecológico dos participantes e consequentemente como teorizam e o que compreendem sobre ecologia e sua ligação com a alimentação.

Palavra-Chave: Ecogastronomia, Glocal, Slow Food.

ECOLOGY IN THE DISH: AN ETHNOGRAPHIC ANALYSIS ON THE CONCEPTS OF ECOGASTRONOMY AND PLEASURE

ABSTRACT: The structuring theme this work is the eco-gastronomy. More specifically I do intend to discuss its concept and its applicability through the guidelines and visions brought about by the movement called Slow Food. This requires at first bring a contextualization of Slow Food. Then discuss how an international movement, proposing a local feeding, is linked to the national and regional levels. Thus, to see the similarities and the differences of this concept in the Brazilian and regionalized context. To conclude we analyze how to establish the quotidian practices and habits of production and ecological food consumption of participants and consequently to theorize and comprising about ecology and its link with food.

Keyword: eco-gastronomy, Glocal, Slow Food.

INTRODUÇÃO

Durante dezoito meses tive uma imersão dentro do movimento Slow Food. Este trabalho de campo fez com que a gastronomia fosse resignificada através de um novo olhar que ultrapassa as barreiras de uma visão do consumo imediato dos alimentos e da gastronomia apenas voltada para o fim da cadeia produtiva, em que o se alimentar alienadamente era o fim.

⁸² Bacharel e Licenciatura em Ciências sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mestra em Antropologia Social pela universidade Federal de Santa Catarina e Especialista em Vigilância em Saúde, pelo programa de Residência Integrada em Saúde da escola de Saúde Pública do estado do Rio Grande do Sul. Contato: kamilaschneider@uol.com.br

Busquei, desta forma, entender a alimentação e a própria antropologia pautando-me no sentir em suas mais diferenciadas esferas, não apenas no olhar, mas no degustar, no tatear, no cheirar (Le Breton, 2016). Assim aprendi, vivenciei e, claro, apreciei o que seria a ecogastronomia.

Este tema, a ecogastronomia, acabou presente, direta ou indiretamente, em todos os momentos que realizei o trabalho, tornando necessária uma maior explanação sobre ela. Em cada saída, viagem, reunião, palestra e refeição no campo se discutiam temas vinculados a meio ambiente, território, produção alimentar, desperdício alimentar, relação homem – animal, entre outras coisas que se interligam realizando um paralelo entre natureza, cultura e sociedade. Estes conceitos e temas são elementos levantados para embasar e significar a ecogastronomia. Assim pretendo neste trabalho trazer o discurso dos participantes e seus entendimentos sobre a gastronomia ligados a ecologia. Em que essa ecologia vai além do biologismo, somando-se a este a relação do ser humano enquanto ser coletivo e individual.

Contudo não adianta falarmos de ecogastronomia se não trazer de quem e de que espaço estou falando. As vozes que eu trago aqui são dos participantes do Slow Food e, assim, se faz necessário uma contextualização deste grupo e do movimento em si. Contudo por ser um grupo internacional busco partir da minha viagem, para realizar o meu trabalho de campo, através dos ensinamentos e conversas com os participantes que atuam na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Pude assim analisar elementos particulares do movimento através de conversas, vivências e ações realizadas pelo grupo neste local e sua rede de relações com os demais grupos do movimento, tanto no Brasil como no mundo. Para, por fim, trazer a relação que se estabelece entre ecologia e gastronomia como elemento fundamental para o movimento Slow Food.

Devo resaltar que realizei meu trabalho juntamente com o grupo local da cidade de Florianópolis, mas não apenas me restringi a este território e a esses sujeitos. Andei por vários lugares fora da ilha e conheci muitos participantes que não eram da cidade e vinham dar palestras, conhecer e trabalhar com os “manezinhos da ilha”⁸³, inclusive fora do Brasil. Por isso pude observar vários olhares sobre o meio ambiente, alimentação e socialização entre as pessoas e seus meios. Pois em cada local que fui, inclusive mesmo dentro da cidade, percebe-se que as pessoas interagem com o meio conforme seus habitus e costumes (Bourdieu, 2006).

⁸³ Termo utilizado para denominar os sujeitos nascidos e criados na Ilha de Florianópolis. Esta denominação tem origem na descendência açoriana que está atrelada a maioria destes sujeitos. E os nascidos na ilha açoriana também carregam a nomenclatura de Marézinhos da Ilha. Mas que a priori era utilizada como denominação

SOBRE O MOVIMENTO SLOW FOOD

O movimento Slow Food nasceu no ano de 1986 quando, em frente à Praça Espanha na capital italiana, é inaugurada uma loja de uma grande empresa de alimentos de Fast Food, gerando forte mobilização entre profissionais ligados a universidades da região. Entre eles estava Carlo Petrini um dos maiores expoentes responsável pela movimentação e a criação do movimento. Apesar do estopim ter ocorrido em Roma, à organização do movimento se deu na região piemontesa da Itália, abrangendo três cidades Bra, Alba e Barolo. Esta localização é estratégica e vem através de uma militância antiga de Petrini e sua relação com os produtores da região. Petrini era filiado do Partido Comunista Italiano (CCI) e foi vereador pelo mesmo partido. Foi neste período que começou a realizar laços mais estreitos com camponeses tradicionalistas e com a enogastronomia⁸⁴ local, como nos demonstra Andrews (2010).

Mas após um ano do evento ocorrido da Praça Espanha, no ano de 1987, foi apresentada uma carta protesto⁸⁵ escrita por Folco Portinari que institucionalizou o movimento Slow Food. No ano de 1989, diversos intelectuais de quinze países apoiam o manifesto e dissemina-se o movimento em um congresso realizado em Paris. Atualmente o movimento Slow Food encontra-se em mais de de cento e cinquenta países espalhadas entre os cinco continentes. Também possui mais de cento e cinquenta mil associados. Isto sempre é narrado pelos participantes como um marco, uma revolução, uma mudança na estrutura “global” na sociedade contemporânea. Esta história é lembrada e reafirmada como um símbolo histórico de resistência, um processo de iniciação para o movimento, deve-se entender o percurso e o Movimento como histórico e político.

O símbolo máximo do movimento, a carta protesto, que apesar de ser dirigida a Rede Fast Food, tem como objetivo não apenas alertar aos riscos da alimentação industrial contemporânea global, mas também enaltecer a busca do prazer alimentar (Andrew, 2010). Este prazer está vinculado ao produto local e tudo que a envolve, como por exemplo, as técnicas de fabricação, formas de consumo e preparo local. Diante disto, há o enaltecimento do elo entre natureza e cultura como pontos chaves para a obtenção do prazer. Indo contra alguns pensadores da mesma época, Petrini e seus compatriotas exaltam o prazer como

pejorativa e com o advento da ilha como rota turística acabou se perdendo o contexto pejorativo e sendo autodenominação, gerando assim uma nova forma identitária. (RIAL, 1988).

⁸⁴ Enogastronomia é uma gastronomia que engloba a relação com a enologia, isto é algo voltado para a produção alimentar e para a produção de vinhos.

⁸⁵ A carta original pode ser acessada pelo link: http://slowfood.com/filemanager/Convivium%20Leader%20Area/Manifesto_ITA.pdf. Acessado em: 20/05/2016.

elemento que originará a liberdade, isto é, o prazer como uma luta contra a homogeneização que era impulsionada pela globalização e um de seus símbolos o Fast Food.

Contudo, ao analisarmos o conceito de prazer e gosto o sociólogo Pierre Bourdieu (2006) diz que cada campo dentro de uma sociedade corresponde a um habitus, isto é, um sistema de dispositivos incorporados. Estes habitus particulares de cada campo geram uma distinção e assim uma variação de gostos. Enquanto para o Slow Food o prazer está direcionado a uma busca das minúcias dos sentidos sensoriais na comida local e alimentos da estação, para outros grupos que pertencem às classes diferentes o prazer está no ato de poder comprar um salgado tipo *chips*, por exemplo. Diante disto podemos inferir, a partir da teoria de Bourdieu, que o que ocorre com o advento dos Fast Foods e a relação com o prazer e o gosto não é uma homogeneização já que em uma única sociedade existem vários campos diferentes, que são como microcosmos que estruturam o espaço social, que contem regras e padrões específicos de cada grupo. Como notei nas ruas da Comunidade Chico Mendes, periferia de Florianópolis na parte continental, ao fazer um de meus trabalhos de campo. O bar que se localizava perto da escola, era frequentado por homens e mulheres comprando doces e salgadinhos industrializados para as crianças da família, ou da casa, após apreciarem a cerveja, industrial a base de milho transgênico, que bebiam para usufruírem o seu tempo não despendido para o uso da sua força de trabalho e sim, para o que chamo de tempo de prazer.

Temos que levar em conta quando falamos de homogeneização alimentar o bio-psico-social das sociedades/indivíduos. Pois o prazer/gosto pode ser analisado através de sua relação com a sociedade e a natureza. Isto é, toda cultura alimentar tem elementos, como matérias primas e técnicas de produção, oriundas de um meio ambiente local, assim produzindo uma cultura alimentar. Esta cultura, alimentar por sua vez, gera, para além de tabus (Douglas, 1966) também neofobia⁸⁶. Estes elementos fazem com que, as redes internacionais de produção alimentar em grande escala, tenham que se adaptar a costumes e sabores locais (Fischler, 2006). Um exemplo comum é a adaptação de sanduiches da rede Mcdonalds para a cultura hindu, produzindo lanches vegetarianos e introduzindo condimentos como Curry. Isto é feito para não sofrer sansão ou poder viabilizar consumo.

Assim a relação entre prazer, natureza e cultura se liga diretamente com o consumo ao notar que a proposta de negação ao Fast Food não faz o Slow Food ter como intuito englobar-se a um movimento anticonsumista como os surgidos a partir dos anos de 1960. Ele se propõe a realizar um olhar voltado mais intensamente para o consumismo consciente, pois apresenta elementos discursivos acerca do “conheça quem planta, o que você come e compre com ele”.

Não enfrentando assim, diretamente a forma com que se estruturam os padrões econômicos e sim quer estabelecer uma reforma nestes padrões. Como coloca Fátima Portilho (2009) ao analisar os movimentos pró-consumo responsável como ampliadores da cidadania, em que o consumidor é um agente importante e decisivo para o mercado, que tem o poder e responsabilidade individual sobre o que consome. Mas o Slow Food ainda possui resquícios relacionados ao anticonsumo quando propõem novas formas de autonomia dos consumidores como hortas urbanas, consumos de xepas⁸⁷ e da relação de não desperdício alimentar.

Os elementos que o movimento tem do anticonsumo esta ligado ao que o movimento chama de *filosofia slow*, ou seja, prezar pelo alimento “bom”, “limpo” e “justo”. Estes três elementos têm como perspectiva trazer um laço em que o bom seja ligado ao prazer, já dito anteriormente; limpo seja um alimento que esteja voltado a uma produção agroecológica e local, gerando menor deslocamento e necessidade de transporte de longas distâncias e prezando pela produção local; justo relacionado a questões de que todos dentro da cadeia produtiva e de consumo devem receber tanto economicamente quanto socialmente de forma equitativa.

Estes três elementos são a base estrutural do Slow Food, pois é na exaltação deles que se atingira um dos objetivos principais: o encurtamento da cadeia produtiva alimentar. Esse objetivo se liga diretamente em como os arranjos culturais moldam e são moldados pela natureza e o território na qual pertence. Busca-se utilizar ingredientes nativos da região, preferencialmente sem agrotóxicos ou substâncias químicas. A matéria-prima, em sua maioria, vem diretamente das mãos do agricultor para as mãos do cozinheiro, chefe de cozinha, ou se não for possível, busca-se pelo menos minimizar a trajetória do alimento⁸⁸ para que haja a consciência da origem do produto que se consome (Petrini, 2009). Isto, no entanto, não significa que ao encurtar esta cadeia as redes de relações estabelecidas irão ser mais simples.

A internacionalização do movimento e a visão do afastamento produtivo está diretamente relacionada à globalização contemporânea. Para Ulrich Beck (1999), a globalização na sua estrutura atual tem como um de seus marcos a queda do muro de Berlim no ano de 1989. Este estopim gerou uma mudança no processo modernizador com relação à

⁸⁶ Rejeição a novos sabores.

⁸⁷ Xepas são produtos alimentares que tem potencial de consumo e são descartados em decorrência de falhas, imperfeições e certas danificações ocasionadas pelo transporte o ao serem colhidos.

⁸⁸ Uso o termo Alimento como proposto por DaMatta (1987) que vê como sendo apenas um elemento nutricional que nos permite sobreviver, comparando-o a uma moldura. Enquanto comida é um elemento que além de nutrir é socialmente aceito e que dá prazer e é torna-se um marcador identitário.

economia, ao mercado e à política. Para o autor a globalização⁸⁹ pode ser entendida como sendo “os *processos* em cujo andamento os Estados nacionais veem a sua soberania, sua identidade, suas redes de comunicação, suas chances de poder e suas orientações sofrerem a interferência cruzada de atores transnacionais.” (BECK, 1999: 30). Estes processos são consequências do que chama de globalidade. Para o autor, a primeira modernização se deu com a revolução industrial e a sociedade de massa. Neste momento a família era o centro da estrutura sociocultural. Já a Modernidade reflexiva, ou segunda modernidade, é oriunda do processo de globalização, e a individualização torna-se o centro estrutural da sociedade.

