

Mosaico Cultural Latino-Americano:

Educação, História,
Filosofia e Espiritualidade

Jefferson da Costa Moreira
Vanderlei Barbosa
(Organizadores)

**Mosaico Cultural
Latino-Americano:
Educação, História, Filosofia e
Espiritualidade**



Pedro & João
editores

**Jefferson da Costa Moreira
Vanderlei Barbosa
(Organizadores)**

**Mosaico Cultural
Latino-Americano:
Educação, História, Filosofia e
Espiritualidade**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jefferson da Costa Moreira; Vanderlei Barbosa [Orgs.]

Mosaico cultural Latino-Americano: educação, história, filosofia e espiritualidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 294p.

ISBN: 978-65-5869-089-4 [Impresso]

978-65-5869-090-0 [Digital]

1. América Latina. 2. Cultura latina. 3. Pedagogia. 4. Religião. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

Sumário

Prefácio	11
Existe uma América Latina? A utopia de Darcy Ribeiro Vanderlei Barbosa	17
Por uma Pedagogia da Terra: um olhar para a vida Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro Jefferson da Costa Moreira	39
Pelos caminhos da memória: a teologia da libertação e a religiosidade no Capitalismo globalizado Carlos Betlinski	57
O elo mágico e pedagógico de Rubem Alves Caroline Souza Silva Miguel Vieira Tavares Costa	83
Apuntes sobre la Poesía de tema religioso em México y América Latina Leopoldo Cervantes-Ortiz	97
A sexualidade feminina como dimensão humana na poética de Adélia Prado Jossuí Basílio Mendonça Maia	111
A voz popular e democrática do Cabildo Chileno Aparecida Carmen de Oliveira Maria do Rosário H. Barbosa	129

La solidaridad como mediación y formación de sentidos de justicia social. Aportes para un debate político-pedagógico desde América Latina Andrea Díaz	147
Simón Rodríguez e a sua contribuição para a educação pública latino-americana Maria Paula Ferreira Costa Rosana Ferreira	165
Cultura, literatura e expressões dos povos indígenas na América Latina: um olhar para o Brasil Ellen Maira de Alcântara Laudares Kauany Damião dos Santos Luan Mendonça Silva Matheus Freire Barbosa Dagmar Cristina de Alcântara Laudares	181
La encrucijada del pensamiento crítico neoliberalismo y pedagogía crítica Margarita Sgró	201
Escravidão e espiritualidade no Brasil colonial Marília Eduardo da Silva Ana Paula Batista Protacio	217
A cultura educacional protestante de Lavras Maria Camila Lima	233
Agroecología para niños: saberes autorales de América Latina Humberto Silvano Herrera Contreras	251

Veredas utópicas e esperançosas de Frei Betto	267
Jefferson da Costa Moreira	
Sobre os Autores	283
Sobre os Organizadores	293

Dedicamos esta obra, em primeiro lugar, a todos aqueles e todas aquelas que participaram do sonho de uma América Latina integrada, especialmente aos povos originários e aos negros que enriqueceram nossa identidade. Celebrar a memória é reconhecer que as lutas de todos e todas que nos precederam não foram em vão, ou seja, cada gesto de amor dedicado à liberdade é um sopro na direção da utopia.

Prefácio

O Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), nos oferece sua primeira obra– Mosaico Cultural Latino-Americano: Educação, História, Filosofia e Espiritualidade. Este feito retrata a multiforme riqueza do quadro cultural latino-americano. Escrito em meio à pandemia do novo coronavírus (Covid-19), esta atividade é o testemunho de um grupo de pesquisadores que soube se organizar e tirar proveito deste momento desafiador. Ao formar a sigla MOSAICO, retrata muito bem a formação cultural de nosso Continente, territorialmente uma unidade, mas com as singularidades próprias de cada país ou região. É um convite a conhecermos mais os meandros da história aqui gestada e a nos aprofundarmos no processo civilizatório que nos plasmou, tanto nos desafios que se apresentam, como nas potencialidades latentes. Parabenizo o Grupo MOSAICO, por este intento e por tão significativo aporte. O legado do pensamento latino-americano é, ao mesmo tempo, rico e plural; ele carrega um potencial de denúncia e anúncio, indispensável em tempos desafiadores e mesmo sombrios como o nosso.

A América Latina pode ser vista como um vasto, complexo e movimentado laboratório de culturas e civilizações, formas de sociabilidade e jogos de forças sociais, etnias e racismos; compreendendo estruturas de dominação e apropriação, nativismo e nacionalismo, colonialismo e imperialismo; ingressando na época do globalismo. Parece um labirinto ou nebulosa, experimentando ciência e tecnologia, realizações e frustrações, ideologias e utopias. (IANNI, 2002, p. 2)

Nesta obra, desfilam autores de grande porte, tais como Darcy Ribeiro e Eduardo Galeano. Ambos nos lembram “os dramas da crueldade, da exploração, do genocídio, enfim, de toda espécie de barbárie contra os povos latino-americanos, sem perder o humor e

o horizonte utópico”, como faz menção Vanderlei Barbosa, no texto de abertura desta obra. Diante da Terra que gera a vida, somos urgidos a ter clareza sobre os impactos do “modelo de sociedade capitalista, [...] advindos desse sistema necrófilo, que é o neoliberalismo”, como nos mostra Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro e Jefferson da Costa Moreira no texto que segue; eles apontam para a necessidade de uma educação que cultive a Pedagogia da Terra para que sejamos instrumentos de libertação, segundo Paulo Freire, e que desenvolva a dimensão ecológica integral, segundo Papa Francisco, para quem tudo está interligado.

Precisamos cultivar as memórias de nossos povos, narrar as experiências, como o faz Carlos Betlinski ao abordar a Teologia da Libertação e a religiosidade, apresentando a necessidade de discernir o cristianismo de libertação que vai na contramão do capitalismo como religião, com a acuidade de identificar os meandros políticos aí incrustados. Caroline Souza Silva e Miguel Vieira Tavares Costa, lastreados em Rubem Azevedo Alves, nos brindam com um estudo sobre a questão educativa, um desafio de grande monta, com destaque para a relação educação e docência. O papel do educador/professor é aqui posto em destaque como o “fornecedor de uma experiência inovadora de educação”.

Em nossos povos, o religioso e o sagrado estão presentes de maneira abundante, quer na linha da libertação quer como expressão de crenças diversas, o que faz da literatura “um espaço cultural insubstituível que reflete abundantemente o clima espiritual de uma época ou uma região geográfica”, como nos relata Leopoldo Cervantes-Ortiz. No olhar integral do humano, vemos também abordada a sexualidade feminina como dimensão humana na poética de Adélia Prado, buscando resgatar os saberes da sensibilidade no olhar feminino sobre o cotidiano, em meio a uma sociedade patriarcal e por demais racional, como aborda Jossuí Basílio Mendonça Maia. A democracia como construção de sociedades livres, justas e fraternas é a constatação que fazem Aparecida Carmen de Oliveira e Maria do Rosário H. Barbosa ao abordarem o cabildo chileno como expressão da voz popular no

Chile nas ações político-sociais do cabildo, a democracia “significa aceitar as diferenças, apreciar o diálogo, valorizar a pluralidade, participar e se sentir representado na conquista de direitos, nas decisões políticas e sociais e, por fim, pressupõe submeter-se à regra da maioria, até que esta seja, por inadequações, revista”.

Andrea Díaz aponta a solidariedade como mediação e formação de sentido de justiça social. Ancorada na experiência, a solidariedade deverá alimentar o reconhecimento moral e a ação política, fruto de um processo de maturação. Maria Paula Ferreira Costa e Rosana Ferreira apresentam um estudo sobre o educador Simón Rodríguez, que atuou no Peru e na Bolívia, com destaque para a sua contribuição em prol de uma educação popular que seja capaz de retirar a população desfavorecida de sua passividade para galgar o caminho do conhecimento, recuperar a sua dignidade e construir uma sociedade mais justa. Ellen Maira de Alcântara Laudares, Kauany Damião dos Santos, Luan Mendonça Silva, Matheus Freire Barbosa e Dagmar Cristina de Alcântara Laudares nos brindam com um estudo sobre cultura, literatura e expressões dos povos indígenas da América Latina, com seus cantos e histórias, acrescido de um olhar para o Brasil, referente à oralidade, rituais e memórias dos povos indígenas, primeiros habitantes de nossas terras.

Margarita Sgró fala-nos da crise como único traço estável do capitalismo contemporâneo, necessitando acionar o pensamento crítico ante o neoliberalismo a fim de recuperar um olhar humanista e a ideia que outorgue a todos as oportunidades mínimas de uma vida digna; isto passa por uma educação embasada numa pedagogia crítica. Marília Eduardo da Silva e Ana Paula Batista Protacio estudam o entrelaçamento da escravidão e a espiritualidade no Brasil, analisando o emblemático *Sermão XIV do Rosário* de Antônio Vieira, bem como o papel da Igreja na colonização brasileira. Maria Camila Lima nos oferece um texto sobre a Cultura Educacional Protestante de Lavras, reunindo dados sobre o percurso de missionários em Lavras e a implementação da educação desta Igreja. Humberto Silvano Herrera Contreras

apresenta o instigante tema da “agroecologia para crianças”, como “um conhecimento que reúne os saberes dos povos originários e dos agricultores de um determinado lugar sobre a agricultura ecológica”. Jefferson da Costa Moreira fecha a série de textos realçando da utopia e a esperança a partir de Frei Betto, quer no viés teológico, quer no viés poético, sem descuidar do caminho pedagógico e sem deixar de apontar para uma educação profética; “é por meio da educação e da profecia que edificamos possibilidades que mantêm a vida”, afirma ele.

Meu intento foi de valorizar cada uma das contribuições, mesmo ciente de que os saberes produzidos na América Latina guardam uma riqueza ainda a ser aprofundada e continuamente explorada. Chamo a atenção do leitor para os nomes de autores e/ou pensadores latino-americanos citados nos diversos textos. O grupo de pesquisa MOSAICO vem somar esforços neste sentido e o faz com propriedade; é o que demonstra nesta sua primeira obra. Temos um compromisso a ser selado em prol do resgate de nossa identidade latino-americana, para que não caia no esquecimento a riqueza de nossas raízes, em sua pluralidade e diversidade.

Nesse vasto e problemático laboratório sócio-cultural e político-econômico que tem sido e continua a ser a América Latina, germinam-se situações e condições, impasses e frustrações, realidades e ilusões, com os quais florescem as ciências sociais e as artes, fertilizando inclusive inquietações filosóficas. (IANNI, 2002, p. 31)

Alimentados pela fé e a esperança, manifestamos nossa confiança no povo latino-americano. Parafraseando Paulo Freire (2014a, p. 130), vejo que o caminho a ser percorrido passa pela afirmação da América Latina como sujeito, sem que a realidade seja escondida ou camuflada. Cabe ao intelectual colocar-se a serviço da cultura deste Continente, em seus diferentes matizes, não para sermos verbosos ou tecnicistas sem consciência, mas para enfrentar a grande batalha da humanização, da libertação, em comunhão com o povo. Toda transformação requer o diálogo com o povo que, respeitado, assume

sua história como sujeito e criador, sem cair na falácia “da propaganda, do dirigismo e da manipulação” (FREIRE, 2014b, p. 76).

Não podemos entregar ao esquecimento a memória destes povos e simplesmente rendermo-nos à cultura oficial. É necessário preservar a memória dos que muitas vezes têm sido relegados aos porões da humanidade e ao esquecimento pela historiografia dominante. Trata-se de um empenho pela emancipação dos que foram vítimas da história, sendo este um privilégio dos que, hoje, tomam consciência da necessidade de assumir a “tarefa de escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2016, p. 245, tese 7). Trata-se de um “processo de emancipação” que “resultada reflexão e da crítica”, buscando “conservar a liberdade, ampliá-la e desdobrá-la” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 8, 10). Concomitantemente, isso implica em acender as chamas da esperança, interrompendo a submissão servil, realizando “a libertação em nome das gerações de derrotados” (BENJAMIN, 2016, p. 248, tese 12).

O olhar não é somente para o passado; a história a contrapelo e a reflexão crítica sobre o presente coincidem, o que implica afirmar que, ao acender as chamas da esperança, transformam-se o passado e o presente [...]. Nos faz descer do pedestal da história escrita de maneira linear e cômoda para assumir um olhar crítico partindo das contradições de nossa sociedade. (AGOSTINI, 2019, p. 59, 211)

Dr. Nilo Agostini

Referências

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2016 (Obras escolhidas 1).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

IANNI, Octávio. **Enigmas do Pensamento Latino-Americano**. São Paulo: IEA/USP, 2002. Disponível em: www.iea.usp.br/artigos. Acesso: 01out 2020.

Existe uma América Latina? A utopia de Darcy Ribeiro

Vanderlei Barbosa

Introdução

A questão escolhida como parte do título deste ensaio “Existe uma América Latina?” é uma interrogação de Darcy Ribeiro no âmbito de sua obra *América Latina: a pátria grande* (2017), um conjunto de cinco ensaios escritos em 1976, período de seu retorno ao Brasil depois de longos anos no exílio¹. Originalmente, esses ensaios foram publicados de forma independente, apenas em 1986 é que foram reunidos em livro, cuja organicidade permitiu uma visão de conjunto do pensamento de Darcy Ribeiro, que sugere um método hermenêutico que com frequência nos leva aos domínios da utopia², interpretada não como idealização, mas como uma outra maneira concreta de construir o mundo.

¹ Darcy Ribeiro, como tantos outros pensadores latino-americanos, viveu a experiência do exílio em decorrência de suas ideias num contexto ditatorial, mas, ao invés de limitar seu entusiasmo, o exílio possibilitou uma ampliação de sua visão da América Latina que se tornou sua causa e paixão.

² O sentido etimológico e a origem da palavra utopia vêm no grego, *tópos* significa lugar, e o prefixo “*u*” tende a ser empregado com significado negativo, de modo que utopia significa “não lugar” ou “lugar nenhum”. Por sua vez, Marilena Chauí (2008) apresenta a distinção entre as duas dimensões com que o termo é empregado, a primeira com “o significado negativo da palavra utopia indica o traço definidor do discurso utópico, qual seja, o não-lugar é o que nada tem em comum com o lugar em que vivemos, a descoberta do absolutamente outro, o encontro com a alteridade absoluta”; a segunda com “o sentido positivo pode ser observado em inúmeras palavras, como *eubosía*, a boa pastagem ou a pastagem abundante; *eugéneia*, nobreza de origem; *eudaimonía*, felicidade, prosperidade; *eunóesis*, benevolência; *eupraxía*, boa conduta, ação reta. Assim, o sentido positivo veio naturalmente acrescentar-se ao sentido negativo, de maneira que utopia significa, simultaneamente, lugar nenhum e lugar feliz, *eutópos*. Ou seja, o absolutamente

A partir da panorâmica histórica e cultural, esta reflexão será conduzida tomando-se por base o primeiro e o terceiro ensaios, respectivamente intitulados: *A América Latina Existe?*³ e *A Nação Latino-Americana*⁴, de Darcy Ribeiro. A escolha pelos ensaios em tela se justifica por que são escritos que ostentam a maturidade e a plenitude das ideias de um dos expoentes do pensamento latino-americano, de grande força intelectual e profundidade analítica.

Bem, para compreender o significado da América Latina, Darcy Ribeiro propõe duas vertentes: a geográfica e a linguístico-cultural.

No plano geográfico é notória a unidade da América Latina como fruto de sua continuidade continental. A esta base física, porém, não corresponde uma estrutura sociopolítica unificada e nem mesmo uma coexistência ativa e interatuante. Toda a vastidão continental se rompe em nacionalidades singulares [...]. (RIBEIRO, 2017, p. 17)

Daí que, segundo Darcy Ribeiro (2017, p. 17)

Efetivamente, a unidade geográfica jamais funcionou aqui como fator de unificação porque as distintas implantações coloniais das quais nasceram as sociedades latino-americanas coexistiram sem conviver, ao longo dos séculos. Cada uma delas se relacionava diretamente com a metrópole colonial. Ainda hoje, nós, latino-americanos, vivemos como se fôssemos um arquipélago de ilhas que se comunicam por mar e pelo ar e que, com mais frequência, voltam-se para fora, para os grandes centros econômicos mundiais, do que para dentro. As próprias fronteiras latino-americanas, correndo ao longo da cordilheira desértica, ou da selva impenetrável, isolam mais do que comunicam e raramente possibilitam uma convivência intensa.

Essa longa citação se justifica porque ela concentra, de forma sintética, o diagnóstico da estrutura sociopolítica da América

outro é perfeito" (CHAUÍ, 2008, p. 1). Em outras palavras, o fundamento da utopia nas duas acepções é de crítica ao *status quo* e de afirmação de uma outra realidade. Isso significa, portanto, que a utopia é sinônimo de direção e de estrela guia. Pode-se perceber, assim, que, do ponto de vista filosófico, a utopia é tecida por desejos de beleza e de realização, seja em *lugar nenhum* ou em *lugar feliz*.

³ Publicado originalmente no México em 1976; reeditado em São Paulo em 1979.

⁴ Publicado originalmente em Berlim em 1982; reeditado em Caracas no mesmo ano.

Latina: territorialmente, somos uma unidade, mas, politicamente, cada país se firma em sua singularidade e comunica mais para fora do que para dentro. É possível tomar como exemplos clássicos deste diagnóstico o México e o Brasil.

O México, em termos geográficos, pertence à unidade do Continente Latino-Americano, mas política e economicamente, está vinculado aos Estados Unidos, ou seja, toda a estrutura produtiva mexicana está voltada e adaptada para a legislação norte-americana, suas políticas estão muito mais adensadas ao *Nafta*⁵ do que o *Mercosul*⁶.

Do mesmo modo, o Brasil está inserido no Continente Latino-Americano, mas, muitas vezes, se comporta em relação aos países vizinhos como se fosse uma realidade distante. E não é simplesmente pela questão da língua, mas por uma questão política e de ideologia de relação com as metrópoles que já vem desde os primórdios do processo de colonização⁷.

Como roteiro da exposição, as considerações deste texto estão divididas em dois blocos: no primeiro, tenta-se elucidar o conteúdo dos ensaios de Darcy Ribeiro, afim de dar maior coerência epistemológica ao nosso compromisso com o território, com o intuito de assumir suas ideias como linhas de ação para agir utopicamente em nosso Continente Latino-Americano; no segundo, pretende-se extrair algumas implicações de possíveis diálogos com outros pensadores latino-americanos, por exemplo, Jorge Mario Bergoglio, Leonardo Boff e Eduardo Galeano, que confirmam o sonho de Darcy Ribeiro de uma utopia latino-americana, iniciada a partir da sabedoria dos povos originários.

⁵ Significa Acordo de Livre Comércio da América do Norte, também chamado de bloco econômico, formado por: Estados Unidos, Canadá e México.

⁶ Significa Mercado Comum do Sul, projeto de integração, cooperação e desenvolvimento do Continente Latino-Americano, mas infelizmente nem todos os países do bloco estão integrados. Será nossa utopia estabelecer o diálogo para que de fato isso ocorra.

⁷Sobre esse assunto consultar a obra *As veias abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano (2002), sobretudo a primeira parte do livro.

História e Cultura na América Latina

A pergunta *Existe uma América Latina?* continua decisiva para todos os pesquisadores interessados na investigação dos traços históricos, culturais e utópicos da *Nação Latino-Americana*, como é o caso do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO), da Universidade Federal de Lavras, que tem como objetivo principal pesquisar autores latino-americanos⁸, envolvendo as áreas de filosofia, teologia, antropologia, literatura e educação.

Trata-se, então, de uma tomada de consciência de que é preciso conhecer o nosso continente, aprofundar o significado de sua existência territorial. Para isso, entre os principais expoentes do pensamento latino-americano, destaca-se Darcy Ribeiro, nascido no dia 26 de outubro de 1922, em Montes Claros, Minas Gerais. Darcy foi chamado de “renascentista caboclo, com laivos de gênio” pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso⁹. De fato, ele foi um gênio, como é possível constatar em suas obras e em seus feitos no campo cultural, educacional e político.

Sua biografia inclui as incursões pela antropologia, área que o consagrou como um dos mais respeitáveis conhecedores da realidade e da cultura indígena da América Latina. Como

⁸A expressão América Latina tem conotações significativas na confissão íntima de muitos utopistas que imaginaram a América Latina integrada, livre, próspera e feliz para todos, como: *A América Unida* de Simon Bolívar, a *Pátria Grande* de José Artigas, a *Nuestra América* de José de San Martí, a *América Profunda* de Rodolfo Kusch. De modo diferente, João Guimarães Rosa disse que o **Sertão** é o *mundo*, Jorge Mario Bergoglio que a **Terra** é a *Casa Comum*, Darcy Ribeiro diz que a **Amazônia** é o *jardim do mundo*. O objetivo deste ensaio é aprofundar o significado dessa utopia – sertão-casa-jardim-mundo – e vislumbrar as veredas da **América Latina** como base do *mosaico cultural do planeta*, o porvir da grande utopia que desde sempre alimentou o sonho desses poetas e profetas visionários. As reflexões contidas na obra *Mosaico Cultural Latino-Americano: História, Filosofia, Educação e Espiritualidade* é fruto da experiência desses pesquisadores envolvidos com os expoentes do pensamento latino-americano que buscam seguir suas pegadas.

⁹ Cf. a apresentação de Fernando Henrique Cardoso no livro *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, de Gilberto Freyre (2006, p. 19).

antropólogo, ele literalmente se inseriu na Floresta Amazônica para conhecer os índios e, a partir da realidade deles, se empenhou pelas políticas públicas de defesa e de proteção dos indígenas, participou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967 e fundou o Museu do Índio no Rio de Janeiro no ano de 1953. Tornou-se conhecido principalmente por sua vastíssima obra escrita que abrange as áreas da antropologia, da cultura e da literatura. É um pensador interdisciplinar que em todas áreas se mostrou um autor de ideias intensas, de relevância acadêmica e de significância prática.

Suas incursões pela educação, ao lado de Anísio Teixeira, também são intensas e orgânicas¹⁰. Uma de suas maiores realizações foi a criação da Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1962, essa instituição tinha como objetivo ser uma referência nacional no campo da ciência e da pesquisa. Sonho que sofreu momentos de insônia e de pesadelos devido à ditadura militar que o levou ao exílio por diversos países da América Latina – Uruguai, Chile, Peru, México –, e que deixou em todos marcas indeléveis. Em 1976, ele retornou ao Brasil com sua bagagem cultural ainda mais fervilhante de ideias para pensar o país e a América Latina. Outro feito de Darcy Ribeiro na educação foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que foram criados para atender ao ensino básico de forma integral, durante o governo de Leonel Brizola, em 1983.

No âmbito cultural, igualmente deixou sua marca: o Sambódromo, no Rio de Janeiro, e o Memorial da América Latina, em São Paulo, espaços que conferem visibilidade aos traços culturais e civilizatórios de nossa gente. Ainda no âmbito cultural, precisamente no campo da literatura, Darcy escreveu vários romances, o que demonstra sua versatilidade e criatividade inquietas, tanto na realidade quanto na ficção.

¹⁰ No campo educacional, ele exerceu efetivamente sua participação política, tanto como Ministro de Estado da Educação quanto como senador da república, entre outros cargos.

Esses breves traços biográficos dão a dimensão do intelectual criativo e obstinado que foi Darcy Ribeiro, que, em todas as trincheiras de combate, operou de forma enfática¹¹. Tanto seus escritos quanto suas atividades engajadas deixam claro o legado de uma vida dedicada de forma incansável a causas de modo apaixonado e cheio de humor, como se verá nos ensaios que serão analisados.

No primeiro ensaio, *A América Latina Existe?*, Darcy Ribeiro apresenta um diagnóstico da estrutura sociopolítica da América Latina, qual seja a de uma base física comum, mas que não corresponde a uma unidade política. É curioso como ele caracteriza esse problema em três partes do ensaio. Ele o faz lançando mão das “semelhanças e diferenças” que nos constituem a partir da presença indígena do nativo, do negro africano, dos europeus ibéricos, dos europeus não ibéricos e de outras intrusões não europeias, como a dos japoneses, a dos chineses e a dos indianos. Todos esses povos têm uma contribuição fantástica para o nosso mosaico cultural, como se pode observar na música, na religião, na culinária e, fundamentalmente, em nosso modo de ser e de estar no mundo.

Além disso, ao continuar sua descrição da questão racial, Darcy Ribeiro lembra da “uniformidade sem unidade”, isto é, o que sobressai no Continente Latino-Americano para além de tantos fatores de diferenciação “[...] é a unidade do produto resultante da expansão ibérica sobre as Américas e seu bem-sucedido processo de homogeneização” (RIBEIRO, 2017, p. 21). Darcy Ribeiro recorda que a identificação do painel cultural latino-americano é de uma riqueza notável. Segundo ele,

Em nenhum caso encontramos os índios originais; nem os europeus ou asiáticos ou africanos tal como eram quando se desprenderam de suas matrizes. Seus descendentes são neoamericanos cuja visão de mundo,

¹¹Os escritos de Darcy Ribeiro, nos dizeres de André Borges de Mattos, “[...] são a mais pura expressão de uma obstinada tentativa de influenciar os rumos dos acontecimentos. Mas isso não seria possível sem um paralelo otimismo advindo da certeza de que, apesar dos desvarios, a América Latina é latência, pois carrega todos os elementos para fazer surgir uma nova civilização, desde que liberta da alienação que lhe foi imposta” (RIBEIRO, 2017, p.11).

modos de vida e aspirações – essencialmente idênticos – fazem deles um dos ramos mais floridos do gênero humano. Amalgamando gente procedente de todos os quadrantes da Terra, criaram-se aqui povos mestiços que guardam em seus rostos étnico-culturais heranças tomadas de todas as matrizes da humanidade. (RIBEIRO, 2017, p.22)

A partir do modo como Darcy Ribeiro constrói seus argumentos, apontando para a beleza de nossa genética cultural, parece possível vislumbrar, o que constitui para ele, a possibilidade de unificação de nosso continente numa só pátria. Darcy Ribeiro (2017, p. 22-23) afirma:

O certo é que nossa latino-americanidade, tão evidente para os que nos olham de fora e veem nossa identidade macroétnica essencial, só ainda não faz de nós um ente político autônomo, uma nação ou uma federação de estados nacionais latino-americanos. Mas não é impossível que a história venha fazê-lo.

Darcy Ribeiro toma, ainda, como desafio de horizonte utópico a atitude e/ou a capacidade de a cultura local assumir suas crenças, seus valores, suas formas de vida, diversidade e viver a partir de si mesma e vencer as ideias alheias que de forma etnocêntrica permearam nossa história desde a colonização. Trata-se, então, do questionamento de toda dependência política, econômica e, sobretudo, epistêmica, ou seja, de conhecer e de pensar a partir das próprias raízes. Assim, define de forma explícita Darcy Ribeiro (2017, p. 24):

O desafio colocado ao longo dos séculos foi o de amadurecer como um povo para si, consciente de seus interesses, aspirantes à coparticipação no comando de seu próprio destino [...] Ainda hoje este é o desafio principal com que nos defrontamos todos nós latino-americanos.

Continuando sua caracterização da utopia, Darcy Ribeiro lembra do “antagonismo essencial” que permanece em nossa cultura e é decorrente do processo civilizatório que nos plasmou a partir da revolução mercantil, da Revolução Industrial e, atualmente, da revolução tecnológica, mas sua convicção é

tamanha que, segundo ele, as revoluções podem afetar, mas não serão capazes de destruir nossa identidade. Por essa razão:

O motor de integração que operou e ainda opera na América Latina, forjando sua uniformidade cultural e prometendo concretizar amanhã sua unidade sociopolítica e econômica, reside no fato de sermos o produto de um mesmo processo civilizatório – expansão ibérica – que aqui implantou seus rebentos com prodigiosa capacidade de crescer e se multiplicar. (RIBEIRO, 2017, p. 25)

No segundo ensaio, *A Nação Latino-Americana*, Darcy Ribeiro recorre à exposição de seus argumentos de forma ainda mais categórica ao afirmar que “A América Latina existiu desde sempre sob o signo da utopia. Estou convencido mesmo de que a utopia tem seu sítio e lugar. É aqui” (RIBEIRO, 2017, p. 57).

Ao assumir essa convicção de que “A utopia é aqui”, Darcy Ribeiro passa a investigar o que Thomas Morus entendia por utopia e constata que o autor inglês teria escrito a clássica utopia inaugural, no século XVI, inspirado “Nas primeiras notícias certas que chagavam à Europa sobre nossa inocente selvageria” (RIBEIRO, 2017, p. 57). Suas palavras são cristalinas:

Foi a visão de nossa indiada louçã, vestida na inocência de sua nudez emplumada, dançando num jardim tropical idílico, que lavou seus olhos daquela visão de judiaria. Desde então, acendeu-se o ardor utópico que floresce em ondas sucessivas de fantasias generosas [...], repensando o mundo como projeto. Inventando comunismos bonitos [...] de bons [...] selvagens, sonhando com vidas possíveis, mais gostosas de ser vividas. (RIBEIRO, 2017, p. 57)

Agora se pode entender por que Darcy Ribeiro, o utopista da América Latina por excelência, vai recorrer aos acontecimentos históricos para mostrar que muitos santos e navegantes testemunharam, com base na sabedoria teológica ou astrológica ou, ainda, nas experiências axiais, que em suas aventuras haviam topado com o Éden. Destaca-se dois excertos que explicitam isso de forma genial:

– Colombo, visivelmente encantado com a beleza inocente da índia pelada, confessa sem vexame, em carta ao Santo Papa, que o que tinha encontrado era o Paraíso Perdido. “Cri e creio”, escreve ele, “como creram e creem todos os sábios e santos teólogos, que naquela minha comarca é que está o Paraíso Terrestre”.