O afastamento entre produtores e consumidores, e o que chamam da grande cadeia produtiva alimentar, surgida em decorrência desta globalização, é visto como processo homogeneizador, fazendo com que haja uma perda de identidade da comida e da alimentação. Pude perceber isto através de várias falas dos participantes ao levantarem questões sobre o resgate de alimentos nativos. Estes alimentos nativos são considerados os alimentos endêmicos, isto é que fazem parte da fauna e flora local, ou que foram produzidos socialmente e historicamente marcando uma localidade. Como a fala uma interlocutora moradora de Pirenópolis e dona de uma fazenda ao se referir ao resgate que realizou de uma receita de matula⁹⁰ com uma senhora moradora de uma casa de idosos.

Ao realizarmos o encurtamento da cadeia produtiva nos aproximamos cada vez mais como os produtores, do que comemos e com o meio ambiente na qual pertencemos e da origem do que comemos. Com isso podemos apresentar uma crítica tratada pelo movimento Slow Food que é oriunda da visão sobre o fortalecimento dos saberes e técnicas locais de produção, e também dos produtos nativos. A consequência deste encurtamento, entre outras coisas, seria o conhecimento do que estamos comendo. E ao resgatarmos essa identidade alimentar perdida com a grade cadeia, podemos observar o que Maria Eunice Maciel (2001) levanta sobre a comida como um potencial marcador territorial e que assim serve como marcador identitário ligado a uma teia de significados sendo assim possível que haja sistemas alimentares delimitados como podendo existir a “cozinha sertaneja”, “cozinha brasileira”. Cria-se assim uma distinção social através do que se come.

Em virtude da busca por um retorno ou marcador desta identidade culinária e alimentar, indo na contracorrente desta individualização global trazida por Beck (1991), o Slow Food acaba se diferenciando em cada um dos mais de cento e cinquenta países em que

⁸⁹ Ele opõe ao conceito de globalização e globalidade ao conceito de globalismo. Que seria um conceito voltado às questões mercadológicas e ao mercado. Globalismo subjulgaria a ação política e social a meros *fantoques* do mercado. Chama de ideologia do império do mercado mundial ou do neoliberalismo.

está inserido e ainda em cada região destes países. Para demonstrar como os locais se interconectam e se diferenciam entre si, trago em seguida um pouco da construção brasileira do movimento e da minha vivência de campo entre os participantes do grupo local do Slow Food em Florianópolis. Estes grupos são chamados de Convívios, e o que frequentei era denominado de Mata Atlântica.

O BRASIL UM GRANDE ESPAÇO NATURALMENTE “GOURMET”

Ao iniciarmos nossa viagem, indo do contexto global para o local, iniciarei trazendo uma visão de globalização, mais especificamente de fluxos alimentares globais estudada por Viviane Assunção (2012) com os migrantes brasileiros em Boston, nos Estados Unidos da América, e como ocorrem os fluxos e redes alimentares percebeu a valorização que se tem com relação à alimentação nacional e como ela é um marcador identitário e de memória familiar. Assunção (2012) mostra como a roça e os produtos regionais são elementos que estão fortemente na memória destes migrantes que levam para Boston ou pedem para quem for visitar levar. Apesar de não estar me atendo em migrantes geográficos pude perceber esse elo com o local por meio de relatos dos membros do Slow Food que, como se fossem migrantes temporais imaginários, veem o movimento como uma busca de alimentação que chamaram “dos avós”, isto é, por em prática algo que está na memória alimentar, em sua maioria de origem rural, em que o produto consumido era o que vira plantar e crescer. Este movimento no tempo por vezes inclui movimentos no espaço. Como quando um dos membros me mostrou vídeos da viagem que fez a sua família no interior, no qual aparece fazendo morcilha⁹¹ e torresmo⁹² com seus familiares após matarem o porco da fazenda, me contando que passou sua infância neste lugar e que todos deveriam poder ter um contato tão próximo com o que vão comer.

Mas o movimento Slow Food apesar de sua abordagem internacional e oriunda, como já exposto anteriormente, do velho mundo se configura de forma localizada e para isso tem que aceitar e garantir as peculiaridades de cada território no qual se insere e é inserido. Pois

⁹⁰ Matula é equivalente a marmitta, ou comida para viagens. Isto vem com a tradição dos viajantes e tropeiros no período colonial brasileiro.

⁹¹ Tripa de porco recheada com o sangue e os miúdos do animal. Utilizam-se tanto o que chamam de tripa grossa como tripa fina.

⁹² Torresmo é naco (pedaços) de carne de porco, em geral as que possuem mais gordura, fritas na gordura do animal. No caso citado foi feito com fogo de chão em que os utensílios ficam suspensos e o produto é frito na própria banha em prensado para que se tire um pouco da gordura. Falo da forma com que foi feito, pois para eles o processo de produção é significativo, já que remete a um fazer tradicional. Como o Doce de leite feito no tacho de cobre.

como Viviane em Boston, podemos perceber que não há como criar uma produção lá com técnicas e alimentos oriundos do Brasil.

No Brasil, por exemplo, entre outras coisas, a própria estrutura interna se diferencia dos demais países, por sua grande espacialidade e força. Logo o Brasil conjuntamente com mais nove países que são eles Alemanha, Suíça, Estados Unidos da América, Japão, Grã-Bretanha, Holanda, Quênia, Coreia do Sul e a Itália fazem parte de uma que se aproxima de uma autárquica, ou seja, apesar de ainda ligada a sede italiana e ter que responder a certas atitudes, regras e compromissos tem limitada autonomia financeira e política, assim o país possui o “selo” Slow Food Brasil.

Diante disto, uma das ações estruturais do movimento se diferenciou. Sendo criado, os chamados Facilitares Regionais, que seriam membros associados ao movimento de cada região do Brasil (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte, Nordeste) que representariam esta região levando demandas e particularidades de sua região e fazendo ‘nós’⁹³ com as redes locais e estaduais, regionais e levando isto para a organização nacional. Esta divisão *apriori* seria pela divisão de biomas brasileiros, abarcando melhor a proposta de *simbiose* entre meio ambiente e sociedade por meio da alimentação. Contudo esta divisão ultrapassa os Estados e assim faz com que ocorram impasses políticos.

Para demonstrar essa *simbiose* vou trazer um pouco de uma experiência do meu trabalho de campo que se deu por meio de uma viagem com os participantes do Mata Atlântica chamada de projeto expedições realizada na região do Planalto Central buscando os sabores do cerrado, no ano de 2015. Contudo por eu ter viajado com três participantes que haviam ido para a região do Marajó, em outra viagem do mesmo projeto, muitas histórias foram contadas e assim momentos de comparação poderão surgir. Este projeto intuito expedição realizado pelo “Convívio” Mata Atlântica tem como objetivo de realizar viagens nos seis biomas brasileiros: Amazônia, Caatinga, Pantanal, Cerrado, Mata Atlântica e Pampa⁹⁴ para conhecer a fauna e flora das regiões e suas utilizações na gastronomia conjuntamente com as práticas e técnicas utilizada para produção das “gastronomias regionais”.

⁹³ “Nós” é um termo usado pelos participantes do movimento que significa elo ou ligação, muito próxima a ideia de Manuel Castells (1999) e os nós da rede.

⁹⁴ Trago esta divisão que é estabelecida através do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE). Contudo esta divisão não possui consenso. Há pesquisas que trazem o manguezal como um bioma a parte e ainda há outros que incluem um oitavo que seriam as zonas de cocais. E ainda existe o bioma marinho que é a Zona costeira Brasileira e que se mescla com a vegetação dos manguezais. E há outras divisões que podem ser vistas através dos vários mapas apresentados. O que mostra uma fragmentação cada vez maior através de reclassificações. Mudanças tais que podem ser atribuídas as mudanças que o correm com o meio ambiente e que não

A viagem junto ao projeto expedições teve uma duração de dez dias sendo percorridas sete cidades diferentes: Brasília; Pirenópolis; Goiânia; Alto Paraíso, São Jorge; Cavalcante e Sobradinho (cidade satélite de Brasília). Viajamos de carro em cinco pessoas conhecendo comunidades; indústria; comércio e produtores da região. Tentamos abarcar as variadas linhas de o processo alimentar, ou como diria Goody (1998), o processo total de produção, preparação e consumo. Apesar de termos frequentado espaços de produção, preparação e consumo variados e que abarcavam produtos diversos o Baru⁹⁵ acabou por ser nosso principal personagem, ele estava de certa forma, em quase todos os locais que visitamos.

Como já mencionado anteriormente, os biomas não delimitam as fronteiras dos estados brasileiros, por isto nas expedições cruzamos estados, como na minha viagem que frequentamos Distrito Federal e Goiânia. Contudo, mesmo estabelecendo fronteiras baseadas em biomas estas não sanam algumas dificuldades de classificação que se pode observar no contato com o meio ambiente em si, como através dos discursos comparativos com a expedição anterior. Os motivos que me levaram a levantar essas dificuldades foram à sobreposição dos biomas e as diferenciadas formas de utilização da fauna e flora pelas variadas identidades pessoais e alimentares, fazendo com que não se possa estabelecer uma correlação direta entre bioma e prática alimentar específica, sendo essas práticas múltiplas.

Ao analisarmos a sobreposição dos biomas propõe-se que não há uma ruptura que estabeleça uma mudança clara entre eles, uma fronteira definida. O que existe em um bioma pode estar presente em outro e continuar sendo um produto “endêmico” de ambos os biomas. Isto pode ser percebido pelo discurso de uma pessoa do cerrado que trouxe a seguinte fala:

A Amazônia tem a fama. É a bola da vez. Mas na verdade muito da vegetação que é marcada como sendo da Amazônia na verdade é do Cerrado. Ou melhor, é também do cerrado. Às vezes fico me perguntando. Recebi a notícia de que havia sido encontrada uma espécie de árvore nativa do planalto central lá no meio da Amazônia num lugar bem longe e inóspito. Isso não é coisa só do homem não as coisas e plantas também caminham, como nós. Tudo anda até mesmo as coisas que tem raiz. Achei engraçado quando me vi pensando nisso. Além do mais, às vezes a gente se acha muito importante né, poderoso. Só nós temos o poder de destruir, mudar, alterar, controlar. E na verdade somos mais um no meio, esquecemos que somos animais também.

necessariamente seja apenas pelos impactos humanos, mas pela própria interação do meio ambiente com os demais meio-ambientes.

⁹⁵ Baru é uma castanha oriunda do cerrado brasileiro, em que sua forma de produção está pautada do extrativismo da castanha que cai do pé do barueiro.

Quando mergulhamos neste discurso podemos nos deparar com um conflito entre pessoas e a sua apropriação com relação ao bioma. As comidas caminham, lembrando que este caminhar não apenas pela propagação produzida pelo ser humano. Mas também caminham através de elementos que fazem parte da natureza, como os pássaros, o vento, os animais de modo geral. Balée (1993) traz essa visão de tempo e modificação dos espaços naturais e da relação com a biodiversidade comparativamente entre as Sociedades-Estado dependentes do combustível fóssil e as sociedades Indígenas pautadas na caça-coleta e horticultura. Mostra que não é o ser humano o causador de modificações negativas no meio ambiente, mas sim suas ações e a forma exploradora que algumas sociedades se relacionam com o meio.

Por questões de diferentes apropriações dos biomas por coletivos distintos. Como mostra uma de minhas interlocutoras ao apresentar a história do empadão goiano, comida típica e muito presente em todas as padarias e bares que estivemos. Esta interlocutora ressalta ao longo da conversa que este prato é um exemplar adaptativo surgido em decorrência da migração transoceânica e das trocas alimentares que ocorreram entre os colonizadores e os colonizados, isto é, portugueses e brasileiros.

Ai você começa a ver as adaptações da gastronomia. Por que no nosso empadão goiano a gente usa aquela coisa ‘malcoza’ que é a gueroaba. Que vocês conhecem, já ouviram falar. Guariroba. Que a guabiroba é uma fruta do cerrado também, deliciosa. É guariroba que é aquele coqueiro ali. Porque que nós usamos de repente, ai você pergunta, - mas Dona porque goiano adora essas coisas amargas? - Não é que a gente adora não, é que a gente não tinha outro. *Porque a sua comida depende do seu bioma.* O Brasil tem 6 biomas. Então o nosso bioma do cerrado, nós não temos palmito. – Há! Vamos fazer uma torta? Vamos. É que o empadão é uma herança que nós tivemos das portuguesas, dos pastelões. De repente uma portuguesa – vamos fazer uma torta! A! Mas cadê o palmito? – Goiás não tem. Aí resolveram usar o palmito, esse nosso palmito que é super amargo. Que é a guariroba. Então por isso que o nosso empadão tem essa coisa que é amarga. Que é o nosso palmito do cerrado, podemos dizer assim. Então você vai vendo as adaptações. (Grifos meus)

Ao finalizar a conversa ela traz uma relação interna de traços inter-regionais a forte necessidade de identificação e diferenciação de técnicas de preparo do pão de queijo entre goianos e mineiros e a utilização do Pequi que é quase ausente na culinária mineira. Esta necessidade que tem de diferenciação é feita pela alta aproximação que se tem da alimentação destes dois Estados. Ambos não possuem saída para o mar (juntamente com Tocantins) e tiveram uma história alimentar próxima com alta produção de queijo e uso da farinha de mandioca (entre elas destaca-se o polvilho) e a relação com os viajantes e tropeiros e para finalizar por serem dois Estados que compartilham do mesmo bioma. Esta disputa alimentar

permite-nos notar um discurso conflituoso entre goianos e seus vizinhos mineiros. Este conflito visto como um conceito que não deriva apenas de um ponto de vista negativo e violento da sociedade, ele é constituidor da sociação o conflito como união e desunião como nos afirma George Simmel (1983):

O próprio conflito resolve tensões entre contrastes o fato de almejar a paz é só uma das expressões – e especialmente óbvia – de sua natureza: a síntese de elementos que trabalham juntos, tanto um contra o outro, quanto um para o outro. Essa natureza aparece de modo mais claro quando se compreende que ambas as formas de relação – a antipatia e a divergente – são fundamentalmente diferentes da mera indiferença entre dos ou mais indivíduos ou grupos. Caso implique na rejeição ou no fim da sociação, a indiferença é meramente negativa; em contraste com essa negatividade pura, o conflito contém algo positivo. Todavia seus aspectos positivos e negativos estão integrados; podem ser separados conceitualmente, mas não empiricamente (SIMMEL, 1983; p. 123)

Isto se dá por ela ver uma invisibilidade de Goiás em detrimento de Minas Gerais que acaba sendo identificado por muitos alimentos comuns como doce de leite, cachaça, queijo de leite cru e pão de queijo. Mas ao mesmo tempo destaca que esta importância foi muito proveitosa para Goiás, pois assim pode-se perceber que o Estado marcou mais suas raízes.