– Américo Vespúcio, na sua vocação irresistível para a publicidade, disse e reiterou exaustivamente que aquele seu Novo Mundo tão ameno, verde, arborizado, florido, salutar, frutífero, sonoro, saboroso, passarinhado, musical, cheiroso e colorido só podia ser mesmo é o Éden. E era. (RIBEIRO, 2017, p. 57)

Dessas persuasivas e irreverentes expressões, pode-se perceber a articulação que Darcy Ribeiro estabelece entre as noções de utopia e natureza, desdobrando-as para o campo da poética e da erótica, para suscitar, por fim, a mística do Éden. Após ter delineado a questão da utopia, tomando como inspiração os navegadores, Darcy Ribeiro passa a investigar as investidas da cristandade e seus tantos erros, ao enfatizar: “[...] o que se queria implantar aqui, em nome de Cristo, era o que havia desde sempre, como jamais houve em parte alguma: uma sociedade solidária de homens livres” (RIBEIRO, 2017, p. 59).

Nisso fica evidente a crítica de Darcy Ribeiro ao “velho mundo”, a civilização europeia, “uma máquina de moer gente” em contraposição ao “novo mundo”, a civilização do frescor e da simplicidade dos selvagens.

Darcy Ribeiro adentra no campo da crítica ainda mais contundente da utopia cristã, seja na sua vertente católica, seja na sua vertente protestante, colocando três questões indispensáveis à sua argumentação crítica e que devem ressoar em nós como processo de autocrítica:

– Como explicar tanta cegueira em tão santos homens? – Qual é a trava que não permitiu e não permite ainda, a tantos missionários, ver a beleza da existência humana das comunidades indígenas que eles destroem cruelmente, em nome de uma quimera que sua própria sociedade não realizou jamais? – Como e por que sua fé de pregadores da palavra divina os torna, como a cobiça desvairada dos colonos, tão cegos para a alegria e a

beleza de formas de existência que maravilharam e comoveram todos que puderam vê-las e nelas conviver? (RIBEIRO, 2017, p. 60)

O que interessa reter dessas questões de Darcy Ribeiro é que elas comportam uma tomada de consciência que não pode ser negligenciada em nome de nenhuma ideia que impede o olhar sensível para a alegria e para a beleza da vida. Dessa perspectiva, se compreende sua iracúndia sagrada contra “as armas da conquista” que causaram um verdadeiro genocídio. É sobre isso que será conduzida esta reflexão, tomando como base o texto do próprio Darcy Ribeiro que lembra o seguinte:

Enquanto a indiada era desfeita nos engenhos de fé cristã, mais índios foram queimados como carvão humano da civilização. A dimensão desse genocídio pode ser avaliada pela redução da população indígena americana no primeiro século. Ela que era, provavelmente, superior a 100 milhões em 1500, se viu reduzida a menos de 10 milhões em 1825. (RIBEIRO, 2017, p. 60)

A partir desses dados brutais, Darcy Ribeiro passa por outros fatores que contribuíram com a redução da população indígena, a saber: a) o contágio de doenças do homem branco, cuja mortalidade atingiu o fator 25¹². Entre as doenças que acometiam avassaladoramente os índios, estavam a varíola, o sarampo, a malária, a tuberculose, a pneumonia, a gripe, a papeira, a coqueluche, a cárie dentária, a gonorreia e a sífilis; b) “as guerras de extermínio entre as tribos” no embate entre católicos e protestantes; e c) o trabalho escravo. Não obstante tamanha atrocidade, milagrosamente alguns sobreviveram e são sementes de esperança para nossa América sofrida (RIBEIRO, 2017, p. 61).

Segundo Darcy Ribeiro (2017), há que se considerar o elemento fundamental da “indianidade”, isto é, que as raízes que caracterizam os povos originários continuarão a existir no futuro para além do “plano da tipicidade cultural”. Eis suas palavras:

¹² Isso significa que onde existiam 25 pessoas, sobra uma (RIBEIRO, 2017, p 60).

Uma das indicações de que está surgindo uma nova civilização nos é dada hoje pelo fato de que por todo o mundo os quadros nacionais se abrem admitindo autonomias étnicas antes impensáveis. Uma das características já evidentes da civilização emergente é justamente esta propensão a debilitar os quadros nacionais na sua capacidade de tyrannizar e de calar os povos oprimidos dentro de seus territórios. Mesmo na Europa, isto se vê na conduta dos flamengos, dos vascos, bem como de dezenas de outros povos que são cada vez mais fanaticamente eles mesmos, repelindo antigas sujeições e lutando pela autonomia na condução de seu destino. (RIBEIRO, 2017, p. 63).

O autor continua esclarecendo ainda mais:

Se isto ocorre lá, na América Latina, onde a identidade dos povos indígenas é muito mais remarcada e diferenciada e onde a opressão que eles sofreram foi muito mais cruel e continuada, a tendência é para que estalem rebeldias ainda maiores, que podem resultar em verdadeiras guerras interétnicas. É até provável que elas mudem o quadro atual das nacionalidades latino-americanas onde sobrevivem estes indigenatos; ou, ao menos, que transfigurem seu caráter para forçá-los a deixar de ser estados nacionais unitários oprimindo sociedades multiétnicas, para serem estados plurinacionais. (RIBEIRO, 2017, p. 63)

Darcy Ribeiro (2017, p. 64) aborda, então, sua “profecia”:

Gosto de prefigurar nossa futura federação latino-americana como um conjunto de nações que venha a incorporar no seu seio alguns povos indígenas originais das Américas. Lavados das feridas da exploração, curados dos vexames da opressão, eles se reconstruirão como culturas autênticas para florescer outra vez como civilizações autônomas.

Evidentemente, o que disse há pouco não se dará espontaneamente e de maneira completa, mas será vagarosamente forjado no correr da história. Não se pode legar aos nossos filhos e netos apenas velhos alfarrábios narrando o passado, eles merecem ver e viver a cultura autêntica de nossas raízes mestiças. A partir dessa visão esperançosa, Darcy Ribeiro passa a projetar o que seria, então, “os neoamericanos”.

Então os mestiços serão mais da metade da população da América Latina. Aquela metade que lhe dará sua feição característica de um povo que concentra

em seus genes o patrimônio de qualidade e de taras de todas as raças de homens [...] Serão das gentes mais bela do mundo. (RIBEIRO, 2017, p. 66)

Com efeito, é preciso considerar também nossas “vicissitudes antiutópicas” como povo que não se constituiu a partir do desenvolvimento de suas potencialidades¹³, mas

Somos a resultante de empreendimentos econômicos exógenos que visavam a saquear riquezas, explorar minas e promover a produção de bens exportáveis, sempre com o objetivo de gerar lucros pecuniários. Se destas operações surgiram novas comunidades humanas, isto foi uma resultante ocasional, não esperada e até indesejada. Nascemos, de fato, pela acumulação de crioulos mestiçados racial e culturalmente, que se multiplicaram como uma espécie de rejeito ou de excesso [...] Nunca chegamos a ser nações organizadas como quadros dentro dos quais o povo vive seu destino, realizando suas potencialidades, à base de um corpo de direitos coparticipado. (RIBEIRO, 2017, p. 67)

Em outras palavras, ora somos pagãos necessitados de ser arrancados das garras do diabo, ora somos escravos submetidos ao trabalho forçado, ora somos massa sobrando que nem para ser explorada serve. Diante dessas vicissitudes, Darcy Ribeiro chega a uma questão intrigante: – “[...] por que exatamente os povos das Américas, que foram os mais ricos e os mais cultos do passado – que éramos nós –, [estão] hoje mergulhados no atraso?” (RIBEIRO, 2017, p. 68).

No percurso realizado até aqui, tomando como referência as análises de Darcy Ribeiro sobre a América Latina, foram examinados vários aspectos de nossa história e de nossa cultura. Fundamentalmente, vislumbrou-se traços emergentes da utopia concreta que se inicia pela segurança alimentar, hídrica, educacional e sanitária e prossegue nas danças, nas festas e nas celebrações.

¹³Eduardo Galeano (2002, p. 24) trata belamente desse processo ao dizer que somos frutos de um equívoco de consequências grandiosas.

Da Ética, da Ecologia Integral e da Espiritualidade

A partir das trilhas abertas por Darcy Ribeiro da utopia como constituição ontológica de nossa identidade, propõe-se, agora, entender o fundamento hermenêutico de nossa condição em diálogo com outros pensadores latino-americanos que partilham do mesmo sonho de uma América Latina unificada e livre e, vão além, ao propor o planeta terra como a única casa comum. Isso não será examinado aqui em detalhes, já que se pretende apenas assinalar algumas indicações que lastreiam as bases de uma utopia planetária.

Ou seja, as ideias de Darcy Ribeiro a respeito da América Latina dialogam de forma eloquente com a obra *Saber Cuidar: ética do humano-compaixão pela terra* (1999), de Leonardo Boff, que começa por um diagnóstico apontando a crise civilizacional planetária¹⁴ que foi gestada em grande medida pela modernidade científico-técnica que, ao segmentar a realidade, descuidou a unidade sagrada de todas as coisas. É exatamente essa visão holística¹⁵ a base capaz de instituir o cuidado como ato e atitude. De acordo com o entendimento de Boff (1999, p. 33, grifos do autor)

¹⁴Foram destacados, textualmente, três excertos de Boff que são muito claros para situar o debate: 1) “Por toda parte apontam sintomas que sinalizam grandes devastações no planeta Terra e na humanidade. O projeto de crescimento material ilimitado, mundialmente integrado, sacrifica 2/3 da humanidade, extenua recursos da Terra e compromete o futuro das gerações vindouras” (BOFF, 1999, p. 17); 2) “Há chance de salvamento. Mas para isso devemos percorrer um longo caminho de conversão de nossos hábitos cotidianos e políticos, privados e públicos, culturais e espirituais” (BOFF, 1999, p. 17); 3) “Enfrentamos uma crise civilizacional generalizada. Precisamos de um novo paradigma de convivência que funde uma relação mais benfazeja para com a Terra e inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive. Só a partir desta mutação faz sentido pensarmos em alternativas que representem uma nova esperança” (BOFF, 1999, p. 17-18). Observando esses excertos, é possível depreender os sinais de grandes devastações no planeta Terra e na humanidade, a necessidade de conversão de nossos hábitos e de que é imperativo um novo *ethos* mundial no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive.

¹⁵ Do grego *holos*: “inteiro” ou “todo”.

Cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

Nesse sentido, é uma obra que foi escrita, segundo o autor, “a partir de uma perspectiva de urgência” (BOFF, 1999, p. 17). De tal modo que é possível afirmar que esse é um livro em tom profético de denúncia dos efeitos devastadores da falta de cuidado e de anúncio das brechas e das possibilidades de um novo paradigma baseado no cuidado como modo-de-ser essencial. Busca-se, então, examinar, de forma sintética, quais as contribuições de Boff para a reflexão sobre o tema do cuidado como pressuposto de uma utopia planetária¹⁶.

Ao oferecer-nos uma abrangente análise do conceito de cuidado¹⁷, Boff (1999) tem como pressuposto, e primeira indicação, o *paradigma da convivialidade* que, ao valorizar a sabedoria das culturas originárias, se contrapõe à globalização econômica que se coloca como única alternativa.

A segunda indicação de Boff sobre o cuidado com o nosso único planeta terra situa-se no que ele denomina de *alfabetização ecológica*. Ele elucida que: “Para cuidar do planeta, precisamos todos passar por uma alfabetização ecológica e rever nossos hábitos de consumo. Importa desenvolver uma ética do cuidado” (BOFF, 1999, p. 134). “Cuidado todo especial merece o nosso planeta Terra. Temos unicamente ele para viver e morar. É um sistema de

¹⁶ Sobre essa condição humana fundamental que é a utopia, merece ser lido, na íntegra, o livro *Saber Cuidar: ética do humano-compaixão pela terra* (1999), de Leonardo Boff, que, a partir da fábula-mito do cuidado, aponta que “[...] a utopia é a presença da dimensão-céu dentro da dimensão-terra, nos limites estreitos da existência pessoal e coletiva [...]” (BOFF, 1999, p. 82), na qual se projetam nossos melhores sonhos sem desistir de buscá-los dia após dia.

¹⁷ Ao retomar a questão do cuidado em Martin Heidegger, Boff apresenta a constatação do cuidado como “[...] uma dimensão fontal, originária e ontológica [...] O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano” (BOFF, 1999, p. 34).

sistemas e superorganismo de complexo equilíbrio, urdido ao longo de milhões e milhões de anos” (BOFF, 1999, p. 133).

A busca do *equilíbrio dinâmico* é a terceira indicação que aponta para a consciência de uma integração cósmica. Isso significa reconhecer a terra como *Pacha Mama*, um superorganismo vivo que combina todos os elementos físicos, químicos e biológicos.

Para isso cada pessoa precisa descobrir-se como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto de natureza, seja em sua dimensão de cultura. Precisa conhecer os irmãos e irmãs que compartilham da mesma atmosfera, da mesma paisagem, do mesmo solo, dos mesmos mananciais, das mesmas fontes de nutrientes; precisa conhecer o tipo de plantas, animais e microrganismos que convivem naquele nicho ecológico comum; precisa conhecer a história daquelas paisagens, visitar aqueles rios e montanhas, frequentar aquelas cascatas e cavernas; precisa conhecer a história das populações que aí viveram sua saga e construíram seu habitat, como trabalharam a natureza, como a conservaram ou a depredaram, quem são seus poetas e sábios, heróis e heroínas, santos e santas, pais/mães fundadores de civilização local. (BOFF, 1999, p. 135)

Boff (1999, p. 136) continua explicando o seguinte:

O que vale para o indivíduo vale também para a comunidade local. Ela deve fazer o mesmo percurso de inserção no ecossistema local e cuidar do meio ambiente; utilizar seus recursos de forma frugal, minimizar desgastes, reciclar materiais, conservar a biodiversidade. Deve conhecer a sua história, seus personagens principais, seu folclore. Deve cuidar de sua cidade, de suas praças e lugares públicos, de suas casas e escolas, de seus hospitais e igrejas, de seus teatros, cinemas e estádios de esporte, de seus monumentos e da memória coletiva do povo. Assim, como exemplo, escolher as espécies vegetais do ecossistema local para plantar nos parques e vias públicas, e nos restaurantes valorizar a cozinha local e regional.

A quarta indicação é a *sociedade sustentável* que se caracteriza pelo respeito aos ciclos naturais, pela sobriedade no consumo e pela comunhão com todos os seres dos ecossistemas em que ela se situa, porque temos um destino comum. (BOFF, 1999, p. 137)

A quinta indicação sugere o *desenvolvimento na ótica do cuidado essencial*,

Isso implica em valores universais como vida saudável e longa, educação, participação política, democracia social e participativa e não apenas representativa, garantia de respeito aos direitos humanos e de proteção contra a violência, condições para uma adequada expressão simbólica e espiritual. (BOFF, 1999, p. 138)

A sexta indicação expõe a necessidade de *um novo ethos mundial* que comporte a integração

Entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica [...] Ethos em seu sentido originário grego significa a toca do animal ou casa humana, vale dizer, aquela porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer o nosso habitat. Temos que reconstruir a casa comum – a Terra – para que nela todos possam caber. Urge modelá-la de tal forma que tenha sustentabilidade para alimentar um novo sonho civilizacional. A casa humana hoje não é mais o estado-nação, mas a Terra como pátria/mátria comum da humanidade. (BOFF, 1999, p. 27)

A sétima indicação é a *experiência do sagrado*, que, no contexto da reflexão de Boff, é o *elã vital*, isto é, aquela brasa interior que ilumina as travessias do existir. “Cuidar do espírito”, escreve Boff, “significa cuidar dos valores que dão rumo à nossa vida. (BOFF, 1999, p. 151)

Essas sete indicações – *paradigma da convivialidade, alfabetização ecológica, equilíbrio dinâmico, sociedade sustentável, desenvolvimento na ótica do cuidado essencial, um novo ethos mundial e experiência do sagrado e do numinoso* –, de Leonardo Boff, brevemente destacadas representam os valores que deverão ser incorporados em nossas práticas e precisam nutrir nosso horizonte utópico.

As ideias utópicas de Darcy Ribeiro, do mesmo modo, dialogam com os escritos da *Laudato Si: sobre o cuidado da casa comum* (2015), de Jorge Mario Bergoglio, que faz significativas indicações, assim como Leonardo Boff, de uma utopia planetária.

Seguindo o método clássico do – ver, julgar e agir – Bergoglio (2015) nos convida a olhar a realidade concreta na sua nudez; a avaliar criteriosamente os fatos e suas consequências; e a atuar na busca das transformações. O autor inicia seu texto com a indicação de dez eixos que atravessam toda a obra, a saber:

A relação íntima entre os pobres e a fragilidade do planeta, a convicção de que tudo está estreitamente interligados no mundo, a crítica do novo paradigma e das formas de poder que derivam da tecnologia, o convite a procurar outras maneiras de entender a economia e o progresso, o valor próprio de cada criatura, o sentido humano da ecologia, a necessidade de debates sinceros e honestos, a grave responsabilidade da política internacional e local, a cultura do descarte e a proposta de um novo estilo de vida. (BERGOGLIO, 2015, n. 16)

Esses eixos permitem que se faça uma reflexão em sentido amplo *sobre o cuidado da casa comum*, mas, nos limites deste capítulo, serão apontadas tão-somente, em breves linhas gerais, as bases de uma nova consciência de que não somos dominadores da terra, mas que nós mesmos somos terra¹⁸. Pode-se ver, segundo Bergoglio, quais são essas breves linhas gerais:

– “O nosso corpo é constituído pelos elementos do planeta; o seu ar permite-nos respirar, e sua água vivifica-nos e restaura-nos” (BERGOGLIO, 2015, n. 2).

– Da consciência de que todos nós temos um destino comum e somos interdependentes, nasce a capacidade de enternecimento para com “os ecossistemas das florestas” (BERGOGLIO, 2015, n. 38); para com “os oceanos” (BERGOGLIO, 2015, n. 40); para com “os mares tropicais e subtropicais” (BERGOGLIO, 2015, n. 41) e, igualmente, a capacidade de diálogo com a ciência, com a religião e com o patrimônio cultural da humanidade.

– Nesse sentido, afirma Bergoglio (2015, n. 40), “[...] é necessário recorrer também às diversas riquezas culturais dos povos, à arte e à poesia, à vida interior e à espiritualidade”.

Essas breves linhas exigem aprofundamentos que serão feitos em outro momento em pesquisas futuras, mas para o propósito desta argumentação, nos limites destas páginas, são suficientes

¹⁸ A obra está estruturada em seis capítulos que cuidadosamente apresentam a inquietude, a esperança e a universalidade do autor, que está sempre conectado com a história do pensamento, tanto na sua dimensão técnica quanto na sua dimensão sapiencial.

para corroborar a vinculação com as ideias de Darcy Ribeiro em defesa da identidade dos povos originais da América Latina.

Finalmente, as ideias utópicas de Darcy Ribeiro dialogam, ainda, com o livro *As veias Abertas da América Latina* (2002), de Eduardo Galeano, uma obra monumental que trata de todas as atrocidades e pilhagens a que fomos e ainda estamos submetidos. Em outras palavras:

Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neo-colonial, o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno. (GALEANO, 2002, p. 14)

A obra *As veias abertas da América Latina* propõe, com riqueza de detalhes, um estudo minucioso da história paradoxal da América Latina como se pode ver na asserção: “nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros”. Mas, Galeano, assim como Darcy Ribeiro, consegue relatar os dramas da crueldade, da exploração, do genocídio, enfim, de toda espécie de barbárie contra os povos latino-americanos, sem perder o humor e o horizonte utópico. Isso porque, segundo ele, “A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será” (GALEANO, 2002, p. 19).

Nota-se que é extraordinária esta emblemática formulação: “pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será”. Ela revela a capacidade que se deve ter de olhar para a realidade concreta, de avaliar seus dramas, mas, fundamentalmente, de agir atraídos pela utopia.

Dessas breves aproximações teóricas, pode-se inferir que a utopia surge como possibilidade de pensar o mundo como projeto e de alimentar nossa ação para concretizá-lo.

Considerações Finais

Conforme foi visto aqui, o conceito de utopia revela a busca da unidade planetária, na qual o todo é mais importante que as partes. O seu sentido atual permanece de inquietação que se recusa a aceitar a realidade da civilização do “velho mundo” como definitiva e age para restabelecer e implantar a realidade da civilização do “novo mundo”, isto é, o projeto de uma grande nação latino-americana forjada a partir dos atributos culturais próprios e singulares dos povos originários.

Em linhas gerais, o quadro traçado aqui sobre as ideias utópicas de Darcy Ribeiro faz com que se tenha uma autocrítica, criando o desafio de traçar novas linhas que só serão mais eficazes se forem mais lúcidas. No ensaio *Tipologia política latino-americana*, Darcy Ribeiro oferece alguns elementos que promovem a superação da alienação, isto é, incitam um olhar para a realidade com os nossos próprios olhos e não com a visão alheia¹⁹:

– *Parecemos tão confusos não por sermos muitos complexos e singulares, mas pela incapacidade de olharmos diretamente nossa própria realidade e de buscarmos explicá-la em termos significativos para nós mesmos;*

– *Pela alienação mental e a indigência teórica;*

– *Só encarando objetivamente a nossa própria realidade e repensando criticamente a nossa experiência, verificaremos que ela pode ser tida como necessária em razão das forças históricas que a conformam;*

– *Esta revisão crítica é imperativa para a esquerda latino-americana, cuja indigência teórica só nos tem feito experimentar fracassos;*

– *Clarividência é a munição de que mais necessitamos para levar adiante as revoluções possíveis na América Latina.*

O que este estudo revela e acrescenta ao que já se sabe sobre o assunto? Revela a necessidade de tomar consciência do recorrente protagonismo da violência desde o início da conquista pela

¹⁹ Cf. o ensaio *Tipologia política latino-americana*, sobretudo o item “confusão e perplexidade” (RIBEIRO, 2017, p. 30 e 31).

colonização e, posteriormente, pela escravidão. Algo em comum nos congrega: a violência sistêmica e etnocêntrica. Acrescenta que nossa originalidade é pensar a América Latina a partir de seus próprios pensadores e que se deve aprender com a história de nossa região a reencontrar “[...] o ardor utópico que floresce em ondas sucessivas de fantasias generosas [...], repensando o mundo como projeto [...], sonhando com vidas possíveis, mas gostosas de ser vividas” (RIBEIRO, 2017, p. 57).

A intenção, neste ensaio, foi a de se colocar como aprendiz no leito histórico do pensamento latino-americano, em busca da apropriação de contribuições e, a partir do que já foi produzido, ousar, modestamente, colocar nosso caco no mosaico do pensamento latino-americano. Tratou-se principalmente de fazer um breve mapeamento das diferentes leituras – antropológicas, culturais, literárias, filosóficas, teológicas... – sobre o que é o pensamento latino-americano, gestado a partir da busca de emancipação. Para se ter uma visão panorâmica do continente, foram apresentados, sumariamente, a partir de nossa afinidade profunda, os expoentes Darcy Ribeiro, Leonardo Boff, Jorge Mario Bergoglio e Eduardo Galeano, que ajudam a interpretar nosso território.

Referências

BERGOGLIO, Mario Jorge. **Laudato Si**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus/Loyola, 2015.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Notas sobre utopia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. 1, Edição Especial, p. 7-12, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RIBERIO, Darcy. **América Latina: a pátria grande**. 3. ed. São Paulo: Global, 2017.

Por uma Pedagogia da Terra: um olhar para a vida

Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro
Jefferson da Costa Moreira

Que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de
uma nova reverência face à vida, por um
compromisso firme de alcançar a sustentabilidade,
pela rápida luta pela justiça e pela paz e pela alegre
celebração da vida.

(Carta da Terra, Haia, 2000)

Introdução

Nesse capítulo pretende-se refletir acerca da educação numa dimensão ecológica integral, pois diante dos desafios contemporâneos (que nos propõem ideias práticas que estão voltadas para a ética do mercado e do lucro), a educação passou a ter um viés mais crítico e libertador, principalmente quando nos reportamos aos ideais pedagógicos de Paulo Freire. O pensamento freireano parte do ponto de vista do oprimido, do excluído, e já alertava que a Terra estava comprometida com tal prática perdendo a capacidade de manter a vida, mas tinha uma esperança na educação como inédito-viável, sendo a formação humana integral, que considera os indivíduos em seus aspectos sociais, políticos e econômicos, a única que tem possibilidades de abrir caminhos para um modelo libertador de educação ambiental como contribuição para a uma nova práxis, uma nova pedagogia.

Essa pedagogia freireana sobre a dimensão ecológica problematiza as relações sociais ideológicas a partir do modelo de sociedade capitalista e dos impactos advindos desse sistema necrófilo, que é o neoliberalismo. Assim, a Pedagogia da Terra passa a fazer parte primordial da existência de todos os seres vivos, contrapondo-se à lógica desse contexto neoliberal. Por isso, a

vertente crítica é vista como suporte da pedagogia, ultrapassando a dimensão ingênua e restrita da educação ambiental para uma visão mais ampla, que engloba as dimensões: epistemológica, ética, política, teológica e filosófica.

Segundo Leonardo Boff (2009)¹, a crise ambiental, a crise ética e a crise dos valores humanos vêm oprimindo a “Mãe Terra”. Ora, para ele, a Terra é como a grande Mãe que gerou todos os seres que nela existem, desse modo, a Terra passa ser a “oprimida” e, neste século, a perspectiva de sustentabilidade ganha maior evidência em todos os setores da sociedade. Diante desse sistema neoliberal, faz sentido pensar na situação-limite do sujeito que se encontra no mundo e com o mundo, pois é essa a denúncia que Paulo Freire e o Papa Francisco fazem ao sistema econômico capitalista, mas eles, também, anunciam a importância da formação humana e da ecologia integral numa perspectiva crítica.

Assim, a temática *Por uma Pedagogia da Terra* dialogou, principalmente, com as obras de Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1988), um dos pilares da educação crítica; *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1998), que propõe práticas pedagógicas orientadas por uma ética universal; *Pedagogia da Indignação* (2000), que traz as últimas reflexões das suas preocupações e das emoções em forma de cartas pedagógicas; e com a Carta Encíclica “*Laudato Si*”, profetizada pelo Papa Francisco (2015), que traz a mensagem de que “tudo está interligado”.

Com as ideias de Freire de olhar para a Terra oprimida e com o pedido do Papa Francisco de cuidar da Casa Comum, a partir de uma metodologia bibliográfica e descritiva, este capítulo, primeiramente, teceu reflexões sobre a importância da educação para uma ecologia integral e, em seguida, trouxe uma perspectiva sustentável, incluindo uma descrição de um projeto ecopedagógico

¹Discurso proferido na 63ª Assembleia Geral da ONU de 22 de abril de 2009, que pode ser consultado em: [http:// https://leonardoboff.org/2017/04/21/22-de-abril-dia-da-mae-terra/](http://https://leonardoboff.org/2017/04/21/22-de-abril-dia-da-mae-terra/). Acesso em: 20 jul. 2020.

de uma instituição educativa chamada “Curumim”, situada no município de Nepomuceno, MG.

Sendo assim, este capítulo torna-se um convite a favor da Terra e da Humanidade, ou seja, a favor da vida.

A Educação como Instrumento de Libertação

No início dos anos de 1990, muitos debates foram realizados em todo o mundo sobre os problemas ambientais, focados nas mudanças climáticas e no aquecimento global. Segundo Layrargues e Lima (2011), com o tempo, a perspectiva da Educação Ambiental foi ressignificada com novos adjetivos: crítica, emancipatória, transformadora, popular, já que defendia a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão político-ideológica. Dessa forma, foi possível conceber os problemas ambientais associando-os aos conflitos sociais, pois as causas constituintes dos problemas ambientais têm origem nas relações sociais e nos modelos prevalecentes de desenvolvimento e de sociedade (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

A partir da sua existência e das experiências, Paulo Freire passou a sistematizar sua teoria da educação: a *Pedagogia do Oprimido* (1988), que apresentou uma “visão de ser humano” concretamente situado numa realidade de opressão, desvendou a realidade latino-americana. Esse ser humano oprimido é visto, por Freire, como sujeito capaz de transformar a sua história e a do coletivo. Diante dessa denúncia de opressão e do caráter imobilista e fatalista do pensamento neoliberal, surge o anúncio de esperança e de resgate do sentido político da educação, sentimentos desenvolvidos na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1998).

Freire foi um grande educador brasileiro e latino-americano do século XX. Ele alimentava uma fé radical na capacidade dos oprimidos e das oprimidas de se reinventarem e de melhorarem o mundo. Indignado com as injustiças sociais, lutou de forma esperançosa, sem fazer revoluções radicais e sangrentas. Lançou-se

ao mundo e não desistiu de anunciar uma educação libertadora. Suas pedagogias continuam até hoje sendo referência para as práticas educativas que podem contribuir para reinventar as práticas de educação nesse momento atual de recuo democrático na América Latina e de crise ambiental.

Gadotti e Carnoy (2018) apontam que Emily De Moore citou a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e seu pioneirismo nesta pedagogia, afirmando que ele, há mais de 50 anos, alertava que os sistemas de vida da Terra estavam sofrendo grandes estragos a ponto de perderem a capacidade de sustentar a vida no planeta. “Se quisermos adotar uma pedagogia que produza valores de sustentabilidade, o pensamento de Freire deve ser estendido para incluir a libertação do mundo natural” (DE MOORE, 2000, p.12 *apud* ANTUNES; GADOTTI; CECCON, 2018, p.320).

“Educar para sustentabilidade” é uma visão que está fortemente ancorada nas obras de Freire, principalmente em *Pedagogia do Oprimido*, que surgiu quando Freire foi exilado no Chile, onde viveu intensamente esse contexto de efervescência política e de fortes movimentos emancipatórios na América Latina. Nesse lugar, Freire encontrou um ambiente político favorável ao desenvolvimento de suas ideias e práticas, que já vinham sendo “experimentadas” antes no Brasil e consideradas um dos pilares da pedagogia crítica que analisa a relação de “colonizador” e “colonizado”; a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1998) é uma de suas obras que apresenta uma linguagem acessível e didática, dirigida aos educador/es e aos educandos/as. Essa obra apresenta 24 saberes que ajudam na reflexão sobre a prática educativa, como possibilidades para a produção ou/e a construção de conhecimento com a finalidade de desenvolver a autonomia e de provocar a curiosidade crítica, transformando, assim, a realidade de vida de cada indivíduo.

Essa formação pedagógica do/a educadora/a não pode ser separada da ética, e a educação, como instrumento de libertação, é uma forma de romper o velho e buscar o novo. A *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) foi seu último

livro, que foi organizado por Ana Maria Araújo Freire, sua esposa, após a morte de Paulo Freire. Segundo Nita (apelido), Freire escreveu 29 cartas pedagógicas como reflexões de sua vida e existência que mostram sua indignação, seu amor e, sobretudo, a esperança como formas de estimular a construção de projetos coletivos de libertação, principalmente a dos oprimidos e das oprimidas. Essas cartas trazem contribuições valiosas para todas e todos que buscam mudanças para esse novo milênio.

Segundo Balduino no Prefácio de Freire (2000), um dos temas que essas cartas pedagógicas enfatizam é o tema ecologia com um novo enfoque de amor ao mundo, à vida, decorrente da indignação da morte do índio Galdino Jesus dos Santos, da etnia pataxó, morto por cinco adolescentes que atearam fogo em seu corpo. Essa indignação perpassa pela ética da solidariedade e pela ética universal do ser humano, além de uma dimensão política, estética, teológica e mística. Essas cartas são luzes para um novo projeto de humanidade, ou seja, de uma epistemologia pedagógica.

Além disso, Freire fala sobre o amor e o diálogo: “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo o ser humano, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1988, p.80). O diálogo só é possível quando há amorosidade, sensibilidade em relação ao ser humano, pois o amor pressupõe o compromisso de libertação com a causa do/a oprimido/a, compromisso que requer um ato de coragem, de criticidade sobre a realidade, possibilitando desenvolver a consciência autônoma do/a oprimido/a para que ele ou ela possam ser colocados no centro das decisões como sujeitos responsáveis pelos destinos da sociedade.

A partir disso, Paulo Freire (1988) chama a atenção para a educação como processo de humanização, enfatizando que o ser humano está participando da história como ser inconcluso, por isso, a educação deve ser um fazer permanente. Dessa maneira, “a educação se refaz constantemente na práxis” (FREIRE, 1988, p. 73) e no pensar crítico. Freire (1988) propõe a conscientização crítica e científica da realidade. O diálogo problematizador, para ele, se estabelece na relação horizontal, baseada na confiança entre os

sujeitos. Essa é a essência da educação como prática da liberdade para superar a ingenuidade e atingir a ação transformadora.

As ideias de Freire sempre foram esperançosas, apesar das denúncias que ele fazia das situações-limites: “[...] a esperança está na própria essência da imperfeição do ser humano, levando-os a uma eterna busca” (FREIRE, 1988, p.82). Esperança como verbo esperar, ou seja, saber o que fazer na luta pela mudança e pela humanização. Como líderes revolucionários e esperançosos, temos a oportunidade de romper com os discursos fatalistas e conservadores para que possamos seguir na luta com os/as oprimidos/as pelo direito a uma educação emancipadora.

Paulo Freire não desistiu de anunciar uma educação libertadora como processo de formação da consciência, ele lutou de forma esperançosa contra as injustiças sociais e sua teoria continua sendo atual, pois é referência e desafio para reinventar novas práticas de educação. Repensar essas questões no contexto da crise ambiental requer escolha e decisão política, mobilização e organização para a luta, por isso, a escola não pode ser um lugar neutro, já que é nela que o pensamento e a consciência crítica se desenvolvem para transformar a realidade. Esse processo de conscientização é provido pela educação, que passa a ser um instrumento de libertação política, social e, também, ambiental.

As reflexões contidas no livro *Pedagogia do Oprimido* partem da realidade concreta dos excluídos, dos “esfarrapados do mundo”, essas reflexões são apontadas no Capítulo 1, quando Freire aponta a importância da realidade e de vê-la a partir do ponto de vista dos pobres. Sendo assim, Paulo Freire (1988) desenvolveu a proposta da educação problematizadora, participativa e dialógica, na qual educadores(as) e educandos(as) se educam no diálogo, mediatizados pelo mundo e ambos se tornam sujeitos do processo de aprendizagem. Essa perspectiva da pedagogia humanista reflexiva e dialógica é uma prática pedagógica progressista e alternativa, voltada para a liberdade e para o desafio global, pois as atitudes que se espera da educação atual é a de romper com as desigualdades econômicas e sociais e a de lutar pela equidade e pela dimensão ecológica, missões

que fazem parte do desafio de conquistar o respeito à vida como forma de amar o mundo com a humanidade.

A *Pedagogia da Terra* tem tudo a ver com as ideias de Freire e se destaca na obra *Pedagogia do Oprimido*: “Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando” (FREIRE,1988, p. 45).

Paulo Freire tinha essa visão ampla sobre a forma de opressão, então, a partir disso, percebeu que a Terra pode ser vista também como oprimida pelo sistema capitalista e neoliberal. No seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1998, p. 15) destaca o seguinte: “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia”.

Com o avanço do neoliberalismo, Freire começou a fazer uma crítica ao pensamento e à prática neoliberal, segundo ele, esse é um pensamento que abomina o sonho e a possibilidade de um mundo melhor. Ele denunciou a exclusão da maioria, a discriminação e a intolerância ao diferente, pois essa é a ideologia do neoliberalismo, a que apresenta um mundo de oportunidades para a minoria, além de um modelo insustentável de desenvolvimento que vem destruindo a natureza. Essa lógica do neoliberalismo coloca uma série de desafios para a educação de caráter humanista, ou seja, para a justiça social e para a justiça ambiental.

Nessa perspectiva freireana, construir essa pedagogia humanista, reflexiva e dialógica é uma prática voltada para a liberdade. Esse tipo de olhar que Freire propõe como desafio para a educação demanda uma revisão na leitura do mundo, da sociedade e do ser humano, uma atitude que se deseja construir como base para a prática pedagógica. Trata-se de uma forma de buscar um caminho contrário ao que foi afirmado pelo pensamento neoliberal, sendo a educação um instrumento de liberdade política, social e ambiental que deve contribuir para mudar o mundo, humanizando-o e transformando as relações autoritárias de poder sobre o ser humano e sobre a natureza.

Formar o ser humano numa dimensão integral em sujeitos críticos de transformação, com a capacidade de participar ativamente nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, com uma visão ética e ecológica supõe abrir caminhos por uma Pedagogia da Terra. Não é apenas pensamento, é práxis, um desafio de reencantar as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos para que tenham consciência de pertencimento ao planeta e de que são sujeitos de transformação da realidade local e global. Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1998), coloca que: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p.25).

Aproximando-se dessa ideia de prática educativa, a escola ainda é predominantemente, um espaço de informação e de reprodução, que é contrário ao verdadeiro sentido de escola: que deveria ser um espaço para pensar de forma crítica a vida na Terra, criar subjetividade, intersubjetividade e sensibilidade, em que, também, se exercitaria a solidariedade, a cooperação como base para a democracia, como prática da liberdade e um espaço para a construção da educação para a cidadania planetária e global².

De acordo com Torres e Gadotti (2018), a educação para a cidadania planetária e a cidadania global se complementam: a primeira nos remete às relações da vida com o planeta e a segunda nos remete à interdependência entre povos e nações, expressando, assim, um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra, ou seja, uma educação para a vida sustentável, em que os direitos humanos sejam respeitados, a democracia seja exercitada, a cultura seja pela sustentabilidade associada à planetaridade. Essa nova concepção da Pedagogia da Terra perpassada mobiliza e provoca uma reflexão crítica sobre uma nova pedagogia a ser construída neste tempo e neste espaço. Supõe

² Cidadania planetária foi resultado da Eco-92 (Fórum Global) e Cidadania global é referência da Unesco (2013-2015) e de Gadotti e Torres (2018).

novos princípios e valores, como sugere a educadora norte-americana Emily De Moore (2000), quando utiliza a ideia do “jardim” como a construção de valores de sustentabilidade.

Assim, de acordo com Paulo Freire (1988), romper com a situação-limite é desmistificar a realidade por meio da crítica, que, “[...] na medida em que servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora [...]” (FREIRE, 1988, p. 72) no contexto da lógica neoliberal concebe a educação como mercadoria e as pessoas como consumidoras. Essa visão, antropocêntrica e desenvolvimentista está destruindo nossa mãe Terra e prejudicando as necessidades futuras. Propor a reflexão sobre *A Pedagogia da Terra* poderá neutralizar os discursos neoliberais, seja na exploração, seja na investigação das injustiças sociais e ambientais, o que poderá contribuir para uma nova práxis e uma nova pedagogia.

“Tudo está Interligado, como se fossemos Um”

Refletir sobre a possibilidade de educar numa perspectiva ecológica integral é o que propõe o Papa Francisco na Carta Encíclica *“Laudato Si”* (LS). Ele nos convida ao diálogo considerando que este está interligado com a educação, por isso, devemos nos unir por uma preocupação comum e [...] renovar o diálogo sobre a maneira como estamos a construir o futuro do planeta. Precisamos de um debate que nos una a todos, porque o desafio ambiental, que vivemos, e as suas raízes humanas dizem respeito e têm impacto sobre todos nós. (LAUDATO SÍ, 2015, §14)

A proposta do Papa Francisco vem de encontro com as ideias freireanas, quando ele diz que “[...] as diretrizes para a solução requerem uma abordagem integral para combater a pobreza, devolver a dignidade aos excluídos e, simultaneamente, cuidar da natureza” (LAUDATO SÍ, 2015, §139)

As reflexões da Carta Encíclica “*Laudato Si*” (2015) abordam temáticas acerca das alterações climáticas, do consumismo, da qualidade da vida humana, da desigualdade, da poluição, pois tudo isso provoca uma grave crise ambiental. “*Laudato Si*” significa “Louvado Sejas” e foi assim pensado como forma de dialogar com a humanidade sobre o amor e o cuidado com a Terra, ou seja, com a casa comum. A carta está estruturada em 246 parágrafos e dividida em seis capítulos, além disso, utiliza o método ver, julgar e agir, isto é, ver a realidade, julgar de acordo com o evangelho e agir para transformar. No Capítulo 1 é feito um diagnóstico da nossa casa comum; no Capítulo 2, a partir dos textos bíblicos, fala-se sobre o evangelho da criação; no Capítulo 3 estão mencionadas as causas dos problemas ambientais; no Capítulo 4 propõe-se uma visão integral da ecologia; no Capítulo 5 estão elencadas as linhas de orientação e de ação; e no Capítulo 6 estão enfatizadas a educação e a espiritualidade ecológica.

O Papa Francisco alerta que a Carta Encíclica traz como eixos temáticos a relação entre os pobres e a fragilidade do planeta; a ideia de que tudo está interligado; a crítica ao paradigma das formas de poder que derivam da tecnologia; as diferentes maneiras de compreender a economia e o progresso; o valor próprio de cada criatura; o sentido humano da ecologia; a necessidade de debates sinceros e honestos; a grave responsabilidade da política internacional e local; a cultura do descarte; e a proposta de um novo estilo de vida. Esses eixos mostram que é necessário que haja uma responsabilidade ética com os pobres, pois eles são as primeiras vítimas do descaso, além disso, esses temas alertam as novas gerações para que os sistemas produtivos respeitem os seres humanos e o Planeta Terra, ou seja, a Criação.

Essas reflexões elucidadas pela Carta Encíclica se fazem presentes no Núcleo Educacional Curumim, uma instituição situada no município de Nepomuceno, MG, que atende em média a 100 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, no contraturno da escola regular. Nesse espaço educacional, “[...] a formação está ligada ao espaço-tempo no qual se realizam

concretamente as relações entre o ser humano e o meio ambiente e os seres humanos entre eles mesmos” (GADOTTI, 2012, p. 63). Em outras palavras, no Núcleo Curumim há uma ampla área verde e uma horta que cultiva verduras e legumes, pois, nessa relação com o ambiente, busca-se atingir um caminho educativo que direcione os indivíduos para um desenvolvimento sustentável, isto é:

O conceito de desenvolvimento sustentável, visto de forma crítica, tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a Pedagogia da Terra, a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana”, como dizem Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1998). Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos e de caminhar. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária. (GADOTTI, 2012, p. 62-63)

A ideia da horta surgiu mediante observações feitas pela nutricionista Fernanda Botrel de Oliveira, que identificou perdas no aspecto nutritivo dos alimentos devido ao transporte inadequado e ao armazenamento impróprio. Além disso, o projeto “Horta no quintal do Curumim” contou com as seguintes parcerias: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria da Agricultura e Meio Ambiente, Pastoral da Ecologia, voluntários/as, educadoras, dos Conselheiros do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), comunidade local, crianças e adolescentes do Curumim e com os Estudantes da Universidade Federal de Lavras.

Segundo o Papa Francisco (2015), “[...] vários são os âmbitos educativos: a escola, a família, os meios de comunicação, a catequese, e outros. Uma boa educação escolar em tenra idade coloca sementes que podem produzir efeitos durante toda a vida [...]”, ou seja, as instituições educativas são lugares privilegiados de formação de bons hábitos, assim, no Curumim, optou-se por inserir no currículo da escola a prática do cultivo de verduras e de legumes por meio da horta. Essa estratégia demonstrou para as crianças e os adolescentes a importância do cuidado com o alimento desde a sua origem.

Segundo Gadotti (2012, p. 64),

Não aprendemos a amar a Terra apenas lendo livros sobre isso, nem livros de ecologia integral. A experiência própria é fundamental. Plantar e seguir o crescimento de uma árvore ou de uma flor, caminhando pelas ruas da cidade ou aventurando-se numa floresta, sentido o cantar dos pássaros nas manhãs ensolaradas, observando como o vento move as plantas, sentindo a areia quente de nossas praias, olhando para as estrelas numa noite escura. Há muitas formas de encantamento e de emoção frente às maravilhas que a natureza reserva.

Nota-se que o projeto “Horta no quintal do Curumim” teve como objetivo geral desenvolver a conscientização sobre uma alimentação saudável, partindo de experiências concretas no cultivo de hortaliças para que os sujeitos envolvidos pudessem atuar como pesquisadores/as, aprendizes e cuidadores/as da horta.

Com base nesse objetivo geral, a primeira ação foi a interação dos parceiros com a equipe do Curumim, momento em que se explicou o projeto e sua importância. Também houve um diálogo com sugestões do que se cultivar na horta. Em seguida, foram realizados vários encontros com as crianças e os adolescentes do Curumim com a finalidade de ouvi-los/as utilizando como estratégias: rodas de conversas, brincadeiras, experiências degustativas que estimularam as crianças e os adolescentes a pensarem sobre outras formas de alimentação saudável que poderiam ser saborosas e nutritivas, uma vez que recusávamos verduras e os legumes por apresentarem sabores ruins.

Essas ações conjuntas culminaram na preparação da terra, na seleção de mudas e nos cuidados com a horta. Contou-se com a ajuda das crianças e dos adolescentes do Curumim, das educadoras e dos parceiros, dessa forma, foram colhidos legumes e verduras utilizados, posteriormente, na preparação da alimentação escolar que foi oferecida para as famílias como forma de incentivar o consumo de alimentos saudáveis nas produções de refeições dentro de cada lar.

No entanto, atualmente, devido à pandemia da COVID-19, estamos impossibilitados de dar continuidade às ações com a presença das pessoas envolvidas no projeto. Sendo assim, foi

realizado um replanejamento de ações para preservar a horta como um elemento de identidade Cultural do Curumim. Defendemos a continuidade desse projeto por considerar que a manutenção da horta poderá ser um canal de vínculo com as famílias, as crianças e os adolescentes e com a comunidade local.

Essa forma de fazer a comunidade local refletir e olhar para a horta como uma alternativa de mudar os hábitos de consumo é repensar valores, isto é, “[...] mudar o mundo é urgente, difícil e necessário. Mas para mudar o mundo é preciso conhecer, ler o mundo, entender o mundo, também cientificamente, não apenas emocionalmente, e, sobretudo, intervir nele, organizadamente” (FREIRE, 1997 *apud* GADOTTI, 2012, p.71).

Nas palavras do Papa Francisco,

A consciência da gravidade da crise cultural e ecológica precisa de traduzir-se em novos hábitos. Muitos estão cientes de que não basta o progresso actual e a mera acumulação de objectos ou prazeres para dar sentido e alegria ao coração humano, mas não se sentem capazes de renunciar àquilo que o mercado lhes oferece. Nos países que deveriam realizar as maiores mudanças nos hábitos de consumo, os jovens têm uma nova sensibilidade ecológica e um espírito generoso, e alguns deles lutam admiravelmente pela defesa do meio ambiente, mas cresceram num contexto de altíssimo consumo e bem-estar que torna difícil a maturação doutros hábitos. Por isso, estamos perante um desafio educativo. (LAUDATO SÍ, 2015, §209)

Mencionando novamente a metáfora utilizada por Emilly De Moore (2000), quando ela diz que o jardim é o símbolo de sustentabilidade, podemos fazer algo semelhante com a horta, pois ela nos permite preparar a terra, semear, cuidar e colher alimentos, que nos dão vida e, assim, nos ensinam a olhar para as sementes, as plantas, as flores, os insetos, os pássaros, o sol, a água, o vento, o ar, e tudo isso precisa ser cuidado, pois está interligado com a Terra. Além disso, essa maneira de lidar com o jardim, a horta, nos convoca a agir com paciência, persistência, tolerância e com esperança, pois nada no mundo está pronto e determinado, mas sendo construído e nos construindo.

Nessa perspectiva, há o compromisso com o outro e com sua causa, portanto, uma busca de realização da liberdade e da ética humana, isto é,

[...] precisamos de uma pedagogia da Terra, fundamentada num novo paradigma, o paradigma Terra, uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz. (GADOTTI, 2012, p. 73)

Considerações Finais

Durante a construção deste capítulo, surgiram muitas reflexões sobre *A Pedagogia da Terra*, suas relações com a vida e com as ideias freireanas referentes ao discurso neoliberal, que se baseia numa racionalidade técnica, tecnológica e numa lógica do mercado, na qual a educação é vista como uma mercadoria com a função de contribuir e de qualificar os recursos humanos para o aumento do capital. Estes estão sendo os desafios: romper com a situação-limite e propor o inédito-viável.

Paulo Freire nos ajuda com sua filosofia e com sua concepção de educação a viver melhor, a ter compreensões mais amplas das nossas práticas de educar. Já o documento "*LaudatoSi*", escrito por meio de Carta Encíclica pelo Papa Francisco, enfatiza que tudo está integrado: ser humano, animais, plantas e o Planeta Terra.

Essas duas formas de refletir nos deixam conscientes de que precisamos mudar nosso estilo de vida para sair dessa crise ambiental e social. Um caminho pode ser apenas um caminho se não tivermos uma consciência ecológica, fundada numa nova relação com a Terra, reconhecendo que tudo está interligado.

Educar para a sustentabilidade, partindo da reflexão sobre a horta no "Curumim" nos inspira a repensar o significado de educar para uma ecologia integral, a decidir por caminhos que propõem uma nova ética do ser humano e do desenvolvimento econômico, partindo de ações e de atitudes simples como mostra o desenvolvimento do projeto horta. Esse conceito de sustentabilidade deve ser aplicado à pedagogia para ter um

desdobramento não apenas na Educação Ambiental, mas para agir como princípio com valores e atitudes dentro e fora do contexto educativo, portanto, deve ser um convite para *A Pedagogia da Terra*, uma forma de olhar para a vida.

Diante desta reflexão, propomos a oração do Papa Francisco para finalizar este capítulo e iniciar os compromissos para com a Criação do universo:

Deus Onipotente, que estais presente em todo o universo e na mais pequenina das vossas criaturas, Vós que envolveis com a vossa ternura tudo o que existe, derramai em nós a força do vosso amor para cuidarmos da vida e da beleza. Inundai-nos de paz, para que vivamos como irmãos e irmãs sem prejudicar ninguém. Ó Deus dos pobres, ajudai-nos a resgatar os abandonados e esquecidos desta terra que valem tanto aos vossos olhos. Curai a nossa vida, para que protejamos o mundo e não o depredemos, para que semeemos beleza e não poluição nem destruição. Tocai os corações daqueles que buscam apenas benefícios à custa dos pobres e da terra. Ensinai-nos a descobrir o valor de cada coisa, a contemplar com encanto, a reconhecer que estamos profundamente unidos com todas as criaturas no nosso caminho para a vossa luz infinita. Obrigado porque estais conosco todos os dias. Sustentai-nos, por favor, na nossa luta pela justiça, o amor e a paz. (LAUDATO SÍ, 2015, §246)

Referências

ANTUNES, Ângela Biz; GADOTTI, Moacir; CECCON, Sheila. Refazendo o caminho, cuidando da Terra: ecopedagogia e educação para a sustentabilidade. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: IPF, Lemann Center, Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 317-330.

BOFF, Leonardo. **Dia da Mãe Terra**. Em 22 de abril de 2009. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2017/04/21/22-de-abril-dia-da-mae-terra/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARTA DA TERRA. Haia. 2000. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/carta_terra_web_1253905513.pdf. Acesso em: 1º ago. 2020.

DE MOORE, Emily. O Jardim como currículo. **Pátio**, Porto Alegre, n. 13, p. 11-15, maio-julho de 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. (O manuscrito). [S.l.]: Editora e Livraria Instituto, 2013.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a cidadania Planetária**: conceito e expressões diferentes e interconectados por um projeto comum. [2020]. p. 3. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3397/1/FPF_PTPF_01_0420.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

GADOTTI, M. **Educar para a Sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire2)

GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: IPF, Lemann Center, Stanford Graduate School of Education, 2018.

LAUDATO SÍ. **Carta Encíclica do Santo Padre Francisco sobre o Cuidado da Casa Comum**. Roma, junto de São Pedro, no dia 24 de maio – Solenidade de Pentecostes de 2015. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html. Acesso em: 1º ago. 2020.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *In: VI ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 2011, Ribeirão Preto. **Anais do VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação**. Ribeirão Preto: USP, 2011. p. 1-15.

PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica – Laudato Sí**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus. Edições Loyola, 2015.

TORRES, Carlos Alberto; GADOTTI, Moacir. Educar para a cidadania global e planetária. *In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.). Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: IPF, Lemann Center, Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 359-374.

Pelos caminhos da memória: a teologia da libertação e a religiosidade no Capitalismo globalizado

Carlos Betlinski

Introdução

As memórias são os registros que guardamos e que se constituem em marcas existenciais que carregamos. Essas experiências, em algum momento histórico ou circunstâncias sociais pelas quais passamos, fizeram sentido, tocaram-nos e nos transformaram e, ainda no tempo presente, têm força de nos mover.

Para Walter Benjamin (1986), recordar e narrar as experiências significa a capacidade de, no tempo presente, voltar-se à história com olhar crítico e trazê-la como força viva para o instante do agora. Neste ensaio, foi colocado em cena o tema da experiência religiosa com a Teologia da Libertação e sua relação com o pensamento político brasileiro, narrados por meio de alguém que as testemunhou e que as compartilha com a intenção de avaliar o tempo presente. Neste caso, o narrador é sujeito social e histórico, quanto à sua formação e sua experiência político-religiosa que foram marcadas pela interação com outros sujeitos e instituições sociais com as quais estabeleceu vínculos e compromissos.

Este texto tem como eixo central de sua exposição a análise do problema investigativo: quais as ressonâncias positivas e que fatores produziram a crise da Teologia da Libertação como experiência de formação religiosa e política?

Como hipótese, acredita-se que esse movimento religioso, com pretensões revolucionárias, em relação à Igreja e aos sistemas econômicos, políticos e sociais teve forte influência na formação

política da classe operária, e adeptos do cristianismo de libertação contribuíram para o nascimento e consolidação do Partido dos Trabalhadores, na região metropolitana da Grande São Paulo e de outros movimentos sociais em diversos Estados brasileiros. Quanto aos fatores que produziram sua crise, destaca-se a reação interna do Vaticano, com estratégias políticas conservadoras, a expansão de denominações religiosas neopentecostais e, principalmente, a consolidação do capitalismo como religião por meio da incorporação de elementos do mundo religioso como fetichismo e idolatria em sua estrutura de funcionamento.

Como objetivos a essa incursão teórica, propomos apresentar algumas memórias de quem passou pela experiência religiosa com a Teologia da Libertação, em seu envolvimento com a militância política e identificar argumentos críticos que contribuem para entender a crise sob a perspectiva religiosa do cristianismo de libertação e do pensamento político anticapitalista.

Como metodologia de análise, para o problema proposto, adotou-se um exercício hermenêutico de fragmentos de história de vida e de textos referenciados à produção do ensaio que congrega posicionamentos críticos quanto ao tema em discussão. Apóia-se no referencial teórico do pensamento de Walter Benjamin, Michael Löwy e Enrique Dussel, autores que produziram análises e interpretações correlacionadas com a presente temática.

O presente ensaio está organizado em duas etapas complementares: a primeira refere-se a uma narrativa de memórias sobre questões religiosas e políticas do autor que serão apresentadas como testemunho histórico e com a única intenção de contribuir para a crítica da questão religiosa, em sua relação com um possível projeto político alternativo no Brasil. O apelo às memórias religiosas e políticas justifica-se pela condição de religioso e militante que passou pela experiência, em sua concretude, em especial, quanto às crenças religiosas do movimento da Teologia da Libertação e projeto político alternativo desde o início da década de 1980.

A segunda parte refere-se a uma breve apresentação sobre as origens e fundamentos da Teologia da Libertação e de sua crise posterior. Com base no pensamento de Benjamin, sobretudo no fragmento do “Capitalismo como religião” e da interpretação de Michael Löwy, discutem-se os fatores determinantes ao declínio do cristianismo de libertação juntamente com a crise do pensamento político de matriz socialista no Brasil.

Memórias de um percurso formativo e experiência religiosa

Deixar os pais e o lugar seguro, aliás, o único que conhecia, não foi fácil, no entanto a aventura de experimentar a vida religiosa parecia algo fascinante, não apenas pela batina que sempre impunha respeito, mas também e, talvez, o ponto principal, pelo desejo de estudar. Daí a chegar ao colégio religioso foi um caminho só, com a benção de pai e mãe! Foi assim que, em 1976, aos doze anos, tornou-se estudante do seminário da Ordem dos Franciscanos Capuchinhos, em Céu Azul, interior de Estado do Paraná.

A experiência da vida religiosa e o conhecimento de outros mundos até então desconhecidos foram significativos e deixaram marcas profundas ao modo de olhar a vida, a religião e a política. Essas experiências até hoje permeiam a forma de compreender os seres humanos, conduzir a vida, enfim, compreender as grandes questões que preocupam a humanidade.

A vocação religiosa era ainda incerta, mas havia o desejo de servir a outras pessoas que necessitavam de apoio ou mediação à realização de sonhos e de garantias das condições vitais. Ele mesmo contou com o incentivo de um religioso franciscano (Padre Eugênio), para que pudesse se aventurar pelos caminhos existenciais, deixando a quase “destinação natural” para trás. A trajetória que, no início, tinha força religiosa e era limitada pela ingenuidade da história de vida pregressa na zona rural, lentamente, foi tornando-se substancial com a descoberta do mundo e a abertura para novos horizontes.

A travessia do mundo religioso para o mundo político, melhor esclarecendo, a aproximação entre uma vida religiosa e política iniciou-se por volta dos 16 anos de idade, quando já morava e estudava em Curitiba/PR. Desse momento em diante, pouco a pouco, foi ocorrendo uma transformação do pensamento mágico-religioso e começou uma fase de formação política eivada de um otimismo grandioso, como é comum aos jovens. Mas, para que não haja contradição ou estranheza, essa abertura para o mundo político, correlacionado a outro modo de pensar e praticar o cristianismo, aconteceu no interior da própria instituição religiosa. Os primeiros contatos com a Teologia da libertação foram, em 1982, diretamente com Leonardo Boff, com quem teve convivência de uma semana, em um momento em que a comunidade religiosa realizava um retiro espiritual junto à Ordem dos Franciscanos Menores em São José dos Pinhais/PR. Daí veio o encantamento com o modo revolucionário e humanizado de olhar para o cristianismo, para o reino da terra e não do céu, um reino que se realiza entre os homens com mediação de um pensamento teológico-político que se encaixava perfeitamente à realidade social brasileira, à realidade dos pobres e oprimidos. O cristianismo de libertação, uma nova forma de ler as escrituras bíblicas e de praticar a religiosidade, afigurava-se.