Mas não foi apenas a viagem que me forneceu subsídios para a análise sobre a relação entre alimentação e ecologia. Em Florianópolis pude vivenciar um evento que almejava conscientizar a população sobre o desperdício alimentar, chamado Disco Xepa. Para a realização do evento fomos buscar alimentos em feiras, supermercados e vendas que seriam descartados por suas aparências, manchas e machucados, mas que ainda possuem potencial alimentício e se faz uma festa em que a comida é feita com estas matérias primas. Foram feitas três edições, contudo na segunda, realizada em uma comunidade de periferia da cidade de Florianópolis, foi realizada em parceria com um grupo da cidade chamado Revolução dos Baldinhos que tem como objetivo realizar uma compostagem comunitária para que o lixo não seja descartado incorretamente e a comunidade reduza os índices de doenças.

Assim neste evento vimos claramente o ciclo completo dos alimentos, indo falar com produtores nas feiras para utilizar os alimentos que iriam descartar, passando pela produção dos pratos que seriam servidos, chegando a compostagem com os orgânicos que foram descartados e novamente abrindo o ciclo com pessoas buscando o adubo para suas hortas. Este evento mostrou que a relação do homem e a natureza através da produção alimentar, não se encontra apenas isolada nas comunidades tradicionais ou nos campos agrícolas, também pode ser claramente observado dentro das cidades.

O QUE A COMIDA TEM HAVER COM ECOLOGIA?

Entre muitos assuntos que envolveram meus dezoito meses em campo uma delas foi à educação. O que me possibilitou abrir espaço para pensar sobre a relação que é feita entre educação – cotidiano – alimentação – meio ambiente. Mais precisamente esta ligação se deu com a fala que se fazia muito presente entre vários participantes: “é a partir dela [educação] que podemos estabelecer uma mudança no cotidiano, na alimentação e assim realizar uma mudança estrutural, a partir do alimento que envolve todo o ecossistema.”. Esta colocação que estava presente em vários depoimentos de participantes do grupo vincula-se ao que Carlo Petrini propõe com a nova gastronomia, ou a chamada ecogastronomia:

Este é o desafio da nova gastronomia: sistemas educativos permanentes para todas as idades e para todos; para as crianças, que têm o direito de aprender como os sentidos devem ser usados, como a comida é produzida, de onde provém; para os pais e professores que não têm mais condições de *educar para o alimento para o alimento*; para os “consumidores” – e estamos prontos para discutir esse termo -, que podem escolher o melhor; para os produtores e os operadores do mundo do alimento, que querem potencializar seu profissionalismo; e para os idosos, desconfortáveis num mundo em rápida mudança. (PETRINI; 2009, p. 146-7)

O termo ecogastronomia foi implantado para definir uma gastronomia baseada não apenas numa crítica ao consumo sem vínculo com o seu preparo. Mas traz consigo a importância do conhecimento e contado com o meio socio-ecológico em que o alimento que será transformado em diversos pratos e saboreado está inserido, para assim ter o conhecimento de como e onde são produzidos e por quem. Saber disto é aproximar-se do produto e criar relações sociais através do que, por fim, ira “tornar-se você”. Isto pode ser visto na explicação de um interlocutor, agrônomo que trabalha em um centro que desenvolve trabalhos com foco nas questões rurais e de desenvolvimento sustentável, como hortas urbanas na cidade de Florianópolis:

Mostrar que este alimento depois ele não é lixo ele é uma matéria prima de excelente qualidade. O que faz perder o valor é a forma com que a gente se dá com ele. Às vezes de colocar num saco e misturar tudo. A gente cria essa aparência “feia” para esse material. Mas a gente sempre fala uma casca de laranja assim que tu descasca ela é cheirosa e ela é linda. Então se tu já dá um encaminhamento para isso tu estas trabalhando com uma matéria prima de excelente qualidade. E outra questão da revolução está no prato é que quando a gente opta por um alimento ecológico a gente esta compartilhando toda uma energia que vem desde o produtor. A gente está incentivando que ele continue tendo essa relação com a terra. E quando a gente opta por um alimento e nem tem relação, o alimenta da agricultura convencional, um alimento todo processado, em fim todo artificial tu tá alimentando tanto essa cadeia de produtos como a energia que tu estás consumindo. O que a gente vê é que se a

gente trabalha com um alimento que tem uma energia muito maior a tua saúde vai ser muito maior, tu estás estimulando toda uma saúde dessas pessoas e até contribuindo para que outras pessoas entrem nesse movimento. Que é um movimento mais local, trabalha com relações, trabalha com pessoas, o prazo de validade é menor, vendo assim que a vida está no alimento.

Este conceito nos mostra que a ideia de ecologia não é apenas uma disciplina isolada e operada pela biologia em que o homem não está presente ou apenas é mais um na biosfera. E sim requer um pensamento transdisciplinar que envolve todas as áreas de conhecimento e que o homem é agente modificador e modificado pelos meio-ambientes e o ecossistema que está inserido.

Antes de mim, muitos autores começaram a se questionar sobre isto, nascendo à ecologia social, ecologia humana entre outras. Mas, além disto, como Paulo Henrique Freire Vieira (1995) propõe, ao estudar o ecodesenvolvimento, que o ser humano também está inserido em uma ecologia, debruçando-se no conceito de Noosfera para determinar que nossa subjetividade também não escapa da ecologia e da “natureza” (pensando como meio ambiente) que estamos inseridos, indo além do ser humano como modificado e modificador do meio como sujeito histórico, mas também busca no inconsciente ou na subjetividade, através do olhar que temos do mundo e sobre o mundo.

Anna Tsing (2015) retoma este pensamento trazendo a relação entre as mulheres e os cogumelos através da história e do um novo olhar sobre o conceito de etnografia interespecies e domesticação, que é um conceito diretamente ligado à ideia de relação entre ser humano e a modificação do meio. Contudo a autora trás um novo olhar propondo que esta modificação é recíproca, pois enquanto o ser humano domestica as outras espécies, como plantas, fungos e outros animais, estes também domesticam o ser humano.

É com base nesses dois olhares que pretendo analisar este conceito do ecogastronomia. Pois aqui podemos ver que no entendimento dos participantes do Slow Food a gastronomia como consumo final não tem sentido se não estiver interligada com seu meio ambiente e com a produção através deste meio ambiente. Ao pregarem por uma alimentação em que a produção seja local, as plantas e animais sejam endêmicos ao meio, se não que pelo menos estejam historicamente adaptados a este espaço sofrendo modificações e se adaptando ao novo espaço, como o empadão goiano ou os vinhos da serra gaucha e catarinense. Isto mostra como o ser humano também busca adaptar-se e permite se modificar para pertencer, conviver e estar em seu meio.

No ano de 2014, em decorrência dessa forte demanda com relação à alimentação, no Brasil aconteceu uma grande campanha para entrar em votação um projeto propondo uma

inclusão na Lei Rouanet (Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991) que considerasse a gastronomia como cultura. Este projeto é o Projeto de Lei 6562/13. Um dos principais aliados deste projeto é o cozinheiro Alex Atala por meio do instituto que fundou chamado ATÁ⁹⁶ e um dos nomes nacionais que participam e apoiam o movimento Slow Food. Este movimento estava muito presente nas redes sociais com a marca #EuComoCultura e #GastronomiaEhCultura acompanhavam muitas fotos em que as pessoas seguram um prato com a frase “eu como cultura”. Estas fotos eram acompanhadas pela comida brasileira preferida da pessoa que estava apresentando o prato.

A comida hegemônica atual é vista pelo movimento como a base da destruição do meio ambiente, em especial a produção baseada em monocultura, e as que envolvem tecnologias como OGMs e Transgênicos. O que remete ao que me foi levantado por uma interlocutora paraense, quando me apresentei como antropóloga na viagem que fizemos para Alto Paraíso, sobre a oposição entre gastronomia e cultura alimentar.

Nós estamos fazendo uma campanha para alterar lei Rouanet. Porque daí nós podemos marcar bem uma diferença difícil de ser entendida que é a gastronomia. Tudo o que comemos pode ser associado à gastronomia. O hambúrguer do McDonalds é gastronomia. Agora ser cultura alimentar aaa isso não hem. Por isso acho legal reforçarmos, pois a cultura alimentar tem uma prática local, uma tradição que a envolve, um povo que a produz, é local é pessoalizado. É uma comida que identifica uma comunidade, um povo, uma cultura.

Através da fala de uma interlocutora marajoara⁹⁷ que possui um restaurante e possui um instituto que promove a preservação e valorização da cultura dos povos locais, podemos perceber que a gastronomia e a cultura alimentar são elementos que se unem por meio de uma concepção de comida como nutricional, mas que divergem quando se chega à relação entre produção e consumo, como Daniel Miller (2007) escreve sobre os bens materiais. Assim o autor aponta que a maioria dos movimentos ambientalistas e outros baseados numa perspectiva de anticonsumo, incluindo o Slow Food, tem a tendência a trazer apenas o lado negativo do consumo, enquanto meio de alienar e de controlar, gerando fetichismo. Criando-se assim uma oposição: consumo material e consumo simbólico, negando uma coexistência entre eles e ainda mais, criando um juízo moral que culpabiliza o consumidor. A produção é

⁹⁶ O instituto ATÁ é um instituto fundado em 2013, tendo como principal fundador o Alex Atala. Tem como um dos principais objetivos valorizar a cultura alimentar amazônica.

⁹⁷ Localizados no norte do Brasil, se concentrando mais no estado do Pará, em que há uma região que leva o nome arquipélago do Marajó. A Amazônia marajoara é formada a partir de um contato inter-étnico entre os colonizadores, indígenas e africanos. Cria-se assim uma cultura afro-indígena. Sendo a arte material muito marcada pela cerâmica, alimentos e o bordado.

posta em segundo plano nas análises. Apesar de concordar com o autor, verifiquei que o Movimento Slow Food traz o produtor à tona.

com respeito à crítica ambientalista contemporânea, a mesma perspectiva moral se tornou arraigada num viés semântico onde o consumo é novamente sinônimo de destruição. Por exemplo, a crítica ambientalista poderia ter sido em grande parte dirigida à destruição dos recursos do mundo associados com a produção, tal como o impacto da indústria pesada ou da agroindústria ao invés do consumo. Mas não é isso o que acontece. A destruição é primeiramente identificada com a postura própria do consumo, com o consumidor visto como gastando recursos escassos ou insubstituíveis, e a produção nessa instância é vista como auxiliar secundário ao consumo. (MILLER, 2007: 35)

Outro fato que me foi apresentado ao questioná-los sobre a ecogastronomia está relacionado ao consumo de carne. O movimento não estabelecer uma relação direta com movimentos vegetarianos e veganos, contudo possuem vínculos e preceitos que se intersectam com a luta destes movimentos vegetarianos e veganos. Pois a relação homem animal apenas baseada no utilitarismo como era visto por Marvin Harris (1978) não se sustenta mais. Cria-se um elo entre homem e animal em especial a partir de uma ligação social e vínculo de aproximação. Isto é demonstrado por Marshall Sahlins (2003) ao apresentar uma repulsa a comer certos alimentos que nos assemelham, como ocorre com os órgãos, sendo a carne mais consumida em sua forma assada ou cozida de forma que descaracterize essa imagem próxima a um *Eu*. Assim, o sofrimento e a tortura dos animais tomam um destaque importante, sendo um dos principais pontos que é abordado por Atala e o Movimento Slow Food. Em uma entrevista em abril de 2013, ano de abertura do instituto, para Débora Spitzcovsky jornalista do Planeta Sustentável, Atala, traz a questão da carne entre outros tópicos igualmente importante para o Slow Food:

- *Retratos do Gosto*, que busca aproximar chefs e produtores em prol do uso de ingredientes mais sustentáveis com alto potencial gastronômico;
- *Servir Insetos*, que incentiva o uso de insetos como a formiga saúva amazônica nas receitas culinárias;
- *Pimenta Baniwa Jiquitaia*, que procura introduzir no mercado a pimenta produzida pelas mulheres da tribo indígena Baniwa e
- *Carne Sustentável*, que defende o uso da carne produzida de forma sustentável. (SPITZCOVSKY, 2013)

Para o movimento o ato de comer carne/comer animais não apresenta apenas problemas que circundam de relação econômica. O problema que mais comentam está direcionado as questões de tratamento e condições de vida que os animais permaneceram até a

sua morte e a forma com que se estabelecem mecanismos industriais com relação aos outros seres. Como muitos aviários que são montados por industriais que produzem animais bombeando luz a cada período e injetando hormônios para que cresçam rapidamente. Bois produzidos em espaços pequenos sem terem contato com a luz do sol. Vacas que tem suas mamas flageladas por maquinários que retiram leite. Utilizo o termo produzir, pois vários participantes do movimento usam este termo para identificar a pecuária e criação de animais para consumo alimentar com uma forma intensiva e de apelo industrial, trazendo-os como produtos e não mais criação, trazendo uma desvinculação e interação entre animais, e sim como bens a serem preparados para consumo. Sobre isto uma interlocutora moradora de Pirenópolis dona de uma fazenda tradicional comenta:

Se você vê o abate você quer morrer. Ele é um produto, tanto é que eu vi separando os pintinhos. Tem uma esteira jogando os pintinhos amontoados e selecionando os pintinhos. Os que não vão ser usados, que é fêmea, vão amontoando em um latão. Eu vejo um animal como um animal, que tem dor. Mas eu abato. Abato para comer. Mas isso exige respeito que eu aprendi com minha mãe. Minha mãe dizia – hó! Não fica com pena de mais não, se não, não morre. – Porque quanto mais pena você tem dó, parece que demora mais para morrer. Minha mãe dizia para não ter dó não. Que aí é que ele sofrendo. Aí a gente não deve ter muita dó.