No ano seguinte, em 1983, para seguir os estudos religiosos e cursar Filosofia, como era o costume na Ordem religiosa, transferiu-se para a cidade de Santo André, região operária do chamado ABC paulista, berço do sindicalismo brasileiro, população formada, em sua grande maioria, por famílias católicas e trabalhadores assalariados.

Além dos estudos no curso de filosofia, iniciou-se a participação ativa na pastoral operária e nas Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs). Essas duas instâncias formativas se complementavam e contribuíram para o esclarecimento e conscientização político-religiosa. A luta e opção pelos pobres e oprimidos, pela classe operária era concreta e implicava participar da ocupação de fábricas (GM, Ford, Volks), organizar e atuar nas greves gerais e, mesmo jogando pedras, para quebrar os para-brisas

de ônibus pelas madrugadas ou colocar miguelitos¹ para furar os pneus dos ônibus fretados que transportavam os operários para as fábricas. Essas estratégias eram muito eficientes, pois impossibilitavam a circulação dos ônibus e demais veículos, nas principais avenidas das cidades do ABC e eram contributivas às paralisações gerais. Também contribuía como suporte, para levar comida, roupas, remédios, entre outros, aos operários que, em diversas situações, paravam as máquinas e ocupavam, fisicamente, por dias seguidos, as grandes fábricas montadoras de automóveis e metalúrgicas da região.

No âmbito da Ordem religiosa, era comum a opção de morar na favela junto às comunidades excluídas e sem moradia digna, como forma de testemunhar e viver as condições materiais de pobreza e de mobilizar e educar as pessoas, para a organização política e religiosa das CEBs. A opção pelo pobre era uma perspectiva concreta e realizada por vários colegas e membros religiosos.

Junto às CEBs, havia a atividade trabalhosa de traduzir os textos bíblicos (evangelhos), para a linguagem concreta do reino dos pobres e oprimidos das doutrinas da cristologia e do eclesiástico, mas também correlacionando os conteúdos bíblicos à realidade religiosa, social e política brasileira.

A militância junto ao Diretório Municipal de PT de Santo André, o trânsito entre o curso de filosofia da FAI, a escuta e interação com lideranças do partido dos trabalhadores e de intelectuais que estavam mais à sua frente contribuíram à formação política e definição de estratégias de militância das quais participava. Não atuou na fundação do PT que ocorreu, em 1980, mas, três anos depois, transitava por diferentes eventos da região, ouvindo lideranças políticas, como Lula, Erundina, Suplicy e outras; religiosas como Dom Evaristo Arns, Dom Cláudio

¹ Pequeno objeto de metal composto de quatro pontas dobradas e pontiagudas feitas em serralheria com o objetivo de serem jogadas nas pistas das avenidas e rodovias como estratégia para furar os pneus automotivos.

Hummes; lideranças intelectuais, como Paulo Freire, Marilena Chauí, Florestan Fernandes e Celso Daniel.

A experiência de formação política e o ânimo com a possibilidade de uma revolução socialista, para a sociedade brasileira juntamente com outros jovens levou-me a dedicar-se aos estudos da obra de Karl Marx e Antônio Gramsci, paralelamente ao curso de Filosofia, na hoje denominada Unifai, bairro Ipiranga/São Paulo. Em todos os fins de semana, dedicava-se aos estudos coletivos no grupo de jovens da paróquia que frequentava e, nos fundos e porões da igreja Nossa Senhora Aparecida, bairro Parque Novo Oratório de Santo André/SP, “meio às escondidas”, esforçava-se para compreender os textos de Karl Marx e exercitar-se no pensamento sobre como seria possível uma transformação social brasileira, a partir do partido novo recém-fundado na região, mas que essencialmente contasse com o envolvimento das CEBs.

Aos sábados à tarde, havia reunião de estudos, debates sobre as ações e mobilizações do partido político, encontro com lideranças regionais e discussão sobre a participação em eventos culturais e políticos que ocorriam ali próximos.

Na paróquia, frequentava a missa aos domingos pela manhã (10h), tocava violão e cantava os hinos religiosos, mas a espera maior era pelo término da cerimônia religiosa, momento em que aguardava um convite para o almoço em casa de algum colega ou família da comunidade. Logo em seguida, tinha reunião para estudar as referidas obras de Marx durante toda a tarde. E pelo menos duas vezes por semana havia reunião da CEBs, em casas das famílias da comunidade, onde os evangelhos tradicionais eram traduzidos para a linguagem do cristianismo de libertação.

Além desses estudos aprofundados e da discussão da relação entre teoria e prática dos textos marxistas, dedicava-se ao repertório musical que passava por Raul Seixas, Geraldo Vandré, enfim, pela boa música popular brasileira, como parte da formação cultural, embalava os encontros. Che Guevara, Fidel Castro eram os principais exemplos a serem seguidos pelo grupo da Juventude Operária Cristã (JOC) ao qual pertencia e atuava conjuntamente

nas Greves gerais, ocupação de fábricas, impedimento de despejos de famílias sem moradia que ocupavam os chamados conjuntos habitacionais, normalmente construídos por empresas de especulação imobiliária da cidade de Santo André/SP.

O professor Porfírio, personagem emblemática do curso de filosofia, realizado juntamente com seminaristas de várias ordens religiosas na FAI, desafiava os jovens aos quais ele chamava de “vermelhinhos” a assumir coerência em relação à existência e refletia sobre os posicionamentos políticos teórico-práticos que assumíamos. Segundo ele, “não dá para servir a Deus, permanecer na instituição religiosa e servir ao partido político e viver a práxis socialista”. Aos poucos, suas aulas e reflexões foram fazendo sentido, pois um grupo significativo de seminaristas/militantes foi encontrando dificuldade, uma “quase proibição” de continuar radicalizando em sua postura político-religiosa. Nesse sentido, houve muitos embates e discordância quanto à opção político-religiosa da ordem religiosa dos franciscanos conventuais pela teologia da libertação e pela opção de vida junto aos operários e pobres. Não era apenas uma opção idealizada e teórica. Era concreta, assim como propunha o cristianismo de libertação.

Os embates, no âmbito interno da Ordem religiosa, e as estratégias de repressão da Teologia da Libertação se acirraram, por volta do ano de 1985 e houve direcionamento para que os frades militantes cessassem sua atuação junto às comunidades das CEBs e partido político.

Como forma de insurreição, era comum, em altas horas das madrugadas, ouvir atentados com explosões das imagens de santos que se encontravam dispostos em nichos e altares em diferentes espaços do convento. A opção mais coerente, para um grupo de 17 jovens frades e, também, de alguns padres já ordenados, foi abandonar a ordem religiosa entre os anos de 1985 e 1987.

Desde o ano de 1986, após desvincular-se da Ordem religiosa, iniciou sua carreira docente, como forma de sobrevivência material. Aos poucos, o ofício de educador foi se transformando em uma paixão que permaneceu sempre viva. Juntamente com a

militância política junto ao PT, a participação ativa e frequente, nas greves de professores, era uma constante anual, durante os anos finais da década de 1980 e o ano de 2002, em que se exonerou do serviço público estadual de São Paulo.

A experiência com a docência e administração da escola pública, principalmente, a preocupação com os temas da gestão democrática dos sistemas educacionais e de garantias do direito à educação pública e gratuita conduziu-o para a pesquisa acadêmica na PUC/SP, onde teve a oportunidade de ter aulas com Paulo Freire no ano de 1997. O educador e pensador Paulo Freire já era bem conhecido, desde o período em que fora um dos fundadores do PT e eventos ligados ao MOVA² e, depois, Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, no governo de Luiza Erundina. Entretanto o encontro mais próximo com Freire durou pouco, apenas entre os meses de fevereiro e abril, pois, no mês seguinte, em maio de 1997 ele veio a falecer.

Após o término do mestrado, veio o ingresso ao magistério do ensino superior e à continuidade acadêmica, investindo em pesquisas no campo da educação, fundamentadas na Filosofia e com a intencionalidade de contribuir para a construção de uma cultura humanista centrada na sociabilidade democrática.

Os fundamentos religiosos da Teologia da Libertação, a experiência religiosa e de militante político ainda reverberam na atuação de docente e pesquisador, ao buscar compreender criticamente as contradições e mudanças ocorridas, no cenário religioso, político e econômico, que vivenciamos no tempo presente, com especial atenção à teoria crítica da sociedade que apresenta o culto fetichizado à mercadoria.

Para além das perspectivas teológicas do cristianismo de libertação e do seu projeto político e social, dedicar-nos-emos, neste texto, a buscar argumentos teóricos e a fazer proposições críticas em relação ao império religioso do capitalismo globalizado.

²Movimento de alfabetização de adultos.

O cristianismo de libertação contra o capitalismo como religião

Para Löwy (1997), entre algumas variáveis a serem consideradas, a Teologia da Libertação foi resultado da combinação ou convergência de mudanças internas e externas à Igreja que ocorreram, a partir dos anos de 1950 e que se desenvolveram na periferia e foram direcionadas ao centro da instituição. Mesmo no plano interno, houve o aparecimento de novas correntes teológicas, a partir da II Guerra Mundial, em específico, na Alemanha e na França. Novas formas de cristianismo social (com os padres operários e a economia humanista do padre Leuret) surgiram, além de uma crescente abertura às preocupações da filosofia moderna e das ciências sociais, legitimadas e sistematizadas pelo pontificado de João XXIII (1958- 1963) e o Concílio Vaticano II (1962-1965).

No contexto externo, Löwy (1997) indica que as mudanças sociais e políticas, em curso na América Latina, tais como: a industrialização do continente sob a hegemonia do capital multinacional que promoveu ainda maior dependência aprofundou as divisões sociais, estimulou o êxodo rural e o crescimento urbano com a concentração da classe trabalhadora. A partir da Revolução Cubana, em 1959, inaugurou-se um novo período histórico, para os povos latino-americanos, caracterizados pela intensificação das lutas sociais, o aparecimento de movimentos guerrilheiros, a sucessão de golpes militares e uma crise de legitimidade do sistema político. Assim, Löwy considera que somente a soma desses elementos indica as condições que possibilitaram a emergência da nova “Igreja dos Pobres”.

As categorias ou setores sociais envolvidos, no campo religioso e eclesial, que iriam se tornar a força propulsora para a renovação do cristianismo, eram todas, de uma forma ou outra, marginais ou periféricas quanto à instituição: especialistas e movimentos laicos, padres estrangeiros, ordens religiosas e, em alguns casos, o movimento avançava em direção ao centro e influenciava as Conferências Episcopais, como foi o caso, no Brasil.

Esses movimentos mergulhados, diretamente, em uma sociedade em crise, tornaram-se facilmente permeáveis às correntes sociais, políticas e culturais da região. Além disso, um grupo de formação do cristianismo da libertação, composto por especialistas, tais como: economistas, sociólogos, teólogos e advogados que trabalhavam para os bispos e conferências, uma espécie de aparelho intelectual leigo da Igreja, introduzia na instituição os últimos acontecimentos das ciências sociais, o que, na América Latina, por volta de 1970, significava sociologia e economia marxistas com a elaboração da teoria da dependência.

Também um grupo significativo de padres estrangeiros franceses, espanhóis e norte-americanos, que estavam disponíveis para missões em países latino-americanos, representava um segmento dentro da Igreja mais sensível aos problemas de pobreza, pois muitos assumiam paróquias, em regiões pobres ou então em favelas, que proliferavam nos grandes centros urbanos. O contraste entre as condições de vida de seus países de origem com as encontradas na América Latina produziu, em muitos deles, uma conversão moral e religiosa ao movimento de libertação dos pobres.

Logo após o Concílio Vaticano II (1962-1965) e a Conferência Episcopal Latina Americana, realizada em Medellín-Colômbia, em 1968, houve o nascimento de uma teologia, basicamente, libertadora que trazia, em sua essência, a necessidade de se viver o Evangelho de Cristo, como os primitivos cristãos, a opção preferencial pelos pobres e a defesa de seus direitos. A Teologia da Libertação, que foi incompreendida por muitos, englobava várias correntes de pensamento, que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo, em termos de uma libertação das injustiças, impostas aos mais pobres pelas condições econômicas, políticas e sociais, determinadas pelo sistema capitalista produtor da exploração e da miséria.

Alguns teólogos latino-americanos mais progressistas começaram a pregar o tema da libertação, como o teólogo brasileiro Hugo Assmann, pioneiro na elaboração da crítica cristã e da libertação à teoria do desenvolvimentismo. Mas foi, em 1974, com a publicação de Teologia da Libertação: perspectivas, de Gustavo Gutiérrez, jesuíta

peruano, que a Teologia da Libertação nasceu de verdade. Suas ideias tiveram um impacto significativo, no pensamento católico latino-americano, pois ele propunha o rompimento com o dualismo entre a realidade temporal e a espiritual e, também, negava a existência de uma história sagrada separada de outra profana. De acordo com Gutiérrez (1974), só existe uma história, humana e temporal, em que o reino de Deus deve ser realizado. Desse modo, os pobres deveriam ser agentes de sua própria emancipação e não objeto de piedade ou caridade. Ao rejeitar o reformismo da ideologia do desenvolvimento, pregava uma transformação profunda do sistema de propriedade e a chegada ao poder das classes exploradas como forma para dar fim à dependência.

Na interpretação de Löwy (1997), a Teologia da Libertação é o produto espiritual deste movimento social e o torna legítimo ao lhe fornecer uma doutrina religiosa coerente. Afirma, sem reducionismo, que não se trata de um discurso social e/ou político, mas de uma proposta religiosa e espiritual substanciada, em boa parte, pela ideia consagrada na Conferência de Puebla (1979), “a opção preferencial pelos pobres” que, para a nova teologia, são os agentes de sua própria libertação e os sujeitos de sua própria história.

A Igreja católica brasileira, como sendo a maior Igreja católica do mundo, é um caso único na América Latina, na qual a Teologia da Libertação e seus seguidores das pastorais conseguiram exercer uma influência decisiva na política nacional. Alguns movimentos sociais e políticos surgidos, na década de 1980, como a confederação de sindicatos (CUT), o Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), as associações de moradores das áreas pobres e sua expressão política, o Partido dos Trabalhadores (PT), são até certo ponto produto da atividade comunitária de cristãos dedicados, agentes leigos das pastorais e comunidades também cristãs.

Recorre-se ao pensamento de Benjamin e Löwy, buscando encontrar os fundamentos ou características teológicas do capitalismo como religião, com o objetivo de entender o movimento de retração da Teologia da Libertação e da perspectiva política socialista no Brasil, especialmente, da perspectiva religiosa

e política que, em forma de práxis, colocava-se como alternativa ao sistema capitalista periférico. Acredita-se que o processo de globalização do capitalismo e a internacionalização da economia de mercado, incluindo aqui os antigos regimes socialistas da URSS e China, constituam-se reação e, ao mesmo tempo, uma solução engendrada no interior do próprio sistema, como forma de combater os movimentos ideológicos e políticos que os colocavam sob suspeita e que, em última instância, objetivavam a sua destruição, notadamente as propostas do cristianismo de libertação e ideário socialista que circulavam, em diferentes regiões do planeta e, especificamente, na América Latina.

Houve, como se verifica muito bem, outras formas de reação e estratégias de resistência à Teologia da Libertação. Entre elas, destaca-se o incentivo dos EUA à expansão das religiões neopentecostais por todo o continente e às políticas de contenção emanadas do setor conservador do Vaticano.

Quanto à disseminação das igrejas evangélicas neopentecostais, Löwy assegura que esse movimento religioso foi muito significativo, pois sua perspectiva teológica cristã cumpriu a função política de

Ao mesmo tempo, ao aconselhar latino-americanos que se concentrem em melhorar a si próprios através de uma nova conduta moral, e não através de mudanças estruturais, as Igrejas evangélicas estão também desencorajando a ação coletiva e promovendo estratégias individuais de mobilidade ascendente. Esse tipo de “ética protestante”, sem dúvida, tem uma forte afinidade com o “espírito capitalista” de competição individual e acumulação privada (Lowy, 2016, p.189).

É possível compreender uma moralidade que se consolidou por meio do trabalho, da honestidade e da justiça até o estilo de vida razoável a que comumente chamamos de classe média. Esse processo de ascensão social ocorreu, a partir de influências, em situação em que ainda eram pobres e está assentado numa crença de resposta bíblica à situação de pobreza. Na prática, o evangelismo pôde favorecer a adoção de um *ethos* capitalista de autopromoção individual e, com

isso, encorajar o apoio às forças políticas que tinham um compromisso com esse ethos, num processo semelhante ao que ocorreu em países europeus analisados por Weber.

Também deve-se considerar uma dimensão não racional presente em muitas conversões, relacionadas com rituais mágicos, tais como: curas de fé, milagres e exorcismos, todos praticados em abundância pela maioria das seitas neopentecostais. Em decorrência dessas práticas religiosas, o protestantismo evangélico, ao contrário do protestantismo histórico, não coincide com a ideia de modernização, mas produz um deslocamento das religiões populares latino-americanas.

Esse deslocamento acontece, à medida que as crenças pentecostais possibilitam a livre expressão do mundo popular religioso habitado por demônios, espíritos, revelações e curas divinas. Deste modo, os fiéis reconhecem, no pentecostalismo, uma espécie de religião com raízes na cultura popular, até então tratadas como superstição pelas classes de melhor nível educacional.

Diante do crescimento da pobreza e da exclusão, nos grandes centros urbanos, não há dúvida de que a impossibilidade de acesso por parte da população pobre aos serviços médicos e educacionais modernos obriga essa população a buscar tentativas desesperadas de consolo em curas milagrosas. Essa realidade tornou-se favorável à expansão de crenças mágicas encontradas nessa religião.

Quanto à reação da Igreja católica, sediada em Roma, no ano de 1984, ela se posicionou com a Instrução oficial sobre alguns aspectos da Teologia da Libertação, assinada pela Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé, dirigida pelo cardeal Joseph Ratzinger, acusando a Teologia de Libertação de ser um novo tipo de heresia, pela utilização de conceitos marxistas em sua estruturação. A contestação dos teólogos latino-americanos foi imediata e, no ano seguinte, Roma publicou nova instrução, a Liberdade e libertação cristã, em que recuperou alguns temas da TL, despindo-os, naturalmente de qualquer caráter revolucionário. Seu objetivo era reafirmar seu controle e hegemonia sobre as Conferências Episcopais da América Latina.

Como ofensiva contra o cristianismo da libertação, as estratégias neoconservadoras de Roma se afirmavam como parte do processo universal de restauração da Igreja Católica, que conduz a uma centralização cada vez mais autoritária do poder e à marginalização ou exclusão de dissidentes das diretrizes centrais. Estratégias, como a remoção de monsenhor Jacques Gaillot, bispo francês progressista, de sua cadeira episcopal, foi o sinal evidente de o crescimento da intolerância e do conservadorismo. A arma decisiva em poder do Vaticano contra qualquer desvio doutrinal dos agentes pastorais “excessivamente políticos” é a nomeação de bispos conservadores, conhecidos por sua franca hostilidade à Teologia da Libertação.

Por outro lado, Roma deu total apoio e incentivo às correntes conservadoras, como o Opus Dei e, especialmente, à Renovação Carismática Católica, um poderoso movimento de religiosidade emocional que prega obediência total à autoridade de Roma e cujos rituais têm forte semelhança com os das igrejas evangélicas: cantos, danças, expressões de sentimentos, curas pela fé, orações públicas, em grandes assembleias, mas sem qualquer compromisso político comprometido com a esfera social.

O anúncio da morte de Deus feito por Nietzsche e seu pensamento extemporâneo sobre a instauração de outros valores morais, que se colocavam como centralidade, para orientar a vida social, no contexto da expansão capitalista do século XIX, já denotavam a criação das bases ou fundação de uma nova religião, o capitalismo. Na mesma época, Marx já havia identificado elementos do mundo religioso colados ao espírito capitalista, sobretudo, o fetichismo, o qual avaliou como o elemento definidor do sucesso da forma mercadoria e de sua presença em todos os espaços da vida.

A derrocada da vida contemplativa do cristão tradicional, a metafísica do Ser criado por uma divindade extra mundo foram superadas pelo pragmatismo protestante que, embora concebesse a divindade criadora, transferiu à criatura ativa e praticante de um ascetismo presbiteriano a responsabilidade pelo sucesso material e

prática existencial de acordo com os desígnios divinos. Essa análise foi substancialmente desenvolvida por Max Weber, quando registrou que os espíritos religiosos do protestantismo constituíram a base para o desenvolvimento do capitalismo, com destaque inicialmente para a Inglaterra, Alemanha e EUA.

Walter Benjamin, no fragmento “Capitalismo como religião”, retomou a indicação de Nietzsche, Marx e Weber e reafirmou a vinculação entre a religião e o sucesso do modelo econômico e social do capitalismo. Entretanto sua interpretação foi de que o capitalismo não fora apenas influenciado pelo protestantismo, mas que o próprio capitalismo continha as características da religião, em sua estrutura de funcionamento e expansão.

Nesse fragmento, escrito por Benjamin, em 1921, ele destaca como eixo central a demonstração de estrutura religiosa do capitalismo que não coincide com a formação de uma estrutura econômica e social apenas condicionada pela religião conforme assegurou Weber. Na tese de Benjamin, o aspecto original não está no fato de que o cristianismo se transformou em capitalismo, mas na “natureza intrinsecamente religiosa do próprio sistema capitalista” (LÖWY, 2007, p.178).

Benjamin explicita que, na teoria weberiana, o papel da religião, em particular do cristianismo calvinista, presente na formação do espírito do capitalismo, é apenas uma relação, mas não suficiente para compreender a estrutura do capitalismo. Mais do que condicionado na origem pela religião, o capitalismo tem uma estrutura religiosa. Desse modo, antes de ser um sistema social secularizado, é ou funciona como uma religião.

Ao identificar alguns elementos que caracterizam o capitalismo como religião é possível afirmar que é uma religião de culto, sem dogma e sem teologia e a duração do culto é permanente. O capitalismo é, em primeiro lugar, uma religião puramente cultural, ao que tudo indica a mais praticante da história. Todas as coisas só têm sentido, na relação imediata com o culto, contudo não possui dogmática, nem teologia. Nesse sentido, o utilitarismo é entendido como função religiosa. Segundo Löwy (2007), Benjamin sinaliza que

considerar o culto capitalista comporta certas divindades, as quais são objetos de adoração. Um exemplo poderia ser o dinheiro, na forma de papel moeda, que pode ser objeto de culto. Benjamin arrisca uma frase que mais soa como uma tarefa a ser feita: “comparação entre as imagens dos santos de diversas religiões, de um lado, e das cédulas bancárias de diversos Estados” (2013, p.23).

O economista e teólogo Hinkelammert, semelhante a Benjamin, concorda que, na religião do capitalismo, há o fetiche do dinheiro, do capital e das mercadorias em que se afirma que a base cultural é a veneração ao dinheiro, mas se desdobra nas relações com a mercadoria, na qual a publicidade “não introduz o culto, mas o celebra, (...) explicita-o, mas não o inventa” (HINKELAMMERT, 2008, p.139). Na relação com o dinheiro e a mercadoria, faz sentido Benjamin asseverar que as coisas adquirem significado na relação com o culto, em especial, na cultura de consumo.

Uma segunda característica do capitalismo é a duração permanente do culto. A celebração do culto é contínua e sem piedade, pois não há dia em que não seja festivo, no terrível sentido da ostentação de toda a pompa sacral, do empenho extremo do adorador, não existindo dias normais, somente dias de festas sagradas, marcados pela adoração. A compreensão de Weber de que esse controle é sem descanso, trégua ou misericórdia é retomada por Benjamin e, com certa ironia, o “sem dó, nem piedade”, referindo-se ao capitalismo onde todos os dias são festivos e sacrais, dias de adoração permanente. Conforme alguns intérpretes, esse culto permanente pode, numa leitura mais tradicional, referir-se à adoração cultural, que se dá pelo trabalho e que todos os dias são sagrados para o trabalho, verdadeiro culto do capitalismo, como propõe Giorgio Agambem.

Ao fazer sua interpretação sobre a prática cultural permanente, Löwy propõe uma interpretação mais ampla, afirmando que, “na religião capitalista, cada dia testemunha uma espécie de ostentação sagrada, nos rituais da Bolsa e da Fábrica, enquanto os adoradores acompanham, com angústia e tensão extrema, a alta ou a queda das ações” (2007, p.181). Também pode ser o caso da cultura de

consumo, em que todos os dias são momentos de consumo, e a vida é, constantemente, sem trégua, compreendida na dinâmica do sucesso no mercado e mediada pela posse de bens de consumo. E, ainda, de forma complementar, as práticas utilitárias do capitalismo, tais como investimento do capital, especulações, operações financeiras, manobras na bolsa, compra e venda de mercadorias podem ser equivalentes a um culto religioso. O capitalismo, como religião, não pede adesão a uma doutrina ou a uma teologia, pois o que importa são as ações, que se manifestam em práticas culturais em sua dinâmica social cotidiana. Portanto funciona muito bem sem doutrina religiosa.

E, reafirmando o pensamento de que o capitalismo se trata de uma religião, Löwy destaca o trecho final do texto de *Capitalismo como religião*, em que Benjamin demonstra que:

contribui para o conhecimento do capitalismo enquanto religião ter presente que o paganismo original certamente foi o primeiro a conceber a religião como interesse “moral”, “mais elevado”, mas como interesse prático o mais imediato possível; em outras palavras, é preciso ter presente que ele, a exemplo do capitalismo atual, tampouco tinha clareza sobre sua natureza “ideal” ou “transcendente” (...) (BENJAMIN, 2013, p.25).

Entende-se, nesse contexto, que Benjamin associa o paganismo a uma contribuição para entender o capitalismo e não se refere à questão da sua origem, mas como conceito de religião, pois tanto no paganismo quanto no capitalismo, as práticas religiosas são indistintas da vida normal, com pouca separação entre o transcendental e o cotidiano. Essa forma de religião anterior à ortodoxia cristã, ainda, não tem uma delimitação específica da dimensão do espiritual, questão que somente na Modernidade será compreendida como o binômio religioso-secular.

Numa espécie de constituição de normalidade e de naturalização das atividades cotidianas, também, cumpre uma função de atrair adesão, já que fornece o “modo natural” de compreender a ordem social, que se identifica com a verdade, tornando-se o fundamento. Assim é, por exemplo, uma das características do fetichismo, que

consiste justamente em identificar o capitalismo com a natureza. Ao tornar-se capaz de definir o que é natural, na ordem social, assume uma função social importante da dimensão religiosa, como critério além do natural, a-histórico e transcendente. O capitalismo “não admite reconhecer-se como fato histórico, finito, modificável, que terá fim”, afirma Dussel (1980, p.120).

Também a crença no sistema de mercado irrestrito supõe uma adesão incondicional à sua verdade. A convicção é a de que, se todos os sujeitos, dominantes e oprimidos, vivem plenamente a confiança ilimitada, no caráter benéfico da lógica econômica do paradigma, todos terão uma vida melhor. Em consequência, desdobra-se não apenas uma adesão que se expressa de forma cultural, mas também em um tipo de fé na lógica do sacrifício necessário.

Em sua constituição, a religião capitalista apropriou-se de elementos míticos e simbólicos do cristianismo e, por outro lado, retirou as possibilidades de rebeldias ou de lutas, transformando-os, a partir de leituras invertidas, em mitos e símbolos de uma religião da ordem capitalista. Para Hinkelammert (2008, p.110), essa compreensão permite identificar os fundamentos míticos que se constituem no “motor espiritual do capitalismo e sua ação dinâmica. É a espiritualidade do coração endurecido”. Essa leitura invertida dos mitos religiosos permite que a morte e a exclusão possam ser cinicamente ignoradas na compreensão de que a cada qual compete buscar seu interesse privado, uma vez que o mercado é responsável pelo interesse geral e pelo bem-comum.

Assim sendo, apresenta-se a terceira característica que Benjamin indica como fundamento da religião do capitalismo. Além de ser um culto e culto permanente, é também um culto culpabilizador. Na essência dessa religião, ocorre uma monstruosa consciência de culpa que não se sabe como expiar. Por isso, a prática do culto, não para expiar essa culpa, mas para torná-la universal, para martelá-la na consciência e, por fim e acima de tudo, envolver o próprio Deus nessa culpa, para que Ele se interesse pela expiação (BENJAMIN, 2013, p.22). É fundamental entender essa “monstruosa consciência de culpa”, vinculada ao “culto de

culpabilização”, que a universaliza sem expiar a partir da categoria da idolatria. A fundamentação teológica da idolatria permite entender como a religião do capitalismo, com exploração, exclusão e sacrifício (desesperador), é também capaz de produzir, ao mesmo tempo, tanta fascinação, lealdade e devoção.