A ecogastronomia tornou-se uma forte bandeira do Movimento Slow Food chegando a criar um Slogan de luta chamado “A Revolução está no Prato”. O objetivo é mostrar que a luta para uma mudança na econômica, política, social, isto é, uma mudança estrutural está na cadeia produtiva e no consumo de alimentos. O Slow Food foi uma das redes precursoras, na contemporaneidade, a trazer e dar destaque a importância política que o alimento e seus processos possuem. Sendo assim o garfo e a faca como as principais “armas” para começar a revolução. Ou melhor, a partir do alimento teremos a faca e o queijo na mão para realizar a revolução. Quando perguntei para um interlocutor de Florianópolis e cozinheiro formado em gastronomia sobre o Slogan revolução está no prato à resposta que recebi foi associando ao projeto Disco Xepa:

Porque quando a gente come a gente não imagina da onde veio o nosso alimento ser humano acabou se distanciando do processo natural de contato com a cadeia produtiva do alimento e o desperdício de alimento é um caso muito sério que atinge as diferentes camadas da sociedade. Quando a gente se alimenta acabamos deixando um pouquinho de resíduos no prato e para onde *vai* esses resíduos, o que acontecem com esses resíduos que são desperdiçados? Esses resíduos na maior parte das vezes acabam indo para um aterro sanitário. E no caso do projeto revolução dos baldinhos eles aproveitam todos esses resíduos. Fazem o aproveitamento integral desses alimentos. Então eu acho que essa Revolução mesmo que tá no prato, ela começa no prato, mas tem todo um processo que envolve. Desde o começo até o final da cadeia

produtiva, quando é produzido até o descarte desses resíduos. Que a gente se dá conta através da nossa alimentação no dia-a-dia.

Para estabelecer uma prática com relação à Revolução está no Prato foi criado na Inglaterra o Food Revolution Day, que marca a importância do tempo para essa revolução. O movimento de mudança deve acontecer o mais rápido possível, contudo é necessário que não se esqueçamos de que a lentidão é a base para esta mudança, assim prioriza-se a revolução cotidiana. Diante disso, criou-se um dia para que fosse aberto debates, discussões e é claro “comensalidade Slow”. Um dos principais nomes envolvido neste movimento é o cozinheiro Jamie Oliver, que também é participante do movimento Slow Food. E seu principal foco se volta para a prática da educação alimentar escolar.

O motim que possibilitou a criação de tal movimento está estruturado no crescimento da obesidade na população mundial e em especial na infância que é vista como uma das *psicopatologias da alimentação cotidiana*, juntamente como vigorexia, anorexia, bulimia, como traz Claude Fischler (2006). O autor sempre leva em conta as questões sociohistóricas do imaginário corporal ressaltando que a visão de um corpo saudável em várias épocas e locais difere, mas que hoje com as questões industriais e tecnologias os riscos estão se apresentando com mais elevado grau e a consequência é o sobrepeso. E faz um comparativo entre Estado Unidos e França:

É muito fácil compreender a conexão entre o controle interno ou externo e a obesidade.

Nos Estados Unidos, por exemplo, como consequência da ideia de que existe uma responsabilidade individual pelo ato de comer, eles também são responsáveis por comer aquilo que não poderiam ou não deveriam comer, o que pode causar doenças, o que pode engordar, o que pode torná-los obesos. Eles, como únicos responsáveis pelo que escolhem comer, deveriam comer corretamente, alimentos saudáveis, que não engordassem. Deveriam fazer as escolhas certas. Deveriam controlar o que comem.

Mas, como é óbvio ao se olhar o percentual de indivíduos obesos ou gordos nos Estados Unidos, eles não conseguem ter competência para decidir o que deveriam comer. Os Estados Unidos têm a taxa mais elevada de obesidade no mundo. Os americanos não têm controle sobre o que deveriam comer. Eles engordam, têm diabetes, problemas cardiovasculares, etc.

Na França não se vê pessoas comendo na rua, não se vê motoristas de táxi dirigindo e comendo, não se vê pessoas no metrô comendo. Se por acaso alguém faz isso, é quase chocante. Existe uma rejeição enorme. Imediatamente pensam que não é um francês, que é um turista ou alguém de fora. O francês iria se sentir constrangido pelo olhar dos outros, seria uma situação muito desagradável. A regra não é dita, pois não precisa ser dita. Simplesmente, na França, não faz sentido alguém comer na rua ou no metrô, comer e fazer alguma coisa diferente ao mesmo tempo. Faz parte da nossa cultura, não é algo que precisa ser dito aos franceses. Seria muito estranho, para nós, comer dessa forma. (GOLDENBERG entrevista Fischler, 2011: 246-7).

Embora os tempos recentes tenham desmentido, em parte, Fischler e se veja franceses comendo na rua, seu número ainda é bem menor do que o dos norte-americanos. Esta discussão sobre obesidade é muito frequente nos encontros nacionais e internacionais do movimento Slow Food. Podemos ver através do discurso feito por Jamie Oliver, no TED X⁹⁸ "My wish is to create a strong sustainable movement to educate every child about food, inspire families to cook again and empower people everywhere to fight obesity.". Um filme documental que retrata de forma explícita as consequências e problemas causados por este transtorno no Brasil é *Muito além do peso* Dirigido por Estela Renner (2012).

Diante disto o Slow Food compartilhando da perspectiva do escritor e jornalista Michael Pollan no livro *Cozinhar – Uma história natural da transformação* publicado em 2014 vê o preparo da comida além das tabelas nutricionais, mostrando a importância política de se fazer e preparar o que se come, pois isto gera independência e autonomia. Propõe assim que a comida é um ato revolucionário. Pois ao fazer o que comemos ou termos conhecimento das suas origens começamos a ter mais proximidade com o alimento e assim conhecemos mais o que usamos para comer. Pollan crítica a monocultura extensiva e intensiva e a pecuária baseada em maus tratos animais. Esta crítica vem também na direção do que o movimento Slow Food anda indagando sobre a midiática dos chefes de cozinha através de programas de televisão e revistas especializadas. Não que achem isto algo ruim, apenas dever-se-ia trazer a tona como protagonistas os produtores e trabalhadores da terra. Assim o Slow Food começou a apoiar e compartilhar o Slogan “Cozinhar é um ato revolucionário”.

Apesar de quererem diminuir a cadeia produtiva, os participantes do Slow Food não necessariamente se neguem a criação de tecnologias e questões industriais. O que discutem, em suma, é a relação de afastamento e do conhecimento do produto e o protagonismo de quem produz o alimento. Como quando visitei uma indústria de frutas desidratadas em Pirenópolis, em que há uma constante tentativa de não haver desperdício e sempre pensam na melhor maneira de aproveitar as frutas e o contato com os produtores é direto, inclusive viajam para conhecer estes fornecedores. Neste momento do trabalho de campo que realizei percebi a relevância da tecnologia para que haja melhores mecanismos para desenvolver produtos com uma pauta ecológica. Inclusive as máquinas que criaram foram desenvolvidas em parceria dos donos com engenheiros. A meta proposta é chegar a 100% da utilização das frutas. Um exemplo de que esta busca não é utópica é a maçã que sobra apenas o pequeno talo que a ligava ao tronco da árvore, como trás um participante morador da cidade de Pirenópolis (GO) e Biólogo:

⁹⁸ Ver palestra completa em <https://www.youtube.com/watch?v=wOPI8P2S-Lw> Acessado em 20/10/2015.

A busca é sempre ter o mínimo desperdício na produção até o líquido da fruta é utilizado e as máquinas de descascar que são programadas para o menos desperdício, e os trabalhadores que cortam a manga (uma das únicas que precisa ser manual, possuem técnicas de corte que otimizam o corte. O que não tem como usar, caroço e partes mais estragadas, vão para o minhocario. Maça hoje só o talo vai para o minhocario e hoje é usado na farinha do biscoito. O abacaxi é fatiado na máquina vai para a bacia para depois ser colocado nas secadoras. E o caldo sai todinho isso é uma delícia. E aí sai cerca de 30 a 40 litros de líquido por dia. A gente não tinha onde colocar e as aparas das cascas que descascamos na máquina e aparamos manualmente. E estamos negociando com uma loja de polpa de fruta para podermos levar. A coroa já fica ali vai para o balde e vai para o carrinho que vai para a compostagem.

A ecogastronomia está ligada pela presença, no que Beck (2010) chama de segunda modernidade, do medo e do risco. O próprio conceito de ecogastronomia surge como consequência de uma ansiedade alimentar causada pelo risco. Este risco, para os participantes do Movimento Slow Food, está associado às questões sociais, ambientais e de saúde. Quando a segunda modernidade surge também se estipula uma separação entre tempo-espaço (GIDDENS, 1991). Esta separação gera um circuito alimentar mais amplo e complexo, cheio de intermediários, e isto é um dos geradores da ansiedade alimentar. A chegada da comida industrializada e as altas especializações e divisões dentro do processo de produção alimentar acaba nos afastando da matéria prima e de sua real produção, fazendo surgir uma desconfiança com relação à alimentação, apesar de, aparentemente, cada vez mais haver uma vigilância alimentar mais rigorosa (POULAIN, 2013). Isto fica claro na fala de uma participante goiana e sua indignação com as relações sanitárias

Eu quero morrer com essa coisa de carimbo. Que tem tanta coisa errada por aí. Higiene tem que ter, eu fui criada comendo porco da fazenda, e ninguém morreu por causa disso, eu não tenho colesterol alto, não tenho diabetes, não tenho nada. Isso se chama deshigiene.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conviver com produtores, cozinheiros, nutricionais e pessoas engajadas em garantir um alimento “bom, limpo e justo” tive a possibilidade de refletir sobre a relevância do consumo de produtos traduzidos localmente e endêmicos. Propõem-se, assim, que por trás de cada ser humano existem barus, juçaras, milhos, Paellas. E essas pessoas são identificadas e se identificam, dentre outras coisas, através dessas plantas e de seus preparos. Paranaenses e catarinenses possuem uma representação do pinhão e o pinhão é representado a partir do

paranaense e catarinense. As raízes das araucárias entrelaçam-se com as raízes dos sujeitos. Especificamente neste ponto não pretendi entrar em discussão de gosto. Não é porque se é de determinada região que se deva gostar de determinado fruto ou prato típico. Mas sem dúvida este fruto e prato típico estão associados à sua identidade regional, não importando se seu almoço de hoje foi um *Big Mac*.

Desta maneira, a antropologia da alimentação nos dá, não somente a possibilidade de refletir sobre essas tensões alimentares criadas pela modernidade, como também as mudanças e permanências de certos pratos e ingredientes na culinária vinculando-se ao meio e aos arranjos sociais. Em especial através de ingredientes, rituais e formas de comer podemos observar elementos de forte expressão cultural de um povo, ou seja, falar sobre um grupo ou comunidade através do que se come ou deixa de comer. Isto nos possibilita mostrar que não alimentamo-nos apenas pelas necessidades nutricionais, mas sim que a comida também *alimenta* a sociedade de forma a distinguir grupos e criar categorias sociais. Para meu trabalho a antropologia da alimentação me deu subsídios e base para que possamos entender as relações que se criam e certos conflitos que se estabelecem nas sociedades. Especialmente quando saímos de uma localidade e vemos a pluralidade, isto é, foi ao sair de Florianópolis, percorrer vários caminhos pude perceber que a comida que caminha cada vez mais rapidamente entre os portos, aeroportos, estradas indo e vindo de vários estados, países, continentes trazem consigo um local, uma identificação, uma marca regional.

Por fim, e não menos importante, pode-se notar uma visão de resgate ao processo produtivo alimentar, desalienando os consumidores de seus alimentos. Compreendendo que cada grão de feijão tem um produtor que arrou a terra, plantou, regou, colheu e que assim a ecologia está presente em cada prato. Concluímos assim que comer é ecologizar.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Geoff. **Slow food**: una storia tra politica e piacere. Bologna, Il Mulino, 2010.

ASSUNÇÃO, Viviane K. Circulação de alimentos e de relações entre brasileiros em Boston e no Brasil. In: Rial, Carmen; Silva, Sandra R.; Souza, Ângela M. (comps.) **Consumo e cultura material**: perspectivas etnográficas. Florianópolis, Editora da Ufsc, 2012, pp. 75-90.

BALÉE, William. “Biodiversidade e índios amazônicos”, en: Castro, Eduardo Viveiros de y Cunha, Manuela Carneiro da (comps.): **AMAZÔNIA**: etnologia e história indígena. São Paulo, Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Usp, Fapesp, 1993, pp. 385-393.

BECK, Ulrich. **O que é Globalização?** Equívocos do globalismo: respostas à globalização. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

_____. **Sociedade de risco**: Rumo a uma outra modernidade. São Paulo, Editora 34, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre, Editora Zouk, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

DAMATTA, Roberto. Sobre comidas e mulheres. In: **O que faz o Brasil Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco 1987.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo** Ensaio sobre as noções de Poluição e Tabu. Lisboa, Edições 70 (col. Perspectivas do Homem, n.º 39), 1966.

FISCHLER, Claude. "Round table "To accelerate the prevention of childhood obesity: forging a societal action plan that works". In: **Health Challenge Think Tank**. Montreal, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo, Unesp, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. Cultura e gastro-anomia: psicopatologia da alimentação cotidiana. Entrevista com Claude Fischler. In: **Horizontes Antropológicos**, Ano 17, N.º. 36, 2011, pp. 235-256.

GOODY, Jack. **Comida, cozinha e classe**: Um estudo da sociologia comparativa. Oeiras, Celta Editora, 1998.

HARRIS, Marvin. **Vacas, porcos, Guerras, bruxas**. Os enigmas da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MACIEL, Maria Eunice. Cultura e alimentação ou o que tem a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-savarin?. In: **Horizontes Antropológicos**, Ano 7, N.º 16, 2011, pp. 145-156.

MILLER, Daniel. Consumo como cultura material. In: **Horizontes Antropológicos**, Ano 13, N.º. 28, 2007, pp. 33-63.

RENNER, Estela. **Muito Além do Peso**. São Paulo, Mari Farinha Filmes (90 min.), son., color, 2012.

PETRINI, Carlo. **Slow Food**: princípios da nova gastronomia. São Paulo, Editora SENAC São Paulo, 2009.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da alimentação**: os comedores e o espaço social alimentar. Florianópolis, Editora da UFSC, 2013.

POLLAN, Michael. **Cozinhar**: Uma história natural da transformação. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2014.

PORTILHO, Fátima. Novos atores no mercado: movimentos sociais econômicos e consumidores politizados. In: **Política & Sociedade**, Vol. 8, 2009, pp. 199-224.

RIAL, Carmen. **Mar-de-Dentro**: a transformação do espaço social na Lagoa da Conceição. Porto Alegre: Dissertação (Mestrado) – Curso de Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

SALHINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003. “AUTOR” (2015).

SIMMEL, Georg. **A natureza sociológica do conflito**. São Paulo, Editora Ática, 1983.

SPITZCOVSKY, Débora. Chef Atala lança instituto em prol da culinária sustentável. In: **Planeta Sustentável**. São Paulo, Editora Abril, 2013.

TSING, Anna. Margens Indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. In: **Ilha – revista de antropologia**, Vol. 17, N.º. 1, 2015, pp. 177-201.

VIEIRA, Paulo H. F.; GUERRA, M. P. **Biodiversidade, Biotecnologias e Ecodesenvolvimento**. Florianópolis, editora UFSC, 1995.

STANDARDS DE TOXIDADE E INSEGURANÇA ALIMENTAR NO BRASIL

Ana Luiza da Gama e Souza⁹⁹

RESUMO: A proposta deste artigo é fazer uma análise da problemática da insegurança alimentar no Brasil no que toca a contaminação dos alimentos por substâncias químicas como herbicidas, pesticidas e outros contaminantes. O problema será enfrentado, por um lado, a partir dos standards privados que guiam o sistema alimentar no mundo e por outro, dos indicadores de direitos humanos, cuja finalidade é proporcionar um monitoramento efetivo das obrigações do Estado de garantir a segurança alimentar. Neste artigo propõe-se analisar as implicações dos standards privados de toxidade para a efetividade do monitoramento da obrigação do Estado. A metodologia adotada é bibliográfico-documental.

Palavras-chave: Standards, indicadores, direitos humanos, segurança alimentar

STANDARDS OF TOXICITY AND FOOD INSECURITY IN BRAZIL

ABSTRACT: This article aims to analyze the problem of food insecurity in Brazil, regarding contamination of food by chemical substances such as herbicides, pesticides and other contaminants. The problem will be faced, on the one hand, from the private standards guiding the food system in the world and, on the other hand, the human rights indicators, whose purpose is to provide effective monitoring of the State's obligations to ensure food security. In this article we propose to analyze the relation and implication of the private standards of toxicity for the effectiveness of the human rights indicators and so to the state monitoring mechanism. The methodology adopted is bibliographic-documentary.

Key-words: Standards, indicators, human rights, food security

INTRODUÇÃO

O sucesso do monitoramento da segurança alimentar no Brasil, depende de indicadores eficientes que sejam adequados a avaliar no maior grau possível e de forma abrangente o cumprimento da obrigação do Estado, tal como imposta pelas normas internacionais e internas.

Um mecanismo de monitoramento eficiente necessita, então, de indicadores apropriados, desenvolvidos a partir de metodologias eficientes que garantam uma avaliação compreensiva da atuação do Estado, no sentido de garantir não só o acesso em nível quantitativo, mas principalmente qualitativo, garantindo uma alimentação livre de

⁹⁹ Professora titular e pesquisadora do Departamento de Direito da UNESA. Contato: anagama64@gmail.com

contaminantes que possam comprometer a saúde dos brasileiros. No entanto, os indicadores, para além de uma metodologia hábil, dependem também de standards¹⁰⁰ voltados para o sistema agroalimentar que apontem e informem precisamente o nível de aceitabilidade ou não aceitabilidade da utilização de produtos químicos na produção de alimentos.

Um indicador adequado e eficiente deve apontar não só a utilização de pesticidas nos processos agroalimentares, mas deve acima de tudo discriminar detalhadamente o tipo, a composição e os níveis de ativos químicos introduzidos no produto, informação relevante a ser cuidadosamente considerada na elaboração de um standard, que a seu turno deve considerar valores como a saúde humana ou ambiental. Esta é a problemática a ser enfrentada neste artigo: como obter avaliações precisas da atuação do Brasil no cumprimento das exigências de segurança alimentar, diante das incertezas acerca do grau de confiabilidade nas informações técnicas disponibilizadas pelos standards?

A insegurança alimentar no Brasil é questão de saúde pública, o que exige um olhar mais atento às questões relacionadas ao monitoramento de direitos humanos, em especial a questão dos indicadores e sua relação com os standards privados de níveis de toxicidade.

Neste intento, concluindo-se que indicadores específicos para os agrotóxicos, quando existentes, são totalmente dependentes de standards privados internos e internacionais que estabelecem os níveis de toxicidade de acordo com os interesses privados do mercado e que são desenvolvidos cientificamente, utilizando-se de técnicas complexas que muitas vezes comprometem a transparência necessária das informações que contém e que neste sentido estão voltados tanto para evitar riscos à saúde humana, como também para não criar embaraços ao livre comércio das indústrias químicas. Deste modo, sua função como parâmetro para o monitoramento de direitos humanos fica parcialmente prejudicada.

Embora os mercados alternativos estejam ganhando espaço no Brasil, em especial o mercado de produtos frescos e orgânicos, ainda estamos longe de garantir o acesso a todos os brasileiros a uma alimentação não só adequada em termos de quantidade, o que já foi em parte realizado pelos programas de governo¹⁰¹, mas em termos de qualidade, o que implica em alimentos livres de qualquer substância, que em qualquer grau possam comprometer a saúde e a vida dos brasileiros. A realização da segurança alimentar depende de mecanismos inovadores, adequados, eficientes e independentes, de monitoramento dos esforços do Brasil na garantia de uma alimentação saudável.

¹⁰⁰ Standards são medidas pelas quais produtos, processos e produtores são julgados. São eles que definem o que será comercializado, estabelece convenções para ordenar o processo produtivo e fixa níveis de (BUSCH and BING, 2006, p. 3)

MÉTODO

Neste artigo, num primeiro momento foram analisados os relatórios da Comissão de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos para identificar e analisar o conjunto de indicadores de progresso desenvolvidos pela Comissão, e a nova metodologia utilizada, avaliando a sua eficiência no monitoramento da segurança alimentar no Brasil, atentando para de utilização de pesticidas na produção de alimentos em níveis de toxicidade não admitidos pelos órgãos de fiscalização. Paralelamente, analisou-se o mecanismo de monitoramento da segurança alimentar no Brasil, que foi instituído inicialmente pelo Plano Nacional de Segurança Alimentar (PLANSAN) para 2012-2015 e aprimorado pelo II Plano Nacional de Segurança Alimentar para 2016-2019, ambos elaborados pela Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN), comparando as propostas de monitoramento com os resultados apresentados pelo CAISAN no Relatório Indicadores e Resultados do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2012-2015, para avaliar o progresso do Brasil na garantia da segurança alimentar. Num segundo momento, verificou-se a necessidade de conhecer e analisar o processo de standardização do sistema agroalimentar, em especial os standards de nível de toxicidade, intrinsecamente relacionados ao monitoramento da segurança alimentar, como garantia de uma alimentação livre de pesticidas que sejam prejudiciais à saúde humana.

A INSEGURANÇA ALIMENTAR NO BRASIL

O Brasil é um dos líderes mundiais no consumo de agrotóxicos, contabilizando inúmeros casos, inclusive de contaminação aguda¹⁰² por pesticidas classificados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como sendo de mais alto risco e periculosidade para a saúde humana.¹⁰³ Embora a utilização de pesticidas não seja uma prática recomendável¹⁰⁴, no Brasil ela ainda é realizada em larga escala, não se limitando a áreas rurais, como reconhecido pela ANVISA na Nota sobre o Uso de Agrotóxicos em área urbana¹⁰⁵ e nem aos produtos autorizados pelos órgãos competentes de fiscalização e controle.

¹⁰²Cf. em <http://www.who.int/bulletin/volumes/86/3/07-041814/en/>

¹⁰³ FARIA, N.; FASSE, A. C. G. e FACHINI. 2007.

¹⁰⁴ Tendo em vista os efeitos danosos dos agrotóxicos, a agricultura ecológica (orgânica) vem sendo recomendada como alternativa. Cf. em <http://www.fao.org/organicag/oa-home/fr/>

¹⁰⁵<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2014-01-10/pesquisadores-alertam-para-expansao-de-transgenicos-e-agrotoxicos-no-brasil.html>.

No último relatório da ANVISA, 36% das amostras apresentaram as seguintes irregularidades: a) presença de agrotóxicos em níveis acima do LMR em 38 amostras, correspondendo a 2,3% do total; b) constatação de agrotóxicos não autorizados (NA) para a cultura em 520 amostras, correspondendo a 32% do total; c) resíduos acima do LMR e NA simultaneamente em 31 amostras, correspondendo a 1,9% do total.¹⁰⁶ A Portaria SDA nº 115, de 30 de agosto de 2013 do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA)¹⁰⁷ aponta também a presença de pesticidas em alimentos que diariamente chegam à mesa dos brasileiros, dentre eles o Carbofurano¹⁰⁸ e Glifosato¹⁰⁹, classificado pela organização mundial de saúde como sendo altamente perigoso.

MONITORAMENTO DA SEGURANÇA ALIMENTAR: A QUESTÃO DOS INDICADORES DE DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos estabelecem padrões morais para guiar a ação dos Estados e mais recentemente em 2011, também as corporações transnacionais¹¹⁰. De certo modo são standards, mas estritamente ligados a valores, moralmente considerados. Direcionados aos Estados, a garantia de uma alimentação livre de pesticidas está prevista em diversos acordos como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Interamericano de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, este último inclusive estabelece a obrigação do Estado de realizar progressivamente a segurança alimentar, o que possibilitou a criação de mecanismos de monitoramento do cumprimento desta obrigação. No entanto, avaliar o avanço em segurança alimentar conecta o Estado aos direitos humanos, ao sistema agroalimentar e seus standards. Nesse sentido, conjuga as demandas de direitos dirigidas prioritariamente aos Estados, com as regulações e standardização privadas, oriundas das instituições do mercado.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Protocolo de São Salvador estabelecem o compromisso dos Estado em realizar progressivamente os direitos econômicos e sociais enumerados em seus textos, dentre eles o direito à alimentação

¹⁰⁶http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/d480f50041ebb7a09db8bd3e2b7e7e4d/Relat%C3%B3rio%2BPARA%2B2011-12%2B-%2B30_10_13_1.pdf?MOD=AJPERES. p. 18.

¹⁰⁷ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpseesp/bibliote/informe_eletronico/2013/iels.set.13/Iels165/U_PT-MAPA-SDA-115_300813.pdf

¹⁰⁸ Cf. WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). 2009. The Recommended Classification of Pesticides by Hazard and Guideline for Classification. WHO Library Cataloguing-in-Publication-data, p. 21.

¹⁰⁹ United Nations. Organization for Food and Agriculture. FAO specifications and evaluations for agricultural pesticides. GLYPHOSATE (N-(phosphonomethyl)glycine). 2016.

¹¹⁰ UNITED NATIONS, 2011

adequada. No Protocolo de São Salvador os Estados garantem expressamente o direito à nutrição adequada e comprometem-se em aperfeiçoar os métodos de produção, abastecimento e distribuição de alimentos, o que significa que esta norma internacional vincula diretamente os Estados e indiretamente o sistema agroalimentar¹¹¹. São bem claros os limites da obrigação de resultado do Estado: realizar o direito à nutrição adequada, garantindo o “mais alto nível de bem-estar físico”¹¹² e para tal compromete-se em aperfeiçoar os métodos de produção dos alimentos, proibindo, fiscalizando e controlando a produção dos alimentos que devem estar de substâncias nocivas à saúde humana.

O monitoramento do direito à alimentação adequada no Brasil, diante do grave problema de saúde pública, compreende sobretudo, para além das normas, um conjunto de políticas públicas eficientes no combate a utilização de pesticidas na produção agrícola e industrial brasileira que depende da definição de standards que delimitem o espaço dos pesticidas no mercado e o próprio mercado de pesticidas. O próprio contexto brasileiro de corrupção na máquina administrativa e das políticas claramente favoráveis aos investimentos do mercado das indústrias químicas são ingredientes que dificultam o monitoramento.