A afirmação de Benjamin “fazer a culpabilidade entrar à força na consciência” tem correspondência com as práticas puritanas do espírito capitalista, analisadas por Weber, entretanto, na leitura de Löwy, o argumento de Benjamin seria mais universal, abrangendo não apenas o empreendedor capitalista, culpado e em dívida com seu capital, mas também os pobres, culpados, pois “fracassaram em fazer dinheiro e se endividaram” (2007, p.182). O pobre que não obteve sucesso financeiro, além disso, não alcançou a eleição/salvação, portanto está condenado. E, para piorar a situação do pobre, sua culpabilidade/sua dívida não termina com a morte do devedor, mas é transmitida para a geração futura. Na ótica capitalista, os pobres são culpados de sua exclusão, logo estão fora da graça por vontade de Deus. Benjamin afirma que a universalização da culpabilização generaliza o desespero:

Faz parte da essência desse movimento religioso que é o capitalismo persistir até o fim, até a culpabilização final e total de Deus, até que seja alcançado o estado de desespero universal, no qual ainda se deposita alguma esperança. Nisto reside o aspecto historicamente inaudito do capitalismo: a religião não é mais reforma do ser, mas seu esfacelamento. Ela é a expansão do desespero ao estado religioso universal, do qual se esperaria a salvação (BENJAMIN, 2013, p.22).

A elaboração de uma teodiceia, a partir da dívida e da culpa própria da ortodoxia cristã medieval, aparece como uma inversão teológica na religião cuja essência da culpa leva à condição de desespero. Daí decorre uma contradição, visto que a esperança de salvação é depositada em uma religião que não pretende redimir.

Nessa perspectiva, os culpados não têm esperança de redenção, pois o Deus da religião capitalista não tem piedade de quem não tem dinheiro (LÖWY, 2007, p.184). Então decorre que essa religião é a “ruína do ser”, já que ser é ter, na relação de

consumo e, mesmo a qualidade das relações humanas, é mediada pela quantidade de mercadorias ou do valor monetário. Como não há esperança de expiação, a única solução parece ser intensificar o sistema, na expansão do mercado capitalista e na acumulação da mercadoria. Como consequência, agrava o desespero (2007, p.185).

Benjamin pontua que, nesta religião, não se tem a possibilidade de “recusa de aderir a ela” (2013, p.22), já que sua perspectiva teológica de religião é institucional ou de Deus. Como possibilidade de crítica a essa religião, é necessário que seja compreendida como uma “hermenêutica” da história que discerne os ídolos da morte e a força espiritual de luta pela vida, em especial, na crítica do “espírito do capitalismo” e a fascinação que esse sistema econômico-social exerce sobre as pessoas nesta fase do neoliberalismo. São urgentes o seu desmascaramento e a crítica a seu caráter religioso sacrificial, como formas de barrar a fascinação que culpabiliza, oprime e que se apresenta como alternativa.

No contexto atual do mercado globalizado, mesmo diante dos trágicos resultados da concorrência capitalista, o mercado continua sendo a instância mediadora da salvação. Essa religião que se mostra como instância de salvação tem, no fetichismo mercadológico, o espaço para deixar morrer, de forma legítima, em que o poder político torna-se espaço de “matar legitimamente”, em nome de um valor transcendental, uma promessa de futuro da qual se pode apenas supor (ou realizar uma aposta de fé) (HINKELAMMERT, 2008, p.166).

De acordo com Hinkelammert, a ciência seria a teologia da Modernidade e, do mesmo modo, seria a teologia do capitalismo. Assim como no período do cristianismo medieval, que incorporava pressupostos metafísicos, é uma teologia, pois:

El culto del capitalismo se dirige al dios dinero y tiene como teología las ciencias empíricas. Pero esconde tanto a sudios como a suteología. Como el capitalismo es cristianismo transformado, también lo son las ciencias empíricas. Hay una teología de larazón instrumental, sin lacual no podría existir siquiera. Pero es teología de um dios falso. Teologiza el mito del dios metafísico (HINKELAMMERT, 2008, p.168).

A ciência burguesa ocupou o papel que antes era reservado à teologia incorporando conceitos transcendentais de onisciência e causalidade. Essa ciência, como teologia, ancora-se à ideia de experiência e objetividade, constituindo um campo teórico que abarca também o pensamento mítico e a dimensão transcendental, vivida por uma projeção e participação, além da condição humana que constitui o mito apologético da razão instrumental.

Nesse sentido, o seu grande mito é o do progresso, que figura como a alma do mundo moderno. Para Hinkelammert, “O progresso é infinito, não há sonhos humanos cuja realização não prometa. É o conjunto de ciência empírica, laboratório, tecnologia e mercado” (2008, p.56). Além de fomentar uma explicação à coesão social, essa construção mítica é fundamental para a criação de culpabilidades (2008, p.174). Analisar o mundo mítico é um tipo de teologia que pretende entender, criticar, avaliar e discernir entre os deuses do céu ou da terra que submetem os seres humanos, como, por exemplo, ao esclarecer que a religião capitalista tem o fetiche idólatrico como seu principal fundamento.

Além das medidas estratégicas lideradas pelos EUA, para incentivar a expansão das igrejas evangélicas neopentecostais, na América Latina e das medidas e instruções conservadoras, adotadas pelo Vaticano para minar as forças da TL, a partir da década de 1980, houve uma poderosa ascensão do capitalismo como religião, uma vez que esse processo se consolida de forma concomitante à expansão da internacionalização da economia de mercado no plano global. O processo de globalização da economia capitalista resultou em aumento da exclusão e empobrecimento dos países periféricos, especialmente, da América Latina e, nesse embate entre as forças religiosas e morais, houve o arrefecimento do movimento teológico-político do cristianismo de libertação.

Considerações finais

Retomando o problema central desta incursão teórica “quais as ressonâncias positivas e que fatores produziram a crise da

Teologia da Libertação, como experiência de formação religiosa e política brasileira” e, após o percurso realizado, no âmbito deste texto, podemos argumentar que a tendência religiosa progressista, denominada teologia da libertação, teve papel significativo na formação política brasileira. Considerando o contexto social e histórico apresentado, como memórias da experiência religiosa e política do autor e, também, o lugar geográfico da região do ABC paulista, em que esse movimento religioso foi marcante, entre as décadas de 1970 e 1990 e, considerando que o partido de maior expressão nacional que representou os anseios da classe operária brasileira nasceu, nessa região, podemos estimar que parte significativa dos participantes das comunidades eclesiais de base, à medida que esse movimento de cristianismo de libertação tinha como sua base de sustentação a classe operária urbana, tendencialmente, passou à militância política junto ao Partido dos Trabalhadores. À época, amalgamaram várias tendências e perspectivas de interesses políticos, também essa perspectiva religiosa que ansiava por ampliação dos canais de participação política, fim do autoritarismo do regime militar, radicalização da democracia no Brasil que ultrapassasse a ideia de participação política. Uma democracia social implicando distribuição de renda, acesso à educação e aos bens culturais, igualdade nas relações de poder em todas as esferas e instituições de nossa sociedade. O chamado cristianismo de libertação, encampado por Leonardo Boff e Enrique Dussel, representava um projeto político-religioso possível e motivava grande parte de seus praticantes a apoiar o projeto político-social encabeçado pelo partido dos trabalhadores a partir dos anos de 1980.

O partido chegou ao poder e permaneceu por 14 anos no governo do país. Houve reconhecidamente muitos avanços sociais, em áreas, como combate à fome e à miséria; investimentos e garantias de acesso à educação, por exemplo. Entretanto as transformações radicais não aconteceram e sim corrupção e sedução pelo poder, a cooptação do sindicalismo pelo Estado, crise

na esquerda e a retomada do pensamento neoconservador com forte apelo ao fascismo.

No contexto político, econômico e social, há evidências de dificuldades de articulação dos partidos de esquerda e até a manutenção das instituições democráticas nacionais e, em relação à classe operária, além da perda de garantias de direitos e reformas sempre favoráveis ao capital, o próprio sindicalismo vive um momento de forte crise na representação social dos trabalhadores. Fora essas questões mais internas da nação, observamos um forte movimento de alteração, nas relações trabalhistas, com a introdução dos regimes de trabalho intermitente e com a chamada uberização do trabalho.

Além dessas questões relacionadas às condições de trabalho, ainda, são evidentes o avanço ideológico, ou se desejamos ser mais coerentes com a abordagem, a partir do pensamento benjaminiano, uma ascensão, em nível mundial, do capitalismo como religião. Os fundamentos dessa poderosa e assustadora divindade que se faz presente entre os humanos são as regras do mercado, o fetichismo colado à mercadoria, o culto incessante ao dinheiro e a idolatria vinculada às imagens sedutoras dos templos de consumo.

A produção intelectual e a construção do pensamento crítico, ao estilo da Teoria Crítica Sociedade, Antônio Gramsci e da Teologia de libertação que desenvolveram bases teóricas, ancoradas nas categorias de totalidade e formação cultural ampla, são forças mobilizadoras para mudar os rumos da história. Não defendemos o resgate ou a replicação do projeto filosófico, teológico e político do cristianismo de libertação dos quais fiz parte em um contexto temporal específico, mas a construção de um projeto nele inspirado e que congregue as dimensões do pensamento teológico redentor, da religiosidade marcada pelo culto à dignidade humana e ética da materialidade da vida.

A miopia intelectual registrada como a incapacidade de leitura crítica da totalidade da realidade impele muitas pessoas, mesmo do meio acadêmico, de instituições religiosas, partidos políticos ao embate com “um suposto inimigo que está ao nosso lado”. Essa

guerra intestinal, resultante de um forte ressentimento, nada contribui, para a construção de um projeto político alternativo, assentado no respeito à materialidade da vida e das condições subjetivas que nos constitui como seres diferentes. As lutas segmentadas, que segregam e que dividem ou classificam, têm seu valor, mas “são semelhantes aos voos das galinhas”. Aqueles que lutam não têm uma visão mais ampla e nem perspectiva abrangente. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de aprender com o próprio sistema capitalista que almejamos combater, especialmente, olhando criticamente para suas estratégias de poder e proposições que são muito eficientes para amalgamar adeptos e seguidores. Enquanto isso, muitos que se “intitulam de esquerdas” se engalfinham entre si, em movimentos pulverizados e incentivados por organismos centrais do sistema capitalista, enquanto isso os arquitetos da ideologia e racionalidade neoliberal, implementada em forma de religião, imperam soberanos.

O antídoto, para a sagrada divindade capitalista, não estaria em sua profanação, no estabelecimento de uma espécie de guerra entre deuses? A resolução do drama existencial dos povos periféricos, dos excluídos do sistema econômico e a construção de um projeto que congregue a perspectiva religiosa, fundamentada numa teologia humanizada semelhante ao cristianismo de libertação, que se vincule a um projeto político-social comprometido com a superação da pobreza e vítimas do atual sistema da racionalidade neoliberal, são possíveis. A interpretação crítica da estrutura do capitalismo como religião, e a inspiração religiosa da experiência da Teologia da Libertação são duas faces da mesma moeda e, capazes de produzir a redenção da história de forma semelhante ao que afirmou Walter Benjamin.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Capitalismo como Religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Por uma ética da libertação latino-americana:** uma filosofia da religião antifetichista. Loyola - UNIMEP, 1980.

DUSSEL, Enrique. **Teologia da Libertação:** um panorama de seu desenvolvimento. Trad. Francisco da Rocha Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HINKELAMMERT, Franz J. **Hacia una crítica de larazón mítica:** ellaberinto de lamodernidad. México: Editorial Dríada, 2008.

LÖWY, MICHEL. **O Capitalismo como religião:** Walter Benjamin e Max Weber, in: JINKINGS, I. & PESCHANSKI (Org.) *As utopias de Michael Löwy: reflexões sobre um marxista insubordinado.* São Paulo: Boitempo, 2007, 200p., (p.177-p.190).

LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo da Libertação:** religião e política na América Latina. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.

O elo mágico e pedagógico de Rubem Alves

Caroline Souza Silva
Miguel Vieira Tavares Costa

Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina
(Cora Coralina)

Introdução

No presente capítulo estudamos a questão educativa a partir dos pensamentos do mineiro Rubem Azevedo Alves (1933-2014). Nascido em Boa Esperança, Rubem Alves foi escritor e psicanalista, formado em Filosofia pela Universidade Princeton (EUA), trabalhou como professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pautava suas ponderações em temas relacionados com a Educação, a Sociologia, a Psicanálise, a Filosofia e a Teologia.

Segundo o educador contemporâneo, “a educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante” (ALVES, 1997, p.14). Ora, isso ocorre, pois, em algumas instituições escolares a qualidade de ensino está atrelada a sua função mercadológica de formação de mão de obra, e o efeito disso no país pela presença do analfabetismo de 11 milhões de pessoas, do analfabetismo funcional de 38 milhões de brasileiros, de acordo com a ONG Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, e dos consideráveis índices de formação inadequada, segundo a última pesquisa do INEP.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a compreensão sobre a educação e a docência, a luz do pensamento alvesiano, ressaltando que mesmo com a requisição de uma produção contínua e

repetitiva nas escolas, o papel do professor/educador teria de ser visto como mais que um simplificador dos conteúdos, mas sim, o de fornecedor de uma experiência inovadora de educação, do valor da arte do pensar, da vontade de aprender, da busca pela felicidade e do amor pela leitura, que por sua vez aconteceria não por obrigação, mas por afeto.

Assim, a partir de um estudo bibliográfico, este capítulo está formado por duas seções e as considerações finais, abordando as obras, *A Alegria de Ensinar* (1997), *A caixa de brinquedos* (2005), *A caixa de ferramentas* (2005), *Ao Professor, com carinho* (2004), *A Pedagogia dos Caracóis* (2011), *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender* (2004). Na primeira seção, a magia e epistemologia da educação na perspectiva do autor; na seção seguinte, dissertamos sobre o elo educativo e a formação de professores; e para completar, as considerações finais reuniram os apontamentos dos assuntos apresentados e como eles podem contribuir para o processo educativo.

A Magia e Epistemologia da Educação

Para iniciarmos nossas reflexões, constatamos que todo processo educativo carrega o sentido de aperfeiçoamento e transmissão dos conceitos já conhecidos pelas ciências. Ao considerar que seres humanos são indivíduos distintos, que precisam satisfazer suas necessidades e seus desejos de acordo com a realidade que vive, pode-se pensar que cada pessoa busca um sentido na educação. Em decorrência disto, quando a educação se atrela aos desejos, cria-se um vínculo entre o conhecimento e a vontade de aprender, o que proporciona ao processo de ensino uma transformação no indivíduo e em sua realidade.

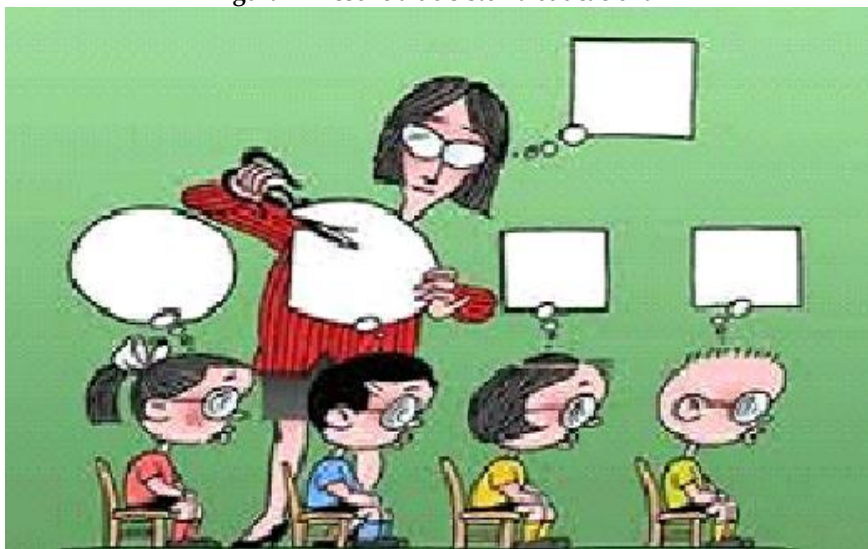
Contudo, mesmo que a educação proporcione desenvolvimento cognitivo e seja considerada um direito universal, um bem público “essencial e insubstituível como o ar puro, a água limpa, a ética, a moral, a alimentação sadia, a saúde, a moradia, a segurança, o trabalho decente e tudo o mais que é básico e imprescindível para uma

vida humana digna e segura” (SOBRINHO, 2018, p. 739), a relação entre o prometido e o cumprido, tem, cada vez mais, evidenciado um problema. Podem-se notar controvérsias na garantia da oferta da educação para todos, conforme as considerações de Bastos (2017) na pesquisa *Os Desafios da Educação Brasileira*, ao tratar dos quesitos qualidade e quantidade, divergência na finalidade do educar e do aprender, e conflito nos papéis de atuação dos indivíduos e das instituições de ensino.

Desse modo, o que se pode esperar da educação? Ao abordar esse tema, Rubem Alves afirma que é um “processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos” (ALVES, 1997, p. 44), ou seja, esse “processo mágico” é o momento em que a educação nos convida a ter uma visão mais apurada sobre a vida, onde se principia a coceira das ideias, os questionamentos incessantes, as transformações no pensamento, o desejo pelo aprendizado, o gosto pelas descobertas e a busca pela felicidade.

Ao afirmar a presença de “magia” no processo educativo, o autor também alerta a possibilidade de uma troca da autenticidade do sujeito por um arquétipo, que “pode ser um feitiço que nos faz esquecer o que somos, a fim de nos recriar a imagem e semelhança de um Outro” (ALVES, 1997, p. 45). Tendo em vista isso, o escritor aponta a “miséria da educação”, no que se refere ao processo no qual crianças, jovens e adultos são moldados com “o objetivo de produzir cada vez mais, adequado aos interesses de crescimento econômico” (ALVES, 1997, p. 18). Ora, esse interesse pode ser percebido na preocupação na formação dos indivíduos para a sociedade, colocando a repetição de ideias em primeiro plano, como ilustra a imagem abaixo.

Figura 1 - Essência do sistema educacional



Fonte: Regulus (2018)

Na ilustração *Essência do sistema educacional*, podemos identificar o modelo de repetição e moldagem dos pensamentos, que alguns professores e alunos são sujeitados para cumprir certas demandas, e representa, segundo o olhar de Rubem Alves, uma produção da máquina educacional que faz com que os aprendentes sejam “incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente” (ALVES, 1994, p. 22).

Outra imagem que reforça a compreensão desse padrão de ensino é a charge *Tempos Modernos nas escolas...*, que contextualiza a avaliação de aprendizado no quanto de informação que o indivíduo consegue absorver e replicar. Eis o paradoxo da educação que Rubem Alves menciona: “quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria” (ALVES, 1997, p. 14), pois do que adianta ter todas as informações como ferramentas, se não sabem como adaptá-las na própria vivência? Ou aos próprios sonhos?

Figura 2 – Tempos Modernos nas escolas...



Fonte: Federação das Organizações Sindicalistas
Revolucionárias do Brasil (2014)

Ainda nessa questão de padronização do ensino, ao citar a tirinha de Charlie Brown, Rubem Alves (1997), na obra *A Alegria de Ensinar*, ilustra a “lei da educação”: ter boas notas para passar do primário para o ginásio, depois para passar do ginásio para o colégio, em seguida, para sair do colégio para entrar na universidade, e, por fim, com o diploma na mão, conseguir um bom emprego, se casar, ter filhos e mandá-los para escola, para que repitam o mesmo ciclo.

Permanecendo nesse contexto de uniformização, Rubem Alves (2011), no livro *A Pedagogia dos Caracóis*, utiliza da comparação entre o modo como o guaxo constrói o próprio ninho e os ensinamentos transmitidos, e examinados, em sala de aula. O animal consegue construir o ninho do lado de fora não porque foi ensinado, mas porque sonhou antes. E ao imaginar que a ave fosse à escola, o autor informa que seria ensinado a selecionar e a cortar os galhos, bem como traçá-los, sendo sempre bem avaliado. Contudo, o guaxo não conseguiria perceber que realizou um sonho,

pois seria apenas mais um ninho criado. E a mesma coisa o escritor nota no cotidiano escolar:

Nas várias disciplinas que se ensinam nas escolas, as crianças aprendem a cortar galhos de vários tipos e, eventualmente, a tecê-los segundo padrões transversais. Mas eu gostaria de saber quando é que elas aprendem a sonhar. Na verdade, nem é preciso aprender. Toda criança está cheia de sonhos. A realização dos sonhos requer uma coisa apenas: coragem. Onde estão os sonhos nas grades curriculares? (ALVES, 2011, p. 43)

A construção dessa problematização é evidentemente válida, pois ilustra que, em algumas instituições de ensino, há uma notável preocupação com a conclusão dos programas, em detrimento do tempo que cada sujeito consegue aprender, deixando de lado as vontades e sonhos dos participantes desse processo, tornando-os parte de uma máquina burocrática. À luz desse sistema, os discentes devem seguir o ritmo da exposição do conteúdo dos docentes, que por sua vez devem acompanhar o ritmo dos programas, que são cobrados pelo setor administrativo, que trilham os critérios da sociedade, principalmente os de viés econômico, o qual organiza todo o sistema de produção, reprodução e de mercado de trabalho. Sendo assim, não somente os alunos perdem sua autonomia, bem como os professores, que esquecem seus sonhos e propósitos, e a escola, que se torna um ambiente em que a educação não é prazerosa e acolhedora.

Nesta preocupação quanto à iniciação e conclusão dos programas escolares, Alves (1997; 2011) complementa com o relato sobre a influência de testes e avaliações, dando destaque aos vestibulinhos aplicados para crianças em idade de iniciar a fase escolar:

[...]As crianças são seres oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria. Querem brincar...E a sociedade não tolera a inutilidade. Tudo tem de ser transformado em lucro. Como as vacas, elas têm de passar pelo moedor de carne. Pelos discos furados, as redes curriculares, seus corpos e pensamentos vão passando. Todas estão transformadas numa pasta homogênea. Estão preparadas para se tornar socialmente úteis (ALVES, 1997, p. 34)

[...]desde cedo as crianças aprendem que é preciso passar para que a mamãe e o papai fiquem orgulhosos e para que assim sejam gostadas. Mas quem está concentrado na obrigação de passar não tem condições de se concentrar no prazer de aprender. Os vestibulinhos, a meu ver, são uma catástrofe pedagógica e psicológica que tem de ser abolida por amor às crianças (ALVES, 2011, p. 41)

Além de ressaltar o significado das formaturas e vestibulares:

E o ritual dos rolos em plástico? Formatura. Pois formatura é isto: quando todos ficam iguais, moldados pela mesma forma... Hoje, quando escrevo, os jovens estão indo para os vestibulares. O moedor foi ligado. Dentro de alguns anos estarão formados. Serão profissionais. E o que é um profissional se não um corpo que sonhava e que foi transformado em ferramenta? As ferramentas são úteis. Necessárias. Mas - que pena - não sabem sonhar... (ALVES, 1997, p. 35)

Através dessas citações, Alves acaba de elucidar a questão da garantia da educação para a população: muitas pessoas precisam estudar, e com poucas instituições, provoca-se o funcionamento da lei da oferta e da procura. Decerto, além de todas as avaliações que os educandos tiveram que passar, irão se deparar com instituições de todos os tipos, sendo que, na maioria dos casos, o nome da instituição se transforma em garantia do *status*, bem como o custo exibe o “índice de excelência”.

Por isso é necessário compreender a proposta de Rubem Alves quanto ao ensino solidário comprometido com a felicidade, o qual é capaz de possibilitar, ao aprendente e ao educador, mergulhar em seus sonhos, o incentivo da imaginação, a encontrar deleite na leitura, na visão, compreensão e harmonia com o mundo. Afinal, no livro *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*, Alves (2004) faz uma adaptação da afirmação de Aristóteles, anunciando que todos, quando criança ou quando não foram corrompidos pela escola, “têm, por natureza, um desejo de conhecer: uma prova disso é o prazer das sensações, pois, fora até de sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas e mais que todas as outras” (ALVES, 2004, p. 11).

Sendo assim, o espaço escolar teria de ser um ambiente acolhedor, paciente, afetivo, onde todos se respeitassem,

incentivassem a cooperação, a arte do pensar e o prazer da leitura, e que não “destruísse” a criança para, em seguida, moldá-la de acordo com algum padrão. Com efeito, Alves (2004), explica que o objetivo da escola é possibilitar um espaço no qual cada criança possa pensar nos próprios sonhos e realizar aquilo que lhe é possível, respeitando o ritmo de cada uma. Não obstante, o autor defende que a existência da escola não deveria se resumir em ensinar as respostas, mas também em ensinar a perguntas, pois “as respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido” (ALVES, 1997, p. 67).

Sem excluir os demais locais onde ocorre o aprendizado, Rubem Alves acrescenta que as instituições devem incentivar as condições para a experiência da alegria, bem como ensinar que todos possam se reunir “para, dando asas à imaginação, encontrar o deleite na visão, compreensão e harmonia com o mundo” (ALVES, 1997, p.39).

Logo, o autor afirma que deveria haver uma mudança no como ensinar, tanto para quem ensina quanto quem aprende, em todos os períodos escolares. A educação não deveria dar a faca e o queijo, mas sim a fome, fome que seria o desejo pela busca de novos conhecimentos, pessoais ou sociais. Pois, a partir destes, é que o cérebro trabalha pela conquista, visto que, segundo o autor, os “conhecimentos são extensões do corpo para a realização do desejo” (ALVES, 2004, p. 23). Com isso posto, o ambiente educacional idealizado pelo escritor seria aquele que despertasse e causasse o desejo em seus alunos, sendo o professor então, um provocador de desejos, vontades, da curiosidade e que assim, os alunos poderiam desenvolver suas habilidades.

O Elo educativo e a Formação de Professores

A visão de Rubem Alves sobre professor é norteadada por dois pontos fundamentais. O primeiro retrata o professor como um mediador, um instigador do ato de pensar, de imaginar e do gosto pela leitura e por perguntas. Sendo assim, como o próprio autor

diz, o professor deve “provocar a fome”, no caso, como foi tratada acima, a fome pelo aprender, pois esta incentiva o aprendente a querer pensar, ou seja, ensinar as respostas é nada mais que fornecer a faca e o queijo, eliminando assim toda a possibilidade do indivíduo de descobrir como matar sua “fome”.

Ainda segundo o escritor, pensamos e aprendemos para conquistar nossos desejos, sendo o ato de pensar uma extensão do corpo, “o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo” (ALVES, 2004, p. 21), colocando o papel e a função do professor como o incentivador de desejos, pois a partir deles começamos a pensar.

O segundo ponto, complementar ao primeiro, é o afeto, motivo pelo qual despertamos curiosidade e interesse. De acordo com Rubem Alves, sobre a existência do afeto para o processo de aprendizagem:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2004, p. 23)

Em detrimento dessa possibilidade de o afeto estar atrelado à educação, e principalmente ao educador/professor, os alunos estarão mais propensos para tentar compreender o assunto e, na melhor das expectativas, aprender. Desse modo, ser professor é ser mais do que um aguçador da curiosidade e cultivador da mesma, pois dela vem o desejo pelo aprender, é também ser o responsável pela criação da afetividade, o primeiro passo para despertar a vontade de aprender, mesmo que de forma inconsciente.

Para tanto, esse elo pedagógico não se constrói por meio de comandos e grades, muito menos por ferramentas tecnológicas de última geração. A delimitação dos limites do pensamento e o bloqueio dos próprios desejos fazem com que professores e alunos marchem ao ritmo dos tambores institucionais. E para maior agravo, a persistente tecnologia e banalização nos processos de

ensino-aprendizagem, transformam os participantes desses processos em formigas disciplinadas, e os ambientes, que estão inseridos esses participantes, em meras máquinas de reprodução.

Assim, Rubem Alves declara em seu texto, *A Formação do Educador*, a seguinte passagem:

De que vale uma cozinha dotada das panelas mais modernas se o cozinheiro não sabe cozinhar? É o cozinheiro que faz a comida boa mesmo em panela velha. O cozinheiro está para a comida boa da mesma forma como o educador está para o prazer de pensar e aprender. Sem o educador o sonho da escola não se realiza. (*Filosofia e Psicanálise*, 2017)

Logo, quem educa não são os conteúdos curriculares, as teorias que se ensinam nas aulas, as tecnologias utilizadas, nem as obrigações a serem cumpridas. Mas a pessoa que adapta as atividades ao seu cotidiano e que dá voz e sentido para a educação. Um exemplo disso se dá na imagem do docente/professor/educador, e Rubem Alves relaciona essa profissão com o ensino da sabedoria de viver em comunidade, do pensar, do amor à leitura e do se divertir enquanto se aprende.

Ademais, há um equívoco quando se conclui que o professor é o detentor mor do conhecimento, e que tudo que ele fala é a verdade que deve ser aceita sem questionamento. Para Alves (2004), em *Ao professor, com carinho*, a lógica tem que ser inversa, pois o questionar seria um “sintoma” do mais puro impulso de aprender, colocando o professor então em um papel de estar aberto, pronto para aprender também.

O que acontece em muitas salas de aula, infelizmente, se assemelha por completo à primeira afirmação, demonstrando serem ambientes vazios de pensamento e apenas um lugar de reprodução, onde cada vez mais toda imaginação, interesse e dúvidas, tão pujantes nas crianças acerca do mundo, são amortecidos por respostas já prontas. Com efeito, o autor não demoniza os conhecimentos já cristalizados pela ciência ensinados nas salas de aula, já que estes são essenciais para base dos conhecimentos necessários no aprendizado, mas seu excesso e a

maneira dogmatizada que são ensinados, pois essa técnica é contrária aos conceitos mais puros da própria ciência.