O sucesso do mecanismo de monitoramento das obrigações do Estado com meio de avaliar e assim garantir a realização dos direitos humanos no Brasil, depende da escolha de indicadores, ferramentas analíticas que são a espinha dorsal do acompanhamento do grau de realização dos direitos humanos econômicos e sociais em nível local, nacional, regional ou global. No entanto, o desenvolvimento de indicadores eficientes e adequados às diversas realidades e contextos é também uma difícil tarefa. No que se refere à segurança alimentar é ainda maior o desafio, como reconhece a ONU, pois o desenvolvimento de um indicador de poluição química é tarefa complexa diante da dificuldade de medição em termos internacionalmente comparáveis.¹¹³

Green define indicador como “uma peça de informação usada na medição da extensão a qual um direito está sendo realizado ou gozada em uma dada situação”¹¹⁴ Tecnicamente o termo significa um conjunto de estatísticas que podem servir como uma metáfora para um fenômeno que não pode ser mensurado e difere-se, na literatura dos direitos humanos, do termo *benchmarks* que são objetivos ou metas específicas para circunstâncias peculiares de cada Estado, ou seja, são limites mínimos de condições que não podem ser ultrapassadas nos contextos sócio econômicos avaliados (GREEN. 2001, p. 1076 e 1080).

¹¹¹ Art. 12 do Protocolo de San Salvador.

¹¹² Art. 10 do Protocolo de San Salvador.

¹¹³ UN. 2012, p. 162.

¹¹⁴ GREEN. 2001, P. 1065

Tradicionalmente, nos processos de monitoramento tem se utilizado indicadores de progresso¹¹⁵ que são ferramentas úteis para medir performances diante de determinado padrão (*benchmarks*). São utilizados para avaliar e planificar o progresso de determinada situação ao longo do tempo, fixar algumas metas e medir a evolução destas metas, tendo como base estatísticas (dados duros) que permitem refletir sobre o progresso ou não de determinada situação. Indicadores de progresso apontam melhoras materiais, o que não implica em mostrar a melhora na qualidade da vida das pessoas, o que depende de outros vários fatores, tendo em vista a integralidade dos direitos humanos.

Na aplicação de indicadores de direitos são utilizados dados da situação social e econômica do país como referência para a análise das obrigações progressivas deste país. Este dado pode ser complementado por outros dados referentes aos mecanismos institucionais e políticas públicas, como também aos recursos e capacidade de que dispõe a população para exigir os direitos.

Susan Randolph and Shareen Hertel (2012, p. 6) classificam os indicadores em três instâncias: a) indicadores estruturais, que refletem os compromissos em nível global – tratados, declarações, agendas - e em nível nacional - tratados ratificados, normas, estrutura institucional e programas de ação necessários à realização do direito; b) indicadores de processo, que refletem o esforço do Estado na realização do direito, levando-se em conta os diversos fatores que afetam realização do direito; c) Indicadores de resultado, focados diretamente na extensão na qual o direito é realizado. No entanto, indicadores com este perfil tem um problema prático, que é o foco nos direitos (*right bearer*). Tanto os indicadores estruturais, como os de processo e de resultado normalmente avaliam o grau de fruição e gozo de direitos dentro dos limites do Estado (*right-bearer*), quando deveriam avaliar em que medida os Estados estão cumprindo suas obrigações mais amplas em termos de direitos humanos (*duty-bearer*).

OS INDICADORES DE PROGRESSO PREVISTOS NO PROTOCOLO DE SÃO SALVADOR: A NOVA METODOLOGIA.

Comprometendo-se a dar eficácia ao artigo 19 do PSS, em 2005, a Assembleia Geral da OEA aprovou através da Resolução 2074-XXXV-O / 05 o guia para a preparação dos relatórios/informes periódicos previstos no art. 19 do Protocolo de São Salvador¹¹⁶,

¹¹⁵ ORGANIZATION OF AMERICAN STATES .2015.

¹¹⁶ OEA. 2008.

orientando o Conselho Permanente a compor e dar início ao Grupo de Trabalho incumbido de definir e selecionar os indicadores que serão utilizados pelos Estados na elaboração de seus informes.

Na mesma Resolução, a Assembleia Geral, seguindo o PSS, estabelece que os relatórios a serem produzidos deverão ser guiados pelo princípio da progressividade e por um sistema de indicadores de progresso específicos para cada grupo de direitos econômicos e sociais, sobre os quais as informações serão fornecidas.

Reconhecendo as dificuldades da elaboração de indicadores de direitos humanos específicos para os direitos econômicos e sociais, em 2008, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos apresenta um Guia para a preparação de indicadores de progresso, no qual apresenta os problemas a serem enfrentados e propõe uma nova metodologia para monitoramento dos direitos previsto no Protocolo de São Salvador (PSS).

São dois os principais problemas a serem enfrentados pelo Grupo de Trabalho. O primeiro problema consiste no fato de que o PSS não é claro quanto aos critérios que devem nortear o modelo de indicadores de progresso, mas apenas assinala que eles devem permitir determinar a distância entre a situação da realidade e o padrão ou meta desejada pelo Protocolo. O segundo, se refere a dificuldade na definição de uma metodologia adequada que dê conta das especificidades das obrigações contidas no Protocolo, em especial sua natureza inter-relacional.

Na construção de uma metodologia que seja adequada à proposta de monitoramento do PSS, a Comissão opta por indicadores de direitos e não pelos tradicionais modelos de indicadores de desenvolvimento econômico e social, já que o objetivo dos informes é o de avaliar o grau de cumprimento de obrigações previstas em um tratado de direitos humanos e assim não podem se restringir a dados sobre a situação econômica e social dos Estados, mas devem ir além para apurar o grau de cumprimento e efetividade destes direitos econômicos, sociais e culturais.

No entanto, a Comissão não descarta os dados sobre a situação econômica e social, reconhecendo sua importância na avaliação global, quando analisados em conjunto com outros dados, relativos aos mecanismos institucionais e políticas públicas e complementados ainda com dados sobre recursos e capacidades com os quais o Estado conta para garantir uma progressiva efetividade dos direitos garantidos no PSS.

Informações sobre fatores estruturais são também considerados na construção dos indicadores. Estes fatores garantem a possibilidade de acesso efetivo aos direitos, dentre eles estão os fatores normativos, constitucionais e infraconstitucionais, os mecanismos de

transparências nas contas públicas, o perfil das políticas de Estado e os programas de ação, bem como os serviços disponíveis pelo Estado. A Comissão reconhece também a importância da avaliação sobre a capacidade das pessoas¹¹⁷ de exigir os direitos contemplados no PSS dos quais são titulares.

A Comissão define três tipos de indicadores qualitativos: os estruturais, os relacionados a processos e os relacionados a resultados. Os indicadores estruturais coletam informações de forma a avaliar *como* o aparato do Estado e o sistema normativo são organizados para realizar os direitos previstos no PSS. Significa, avaliar quais padrões normativos, estratégias, planos e programas de ação e ainda quais órgãos ou agências foram criados para implementar estes direitos.

Avaliadas as condições estruturais, os indicadores de progresso têm por finalidade monitorar diretamente as políticas públicas do Estado indicando a qualidade e extensão dos esforços em implementar os direitos garantidos pelo PSS, através de medições do âmbito, cobertura e conteúdo das estratégias, planos, programas de ação ou outras atividades do Estados consideradas relevantes para realização dos referidos direitos.

Por último, os indicadores de resultado, cuja função é a medir como as políticas públicas empreendidas pelo Estado impactam nos aspectos que determinam o quão efetiva é um direito previsto no PSS. Estes indicadores medem a performance do Estado no cumprimento do seu dever de garantir a segurança alimentar em termos de realização progressiva. A melhoria nos indicadores de resultado, indicam uma maior efetividade.

Para melhorar a análise e organização das informações coletadas, a Comissão sugere a divisão destes indicadores em três categorias: 1) recepção do direito pelo sistema normativo do Estado, pelo aparato institucional e pelas políticas públicas, na teoria e na prática; 2) A capacidade do Estado; 3) O contexto financeiro básico. Todos os três são avaliados sob o prisma estrutural, de processo e de resultado.

A primeira categoria tem por objetivo verificar o nível das disposições – normas constitucionais, infraconstitucionais, jurisprudência, programas de governo e práticas de governo - que reconhecem o direito, o grau de precisão com que é definido e sua efetividade. Também são considerados o nível de exercício do direito pelos seus titulares e a forma como são efetivados, por exemplo, se exigidos diretamente do governo ou por intermédio do judiciário, o que exige verificar também as garantias e os procedimentos disponíveis no caso

¹¹⁷ O entendimento é o que de a obrigação do Estado é garantir os direitos econômicos, sociais e culturais a todas as pessoas e não a muitos ou à maioria.

de violação das obrigações do Estado. Em suma, é preciso que o direito faça parte da lógica e a própria razão das políticas do Estado.

No caso do direito à alimentação adequada, em nível federal, o indicador estrutural de recepção do direito apontaria: 1) se o direito é previsto na Constituição Federal; 2) se é efetivo ou não, significa dizer se está apto a gerar efeitos. Já o indicador de processo de recepção do direito à alimentação adequada avaliaria a existência ou não de jurisprudência relevante sobre o tema e o alcance e abrangência das políticas públicas implementadas para a realização deste direito, incluindo não só as políticas para garantir o acesso como também a qualidade da alimentação, o que significa levar em conta os standards voltados para o sistema agroalimentar, como o LMR (Limite Máximo de Resíduos em pesticidas).

A segunda categoria se refere a capacidade do Estado em termo de instrumental técnico e de distribuição dos recursos do governo dentro do aparato do Estado. O objetivo é avaliar como e de acordo com que parâmetro o governo lida como questão socialmente problemáticas, sobretudo como estabelece seus objetivos e desenvolve suas estratégias e o quanto os parâmetros de implementação dos direitos contidos no PSS são considerados nestes objetivos e estratégias. Isto enseja rever as regras do jogo no aparato do Estado, as relações entre as agências estatais, alocação de tarefas, capacidade financeira a as habilidades dos agentes que irão realizar as tarefas¹¹⁸, estes, no caso da segurança alimentar, devem estar preparados para enfrentar as exigências técnicas para a compreensão dos standards a serem respeitados.

A existência de um determinado órgão de fiscalização da realização do direito é um indicador estrutural da capacidade do Estado. No caso da segurança alimentar no Brasil, a existência da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) seria um indicador desta natureza. Como também as dotações orçamentárias¹¹⁹ para custear as despesas desta agência e a utilização na efetiva implementação das políticas públicas de fiscalização da qualidade dos alimentos produzidos e distribuídos no Brasil, o que também depende de standards adequados a garantir a vida e à saúde humana. Como a medição se estende à qualidade e ao escopo das políticas públicas em um dado período de tempo, a existência de supervisão e avaliação do trabalho das agências de serviços sociais e dos programas de ação e a capacidade do Estado para implementar políticas anticorrupção são também um aspecto da medida da capacidade do Estado. Em suma, segundo a Comissão, a inclusão da categoria “capacidade do Estado” tem a

¹¹⁸(OEA. 2008, p. 18.)

¹¹⁹Em 2014, o valor foi de R\$ 68.991.981,85, conforme o note técnica 1/2014. Cf. <http://www.conass.org.br/Notas%20tecnicas%202014/NT%2001-%202014%20-%20VISA.pdf>

finalidade de obter informações sobre aspectos centrais sobre o quanto as políticas de Estado para a segurança alimentar estão se materializando.

Este modelo de monitoramento proposto pela Comissão foi colocado em prática pelo Grupo de Trabalho em duas etapas¹²⁰, em dois relatórios finalizados respectivamente em 2011¹²¹ e em 2014¹²². Em 2011, o Grupo de Trabalho divulgou unicamente os indicadores de progresso para o primeiro grupo - direito à seguridade social, à saúde e à educação - e em 2014 concluiu relatório acrescentando o segundo grupo de direitos – direito ao trabalho e sindical, à alimentação adequada, ao meio ambiente saudável e direitos culturais. Ambos os relatórios apresentam indicadores concretos para a avaliação do progresso na realização dos direitos econômicos e sociais contemplados no PSS.

O documento apresentado pelo Grupo de Trabalho se refere à definição de alimentação adequada do art. 12 do PSS¹²³, que, como ponto de partida, deixa algumas incertezas, como o que seja “o mais alto nível físico, emocional e intelectual”, mas, de certo modo, estas imprecisões são enfrentadas pelo grupo de trabalho que reconhece que a prescrição normativa deve ser interpretada em sentido amplo, compreendendo não só o acesso ao alimento (quantidade), como também a qualidade do alimento, que deve estar livre de substâncias adversas¹²⁴.

Neste sentido faz-se uma primeira consideração: os indicadores devem apontar para fatores estruturais, de processo e de resultado, em todas as três categorias, que indiquem progresso do Estado no sentido do cumprimento de seu dever em direta relação com o sentido amplo do direito a que corresponde. Políticas públicas focadas exclusivamente no combate à fome são fragmentadas, no sentido de que consideram apenas o aspecto quantitativo do direito à alimentação adequada. E a falta de uma política pública mais abrangente afeta ainda outros direitos da mesma natureza, dada a inter-relação do direito à alimentação adequada com o direito à saúde, não só humana, como ambiental.

¹²⁰ O Grupo de trabalho optou pela divisão dos direitos contemplados no Protocolo em dois grupos. No primeiro, o direito à saúde, à segurança social e à educação e no segundo, direito ao trabalho, direitos sindicais, direito à alimentação adequada, à saúde ambiental e os benefícios da cultura. Esta divisão reflete a intenção do grupo de trabalho de definir e legitimar indicadores em fases e ao mesmo tempo garantir aos Estados o tempo necessário para que informem os dados necessários para o cálculo dos indicadores

¹²¹ OEA. 2011.