Dessa maneira, Rubem Alves defende a formação a partir do “saber viver juntos”, pois com o olhar manso, a paciência de ouvir e o prazer em cooperar, faz com que a ação humana, principalmente a educativa, seja mais proveitosa, acolhedora, pacífica e respeitosa. E com a existência de um ambiente que seja propício para a liberdade de ideias, todos são possibilitados para aprender, pensar, questionar, amar, criticar e construir, que é “uma habilidade extraordinária que usamos o tempo todo, mas que não temos consciência” (ALVES, 2006, p. 11).

Sendo assim, uma grande aliada para combater as amarras que atingem escolas, professores e alunos, é a leitura. Mas a leitura por prazer, por gosto de descobrir novos mundos, não a leitura como hábito, obrigação, que perpetua deveres e endurece os desejos, muito menos a leitura excessiva, que causa o esquecer e o desaprender da arte de pensar, pois quando lemos, tendemos a repetir o pensamento do autor da obra. Por isso, Rubem Alves defende que ao ler por amor “entramos em mundos desconhecidos e isso nos faz mais ricos interiormente. Quem aprendeu a amar os livros tem a chave do conhecimento” (Filosofia e Psicanálise, 2017).

Nesse viés, a formação e atividade docente não podem ser realizadas sem as brincadeiras, que podem existir com ou sem brinquedos. Alves não resume o brincar ao uso de brinquedos, ele complementa com o sentido de se desafiar, colocar as habilidades a prova, porque “a inteligência gosta de brincar. Brincando ela salta e fica mais inteligente ainda. Mas se ela tem de fazer coisas que não são desafios, ela fica preguiçosa e emburrecida” (ALVES, 2004, p. 39).

Quanto essa capacidade de brincar, considerando outras habilidades, ela precisa ser aprendida, envolvendo propósitos e sentidos, porque “tem a ver com a capacidade de o corpo ser erotizado pelas coisas à sua volta, de sentir prazer nelas. Nossos sentidos – visão, audição, olfato, tato, gosto – são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele” (ALVES, 2005, p. 20).

Considerações finais

Com esta reflexão sobre a visão de Rubem Alves quanto à educação, pudemos compreender que o processo educativo deve desenvolver os conhecimentos e os cinco sentidos do indivíduo, bem como despertar a inquietação, a criticidade, o gosto pelo aprendizado e o desejo pela felicidade.

Mas a educação somente irá demonstrar sua capacidade inspiradora quando o ensino tiver o intuito de solidarizar o processo de aprendizagem, incentivando, tanto professores, alunos, e demais participantes desse processo, a perseguir seus sonhos, a respeitar o diferente e a compreender o papel do pensar, do sentir, do ouvir, do imaginar, do brincar e da leitura.

Logo, a experiência de um aprendizado afetivo pode acontecer somente quando o ensino estiver livre dos modelos de repetição e moldagem dos pensamentos, que, como pudemos observar, prezam mais a quantidade (o número de alunos que entram e se mantêm nas instituições, e o quanto de informações eles conseguem reproduzir) e a qualidade voltada para o mercado, do que com a felicidade produzida pelo ensino.

Para tanto, é necessário um ponto de partida para que o futuro seja melhor, o qual seria a união entre todas as esferas aliadas à educação. Entre elas estão a política, os educadores, os alunos e suas famílias, que ao serem reunidos, estipulariam um objetivo comum, o qual valorize o conhecimento do sujeito sobre si e acerca da realidade que vive, a fim de ressignificar o sentido da educação.

Um passo complementar para essa proposta seria a mudança do espaço escolar para um ambiente receptivo, paciente e cooperativo, onde houvesse o respeito ao diferente, o apressamento pelas ideias e sonhos, além do incentivo da escuta, da leitura e do afeto. A partir dessa alteração, a comunidade escolar se sentiria mais receptiva a participar do processo educativo e com coragem para se reinventar.

Posto isso, é evidente que somente a teoria não é garantia para se alcançar as mudanças, a ação, aliada à sensibilidade e à

educação, é indispensável, pois vai de encontro com os ensinamentos de Rubem Alves, fundamentais para quem procura um papel atuante nas mudanças que podem e devem ser feitas no cenário educativo.

Referências

- A FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Por Rubem Alves. **Filosofia e Psicanálise**, 2017. Disponível em: <<http://filosofiaepsicanalise3.blogspot.com/2017/10/a-formacao-do-educador-por-rubem-alvez.html>>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 3ª ed. São Paulo, SP: ARS POETICA EDITORA LTDA, 1997.
- ALVES, Rubem. **A caixa de brinquedos**. In: Educação do Sentidos. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- ALVES, Rubem. **A caixa de ferramentas**. In: Educação do Sentidos. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- ALVES, Rubem. **Ao professor, com carinho**. 2ª ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.
- ALVES, Rubem. **A Pedagogia dos Caracóis**. 3ª ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2011.
- ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. 2ª ed. Campinas, SP: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- BASTOS, Manoel de Jesus. Os Desafios da Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, ed. 01, vol. 14, p. 39-46. Janeiro de 2017 ISSN:2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-brasileira>>. Acesso em 21 jun. 2020.
- CORREIO DO POVO. **Brasil tem cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais**, 2018. Disponível em: <<https://bityli.com/JA3Im>>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- CAROLINA, CORA. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. UFG Editora, 1983.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade em tempos de precarização e incertezas. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 736-753, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300736&lng=em&nrm=iso>. Acesso em 31 mai. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300010>.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES SINDICALISTAS REVOLUCIONÁRIAS DO BRASIL. **Educação não é mercadoria**, 2014. Disponível em: <<https://lutafob.wordpress.com/2014/05/14/educacao-nao-e-mercadoria/>>. Acesso em 13 jun. 2020.

REGULUS. **Educação...quem? E o quê?** ABPOPA, 2018. Disponível em: <<https://aurora.network/articles/136-chelovek-i-obshhestvo/60056-obrazovanie-kogo-i-chego>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

TENENTE, Luiza. **40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos**. G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Apuntes sobre la Poesía de tema religioso en México y América Latina

Leopoldo Cervantes-Ortiz

Poesía y religión en los tiempos modernos

¿Poesía de tema religioso en el siglo XX? Sí, y abundante, a pesar de las profecías acerca de la desaparición de lo religioso en la vida humana. Creyentes o no, muchos poetas siguen dedicando su tiempo y sus energías para hurgar en el misterio de lo sagrado, acaso por su estrecha y antigua cercanía con la poesía. Utilizando irónicamente el lenguaje religioso, cuestionando de raíz las creencias o haciendo pública profesión de fe, los poetas siguen evidenciando que el tema no se agota y que la preocupación por la trascendencia, por el origen, es universal.

Desde el modernismo militante de Rubén Darío y la expresión genuinamente oriental de Rabindranath Tagore, hasta las voces más desencantadas de la poesía latinoamericana y europea, pasando por los efluvios esperanzados de Rainer María Rilke y Lanza del Vasto, por los lancetazos de Octavio Paz, por la inclemente ironía de Nicanor Parra, o por los gritos desesperados de Alejandra Pizarnik, el hilo religioso se diversifica ampliamente.

La poesía, en muchos de estos casos, es oración militante, en otros, latente, y en otros más, abierta blasfemia. Pero en todos ellos, Dios o lo sagrado constituyen una referencia inevitable. De este modo, a los lamentos exaltados de León Felipe, contemporáneos de la poesía casi confesional de Paul Claudel, le siguen los salmos actualizados de Ernesto Cardenal, un poeta-creyente *sui generis*, que no ha dudado en acudir a la palabra bíblica para transformarla y obligarla a que transmita las experiencias humanas actuales, en el límite de la poesía panfletaria, para después asumir un tono

místico y descarnado. Miguel de Unamuno y Antonio Machado, por su parte, escribieron desde una fe atormentada por la incomprensión de las instituciones eclesiásticas, dominadas tercamente por el dogmatismo. William B. Yeats y Oscar V. de Lubicz Milosz asumieron la tradición religiosa y la filtraron con elementos propios de una fe más universal y menos situada en un espacio confesional. Otros poetas, como Tudor Arghezi, Lucian Blaga, Jules Supervielle o Giuseppe Ungaretti, se dirigieron a un dios que no ha podido garantizar su existencia, pero que sigue ahí como un gran oído que tal vez esté dispuesto a escuchar sus ruegos. El Premio Nobel italiano Salvatore Quasimodo, por su parte, se dirigió a un dios personal de una manera intimista.

Fernando Pessoa, en voz de su *heterónimo* Alberto Caeiro, arremetió contra las doctrinas y se solazó en un panteísmo gozoso de corte franciscano. Ossip Mandelstam, Marina Tsvietáieva, Josef Brodsky y Evgueni Evtushenko, en el ámbito ruso, hablaron de Dios con un dejo de ironía vital culta manchada por las inclemencias de la historia. Algo similar llevaron a cabo E.E. Cummings y Rafael Alberti, con menos solemnidad, pero con fuertes dosis de sarcasmo. En América Latina, Mario Benedetti, Juan Gelman y Roque Dalton asumieron lo religioso desde una fe transfigurada. Roberto Juarroz hizo lo propio mediante un desdoblamiento de la voz poética que no dudó en sumergirse en la otredad. Las espiritualidades judía y ortodoxa pueden ser vistas a trasluz en la poesía de Yehuda Amijái y Odisseas Elitis. Con un fuerte trasfondo religioso ambos, transmitieron su herencia transformada, el primero con un fuerte reclamo hacia la fe recibida, y el segundo con un mundo mitológico riquísimo que acude a los símbolos para enriquecer su lenguaje y visión.

Dentro de la poesía militante, tal vez haya sido T.S. Eliot quien mejor expresó la contradicción de una fe sabedora de que el mundo ya no es el mismo, de que la experiencia estética no puede estar al servicio de una propaganda, pero que no puede dejar de contener *las voces del misterio*. El teólogo mártir alemán Dietrich Bonhoeffer, escribiendo desde las mazmorras nazis, anticipó con su poesía

teológica algo que W.H. Auden rescató en su obra: una mirada creyente después de los horrores de la guerra. Lanza del Vasto y Thomas Merton, desde la trinchera de una fe consolidada, celebraron la presencia de lo sagrado en el mundo. Czeslaw Milosz, Ramón Xirau y Seamus Heaney cantaron su cristianismo sin vanas ilusiones.

En el ámbito latinoamericano, la poesía descarnada de César Vallejo manifiesta claramente sus antecedentes religiosos cristianos y paganos. Gabriela Mistral transfiguró su experiencia personal en unos versos sinceros y transparentes. Dulce María Loynaz, con un lenguaje sencillo hasta el colmo, trasluce la vivencia de una fe largamente sedimentada. Jorge Luis Borges, José Gorostiza y José Lezama Lima aplicaron la inteligencia poética a la temática de Cristo, la Virgen y Dios de una manera ejemplar, habiendo aprendido la lección de sus mayores. Los brasileños Jorge de Lima y Murilo Mendes celebraron su fe y la expresaron con vehemencia. Pedro Casaldáliga, un obispo-poeta transterrado, dentro de la mejor tradición hispánica —que ha dado como frutos, entre otras cosas, toda una serie de padres nuestros latinoamericanos—, le da voz a una de las corrientes más vivas del cristianismo actual, sin cerrar los ojos a las angustias y esperanzas de los pueblos oprimidos. Finalmente, Adélia Prado escribe unos poemas donde lo divino se expresa en un lenguaje directo y no exento de ternura.

En suma, lo religioso sigue estando muy vivo en la poesía contemporánea, y no sólo como asidero ante los nuevos tiempos, sino como desafío, vivencia y expectativa de un mundo mejor.

Antecedentes y contextos

Al intentar un panorama de la poesía latinoamericana en busca del elemento religioso, son varias las expectativas, sorpresas y contradicciones que se encuentran en el camino. Primero, porque se da por sentado que lo religioso o lo sagrado está presente, sin lugar a dudas, en dicha poesía. Y es que, como resultado de la evolución histórica, cultural e ideológica del continente se supondría que el sustrato religioso es uniforme y se vive con la misma intensidad. Sólo

que esta idea es obligada a matizarse apenas se observa con cierto detenimiento el trato de los y las poetas latinoamericanos con lo sagrado, la fe o la religión. Segundo, porque la influencia formal e ideológica de las vanguardias en épocas tan tempranas como el modernismo, hizo que esta poesía asumiera un cierto aire de cinismo y nostalgia alcanzando un grado profundo de desencanto, como siempre, en relación con las instituciones religiosas, aunque con una nostalgia del trato con lo sagrado.

Los grandes poetas fundadores (para usar la terminología del poeta y crítico argentino Saúl Yurkievich¹) asumieron y trabajaron el tema religioso desde la perspectiva de una superioridad artificiosa, acaso con la excepción, quién lo diría, de Huidobro. Vallejo sería el ejemplo de una voz honda y sincrética que no sólo recicló formalmente la tradición sino que increpó a lo sagrado con una enorme autenticidad. Borges siguió otro camino desde su increencia marcada por la melancolía de una fe infantil que nunca lo dejó en paz. Lezama traduce en sus alucinaciones lingüísticas una fe por momentos lúcida y por momentos atormentada.

Desde la experiencia de una antología publicada sobre el tema,² plantearía algunos nombres y escrituras casi paradigmáticas, así como notables excepciones a dichas. Entre los primeros quiero subrayar las escrituras de Pablo Antonio Cuadra, Nicanor Parra y Mario Benedetti. Cuadra fue un modelo de poeta-creyente perfectamente consciente de sus responsabilidades como poeta-crítico. La manera en que rescató la religiosidad popular nicaragüense e intentó el diálogo con la espiritualidad ancestral tiene vigencia para quienes deseen explorar esos espacios.³ Algo similar ocurrió con el boliviano Óscar Cerruto, cuyo poema “Los dioses oriundos” es una celebración del mundo

¹ Saúl Yurkievich, *Fundadores de la nueva poesía latinoamericana*. Barcelona, Ariel, 1987.

² L. Cervantes-Ortiz, pról. y sel., *El salmo fugitivo. Una antología de poesía religiosa latinoamericana del siglo XX*. México, Aldus-Fonca, 2004.

³ Tal vez el libro que mejor ejemplifica el trabajo poético de Cuadra en este sentido sea *Libro de Horas*, sobre todo en la edición definitiva, publicada en Venezuela en 1996. Una primera versión apareció en 1964 en la *Antología de la poesía católica del siglo XX*, de E. Del Río.

redivivo de las deidades antiguas. Parra y su anti-poesía representan el punto de partida de una poesía escéptica, sarcástica, que ha creado toda una escuela en el continente. Benedetti es el poeta *comprometido* que voltea su mirada para reclamar a Dios la mala leche con que ha escogido a sus representantes. Roque Dalton, en esa línea, es una figura emblemática, aunque otros nombres, como el guatemalteco Roberto Obregón, encarnan mejor la síntesis que simbolizan estas búsquedas.

Los poetas-sacerdotes, influidos por la teología de la liberación o no, como en el caso de Ernesto Cardenal, constituyen una tradición en sí mismos. Su presencia constante, a veces de origen ibérico, ha aportado a la poesía continental voces nada despreciables. Allí están para constatarlo Ángel Martínez Baigorri, maestro de Cuadra y Cardenal, Ángel Gaztelu en Cuba y, más recientemente, el obispo catalán Pedro Casaldáliga en Brasil. Otros autores importantes son, en Chile, José Miguel Ibáñez Langlois, y en Argentina, Osvaldo Pol.⁴ La labor de estos poetas puso en práctica algunos postulados del teólogo alemán Karl Rahner.⁵

Otra veta presente en América Latina, que aún espera ser descubierta y explorada es la poesía marginal, esto es, la producida por autores pertenecientes a otras tradiciones cristianas. En *El salmo fugitivo* aparecen Julia Esquivel y Rubem Alves, cuya experiencia vital los llevó a una práctica poética muy militante, pero que se orientó no sólo hacia la denuncia sociopolítica sino a una forma de

⁴ Cf. las siguientes antologías: Ernestina de Champourcin, *Dios en la poesía actual. Selección de poemas españoles e hispanoamericanos*. 3ª ed. Madrid, BAC, 1976.; y P. Maicas García-Asenjo y M.E. Soriano P.-Villamil, *Hombre y Dios. II. Cien años de poesía hispanoamericana*. Madrid, BAC, 1996.

⁵ K. Rahner, "Sacerdote y poeta", en *Escritos de teología. III. Vida espiritual-sacramentos*. Madrid, Taurus, 1961, p. 353: "Y el poeta llama al sacerdote. Las protopalabras que el poeta dice son palabras de anhelo. Nos hablan algo plástico, concreto, denso; lo plástico irrepetible que apunta más allá de sí, lo próximo que acerca la lejanía. Sus palabras son cual puertas, bellas y firmes, claras y seguras, pero puertas abiertas a lo infinito, sin medida. Llamen lo innominado, se alargan a lo inasible. Son actos de fe en el espíritu y en la eternidad, actos de esperanza en una plenitud que ellas no pueden darse a sí mismas, actos de amor a los bienes desconocidos".

profundización en realidades poco expresadas en el campo religioso protestante. Así, Esquivel escribió *El Padrenuestro desde Guatemala*, un gran poema que canta la tragedia de dicho país en los años más difíciles de los gobiernos militares.⁶ Recientemente fue incluida en uno de los volúmenes de la *Trilogía poética de las mujeres en Latinoamérica y España*.⁷ Alves, uno de los pioneros de la teología de la liberación protestante, y que por ello mismo comenzó en el terreno de la lucha ideológica, derivó hacia una poesía dominada por el asombro del mundo.⁸

Terminará esta primera parte con un ejemplo de todo lo dicho hasta aquí, el poema “Auto (remake del Coro V de *The Rock* de T.S. Eliot)”, del peruano Mario Montalbetti, que concentra el desencanto, la ironía y los aires de blasfemia en un formato de plegaria que se niega a renegar de la tradición:

O Señor, libérame de Tus excelentes intenciones
y de la pureza de Tu corazón,

porque Tus intenciones aún excelentes me
confunden y el corazón es engañoso
y desesperadamente perverso.

O Señor, líbrame del Dios que tiene algo que ganar
y del Ángel que tiene algo que perder.
Déjame solo, desfóndame el cerebro, inclúyeme

en la lista de almas que jamás verán Tu rostro
y que pasarán la eternidad jugando al billar,
razonando en vano la geometría de los diamantes.

He experimentado Tu afecto

⁶ J. Esquivel, *El Padrenuestro desde Guatemala y otros poemas*. San José de Costa Rica, Departamento Ecueménico de Investigaciones, 1981.

⁷ Aurora Marya Saavedra, Maricruz Patiño y Leticia Luna, *Trilogía poética de las mujeres en Hispanoamérica (Pícaras, místicas y rebeldes)*. 3 tomos. México, Ediciones La Cuadrilla de la Langosta, 2004.

⁸ Cf. *Pai Nosso* (São Paulo, Paulinas, 1987), uno de los libros paradigmáticos de Alves, donde se acerca a la corriente denominada *teopoética*.

y he recordado inmediatamente las
palabras del profeta Elroy:
“La experiencia no es sino caos representado
en línea recta.”

Presérvame de Tu sombra
que es la luz del mediodía;
sálvame de la verdad y del acierto
porque la verdad es mediocre y el
acierto innecesario
digo, a estas alturas.

Ahórrame el género de hombres y mujeres
que moldeaste del barro hartado
y que terminaron hablando del teatro como arte
y del actor como héroe.
O Señor, detesto el poder y Tú los resumes todos.

Si acaso Te aburres en las noches desérticas
escóndeme y hazTe el que me buscas.
No me encontrarás.

Estaré conversando con animales modestos
y con plantas carnívoras,
y Tú bien sabes que ellos no mencionan Tu nombre para nada.⁹

Particularidades y testimonios

El tema religioso en la poesía mexicana sería, para algunos, algo definitivamente marginal, debido al jacobinismo que ha caracterizado al ambiente literario. Fuera del reconocimiento de Ramón López Velarde como un poeta irrefutablemente católico, señalar los aspectos que tienden a lo sagrado en nuestra lírica no es muy bien visto por parecer una moda o una afectación propia de curas o beatas. Gabriel Zaid se ha referido a esto en varias ocasiones, sobre todo en su memorable ensayo “Muerte y resurrección de la cultura católica”, que en sus obras completas es el pórtico del libro *Tres poetas católicos*, que reivindica (si esto fuera

⁹ Cit. por L. Cervantes-Ortiz, *op. cit.*, pp. 360-361.

posible) al propio poeta zacatecano además de Pellicer y Manuel Ponce.¹⁰ Sus insinuaciones son inquietantes, para uno y otro bando: “¿Por qué hay más inquietudes religiosas en los medios culturales que inquietudes culturales en los medios religiosos? ¿Por qué la Iglesia, que hasta hace unos cuantos siglos era la cultura misma [...], ya no lo es? [...] Una fe que no produce cultura acaba subordinada a las creencias de quienes sí la producen”.¹¹ Otro instante en que su crítica es puntual al respecto fue cuando rescató los poemas religiosos de Alfonso Reyes. Y es que, bien visto, cómo podrían entenderse franjas enteras de la poesía mexicana, pienso en Otón, Nervo y Francisco González León, sin referirse a sus hondas raíces espirituales. Como se ha señalado líneas arriba, la afición por el tema o los motivos espirituales ha sido vista como una debilidad o una concesión poco acorde con las tendencias estéticas o ideológicas del momento. Así, se ha transitado de un tratamiento estilizado e incluso impostado a un rechazo sistemático disfrazado, pero, con todo, nunca ha quedado fuera del imaginario poético.

En lo personal, a partir de la experiencia de una antología todavía inédita, y más antes, de una revisión más o menos exhaustiva de varios trabajos previos,¹² me parece que el supuesto carácter subterráneo de este tipo de poesía no es tan real, pues incluso en autores aparentemente ajenos y hasta enemigos del asunto, éste no deja de asomarse. Monsiváis no ha dejado de asomarse a la forma en que la poesía ha vehiculado las ansias religiosas de la cultura mexicana.¹³ Cronológicamente, se puede

¹⁰ G. Zaid, “Muerte y resurrección de la cultura católica”, en *Ensayos sobre poesía*. México, El Colegio Nacional, 1993, pp. 297-343.

¹¹ *Idem*, “Orígenes ignorados”, en *Letras Libres*, núm. 6, junio de 1999, p. 31.

¹² Cf. Jesús García Gutiérrez, *La poesía religiosa en México. (Siglos XVI a XIX)*. México, Cvltvra, 1919; Carlos González Salas, *Antología mexicana de poesía religiosa*. México, Jus, 1960; Joaquín Antonio Peñalosa, ed., *Flor y canto de la poesía guadalupana. Siglo XX*. México, Jus, 1984; Jorge Eugenio Ortiz Gallegos, *Poesía religiosa mexicana. Siglo XX*. México, Delegación Iztapalapa, 1997; y Raymundo Ramos, *Deíctico de poesía religiosa mexicana*. Buenos Aires, Lumen, 2003.

¹³ C. Monsiváis, “Acúsome, Padre, de fomentar la tolerancia”, en *El Nacional*, 17 de junio de 2003, pp. 9-10.

mencionar a Tablada, quien con todo y sus aficiones esotéricas y hasta mágicas, se ciñe en varios poemas a la temática religiosa tradicional. López Velarde se desgarró interior y exteriormente por la forma en que combaten el jacobinismo y la fe en su persona y en la historia. Gorostiza traduce en *Muerte sin fin* algo del universo paulino sobre los abismos existenciales. Villaurrutia intima con Dios en los momentos iniciales y finales de su vida.

Pellicer es un caso único, porque así como estalló verbalmente en sus efluvios de celebración tropical, alcanzó notas de diáfana transparencia religiosa en sus sonetos (de esperanza, fraternales y postreros) y en otros poemas de mayor aliento. El poeta-creyente que fue no duda en echar mano del mismo lenguaje para cantar sus aventuras carnales y espirituales. Sabines ve el rostro de un Dios que le acompaña en los peores momentos de su vida y se deleita en el encantamiento que le produce su gracia apreciada de otra manera. Pacheco, con su mirada apocalíptica, se niega a ser ortodoxo, pero atisba la destrucción con el lenguaje de los profetas del Antiguo Testamento. Montes de Oca asume el versículo como instrumento de indagación metafórica de los misterios sagrados. Jorge Aguilar Mora, con un lenguaje hipercrítico, toma la tradición y la obliga a decir lo que desde dentro jamás se hubiera atrevido.

Las mujeres, particularmente, han explotado la religiosidad con singular énfasis. Concha Urquiza es, en ese sentido, tal vez la mayor de las poetisas mexicanas en este campo. Pero en nada desmerecen las aportaciones de Margarita Michelena, quizá la más refinada autora, quien, sin aludir expresamente a los motivos religiosos, desarrolló profundamente en su breve obra las relaciones del ser con la trascendencia. Guadalupe Amor escribe algunas de las mejores décimas de la poesía mexicana dirigiéndose desenfadadamente al Dios que no la deja tranquila. Enriqueta Ochoa se sitúa en los márgenes de la ortodoxia y es reconvenida en su juventud por las libertades que se toma para expresar su fe que busca nuevos canales de expresión.

La nómina de poetas-sacerdotes mexicanos es importante (hablando del siglo XX, pues en los anteriores son quienes dominan

el panorama), pues abre nada menos que con Alfredo Placencia, continúa con José Luz Ojeda, los hermanos Gabriel y Alfonso Méndez Plancarte, Francisco Alday, Manuel Ponce, Joaquín Antonio Peñalosa (acaso las estrellas de esta lista) y Jerónimo Verduzco, entre muchos. Al lado de ellos, los esfuerzos de *laicos* como don Alfonso Junco, Jorge Eugenio Ortiz y, en los últimos 20 años, Javier Sicilia, quienes han lidiado duramente en un medio poco proclive a manifestar sus preferencias religiosas. Éste último, además de su poesía, ha reflexionado continuamente sobre la razón de ser de la misma. Prueba de ello es su libro *Poesía y espíritu* (1998).

Hay todavía algunas zonas que esperan todavía su recuperación, por ejemplo, las revistas *Trento* y *Ábside*, por sólo mencionar un par de publicaciones confesionales, así como la poesía evangélica, algunos de cuyos representantes (Francisco Estrello, Gonzalo Báez-Camargo, Luis D. Salem y Raúl Macín, entre otros) todavía no han sido evaluados críticamente.

Entre las nuevas generaciones, llama la atención la manera en que se retorna a lo sagrado. Francisco Magaña, por ejemplo, es un poeta converso que está volcando todos sus dones para celebrar el encuentro religioso que ha experimentado, en una suerte de odisea verbal cuyos hallazgos no tienen nada que ver con los nuevos movimientos, pues más bien representan su negación. Julio Hubbard, desde las lindes de la filosofía, en estrecha cercanía con la escritura de su maestro, Ramón Xirau, quien merece también más atención, adiciona su trabajo con una dosis de ironía posmoderna que le ayuda a superar los riesgos de la solemnidad.

Silencio
Bien lo saben las hierbas anntes verdes
bien lo sabe la hiedra en el jardín
que Dios es Dios en cada
trozo del mundo
trozo de hielo
y heladura
más allá de las cosas Dios de cosas
Silencio
Tu silencio sobre el vidrio

irrumpe
Del arbotante surge eléctrica la luz
ducha de luz
dicha de Dios¹⁴

Y todavía, María Rivera, en el volumen que ganó el Premio Aguascalientes 2005, da testimonio de cómo se ha filtrado el tema religioso hasta estos espacios de expresión:

Y Dios está aquí, entre nosotros, muriendo
y yo parto el pan y lo reparto y vierto Sobre ellos sales,

y Dios estuvo aquí, entre nosotros, muriendo
y yo partí el pan y repartí las sales,
puse sobre nuestra mesa su cadáver
y aun hueso y filamento, muriendo.

Y corrí sobre la hoja helada del tiempo
resbalando, hace ya muchos años, mientras,
Dios nació a cada paso cada bocanada de un aire imaginario,

y éramos sólo una canción muriendo,

un golpe de aire o luz o cielo,
un golpe de cielo, azul
pleno, todo golpe,
tendidos sobre el césped,
en el jardín materno,

y era mi madre
un árbol frondoso plantado
en el centro de nosotros,

y hay tantos —mira— tantos otros
sembrados en ese mismo tiempo muriendo¹⁵

¹⁴ Cf. J. Hubbard, "Una tarde con Ramón Xirau", en *Vuelta*, núm. 131, octubre de 1987, p. 36, <http://184.72.35.63:8080/pdfmex/97508>.

¹⁵ M. Rivera, *Hay batallas*. México, Joaquín Mortiz, 2005, pp. 42-44.

Conclusión

Queda claro que la literatura es un espacio cultural insustituible que refleja abundantemente el clima espiritual de una época o una región geográfica. En el caso de la poesía latinoamericana, ella siempre ha sido vehículo de las transformaciones ideológicas o sociopolíticas que han experimentado los diversos países. Las expresiones estéticas o artísticas no solamente modifican la realidad sino que dialogan incesantemente con ella, a veces muy conflictivamente, aportando una visión alternativa o paralela que permite, a quienes se acercan a ella, introducirse a redefiniciones distintivas de aquello que los poderes intentan imponer desde visiones oficiales o convencionales. Eso explica por qué la poesía de tema religioso, un tema que supuestamente ya estaría superado por la secularización (al estilo occidental) sigue tan viva en el subcontinente y sigue funcionando como un modo auténtico de reflexión, crítica y exposición de lo que acontece cotidianamente.