¹²² OEA. 2015.

¹²³ “Toda pessoa tem direito a uma nutrição adequada que assegure a possibilidade de gozar do mais alto nível de desenvolvimento físico, emocional e intelectual.”

¹²⁴ “*The availability of food in a quantity and quality sufficient to satisfy the dietary needs of individuals, free from adverse substances, and acceptable within a given culture*” (UN. 1999, paragraph 8)

A segunda consideração mais específica sobre os indicadores é que no item 'recepção do direito', na coluna referente à 'estrutura', não se insere o *Codex Alimentarius*¹²⁵, que tem por finalidade harmonizar os standards alimentares internacionais voltados para a proteção da saúde do consumidor e para a promoção práticas de comércio justo¹²⁶ e no mesmo item, na coluna 'processos', não se encontra o indicador "Eliminação, redução ou adequação dos pesticidas aos LRM"¹²⁷, o que não se pode deduzir de nenhum dos outros elementos incluídos nesta categoria. Sua falta implica em graves consequências na avaliação dos resultados na recepção do direito, como no caso do Brasil, já que a Constituição Brasileira¹²⁸ não é específica quanto à obrigação de garantir não só o acesso, como a qualidade dos alimentos. O direito a uma alimentação livre de pesticidas não é expressamente garantido na legislação brasileira, do que decorre que no processo de recepção do direito deve existir um indicador que aponte para a recepção deste direito e possibilite a avaliação da existência de políticas públicas no sentido de eliminação, redução ou adequação destes contaminantes dos alimentos entregues à população, seja em programas sociais, como o Fome Zero, seja pelo mercado de produtores e distribuidores de alimentos.

No entanto, no item 'capacidade do Estado'¹²⁹ pode-se inferir um indicador importante para a garantia de uma alimentação livre de substâncias tóxicas. O primeiro, indicador de 'estrutura', refere-se à existência de um programa sobre qualidade na alimentação e promoção da alimentação saudável em conexão com doenças crônicas não transmissíveis e o segundo, de 'processo', a existência de padrões de uso de pesticidas e agrotóxicos emitidos por autoridade do governo e por empresas privadas e ainda a existência de mecanismo de denúncia e arquivamento. Neste último caso, o indicador limita-se aos padrões emitidos por autoridades do governo, deixando de lado, especificamente, os standards internacionais, que embora não sejam suficientes isoladamente, são necessários para agregar informações.

É fato que a indústrias químicas são parte de um poderoso mercado que avança sobre os interesses do Estados, em especial sobre as políticas de restrição às atividades destas indústrias dentro do território brasileiro e talvez na efetividade das políticas de fiscalização na produção e distribuição dos pesticidas. É fato também - o que já foi inclusive comentado acima - que no Brasil ainda são utilizados pesticidas proibidos pela Organização Mundial de

¹²⁵ Quanto aos pesticidas, se pode observar que apenas a Convenção de Rotterdam sobre o Procedimento de Consentimento Livre e Esclarecido para Certos Produtos Químicos e Pesticidas Perigosos no Comércio Internacional é considerada como direito recepcionado, mas relacionado ao direito à saúde. No entanto, o próprio direito à alimentação adequada exige o dever de garantir alimentos sem contaminantes.

¹²⁶ OEA. 2015, p. 90.

¹²⁷ Idem.

¹²⁸ Art. 6º da CRFB.

¹²⁹ Idem, p. 92.

Saúde e neste sentido há necessidade de indicadores mais especificamente desenhados para monitorar este tipo de descumprimento da obrigação de realizar o direito à alimentação adequada

MONITORAMENTO E INDICADORES NO BRASIL: O PLANO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR

A segurança alimentar no Brasil é de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), através da Secretaria de Proteção à Agricultura (SPA), órgão que tem autoridade para controlar os aspectos fitossanitários da produção e comércio internacional de toda a pecuária, frutos, vegetais, grãos, plantas, medicamentos veterinários, pesticidas e os componentes. A SPA também registra e inspeciona produtos e atividades que usam organismos geneticamente modificados, em nome da Comissão Técnica Nacional de Biotecnologia (CTNBio), que emite a autorização relevante. No entanto, incumbe a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) do Brasil, entidade autônoma relacionada ao Ministério da Saúde controlar a produção e comercialização de produtos e serviços sujeitos a vigilância sanitária para a proteção da saúde humana, sendo responsável pela aprovação e importação de produtos alimentícios e realizar inspeções sanitárias nos pontos de entrada do Brasil.¹³⁰

O mecanismo de monitoramento da segurança alimentar no Brasil foi instituído inicialmente pelo Plano Nacional de Segurança Alimentar (PLANSAN) para 2012-2015 e aprimorado pelo II Plano Nacional de Segurança Alimentar para 2016-2019, elaborados pela Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN), que inova na apresentação de novas metodologias de monitoramento voltadas para em especial para a ampliação e fortalecimento de sistemas de produção de alimentos de bases mais sustentáveis, o crescente aumento do sobrepeso/ obesidade e das doenças crônicas não transmissíveis, a promoção da oferta a alimentos saudáveis para toda a população, e a insegurança alimentar e nutricional de populações tradicionais e específicas.

O primeiro PLANSAN, no compromete-se a “aperfeiçoar os mecanismos de gestão, controle e educação voltados para o uso de agrotóxicos, organismos geneticamente modificados e demais insumos agrícolas”¹³¹ e para tanto estabelece metas prioritárias para 2012-2015, dentre elas: aumentar em 25% o número de culturas agrícolas a serem analisadas

¹³⁰ OCDE-FAO. Perspectivas agrícolas 2015-2024.

¹³¹ PLANSAN, 2011

quanto aos níveis de resíduos de agrotóxicos no âmbito do Programa de Análise de Resíduos de Agrotóxicos; disponibilizar à sociedade notas técnicas de 8 ingredientes ativos de agrotóxicos submetidos à

Reavaliação devido ao elevado perigo que representam para a saúde dos trabalhadores; fortalecer e ampliar o Grupo de Educação e Saúde sobre Agrotóxicos; criar um grupo Intersetorial para a definição de estratégias de controle e uso dos agrotóxicos; ampliar a capacidade de avaliação e registro de agrotóxicos genéricos com a qualificação de mão de obra e sistemas eletrônicos e construir um índice de risco dos insumos agrícolas.

O Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2012-2015 atribuiu ao IBAMA a iniciativa de Avaliar a periculosidade e fazer o controle de produtos, substâncias químicas e resíduos perigosos¹³². Este órgão atua em conjunto com a Secretaria de Defesa Agropecuária do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Em 2012 o IBAMA apresentou o Boletim de Comercialização de Agrotóxicos e Afins – 2000-2012. Neste Boletim, o IBAMA mostra que o número de vendas de produtos químicos muito perigosos e perigosos ao meio ambiente aumentou quase 4%, de 2009 para 2012, enquanto que a venda de produtos pouco perigosos diminuiu 3,15%¹³³. As análises feitas implicam diretamente em standards de toxicidade. No mesmo sentido o indicador proposto pelo PLANSAN, para substâncias químicas¹³⁴ que se refere ao percentual de Contaminação de alimentos por agrotóxicos (amostras irregulares)

Em 2015, o CAISAN apresenta o relatório Indicadores e Resultados do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2012-2015¹³⁵, utilizando-se de dados quantitativos é claramente centrado no acesso à alimentação e à água, não apresentando o resultado esperado no que se refere à temática dos agrotóxicos. No tópico que se refere a diretriz 3 do I PLANSAN¹³⁶ o relatório mostra o aumento significativo do consumo de frutas e hortaliças como indicativo de uma melhora no hábito alimentar, no entanto não leva em consideração a qualidade das frutas e hortaliças no que concerne a contaminação por agrotóxicos. Ao tratar da diretriz 5, também não são apresentados resultados relativos à utilização de agrotóxicos. É de se notar que as palavras “agrotóxico”, “pesticida” ou “substâncias químicas não aparecem uma só vez no texto do relatório.

¹³² <http://www.ibama.gov.br/acesso-a-informacao/plano-plurianual-ppa-2012>

¹³³ IBAMA, 2012, p. 37.

¹³⁴ CAISAN, 2011, p. 111

¹³⁵ CAISAN, 2015

¹³⁶ Instituição de processos permanentes de educação alimentar e nutricional, pesquisa e formação nas áreas de segurança alimentar e nutricional e do direito humano à alimentação adequada

Em maio de 2016 é divulgado o II PLANSAN para 2016-2019, que inova na intersectorialidade, propondo um monitoramento sistemático dos programas e ações. Reavaliando o PLANSAN 2012-2015, o segundo Plano buscou selecionar dentre o vasto leque de metas do primeiro Plano um conjunto de metas estratégicas e prioritárias, sem, contudo, perder a amplitude do Plano original. O resultado foi a reorganização em 38 objetivos, com 144 metas anualizadas.

A metodologia do II PLANSAN se assenta em 9 Desafios (dimensão mais estratégica do Plano), 121 Metas (resultado final a ser alcançado nos próximos quatro anos, podendo ser de natureza quantitativa ou qualitativa) e 99 Ações Relacionadas (meios necessários para o alcance das metas). Propõe o PLANSAN 2016-2019 um macro desafio, a promoção de sistemas alimentares saudáveis e sustentáveis¹³⁷.

O II PLANSAN apresenta os indicadores de Segurança Alimentar e Nutricional relacionando-os a cada um dos desafios do Plano, indicando as dimensões de análise a eles associadas. Ao desafio 3¹³⁸, que trata da promoção da produção de alimentos saudáveis, associa-se um único indicador, a “Comercialização anual de agrotóxicos e afins, por área plantada - Brasil, grandes regiões e UF”. Já ao desafio 5, que trata da promoção e proteção da alimentação adequada e saudável da População Brasileira, associa-se um indicador voltado para a análise dos níveis de resíduos de agrotóxicos nos alimentos de origem vegetal, medição que também depende de standards privados.

Não obstante a inexistência de inovações substanciais no monitoramento da utilização de agrotóxicos trazidas pelo PLANSAN 2016-2019, algumas metas podem ser consideradas relevantes, desde que a avaliação do resultado seja consistente e baseada em indicadores adequados. No tópico “Controle dos riscos relacionados ao consumo de alimentos e a exposição ao uso de agrotóxicos”, ressalta-se a meta de reavaliação de 11 ingredientes ativos de produtos agrotóxicos já registrados, considerando novos indícios de risco à saúde humana e a de revisão da norma que determina os procedimentos para reavaliação toxicológica de ingredientes ativos de agrotóxicos com novos indícios de riscos à saúde humana (RDC Anvisa nº 48/2008), embora ainda impliquem na dependência dos standards de nível de toxicidade que são a seu turno, uma problemática à parte, como já se mostrou acima.

STRANDARIZAÇÃO DOS NÍVEIS DE TOXIDADE DOS PESTICIDAS

¹³⁷ Este desafio corresponde à diretriz 2 do PLANSAN 2012-2015.

¹³⁸ Promover a produção de alimentos saudáveis e sustentáveis, a estruturação da agricultura familiar e o fortalecimento de sistemas de produção de base agroecológica

Standards são medidas pelas quais produtos, processos e produtores são julgados e escalas são categorias usadas para implementar estes standards. Hoje os standards e as escalas formais estão por toda a parte no mundo e poderosos afetam a cadeia de produção, a condição das coisas e o julgamento da atitude das pessoas e de seu mérito e valor. Standards definem o que será comercializado, estabelece convenções para ordenar o processo produtivo e fixa níveis de qualidade (o que não implica necessariamente em alta qualidade). Produtos químicos, como os pesticidas, são categorizados em standards e escalas (BUSCH and BING, 2006, p. 3) em nível local e global, sendo definidos tanto por órgãos de governo, como no caso brasileiro a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), quanto por associações de indústrias, como a Associação Brasileira de Indústrias Químicas (ABIQUIM), organizações não-governamentais e organizações internacionais, como a Organização Internacional de Saúde da ONU e o Fórum Econômico Mundial.

Recentemente standards tem sido relacionado à diferenciação de produto. Na indústria de alimentos a diferenciação de produtos é praticada desde a metade do século XX, quando as deixaram de oferecer poucos produtos para fornecer um leque imenso de alimentos processados. Segundo Busch and Binden (2006, p. 8), “that diversity was achieved by the creation of myriad standards, each differentiated from others.” A mudança mais recente no sistema alimentar é o desenvolvimento e execução de standards privados pelas cadeias globais de supermercados.

A questão que se coloca é que, determina os standards e se eles podem ser concebidos fora de um contexto ético-social mais abrangente, o que poderia significar que os standards são medidas *desembebbed*, ou seja, concebidas à margem de demandas sociais e morais. Segundo Busch and Bingen (2006), os standards estão associados a questões éticas e de valores, como justiça, direitos, risco e virtudes.

Fligstein (2005, p. 224) adverte sobre a existência em uma dada época de um conjunto de estratégias, táticas e valores compartilhadas que produzem lucro para as maiores corporações e que estas estratégias estão baseadas em um entendimento ou convenções sobre o que é bom para fazer mais dinheiro. Podemos então lançar como hipótese motivadora a de que os standards e valores da indústria de alimentos são formulados nas concepções de controle e refletem o poder das indústrias químicas no mercado de alimentos, o que eleva o risco de violação do direito à alimentação adequada e acarreta a necessidade de mecanismo de monitoramento das obrigações do Estado de garantir a segurança alimentar.