El obispo Pedro Casaldáliga, recientemente fallecido, muestra viviente él mismo de la experiencia humana y cultural a la que se alude aquí, lo escribió con claridad meridiana en el prólogo de una antología poética plural y que recogió autores/as de casi toda América Latina: “Desde la adoración de rodillas hasta la reivindicación protestante. En Nuestra América se habla de Dios y se la habla cantando, gritando, a veces renegando, pero siempre creyendo con una apasionada familiaridad. Dios es de los nuestros (sobre todo de los pobres y de los inconformados y de los militantes rebeldes)”.¹⁶

Referencias

Alves, Rubem (1987). **Pai Nosso. Meditações**. São Paulo, Paulinas.

¹⁶ P. Casaldáliga, “Palabras preliminares”, en L. Cervantes-Ortiz, ed., *op. cit.*, p. 11.

Cervantes-Ortiz, Leopoldo, pról. y sel. (2004). **El salmo fugitivo. Una antología de poesía religiosa latinoamericana del siglo XX.** México, Aldus-Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

Cuadra, Pablo Antonio (1996). **Libro de Horas.** Caracas, Fundarte.

Champourcin, Ernestina de (1976). **Dios en la poesía actual. Selección de poemas españoles e hispanoamericanos.** 3ª ed. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

Esquivel, Julia (1981). **El Padrenuestro desde Guatemala y otros poemas.** San José de Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones.

García Gutiérrez, Jesús, comp. (1919). **La poesía religiosa en México. (Siglos XVI a XIX).** México, Cvltvra.

González Salas, Carlos, ed. (1960). **Antología mexicana de poesía religiosa.** México, Jus, 1960.

Hubard, Julio (1987). "Una tarde con Ramón Xirau", en *Vuelta*, núm. 131, octubre, p. 36.

Maícas García-Asenjo, Pilar y María Enriqueta Soriano P.-Villamil (1996). **Hombre y Dios. II. Cien años de poesía hispanoamericana.** Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

Monsiváis, Carlos (2003). "Acúsome, Padre, de fomentar la tolerancia", en *El Nacional*, 17 de junio, pp. 9-10.

Ortiz Gallegos, Jorge Eugenio, ed. (1997). **Poesía religiosa mexicana. Siglo XX.** México, Delegación Iztapalapa.

Peñalosa, Joaquín Antonio, ed. (1984). **Flor y canto de la poesía guadalupana. Siglo XX.** México, Jus.

Rahner, Karl (1961). "Sacerdote y poeta", en **Escritos de teología. III. Vida espiritual-sacramentos.** Madrid, Taurus, 1961, pp. 331-354.

Ramos, Raymundo (2003). **Deíctico de poesía religiosa mexicana.** Buenos Aires, Lumen.

Río, Emilio del, ed. (1964). **Antología de la poesía católica del siglo XX.** Madrid, A. Vasallo.

Rivera, María (2005). **Hay batallas.** México, Joaquín Mortiz.

Saavedra, Aurora Marya, Maricruz Patiño y Leticia Luna, eds. (2004). **Trilogía poética de las mujeres en Hispanoamérica**

(Pícaras, místicas y rebeldes). 3 tomos. México, Ediciones La Cuadrilla de la Langosta.

Yurkievich, Saúl (1987). **Fundadores de la nueva poesía latinoamericana**. Barcelona, Ariel.

Zaid, Gabriel (1993). "Muerte y resurrección de la cultura católica", en **Ensayos sobre poesía**. México, El Colegio Nacional, pp. 297-343.

_____ (1999). "Orígenes ignorados", en **Letras Libres**, núm. 6, junio de 1999, pp. 30-33.

A sexualidade feminina como dimensão humana na poética de Adélia Prado

Jossuí Basílio Mendonça Maia

“[...] é em sexo, morte e Deus, que eu penso
invariavelmente, todo dia.”
(Adélia Prado)

Introdução

Como uma boa mineira que sou, a poesia de Adélia Prado sempre me encantou, seja pela simplicidade de elementos que a compõem ou seja por tratar de temas do universo feminino. Quando me refiro à simplicidade de elementos, refiro-me aos objetos comuns que compõe o dia a dia de uma dona de casa do interior mineiro, como (quintal, laranja, bule, pimenta, formigas, flores), pois, quanto à linguagem de sua poética, considero-a densa e complexa.

Esse entendimento surgiu a partir do momento que a poética de Adélia tornou-se meu objeto de estudo no espaço acadêmico. Então, hoje, com mais propriedade, digo que seu jeito simplório de escrever não tem nada de simples. É uma linguagem labiríntica, complexa, fragmentada, subentendida que ultrapassa a conotação de linguagem simplória de uma dona de casa.

Mergulhar em suas poesias é uma grande experiência para nós leitores, tanto pela complexidade para compreender o sujeito inscrito numa sociedade ou pelo resgate de nos inserir na calma do interior como podemos ver no trecho do poema *Bucólica Nostálgica*: “ Ao entardecer no mato, a casa entre / bananeiras, pés de manjeriço e cravo-santo,/ aparece dourada.” (PRADO, 2007, pág. 42).

Se a calma do interior é um alento aos nossos corações, é por via da literatura que esse modo de vida chega até nós e a qual tem a capacidade de promover em nós profunda reflexão, por ela

ser necessária para a nossa sobrevivência em um cotidiano marcado por uma realidade extremamente dura e crua.

Portanto, acredito que a poesia é o elemento que possibilita o resgate de experiência da realidade que a moderna sociedade abandonou. Enquanto a razão, de modo geral, fragmenta e simplifica seu objeto visando resultados práticos, a arte literária, dotada de sensibilidade, por sua vez, se orienta pela totalidade, pela complexidade e por colocar as questões humanas de forma abrangente. É a ligação entre a literatura, o escritor e a sociedade, que possibilita o surgimento de um diálogo que serve de reflexão sobre as relações culturais e sociais.

Assim, essa reflexão nos conduz a olhar a literatura não só como reflexo da sociedade, mas como um meio transmissor de informações, cuja função é levar o sujeito a compreender seus conflitos e sentimentos, e assim questionar, pensar e sentir tudo que o cerca dando mais sentido a sua existência.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a Literatura está ligada aos valores ideológicos vigentes que o escritor utiliza nos seus temas, em nosso caso, veremos a sexualidade feminina como dimensão constitutiva da vida em sociedade na poética de Adélia Prado, pois, considerando este entendimento, podemos dizer que uma obra está completa quando reflete algo em alguém, ou seja, quando se dá a interação entre o autor, o texto e o leitor. Acolhemos, portanto, o empenho de refletir e analisar a poética de Adélia Prado, observando como sua obra aborda a sexualidade feminina. É importante ressaltar que a obra poética de Adélia Prado é composta por oito livros a saber: *Bagagem* (1976), *O coração disparado* (1978), *Terra de Santa Cruz* (1981), *O pelicano* (1987), *A faca no peito* (1988), *Oráculos de Maio* (1999), *A duração do dia* (2010) e *Miserere* (2013).

Em um primeiro momento, o objetivo é compreender a importância da arte na construção de outros saberes tendo como ponto de partida a sensibilidade. Logo, apresento a poeta Adélia Prado e em seguida reflito sobre o silêncio feminino. No último tópico analiso de que forma a poeta evidencia a sexualidade

feminina tendo como ponto de apoio poemas que compõe as obras *Bagagem*, *O coração disparado* e *O pelicano* da poeta.

A significação da poesia

O mundo adoeceu. A realidade acelerada do progresso tem provocado certo distanciamento do contato intersubjetivo do homem com o ambiente que o rodeia. Em essência, a humanidade perdeu sua relação direta com as coisas naturais devido à maneira dissociada com que a realidade a aprisiona, tornando-a frágil em sensibilidade, fragmentada, sem valores sólidos e firmes.

A supremacia da razão, privilegiada e tornada central na concepção da ciência, provoca o apartamento do sensível no homem, concentrando determinados saberes como relevantes, à medida que descartam outros. O racionalismo privilegia a mente, em detrimento de saberes da sensibilidade. O conhecimento local, o senso comum e o saber advindo da experiência cotidiana, têm seu lugar não legitimado, em nome de saberes considerados universais – o que significa corresponder ao universo da ideologia dominante. Buscar a significação da vida na percepção do dia é necessário para uma consciência integral do ser, pois como diz a poeta Adélia Prado, o que temos é a nossa vida, o nosso cotidiano.

O ser convive conosco velado por seus acidentes, seu aspecto sensível, seu “formato”. A poesia nos permite contemplá-lo na sua essência, na sua forma, que é sua realidade mesma e, portanto, sua beleza. Esta experiência poética – sempre mediada pelo sensível – é comum a todo ser humano, poeta (artista) ou não. O milagre é que os chamados artistas criam, através da obra, uma via de registro e acesso à experiência original que permite de novo a todos, e em primeiro lugar a ele mesmo, ver e rever, de modo maravilhoso, o que no dia a dia subjaz à poeira do cotidiano. (PRADO, 1987).

Refletindo sobre o sujeito adoecido da sociedade contemporânea, que leva uma vida sem sentido, no automatismo das engrenagens, é que acreditamos que a poesia pode salvar o mundo devido ao seu papel transformador, a qual possibilita o ser

humano simbolizar mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo.

Entendemos que essa falta de sentido, de percepção e de senso crítico pode ser recuperado pela poesia por ela ser dotada de uma elaboração estética que mais se liga aos sentidos em razão de seu caráter subjetivo a qual se dá pela sua capacidade de compreender a condição humana e de provocar reflexões essenciais ao nosso viver. Octavio Paz (2012) analisa o fazer poético em um tempo de desencantamento, no qual ele afirma não ser mais possível construir uma imagem do mundo. Ele valoriza a função da palavra poética, pois entende que a poesia cumpre o papel de reconciliar vida e morte. Para Paz (2012), a poesia está em tudo e pode transformar o mundo. Ela representa a libertação que revela o homem e tudo que o cerca, pois consegue ao mesmo tempo expressar a história de raças, nações e classes. A linguagem é múltipla, seu ofício é primordial para a construção da cultura, para a inscrição e a restauração de símbolos.

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos escolhidos; alimento maldito. (PAZ 2012, p.21).

A poesia visa a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais por meio de nossa sensibilidade do que via o intelecto. A poesia não estabelece conceitos, e sim apresenta situações humanas particulares nas quais estas surgem simbolizadas, carregadas de significados.

Comungamos do pensamento de Candido (2004) de que a literatura humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações. Ela atua em nós como uma espécie de conhecimento, pois resulta de um aprendizado, como se fosse uma espécie de instrução para viver humanamente. Capaz de desenvolver em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivo se abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 2004, p.180).

Enquanto a razão, de modo geral, fragmenta e simplifica seu objeto visando resultados práticos, a arte literária, dotada de sensibilidade, por sua vez, se orienta pela totalidade, pela complexidade e por colocar as questões de forma abrangente. As relações entre o artista e o grupo se pautam por esta circunstância e podem ser esquematizadas do seguinte modo: em primeiro lugar, há necessidade de um agente individual que tome a sua tarefa de criar ou apresentar a obra; em segundo lugar, ele é ou não reconhecido como criador ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligado a esta circunstância; em terceiro lugar, ele utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como veículo das suas aspirações individuais mais profundas.

A poesia de Adélia redescobre a vida do interior mineiro como algo universal, olha o mundo grande a partir de seu pequeno mundo. Candido (2000) defende a ideia de que as características individuais de uma obra adquirem significado social, na medida em que as pessoas correspondem a necessidades coletivas; e estas, agindo, permitem que os indivíduos possam exprimir-se e, assim, a poeta Adélia Prado ressignifica as necessidades da mulher por meio de suas próprias aspirações.

Certamente, o motivo de apresentar a poesia como contraponto da automaticidade da vida moderna, é uma possibilidade de pensar em sua capacidade de produzir conhecimento ao transcender as experiências e vivências de um sujeito inscrito em certo contexto histórico e cultural por meio da materialidade do poema. O poeta fala das coisas que são suas e do seu mundo e que suas experiências mais secretas ou pessoais se transformam em palavras sociais, históricas. (PAZ, 2012, p.195)

A poeta mineira

É entre as montanhas da cidade mineira de Divinópolis que a poeta Adélia Prado vive até hoje com 84 anos de idade. É uma das vozes mais fortes da poesia feminina brasileira, homenageada e premiada até mesmo em outros países; dona de uma Literatura em

que se resgata o cotidiano mineiro. Poeta viva e contemporânea, Adélia foi a primeira mulher a receber o Prêmio Jabuti, na categoria Poesia, por *O Coração Disparado*, lançado em 1978.

Sua poesia traz temas recorrentes da vida do interior como a casa, quintal, vizinhos, igreja, praças, alpendres e cheiro do mato. Dentro deste espaço, a poeta costuma colocar em relevância a perspectiva da mulher em seus poemas, colocando sempre o feminino em primeiro plano, ainda que em um viés erótico suave. A visão microscópica de Adélia Prado pela esfera doméstica abre espaço para todas as outras questões presentes que constitui o cotidiano de mulher: a infância, o casamento, o marido, os filhos, as relações humanas, o sexo, a velhice, a morte, Deus.

Adélia Prado leva a vivenciar os pequenos detalhes da vida como significativos ao poetizar sobre o cotidiano por um olhar feminino. A experiência poética da autora leva a experimentar a riqueza das relações com o outro na observação do dia a dia, ações simples da rotina e a repetição dessas ações adquirem outros significados, ultrapassando a dimensão prosaica para dar voz à mulher que transita num cotidiano marcado. É nessa insistência no cotidiano que a poeta resgata emoções conflitantes carregadas de poesia e reflexões sobre a intrigante posição da mulher na sociedade moderna. A autora não recusa o papel destinado à mulher, entretanto, manifesta um “novo olhar” em que esta cumpre seu papel social sem imposição e opressão, revelando sua percepção sobre mulheres mineiras, interioranas, marcadas pelo condicionamento do espaço doméstico.

Dessa forma, é possível notar que em sua obra constitui-se uma obstinação entre resistência e a condição subordinada da mulher. O que leva a autora a equilibrar-se entre o feminismo e as limitações peculiares do ser feminino condicionada pela sociedade patriarcal é o fato de presenciar as mudanças por ela mesma vividas, suas experiências em seus papéis de mãe, esposa, mulher, profissional e intelectual. Outro motivo que a equilibra é ter a consciência de que escrever é uma forma de libertação: “a poesia me salvará” (PRADO, 2017, p.49).

O poema “*Com Licença Poética*” que inaugura sua primeira obra, *Bagagem*, ao dialogar com o célebre *Poema de Sete Faces*, de nosso poeta maior Carlos Drummond de Andrade, o eu lírico pede licença para se introduzir no universo da literatura, espaço reduzido à mulher. Adélia transpõe em versos a complexidade de ser mulher e de ser reconhecida além dos papéis sociais normatizados à mulher. Além de cumprir a sina de mulher, mesmo que ainda envergonhada (amedrotada por ocupar exclusivamente um lugar masculino), inaugura um novo reino em que a mulher deseja ser ouvida e respeitada tanto quanto ao homem.

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito
pesado pra mulher,
esta espécie ainda
envergonhada.
Aceito os subterfúgios
que me cabem, sem
precisar mentir.
Não sou tão feia que
não possa casar, acho
o Rio de Janeiro uma
beleza e
ora sim, ora não, creio em
parto sem dor. Mas, o que
sinto escrevo. Cumpro a
sina.
Inauguro
linhagens, fundo
reinos (dor não é
amargura).
Minha tristeza não
tem pedigree, já a
minha vontade de
alegria, sua raiz
vai ao meu mil

avô.

Vai ser coxo na vida, é
maldição pra homem. Mulher
é desdobrável. Eu sou.

(PRADO, 2007, p. 09).

Dessa forma, Adélia Prado abre espaço para falar de seus mais íntimos desejos, com coragem para exercer seu poder de liberdade. Liberdade em falar o que pensa e assumir o compromisso do que sua poesia representa para ela e para os outros.

O silêncio feminino

Se escrever é fazer existir publicamente, é fato de que as mulheres viveram no silêncio durante muito tempo. O silêncio imposto à mulher como forma de manter a ordem social em uma sociedade de base patriarcal foi usado como forma de dominação e de exclusão de determinadas vozes que tentaram repercutir algum som em meio a um contexto de poder.

De acordo com Tedeschi (2016), a história tem sido, desde sempre, o lugar da legitimação e do domínio. O controle e a distribuição da palavra escrita, encarregada principalmente pelos homens letrados, os escritores, os cronistas e os historiógrafos, implicou num uso e abuso do poder simbólico em narrar, relatar e significar determinadas parcelas da realidade ligadas diretamente aos triunfos, aos grandes atos heroicos, com pretensões de superioridade e feitos de grande poder.

Se o silêncio aparece na história como um tributo feminino, que constituía parte do suposto mistério constitutivo da mulher, e mesmo do feminino enquanto ideal, é preciso rever seu lugar e pensar os espaços do silêncio no qual as mulheres foram “confinadas”, resultado de um poder simbólico que as impôs papéis e identidades.

Feministas assumidas ou não, as mulheres forçam a inclusão dos temas que falam de si, que contam sua própria história e de suas antepassadas, e que permitem entender as origens de muitas crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente

opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização. Dessa forma, a escrita feminina se caracteriza por afastar-se do chamado “discurso do poder”. No poema Grande Desejo, Adélia se situa no espaço comum destinado à mulher, mas que além de ser mãe, cozinhar; é capaz de sentir dor e alegria. Assim demonstra que também é capaz de ter inspiração e sensibilidade para escrever e fazer se existir publicamente.

Grande Desejo

Não sou matrona, mãe dos Gracos, Cornélia,
sou é mulher do povo, mãe de filhos, Adélia.
Faço comida e como.
Aos domingos bato o osso no prato pra chamar o cachorro
e atiro os restos.
Quando dói, grito ai,
quando é bom, fico bruta,
as sensibilidades sem governo.
Mas tenho meus prantos,
claridades atrás do meu estômago humilde
e fortíssima voz pra cântigos de festa.
Quando escrever o livro com o meu nome
e o nome que eu vou pôr nele,
vou com ele a uma igreja,
a uma lápide, a um descampado,
pra chorar, chorar e chorar,
requintada e esquisita como uma dama
(PRADO, 2007, p. 10)

Para Candido (1999), o poeta ou o escritor transforma tudo que passa por eles, combinando a realidade que absorve com a própria percepção, devolvendo assim ao mundo uma interpretação própria e subjetiva, longe de ser um mero espelho refletor (CANDIDO, 1999, p. 81-89). Assim, deve-se pensar a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte e a influência que a própria obra exerce sobre o meio, assim a arte pode, então, ser uma expressão da sociedade.

Em *Bagagem*, primeira obra publicada da poeta Adélia Prado, o título do livro é sugestivo e insinua certa ordem de poemas a ser seguida, como se essa “Bagagem” fosse um acúmulo de

experiências vividas em momentos distintos, no qual a autora insere pequenos detalhes por um olhar poético que, por vezes, passam despercebidos por nós em meio à agitação moderna.

Se considerarmos que as mulheres trazem uma experiência deixada à margem em relação aos homens, por tempos, ou talvez até hoje, é evidente que a visão microscópica, miúda, detalhista da poeta pela esfera doméstica interiorana abre espaço para todas as outras questões presentes que revela a relação de poder constitutivas da sociedade patriarcal, principalmente no que tange sobre a sexualidade da mulher.

O desejo como elemento vital

O erotismo na poética de Adélia representa o desejo sexual, reconhecendo o corpo feminino não como objeto de posse, de domínio do homem, mas como um sentimento ligado e de pertencimento à mulher, considerando que a sexualidade é uma dimensão constitutiva da vida em sociedade de qualquer sujeito.

A poeta utiliza o erótico para verbalizar a revelação de uma sexualidade feminina que encontra na representação literária uma forma de expressão. Ela cria situações que questionam as construções estabelecidas pelo patriarcado e pelas concepções religiosas. Entretanto ao questionar sua própria tradição religiosa e moral, Adélia aponta para possibilidade de redenção e prazer sexual.

Para a pesquisadora Steiner (2005), é por meio do elemento erótico-religioso presente na poesia de Adélia que a poeta entra em contato com o feminino reprimido da psique, sem afastar-se da religião, mesmo que o condenou, mas reestruturando a imagem católica de mulheres assexuadas, para outra, dona de sua capacidade de sentir e expressar o desejo sexual. É ali, através das palavras transmutadas em imagens, em cenas, em metáforas, em sonhos, desejos e visões, que uma realização acontece. E esta não é vaga, ilusória, superficial, mas capaz da alquimia dos sentidos, dos sentimentos, da compreensão última de sua vida.

A abordagem de um cotidiano existencial aparentemente comum, em que traz a presença de um corpo erotizado, é que o demonstra sutilmente a produção feminina da poeta como discurso de engajamento, mesmo não estando inserido em ideologias feministas da década de 70. Um engajamento resultante da sua própria existência como mulher materializado no poema.

Adélia é uma feminista da palavra, por meio da arte, dá voz aos seus mais íntimos desejos e dores, atingindo a universalidade feminina. O que é proibido, ela resgata por via da poesia. “[...] Na poesia, não há diferença entre corpo e alma. Por isto, a poesia é salvadora, ela provoca o resgate. Diante da beleza, fica-se com a mente desarmada. É uma sedução. Então, o que na doutrina é castrado, se resgata via poesia”¹.

Nesta perspectiva da autora, apresentamos o poema *Dia do livro o Pelicano* (1987) que nos leva a evidenciar a sexualidade como elemento vital. Permeada pelo aspecto lúdico, a poeta, ao falar de suas impressões sobre uma cena cotidiana do espaço prosaico de um quintal, metaforicamente evidencia a necessidade de expor a sexualidade feminina como qualquer outro instante que compõe o dia de uma mulher. É na leitura do cotidiano feminino, por meio da própria experiência inata de “ser mulher”, retratando-a e traduzindo-a, é que a poeta constrói seu discurso feminino.

DIA

As galinhas com susto abrem o bico
e param daquele jeito imóvel
- ia dizer imoral -,
as barbelas e as cristas envermelhadas,
só as artérias palpitando no pescoço.
Uma mulher espantada com sexo:
mas gostando muito.

(PRADO, 2017, p. 130).

¹ Adélia em entrevista no programa *A volta da Inspiração*, da Rede Globo, em 1991

Da observação de uma cena corriqueira, faz poesia como ninguém, o poema expõe a transgressão de Adélia Prado ao falar de sexo e sensualidade por meio da ludicidade. A voz do poema brinca com as palavras, usa o grosseiro para dizer que mulher gosta de sexo tanto quanto o homem. Os elementos que descrevem o estado da galinha (bico, barbelas, cristas, artérias) nos remetem ao corpo erotizado, sensualizado de uma mulher sedenta por sexo. O eu lírico tem consciência de que sua fala pode trazer incômodos “-ia dizer imoral-” (PRADO, p. 130, 2017).

Outra transgressão é referente ao título do poema “Dia”, que se refere à marcação temporal contrária à noite, momento em que as relações sexuais acontecem segundo à norma conservadora da mulher no matrimônio. Assim, por meio da transgressão e do lúdico, Adélia se aproxima do leitor dando voz ao corpo silenciado, aos desejos censurados e as convenções sociais.

Adélia Prado usa do erotismo para revelar que o desejo sexual também faz parte de seus pensamentos e, assim, o erotismo é a descoberta do próprio corpo. No poema, *Uma vez visto*, do livro *Bagagem*, o eu lírico apresenta sua atração pelo corpo masculino delineando o universo erótico feminino desconstruindo paradigmas. No poema, o elemento “flauta” adquire, portanto, uma conotação sexual. O eu lírico estabelece uma ligação erótica com o objeto, ao associar flauta com o órgão masculino, de acordo com sua experiência, ou memória, ou lembrança, enfim, pode-se dizer que esta relação que faz com que o erotismo se concretize enquanto condição humana.

O eu lírico anuncia um novo tempo em que a poesia é porta voz de um sujeito se conhecendo como mulher que é capaz de expressar os seus mais profundos desejos, o despudor da linguagem ecoa com tal necessidade.

Uma vez visto

Para o homem com a flauta, sua boca e mãos,
eu fico calada.
Me viro em dócil,
sábia de fazer com veludos uma caixa.

**O homem com a flauta é meu susto pênsil
que nunca vou explicar, porque flauta é flauta, boca é boca,
mão é mão.**

Como os ratos da fábula eu o sigo roendo inroável amor.

O homem com a flauta existe?

(PRADO, 2017, p.64, grifo nosso)

Adélia é uma mulher que questiona o seu tempo e reage com a poesia oferecendo novos paradigmas para a compreensão do corpo e da sexualidade na vida concreta das mulheres. Posiciona-se às avessas da tradicional teologia cristã que impõe modos de ser e de pensar que condicionam e castram a vivência da sexualidade e sensualidade feminina.

No poema *Dolores* do livro *O coração disparado* (1978) encontramos um eu lírico que, além de apresentar as complexidades de ser mulher, exhibe suas angústias baseadas na oposição entre um corpo velho e um corpo jovem. Essa crise de identidade apresentada pelo desconforto do eu lírico caracteriza a visão discriminadora da sociedade que renega a sexualidade na velhice. Há no poema um desconforto do eu lírico numa crise de identidade em que a velhice ronda.

Dolores

Hoje me deu tristeza, sofri três tipos de medo

acrescido do fato irreversível:

não sou mais jovem. Discuti política, feminismo,

a pertinência da reforma penal, mas ao fim dos assuntos

tirava do bolso meu caquinho de espelho e enchia os olhos de lágrimas:

não sou mais jovem.

As ciências não me deram socorro, nem tenho por definitivo consolo

o respeito dos moços.

Fui no Livro Sagrado

buscar perdão pra minha carne soberba e lá estava escrito:

"Foi pela fé que também Sara, apesar da idade avançada, se tornou capaz de ter uma descendência..."

Se alguém me fixasse, insisti ainda,

num quadro, numa poesia...

e fossem objetos de beleza os meus músculos frouxos...

Mas não quero. Exijo a sorte comum das mulheres nos

[tanques,
das que jamais verão seu nome impresso e no entanto sustentam os pilares
do mundo, porque mesmo viúvas [dignas

**não recusam casamento, antes acham o sexo agradável, condição para a
normal alegria de amarrar uma tira no**

[cabelo

e varrer a casa de manhã.

Uma tal esperança imploro a Deus.

(PRADO, 2017, p. 142).

O eu lírico do poema deixa evidente que sua condição feminina deve ser repensada. A condição intelectual da mulher do poema é apresentada nos primeiros versos e contrasta com as das mulheres comuns que vivem tranquilamente sem se preocupar com questionamentos que as angustiam. O eu lírico parece nos dizer que mesmo com um corpo de músculos frouxos, a sua posição intelectual poderá lhe eternizar, mas o que deseja não é fama, e sim um corpo jovem como daquelas que sustentam o mundo, daquelas que põe comida na mesa, varrem o chão, amarram um tirano cabelo e gostam de sexo. Exige a sorte comum das mulheres no tanque (jovens) que não questionam a efemeridade do tempo. Na poética de Adélia, a atividade sexual como atividade erótica, é caracterizada como algo propriamente humano independente do fim reprodutivo em que as mulheres eram submetidas.

Em outro poema, *Endechas das Três Irmãs*, que também pertence à obra *Bagagem*, percebemos claramente o abafamento feminino caracterizado pela amargura, o silêncio e a resignação da mulher. As cenas narradas, com entonação de ladainha, conferem ao poema o tom melancólico de três mulheres melancólicas e amarguradas. É um poema que retrata a ressignificação de uma vida desprovida de sentido.

Endecha das Três Irmãs

As três irmãs conversavam em binário lentíssimo,
A mais nova disse: tenho um abafamento aqui,
e pôs a mão no peito.

A do meio disse: sei fazer umas rosquinhas.
A mais velha disse: faço quarenta anos, já. A mais nova tem moda de chorar no quintal.
A do meio está grávida.
A mais cruel se enterneceu por plantas. Nosso pai morreu, diz a primeira, nossa mãe morreu, diz a segunda, somos três órfãs, diz a terceira.
Vou recolher a roupa no quintal, fala a primeira. Será que chove?, fala a segunda.
Já viram minhas sempre-vivas?, falou a terceira, a de coração duro e soluçou.
Quando a chuva caiu ninguém ouviu os três choros dentro da casa fechada.
(PRADO, 2007, p. 53).

Endecha significa canção triste, composição que se refere o canto aos mortos, uma cantiga triste. Talvez seja essa a explicação da escolha do título para o poema pela poetisa, uma triste canção que canta a experiência de três mulheres.

A apropriação do canto pela conversação desprovida de comunicação, a marcação das cenas do cotidiano doméstico e a vigília da vida neste poema são a chave para compreender o abafamento feminino de três mulheres. A começar pelo diálogo entre as três, que se caracteriza em binário (par) lentíssimo que retrata a falta de entusiasmo com a vida. O enclausuramento das três mulheres implica o desprezo de suas próprias vontades e a rejeição dentro de certo contexto da sociedade. O poema retrata estereótipos de mulheres que não se enquadram às normas sociais, uma vez que a norma social estabelece que a mulher só alcança a plenitude ao concretizar o papel definido de esposa dentro do matrimônio.