Com relação ao risco decorrente da prática de determinado mercado, como o agroalimentar que analisamos no presente trabalho, a utilização de substâncias tóxicas deve ser informação relevante a ser cuidadosamente considerada na elaboração de um standard, pois diretamente relacionados a valores como a saúde humana ou ambiental. No entanto, o desacordo científico quanto ao nível aceitável de risco na utilização de substâncias tóxicas ou mesmo sobre a proibição do uso ainda é uma realidade e seu enfrentamento é uma questão de interesse público, pois afeta bens públicos indisponíveis. O debate científico sobre o risco e sua avaliação é intenso. Dividido entre os que argumentam que é a probabilidade de dano que define o risco, enquanto outros argumentam que o risco tem várias dimensões e que nenhuma delas é essencial à sua caracterização.¹³⁹

Os standards definem em qual nível o risco é tolerado ou aceitável. No caso da alimentação e diante das exigências de segurança alimentar, este nível pode ser definido em função da consequência que provoca, como doenças, degradação ambiental ou morte ou em função das vulnerabilidades de determinados grupos (idosos, gestantes), mais suscetíveis ou ainda segundo outros critérios de avaliação. O que define ou quem define os critérios ou a opção de um e exclusão de outro critério de avaliação de risco é questão aberta, mas por certo esta lacuna implica numa desconexão dos standards com o contexto ético-social mais abrangente.

Recentemente¹⁴⁰, em Genebra, foi realizado o Workshop conjunto (JMPP) da Organização Mundial do Comercio (OMC) e da Organização para a alimentação e agricultura (OAA) que tem como objetivo geral melhorar o conhecimento e as competências dos funcionários governamentais dos países membros em desenvolvimento e observadores da OMC na implementação do Acordo sobre Medidas Sanitárias e Fitossanitárias (SPS), que trata da forma como os governos podem aplicar as medidas de segurança alimentar e medidas de saúde para animais e plantas. O evento deste ano promoveu-se uma discussão aprofundada, a nível técnico, sobre os teores máximos de resíduos em produtos alimentares (Níveis Máximos de Resíduos de Pesticidas - LMR).

Sob o ponto de vista científico, no painel apresentado pelo Dr. Jürg Zarn¹⁴¹ da Departamento de Segurança Alimentar da Suíça, ele conclui que produtos alimentares seguros se os Limites Máximos de Resíduos puderem ser definidos garantindo que a exposição ao risco seja menor ou igual ao nível de ingestão diária aceitável (ADI) e à dose de referência aguda (ARfD), mesmo quando os padrões de consumo variem. Ainda segundo Zarn, o

¹³⁹ BUSCH and BINGEN, 2006, p. 21.

¹⁴⁰ Dias 24 e 25 de outubro de 2016.

standard recomendado pelas duas Organizações (LMR) são estritamente baseados nos riscos e não no perigo decorrente de suas consequências para a saúde humana, já que muitos deles são carcinogênicos ou teratogênicos, o que implica o reconhecimento de que standards envolvem valores morais e não apenas econômicos.

A secretaria da OMC, Anneke Hamilton¹⁴² aponta que o SPS tem dois objetivos principais: reconhecer o direito de proteção da vida e da Saúde humana, dos animais e das plantas e evitar barreiras desnecessárias ao comércio. Assim, se por um lado o SPS tem por objetivo tomar medidas para proteger a vida e saúde humana – animais e plantas – contra a presença de aditivos, contaminantes (pesticidas), toxinas, ou qualquer organismo patogênico em seus alimentos, por outro, busca evita que a diversidade de standards impostos comprometam o livre comercio. No painel apresentado pelo Diretor Nacional de Pesquisa em Resíduos (Austrália), Ian **Reichstein**, ele mostra dados que parecem comprovar que o segundo objetivo ainda prevalece, pois de 2010 a 2016, “*many more pesticides and uses are added, than are revoked*”¹⁴³

CONCLUSÃO

A proposta deste artigo foi a de enfrentar a problemática da insegurança alimentar no Brasil, no que toca a contaminação dos alimentos por substâncias químicas como herbicidas, pesticidas e outros contaminantes. A temática foi enfrentada a partir da análise, por um lado, dos standards que guiam o sistema alimentar no mundo e por outro, dos indicadores de direitos humanos cuja finalidade é proporcionar um monitoramento efetivo das obrigações do Estado de garantir a segurança alimentar, realizando todas as ações necessárias para a garantia de uma alimentação saudável, sem produtos químicos ou biotecnológicos nocivos à saúde humana.

A insegurança alimentar no Brasil é questão de saúde pública, o que exige um olhar mais atento às questões relacionadas ao monitoramento de direitos humanos, em especial a questão dos indicadores e sua relação com os standards privados de níveis de toxicidade.

Neste intento, neste artigo introduziu-se a temática do monitoramento e a problemática dos indicadores de cumprimento das obrigações do Estado na garantia da segurança alimentar, analisando os indicadores de direitos humanos sociais e econômicos da OEA e os propostos nos dois Planos Nacionais de Segurança Alimentar, em especial no que se refere ao

¹⁴¹ https://www.wto.org/english/tratop_e/sps_e/wkshop_oct16_e/s2_juerg_zarn.pdf

¹⁴² https://www.wto.org/english/tratop_e/sps_e/wkshop_oct16_e/s1_anneke_hamilton.pdf

monitoramento da utilização de agrotóxicos/pesticidas no Brasil, concluindo-se que indicadores específicos para os agrotóxicos, quando existentes, são totalmente dependentes de standards privados internos e internacionais que estabelecem os níveis de toxicidade de acordo com os interesses privados do mercado e que são desenvolvidos cientificamente, utilizando-se de técnicas complexas que muitas vezes comprometem a transparência necessária das informações que contém e que neste sentido estão voltados tanto para evitar riscos à saúde humana, como também para não criar embaraços ao livre comércio das indústrias químicas. Deste modo, sua função como parâmetro para o monitoramento de direitos humanos fica parcialmente prejudicada.

Embora os mercados alternativos estejam ganhando espaço no Brasil, em especial o mercado de produtos frescos e orgânicos, ainda estamos longe de garantir o acesso a todos os brasileiros a uma alimentação não só adequada em termos de quantidade, o que já foi em parte realizado pelos programas de governo¹⁴⁴, mas em termos de qualidade, o que implica em alimentos livres de qualquer substância, que em qualquer grau possam comprometer a saúde e a vida dos brasileiros. A realização da segurança alimentar depende de mecanismos inovadores, adequados, eficientes e independentes, de monitoramento dos esforços do Brasil na garantia de uma alimentação saudável.

RESULTADOS

A pesquisa realizada apontou para o problema da dependência dos indicadores de segurança alimentar dos standards privados de níveis de toxicidade.

1 – No que refere ao indicador estrutural de recepção do direito do direito à alimentação adequada avaliaria o alcance e abrangência das políticas públicas de qualidade, o que significa levar em conta os standards voltados para o sistema agroalimentar, como o LMR (Limite Máximo de Resíduos em pesticidas).

2 – No que se refere ao indicador “capacidade do Estado” que enseja rever as regras do jogo no aparato do Estado, em especial as habilidades dos agentes que devem estar preparados para enfrentar as exigências técnicas para a compreensão dos standards a serem respeitados. Com relação a este indicador, aponta-se que sua limitação aos padrões emitidos por autoridades do governo, deixando de lado, especificamente, os standards internacionais, que embora não sejam suficientes isoladamente, são necessários para agregar informações.

¹⁴³ https://www.wto.org/english/tratop_e/sps_e/wkshop_oct16_e/s2_ian_reichstein.pdf

3 – Em nível do Brasil, constatou-se que todas as análises feitas pelo implicam diretamente em standards de toxicidade. No mesmo sentido o indicador proposto pelo PLANAN, para substâncias químicas que se refere ao percentual de Contaminação de alimentos por agrotóxicos (amostras irregulares).

4 – No PLANAN 2016-2019, observou-se a meta de reavaliação de 11 ingredientes ativos de produtos agrotóxicos já registrados, considerando novos indícios de risco à saúde humana e a revisão da norma que determina os procedimentos para reavaliação toxicológica de ingredientes ativos de agrotóxicos com novos indícios de riscos à saúde humana (RDC Anvisa nº 48/2008), que implicam na dependência dos standards de nível de toxicidade

REFERÊNCIAS

Busch L; Bingen J. The world of standards. In: **Korthals, M and Thompson, PB. Agricultural Standards. The shape of the global food and fiber system.** Volume 6. Springer. 2006.

Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (BR). Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2012-2015. Brasília, DF. 2011.

_____ (BR). **Indicadores e Principais Resultados do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.** Brasília. DF. 2015.

_____ (BR). **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2016-2019.** 2016

Faria N., Fasse ACG. e Fachini LA. **Intoxicação por agrotóxicos no Brasil: os sistemas oficiais de informações e desafios para a realização de estudos epidemiológicos.** Ciência e saúde coletiva, v.12 n.1 Rio de Janeiro jan./mar.<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000100008>.2007.

Fligstein N. **The end of (shareholder value) ideology?** [Political Power and Social Theory](#) 17, pgs 223-228. January. 2005.

Green M. **What we talk about indicators: current approaches to human Rights Measurement.** Human Rights Quaterly, vol. 23, number 4, pp. 1062-1097. The Johns Hopkins University Press. 2001.

Iltan S and Phillips L. **Circulations of insecurity: globalizing food Standards in Historical Perspective1 in Korthals M and Thompson P.B. Agricultural Standards.** The shape of the global food and fiber system, Volume 6. Springer. 2006.

Ibama (BR). **Boletim de Comercialização de Agrotóxicos e Afins: Histórico de vendas 2000 a 2009.** Brasília. DF. 2012

Ipes Food. International panel of experts on sustainable food systems. **From uniformity to diversity: A paradigm shift from industrial agriculture to diversified agroecological systems.** Report 2. 2016.

American States Organization. **A Guidelines for preparation of progress indicators in the area of economic, social and cultural rights.** OEA/Ser. L/V/II.132. doc. 14. 19 July, 2008. Available electronically via <http://www.cidh.oas.org/pdf%20files/Guideline%20october%202007%20eng.pdf>. 2008.

_____. **Indicadores de progreso para medición de derechos contemplados en el Protocolo de San Salvador.** OEA/Ser.L/XXV.2.1 GT/PSS/doc.2/11 rev.2 16 diciembre 2011 Original: Español. Available electronically via http://www.sedi.oas.org/ddse/documentos/Protocolo%20San%20Salvador/11.%20ESP_%20IndicadoresProgreso-rev2.pdf. 2011.

_____. **Progress indicators for measuring rights contemplated in the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social, and Cultural Rights, “Protocol of San Salvador / [Prepared by the Working Group to examine the periodic reports of the States Parties to the Protocol of San Salvador].** p.; cm. (OAS. Official records; OEA/Ser.D) ISBN 978-0-8270-6421-8. 2015. Available electronically via http://socialprotectionet.org/sites/default/files/escrs_indicators.pdf. 2015.

United Nations. **Organization for Food and Agriculture.** FAO specifications and evaluations for agricultural pesticides. GLYPHOSATE (N-(phosphonomethyl)glycine). 2016.

_____. **Organization for Food and Agriculture and World Health Organization.** Report of the Joint Meeting of the FAO Panel of Experts on Pesticide Residues in Food and the Environment and the WHO Core Assessment Group on Pesticide Residues Rome, Italy, 21–30 September. 2010.

Organisation for Economic Co-operation and Development. **Environmental Outlook for the Chemicals Industries.** Available electronically via <http://www.oecd.org/env/ehs/2375538.pdf>. 2001.

_____. **Environmental outlook to 2030.** ISBN 978-92-64-04048-9. Available electronically via <http://www.oecd.org/environment/indicators-modelling-outlooks/40200582.pdf>. 2008.

_____/FAO. **Perspectivas agrícolas 2015-2024.** 2015.

Randolph S. and Hertel S. **A right to food: a global overview.** Working Papers 19. **Economic Rights Working Paper Series. Human Rights Institute.** University of Connecticut. <http://www.econ.uconn.edu/working/19.pdf>. 2012.

_____. and Fukuda-Parr S. & Lawson-Remer T. **Economic and Social Rights Fulfillment Index: Country Scores and Rankings.** Working papers 27, University of Connecticut, Department of Economics. USA. 2009.

_____. and Guyer P. **Tracking the Historical Evolution of States’ compliance with their Economic and Social Rights Obligations of Result: Insights from the Historical SERF Index.** Working Papers 18. **Economic Rights Working Paper Series. Human Rights Institute. University of Connecticut.** <http://www.econ.uconn.edu/working/18.pdf>. 2012.

Siqueira S. e Kruse M. **Agrotóxicos e saúde humana: contribuição dos profissionais do campo da saúde.** Ver. Esc. Enfermagem USP. Encontrado em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a23.pdf>. 2008.

Téran AS. Progressividad y creación de indicadores para medir el cumplimiento de los DESC en México. **Indicadores de desarrollo e indicadores de derechos humanos. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.** Ponencia presentada, em agosto de 2005, durante el Seminario Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), realizado em instalaciones de la SER, em Tlateloco. F.F. 2005.

Unites Nations. **Guiding Principles on Business and Human Rights: Implementing the United Nations “Protect, Respect and Remedy.** Report of the Special Representative of the Secretary-General on the issue of human rights and transnational corporations and other business enterprises, John Ruggie. 2011.

_____. Human Rights Office of the Hight Comissioner. Indicators. **A Guide to Measurement and Implementation.** Available electronically http://www.ohchr.org/Documents/Issues/HRIndicators/AGuideMeasurementImplementationCompleteGuide_en.pdf. 2012.

_____. *Indicators and a Monitoring Framework for the Sustainable Development Goals Launching a data revolution for the SDGs. A report by the Leadership Council of the Sustainable Development Solutions Network Revised working draft* (Version 6). February 18, Available electronically via <http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2015/05/150612-FINAL-SDSN-Indicator-Report1.pdf>. 2014.