O eu lírico relaciona o empenho das irmãs às tarefas cotidianas como mecanismo para preencher uma vida desprovida de sentido, mais uma vez, o retorno ao interior da casa é espaço para refletir sobre as questões humanas. O vazio da orfandade é preenchido pelos afazeres domésticos. A mais nova chora e tem um modo de chorar, a do meio está grávida e sabe fazer rosquinhas, a mais velha é cruel por “já” fazer quarenta anos e canaliza sua sensibilidade para o cuidado com as plantas

No meio dessa viagem ao eu, a mulher retratada pela poeta passa pelas fases biológicas e sociais: de menina para mulher; e seus respectivos papéis de esposa, mãe, dona de casa e amante. Interessante é observarmos que a fase biológica está presente no poema, a saber: menina órfã, mulher inserida na esfera do lar e mulher na condição de gestante. Essas fases aparecem natural e gradativamente. As outras fases (esposa, mãe, dona de casa, amante), denominadas socialmente, são negligenciadas, denunciando a amargura e sofrimento daquelas que não se enquadram em uma ordem social. Outro aspecto interessante é a apresentação no trecho que se refere à mulher que traz no ventre uma nova vida “A do meio está grávida”, podemos pressupor a marginalização sofrida pela mulher que engravida quando solteira.

As três mulheres do poema vivem a angústia do tempo que passa, atormentam-se com as perdas que isso lhe trazem, buscam se distrair no trivial do dia, canalizam sua sensibilidade no perfeccionismo das tarefas, delimitam seus anseios entre a porta da casa do quintal, evocam as memórias do tempo passado, demonstram amargura pela rejeição social. Dessa forma, foi possível constatar que o cotidiano trivial de mulher é matéria para a poesia de Adélia.

Considerações finais

Em um contexto de mundo marcado por tantas contradições, abordamos que a poesia é uma abertura ao simbólico que confere sentido à vida cotidiana de todo ser humano, por ela ser dotada de uma elaboração estética que mais se liga aos sentidos, devido seu caráter subjetivo. Tendo em vista essas pontuações, apresentamos a poética de Adélia Prado que aponta para a percepção de um cotidiano rico e singular, carregado de significações que compreende a dimensão humana.

Adélia cria, a partir de seu espaço, sua poesia e, assim, transcende as coisas de que fala em seus poemas. A mulher revelada por Adélia Prado consagra sua libertação ao revelar a mulher provinciana,

repetitiva, sensível e erótica que se torna conhecida ao falar de seus conflitos existenciais. Sua poesia é um verdadeiro mosaico de temas e acontecimentos estritamente pessoais que retrata as experiências de mulher dando voz a tantas outras.

Referências

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males – Antonio Candido. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81- 89, 1999.

_____, et al. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul,2000.

_____, et al. O direito à literatura. **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ sobre Azul,2004.

CITELLI, A. **O cotidiano revelado na poesia de Adélia Prado**. Comunicação & educação, v. 14, n. 1, p. .115-120, 2009.

COELHO, N. N. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras**. [S.l.]: Escrituras Editora, 2002.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: educação (do) sensível**. Criar, 2010.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, 2002.

JOSÉ, E. **Memória, cultura e literatura: o prazer de ler e recriar o mundo**. São Paulo: Paulus, 2012

TEDESCHI, L. A. **Os desafios da escrita feminina na história das mulheres**. Raído, v. 10, n. 21, p. 153-164, 2016.

PAZ, O. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PRADO, A. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

PRADO, A. **Poesia reunida**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record,2017.

STEINER, N. C. S. et al. **Um poder infernal: a poesia de Adélia Prado**, 2005.

A voz popular e democrática do Cabildo Chileno

Aparecida Carmen de Oliveira
Maria do Rosário H. Barbosa

Dizendo não às ditaduras, e não às ditaduras
disfarçadas de democracias, nós estamos dizendo
sim à luta pela democracia verdadeira,
que a ninguém negará o pão e a palavra,
e que será bela e perigosa como um poema de
Neruda ou uma canção de Violeta Parra.
(Discurso de Galeano no Festival Internacional
"Chile Cria", realizado em julho de 1988)
(GALEANO, 1990, p. 13)

Introdução

O presente estudo nasceu da experiência das pesquisadoras que, em viagem à Santiago, no Chile, em dezembro de 2019, conheceram o Cabildo, uma espécie de mobilização de pessoas, uma reunião em que amigos e vizinhos, numa praça pública, se reúnem para debater temas de interesse coletivo. Foi então que, articulando essa experiência com os estudos realizados no Grupo de Pesquisa Mosaico, que tem por objetivo examinar, entre outros, o pensamento e a cultura latino-americana; e por causa do momento sócio-histórico, cultural e político vivido no Chile, acentuou-se a necessidade de analisar a democracia como uma possibilidade de organização social, geradora do bem-estar social, refletindo, também, mesmo que de forma incipiente, sobre as bases constitucionais que organizam a sociedade chilena, ou seja, sua Constituição Federal, por se tratar do contexto no qual os Cabildos foram conhecidos.

Este texto está estruturado em duas partes: em um primeiro momento, será apresentado o conceito de democracia e como esta

vem se articulando às ações político-sociais no Chile. Em um segundo momento, será apresentada a entrevista realizada com Paula Munhoz, organizadora do Cabildo de Plaza Los Domínicos, na capital chilena, conhecido e presenciado pelas autoras, como já anunciado. Pretende-se relacionar esse evento com algumas categorias do pensamento de Paulo Freire, uma vez que elas estão intrinsecamente ligadas às questões versadas na experiência do Cabildo.

Para lastrear esta reflexão, nos orientamos pela atual Constituição Federal chilena (1980), pelos estudos de Marilena Chauí, em quem baseamos nosso conceito de democracia, em Paulo Freire e em algumas de suas categorias de pensamento. Também nos baseamos na entrevista realizada com Paula Munhoz, coordenadora do Cabildo Abierto Autoconvocado Plaza Los Dominicos, na qual foi possível conhecer outras dimensões de sua experiência, e em Eduardo Galeano, pelas suas contribuições aos fundamentos históricos da realidade da América Latina que, examinados no Grupo de Pesquisa Mosaico, fortemente se conectam às reflexões aqui propostas.

Viver sob democracia significa aceitar diferenças, apreciar o diálogo, valorizar a pluralidade, participar e se sentir representado na conquista de direitos, nas decisões políticas e sociais e, por fim, pressupõe submeter-se à regra da maioria, até que esta seja, por inadequações, revista. É a democracia que, em tese, contribui com a construção de sociedades mais livres, justas e fraternas.

A sociedade chilena, assim como grande parte das sociedades latino-americanas, conheceu o desafio de viver sob um sistema democrático depois de ter passado por uma ditadura militar que se utilizou de instrumentos robustos de repressão, no qual: “[...] torturas, sequestros, assassinatos e exílios converteram-se em fatos cotidianos” (GALEANO, 2002, p. 292). Especificamente, a partir dos anos de 1990, quando houve a passagem do mandato de Augusto Pinochet para Patricio Aylwin, que enfrentou o enorme desafio de ainda ter que conviver com as marcas da ditadura, o Chile foi dando passos importantes nesse processo democrático.

Desse mote, algumas questões se colocam e orientam a presente reflexão: até que ponto podemos crer na possibilidade de construção de uma democracia estável e nas instituições sólidas, cujos cidadãos – dos mais pobres aos mais ricos – são protegidos pelo Estado de bem-estar social? Os pressupostos jurídicos que hoje respaldam as bases democráticas da sociedade chilena representam garantia para a organização de uma vida em comum, com direito à dignidade inerente a toda pessoa humana? Experiências como a do Cabildo podem significar uma forma de garantir que a semente lançada pela democracia cresça, protagonizando ações que gerem melhor compreensão do papel do cidadão como sujeito de direitos?

Apresentados os objetivos, as motivações e as questões que estruturam este estudo, bem como os pressupostos teóricos que orientarão nossa reflexão, passaremos à exposição de conceitos, ideias e análises que darão corpo ao que foi proposto para o presente capítulo.

Quando a Democracia Entra em Cena

Basta revisitar a história para constatar que a organização social de um povo foi um processo que enfrentou volumosos e brutais embates. Compreender que pertence a uma espécie que tem a coletividade como elemento constitutivo, ou seja, que fora criada para viver em sociedade, certamente foi um grande desafio para a humanidade. Embora com acertos e desacertos, conquistas e derrotas, absorções e expurgos, caminhos e descaminhos, pode-se averiguar que esse objetivo foi usurpado e o ser humano, ao longo dos tempos, estabeleceu-se em sociedade¹.

Novamente a história nos autoriza a acreditar que foram inúmeros os modelos sociais cunhados pela humanidade até

¹ Marilena Chauí aponta duas maneiras distintas para entender o ser humano como um ser social: 1) como naturalmente social; ou 2) como ser que se distancia da natureza quando cria formas de vida, normas e valores que permitem uma existência em comum (CHAUÍ, 2013).

chegarmos aos arquétipos de nossa contemporaneidade que nos fazem conhecer e vivenciar esses novos modelos sociais². Iniciando com o advento da vida sedentária, quando o homem deixa a vida nômade e a coleta de frutos e caça aos animais, ou mesmo quando surge a lei comum, que, na figura do legislador, socializa os homens, como sustenta Chauí (2013), a coexistência entre os seres humanos se efetiva.

Não obstante a diversidade histórica, cultural, econômica e geográfica que caracterizou e ainda caracteriza as inúmeras organizações sociais que se estabeleceram ao longo dos tempos, somos impelidos a considerar que esse foi um desafio vencido pela humanidade, ou seja, o ser humano, apesar dos obstáculos, conquistou seu lugar no tempo e no espaço. E, uma vez vivendo em coletividade, o que se deu, como apregoa Freire (1997, p.67), num constante embate dialético entre o biológico e o social, foi que “este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil [...]”, que é o ser humano, passou a construir sua experiência histórica, social, política e cultural. Partindo desse pressuposto, nossa reflexão dá um salto histórico e volta-se para o modelo de organização social, que tanto o Chile, objeto de nossa reflexão, quanto muitos outros países passaram a adotar: a democracia.

Presente em narrativas que oscilam entre exaltações, críticas e até mesmo condenações, a palavra democracia não é de tão simples definição. O termo, de origem grega, etimologicamente pode ser definido como *demos* (povo ou comunidade de cidadãos) e *krato* (governo, poder), levando-nos a inferir que é um sistema político em que o poder vem do povo, de todos os cidadãos.

² Muraro (1994), em sua obra, apresenta uma síntese lúcida e didática dos modelos sociais assumidos pela humanidade desde a pré-história até o século XXI. “O novo homem e a nova mulher, que poderão reverter o processo de destruição, já estão aí [...]”, afirma a autora ao acreditar num mundo novo que deseja a democracia e anseia por uma educação libertadora.

Segundo o Dicionário de Filosofia Abbagnano, a compreensão da democracia foi se ampliando ao longo do tempo até chegar ao século XX, quando

[...] começa a apresentar um caráter novo em relação ao passado: a universalidade do conceito de homem e da sua participação política. Em outras palavras, na Democracia do século XX o conceito de povo (do qual, anteriormente, haviam sido excluídas certas parcelas: escravos, mulheres, arraia-miúda, proletariado) compreende todos os homens, chamados a se expressarem politicamente através do sufrágio universal. [...] E, ao menos em linha de princípios, pertence à modernidade o novo conceito de Democracia, que poderia, portanto, ser considerada a política fundada nos direitos humanos, cuja tomada de consciência determina o ritmo do desenvolvimento da própria Democracia. (ABBAGNANO, 2012, p. 277)

Daí a percepção de que essas modificações realçam o caráter humanista e universalista da democracia tornando imprescindível a luta em sua defesa. Embora inúmeros autores tenham se empenhado em elucidar o termo e a concretização da democracia como sistema de governo, Marilena Chauí (2013, p. 102), explanando sobre a sociedade democrática, afirma que “[...] estamos acostumados a aceitar a definição liberal da democracia como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais”. Para Chauí (2013), essa visão liberal de democracia se reduz a um regime político eficaz baseado na ideia da cidadania organizada em partidos políticos e que se manifesta no processo eleitoral e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais.

De forma distinta, a autora procura pensar a democracia como forma sociopolítica definida pelos princípios da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões), cujo conflito é considerado legítimo e necessário para fazer surgir novos sujeitos políticos que com autonomia conquistam direitos em que os desiguais ganham a igualdade (CHAUÍ, 2013).

Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem da democracia liberal à democracia social, encontra-se no fato de

que somente as classes populares e os excluídos (as “minorias”) reivindicam direitos e criam novos direitos (CHAUÍ, 2013, p.106).

Chauí (2013) também chama a atenção para o papel das eleições na democracia social, como forma política de demonstrar que o poder está nas mãos da sociedade e que o governante o ocupa por ter recebido o mandato dos sujeitos políticos, vistos por ela como eleitores e não como simples votantes.

Para a filósofa, a sociedade pode ser considerada democrática quando a instituição de direitos é considerada uma criação social, que se dá por intermédio de sujeitos que atuam em campos, necessários e legítimos, de conflito e de luta. Ela afirma que direitos não podem ser confundidos com necessidade, carência, interesse ou privilégio. Não sendo particular ou específico, um direito é algo “[...] geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais [...]” (CHAUÍ, 2013, p. 108). Ela apresenta ainda o direito à liberdade, à igualdade e à participação nas decisões como os três grandes direitos que definiram a democracia, mas que só se impuseram por exigências, demandas e conflitos sociais (CHAUÍ, 2013).

A simples declaração do direito não o “[...] institui concretamente, mas abre o campo histórico para a criação desse(s) direito(s), pela prática política” (CHAUÍ, 2013, p. 10). Foram as lutas populares que consolidaram os direitos civis (direito de opor-se à tirania, à censura, à tortura; direito de fiscalizar o Estado por meio de associações, sindicatos, partidos políticos, etc.) e, a partir destes, surgiram os direitos sociais (trabalho, moradia, saúde, transporte, educação, lazer, cultura). Por fim, Chauí (2013) atribui ao dinamismo da conquista dos direitos democráticos, expostos por meio de constantes lutas e diferenças, a forma como a democracia vai se consolidar num sistema mais justo e solidário de sociedade:

Pela criação dos direitos, a democracia surge como a única formação social que não teme o tempo, mas está realmente aberta à temporalidade, uma vez que faz surgir o novo como modo de sua existência. A temporalidade não é apenas constitutiva de seu modo de ser, mas é assumida como tal pelos sujeitos sociais que, em lugar de pretender petrificá-la numa forma fixa, não

cessam de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela práxis como ação instituinte. (CHAUI, 2013, p. 112)

Diante do exposto, é possível entender que a democracia é um movimento histórico e político, cunhado por sujeitos sociais que, envoltos em legítimas lutas e conflitos, conquistam direitos que os colocarão, ainda que momentaneamente, em condições melhores de atuar em sociedade. E que, para além do amparo legal, a democracia só avança se for concebida e construída em uma dinâmica que envolva, entre outras categorias, a consciência do protagonismo de cada sujeito social na construção de sua história.

Tendo em vista a concepção de democracia, poderíamos ir mais além e observar o exercício desta na América Latina. No entanto, não cabe aqui traçar toda a trajetória de lutas vividas pelos povos da região em prol de melhores condições de vida para todos. Gostaríamos, tão somente, de registrar que, a democracia na América Latina dá sinais de eficácia na criação de espaços participativos de inclusão, embora ainda seja possível constatar que, ao lado dessas conquistas, persiste uma grande desigualdade que destitui cidadãos do básico necessário para sua sobrevivência, que é alimentação, moradia, saúde, educação, cultura, entre outros³.

E acreditando nas possibilidades do aprimoramento da democracia que se constrói na dinâmica histórica das sociedades, agora nos deteremos, ainda que de forma incipiente, a examinar a Constituição Federal do Chile, que, atualmente, tem ocupado um espaço de destaque no debate público.

A Constituição Democrática Chilena e os Cabildos Populares

A constituição que rege o Chile atualmente é de 1980 e tem a particularidade de ter sido elaborada e imposta pelo regime ditatorial de Augusto Pinochet. Após sua elaboração, a Carta Magna foi

³ A democracia na América Latina é um tema recorrente nas discussões do Grupo de Pesquisa Mosaico a partir de diferentes autores, entre eles, Eduardo Galeano, Vargas Llosa, Paulo Freire, entre outros.

aprovada em plebiscito, embora bastante questionado por não ter registros eleitorais, e garantiu a Pinochet mais oito anos no poder (março de 1981 a março de 1989). A tudo isso o povo teve que se submeter em silêncio, porque protestar significava pagar com a vida.

De lá para cá, aconteceram numerosas emendas, reformas, modificações, porém não foram suficientes para que todos se sentissem contemplados com melhores condições materiais de existência. Hoje, além de interrogar sua gênese, questiona-se também seu conteúdo, o que levou a população às ruas, em 2019, pedindo uma nova constituição. Por ocasião dos protestos, a Universidade do Chile publicou uma coletânea na qual Maurício Folchi (2019, p. 11), um dos autores, afirma que: “A Constituição de 1980 tem ocupado uma posição central no debate, porém também têm sido recordadas as anteriores (a de 1925 e a de 1833), para chegar a uma conclusão lapidária: nosso país nunca teve uma Constituição verdadeiramente democrática”.

É importante ressaltar que uma nova carta fundamental não resolve todos os problemas de uma nação, mas é uma referência enorme na organização de uma sociedade, explicitando publicamente os princípios que a regem e os quais todos se comprometem a respeitar e a cumprir, principalmente os governantes, caso contrário, podem ser destituídos do poder a que foi confiado.

Com isso, verifica-se que a Lei em vigor está envolvida por sérias problemáticas desde sua elaboração, o que a impede de ser considerada uma carta democrática de fato. O problema, contudo, é a ausência e a omissão do Estado diante de uma massa enorme de cidadãos e de cidadãs, os “ninguéns”, valendo-se da expressão de Galeano, que são subestimados em seus direitos. Vale salientar que, embora por causa de alguns índices econômicos e sociais, o Chile se destaque como um dos melhores países da América Latina, vive hoje uma elevada desigualdade social, que cobra sua conta na maior crise de sua história, instalada em outubro de 2019.

O estopim da crise foi o anúncio do presidente de um aumento no valor do transporte público, o que levou milhares de chilenos insatisfeitos e com um grito preso na garganta às ruas em protesto,

provocando o chamado “estallido social” e fazendo acontecer uma sequência de grandes mobilizações, nunca vistas em décadas, pedindo garantias de um país mais justo e mais igualitário, mostrando aos governantes e ao mundo um Chile que acordou de sua letargia.

Juntamente a esses protestos aparece uma outra forma de mobilização: os Cabildos populares, que, ao contrário do que esperavam seus organizadores, tiveram grande adesão. As pessoas foram aparecendo e se agrupando para refletir sobre os acontecimentos do país e seu destino. Mas de onde veio essa forma de organização?

Segundo explicações da Biblioteca Nacional Digital de Chile (2018), os Cabildos têm origem europeia e foram instalados na América na época colonial pelos conquistadores espanhóis. Eles foram realizados como forma de administrar as cidades conquistadas para o domínio espanhol. Nessas reuniões, os colonizadores se expressavam e tomavam decisões ligadas aos interesses comuns. “O primeiro cabildo chileno foi fundado em Santiago, no ano de 1541, por Pedro de Valdivia. Logo se estabeleceram também cabildos em outras cidades do país, como La Serena e Concepción” (BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DO CHILE, 2018).

Com o auxílio desses dados, pode-se compreender que os Cabildos formam parte da tradição desses povos dominados pela coroa espanhola como exercício de participação cidadã e que tiveram sua importância na história da construção democrática desses países, sendo usados em muitas ocasiões pelas administrações de uma forma mais institucionalizada.

Concomitante às manifestações, os Cabildos ganham um novo perfil, o de uma amplitude de participação popular chegando às mais recônditas regiões do país, uma vez que poderiam ser realizados, segundo a Unidad Social(2019), em todos os espaços como “[...] consultórios, escolas, universidades, centros culturais, juntas de vizinhos, lugares de trabalho e em todo lugar que permita refletir coletivamente sobre o momento atual no Chile [...]”, e organizados por pessoas comuns que assumissem a liderança desses encontros em suas próprias localidades, abrindo a

participação a todos que desejassem colaborar ativamente nesse capítulo da história chilena. Com reuniões guiadas por perguntas a serem respondidas, como estas: “Qual é a origem do conflito atual? O que gerou essa inquietação cidadã? Quais oportunidades essa mobilização nacional oferece? Como é possível avançar em maior justiça social a partir dessa conjuntura? Existem demandas prioritárias pela cidadania? É necessária uma assembleia constituinte para transformar o Chile? Que tipo de ação os cidadãos e as organizações sociais podem realizar para alcançar seus objetivos?” e em grupos entre seis e dez pessoas, tendo um(a) moderador(a) cada, esse ato de cidadania se replicou pelo país e, de forma magnífica, os participantes puderam fazer uma experiência ímpar de partilhar entre pares suas angústias, desejos e sonhos (UNIDAD SOCIAL, 2019).

Em viagem ao Chile, por ocasião dessas manifestações, as autoras tiveram a oportunidade de participar de um Cabildo aberto, autoconvocado na Plaza Los Domínicos e de entrevistar sua organizadora Paula Munhoz, experiência essa que oportuniza a possibilidade de consciência do protagonismo de cada cidadão para a construção de uma sociedade livre, justa e fraterna.

Sendo assim, passaremos a transcrever a entrevista com as alegações de Paula Munhoz acerca de sua experiência com a realização do Cabildo relacionando, conforme objetivo deste capítulo, com algumas das categorias do pensamento de Paulo Freire, como, *cidadania, problematização, amorosidade, diálogo, participação e conscientização*.

Paula, andando por Santiago presenciamos diversos tipos de manifestações como pessoas agrupadas com panfletos, bandeiras, painéis. Chegando aqui na praça, vemos outras pessoas, organizadas em grupos discutindo assuntos referentes ao país, ou seja, assuntos relacionados à realização de um Cabildo. Fale-nos sobre a experiência do Cabildo.

O Cabildo iniciou-se logo da explosão social do Chile em 18 de outubro de 2019. Uma organização chamada Unidade Social começou a fomentar a realização de Cabildos. O que entendemos por um Cabildo? Esse é um encontro cidadão para refletir e falar de forma conjunta a respeito dos principais desafios da crise social que se vive no Chile. Eu organizo atualmente um Cabildo no bairro de Las Condes, em

Santiago do Chile, especificamente na Praça Los Domínicos onde se reúnem vizinhos e vizinhas para conversar sobre temas de interesse nacional, todas as terças-feiras, às 19 horas. Até o momento, temos realizado cinco Cabildos, e falado sobre a Assembleia Constituinte, a Constituição Política do Chile, o processo para uma nova Constituição, sobre educação, sobre direitos fundamentais e também sobre o sistema de aposentadoria chileno baseado em AFP (Associação de Fundos de Pensões). Assim, a ideia é poder continuar com esses Cabildos e ir somando outros temas de interesse social.

E o que é feito com a reflexão produzida nesses Cabildos?

Com respeito à reflexão que nasce dos Cabildos, a ideia é agrupar todas as informações que compartilham os vizinhos e as vizinhas em um documento final. Esse documento vai resumir a opinião de todos para gerar uma ferramenta de informação e ser compartilhada entre os cidadãos e Prefeitura de Las Condes. Estamos organizando, com outros quatro Cabildos de diferentes setores do bairro, a elaboração desse documento final que esperamos entregar em janeiro de 2020 para as autoridades.

Você acha que as autoridades darão a devida atenção a esse documento?

Não sabemos se eles vão dar uma atenção, mas esperamos que seja considerada por parte da Prefeitura. Cremos que é importante informar sobre o que acontece nesse momento, porque lamentavelmente nem todo mundo sabe que está havendo esses encontros em Las Condes. Esse é um bairro de renda muito superior que outros lugares de Santiago, e que se caracteriza por ter gente de boa situação econômica, com muito espaço verde. Assim, é um bairro que está longe das demandas sociais, porque não é vulnerável. Como organizadores dos Cabildos, cremos que é importante informar sobre o que pensam os cidadãos a respeito do que se passa no país, o número de pessoas que participam, o número de Cabildos realizados e os pontos principais discutidos. Independentemente da posição da Prefeitura, para nós, é importante dar visibilidade a esses dados.

Como as pessoas são convidadas a participar desses Cabildos?

A convocatória ao primeiro Cabildo foi de boca em boca, convidando conhecidos e difundindo o encontro mediante as redes sociais, como Instagram e WhatsApp. Nesse encontro participaram cerca de 50 pessoas, muito mais do que esperávamos por ser o primeiro Cabildo e sem saber se iria funcionar. Finalmente funcionou muito bem, e as pessoas se manifestaram para continuar participando. Essa motivação assegurou a continuação dos Cabildos e agora temos uma conta no Instagram (cabildo.losdominicos) e correio eletrônico. Ocasionalmente elaboramos panfletos para serem distribuídos nas casas e, assim, informar aos vizinhos sobre essa atividade.

Podemos afirmar que essa iniciativa é de uma organização estabelecida ou particular que de certa forma traz um empoderamento ao povo?

Fazer um Cabildo ou fazer um encontro de cidadãos é uma forma de luta e de resistência. Creio que é muito importante que como cidadãos tenhamos espaços para realizar discussões, debates e reflexões com temas que nos impactam, que de alguma maneira nos chegam. Então, os assistentes dos Cabildos são pessoas que querem e necessitam falar, porque há muita informação dispersa. Os meios de comunicação estão dizendo uma coisa que todos sabemos é parcial. Eu sou jornalista e sei que há manipulação das informações e, muitas vezes, os profissionais da área respondem a uma linha editorial que somente condiz com os interesses dos grandes grupos econômicos que nos controlam. O jornalismo no Chile está controlado por grupos econômicos e políticos. As pessoas estão muito expostas às informações desses meios de comunicação e das redes sociais e nós, como cidadãos, necessitamos de um espaço de reflexão para organizar essas informações. Esse Cabildo não tem representação política, ou seja, não é partidário de nenhum grupo político, sendo imparcial e aberto a todo o público. Nesses encontros reunimos gente de todas as idades, de toda opinião e de diferentes grupos econômicos. É importante ter variedade, diversidade de opinião e acesso às diferentes informações disponíveis.

É uma experiência de democracia?

Exato. É uma experiência de democracia. A mudança é gerada a partir da participação cidadã. Eu creio firmemente no poder popular e creio que por meio da cidadania surgem novas ideias tão necessárias para o Chile.

E aqui em Santiago há outras experiências como essa?

Eu tenho tido a oportunidade de ir a outros Cabildos. Na Universidade do Chile, onde trabalho, que é uma instituição pública com antiga e prestigiosa trajetória, são feitas muitas discussões e reflexões por parte dos trabalhadores. Eu, como cidadã e trabalhadora da Universidade, me junto às manifestações sociais. Tenho participado das marchas, na Praça Itália, no centro de Santiago, Praça Ñuñoa, e na Providência, para marcar presença como cidadã e ver pessoalmente o que acontece. É assim importante desligar a TV e sair às ruas.

Você acredita que o povo está tomando consciência da importância da luta por seus direitos e anseios?

Sim, e de todas as maneiras. Em todas as partes, seja na academia, supermercado, trabalho, metrô e na rua, se fala sobre isso. Vou a festas com meus amigos e terminamos falando disso, porque tem sido muito impactante. O Chile despertou e está tomando consciência que as coisas não estavam funcionando bem, independentemente de estar ou não a favor do movimento social. Isso é o que todo mundo fala e ninguém está alheio a esse debate. Há diferentes opiniões, naturalmente. Há gente que não considera a necessidade de uma nova constituição política e há outros que sim. Existem pessoas que

acreditam na violência como ferramenta para conseguir mudanças e outras que não a justificam. Assim, existem diversas opiniões sobre esse tema e é claro, isso gera consciência e visibilidade a respeito do tema, não somente nos meios de comunicação e autoridades, mas também na sociedade.

Tão importante quanto a experiência do Cabildo, é perceber no exposto por sua organizadora a presença de algumas das categorias enunciadas por Paulo Freire, que se encontram intrinsecamente relacionadas à prática da democracia. Sabe-se de antemão que Paulo Freire foi um educador brasileiro que causou uma revolução com seu pensamento e método de educação popular ensinando a olhar o mundo de forma crítica, adquirindo assim uma postura conscientizadora diante da realidade.

Sendo assim, como primeira categoria do pensamento freireano, destaca-se a *cidadania*. O que o Cabildo nos instiga a acreditar é que as vozes das praças, dos vizinhos e dos amigos darão melhores condições para fazer emergir a prática da cidadania, que, na definição de Freire, significa: “[...] indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição do cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 1997, p. 45). Cidadão é um sujeito de direitos conquistados num exercício ativo de participação, embates e representação de seu papel social, assim como de deveres que contribuam para a concretude da democracia. A falta desse elemento, numa sociedade que se pretende democrática, embaraça o processo de construção de um país mais humano, ou seja, menos desigual, menos intolerante e indiferente.

A proposta de organização de um documento agrupando o compartilhamento das opiniões discutidas nos encontros da Plaza Los Domínicos vai de encontro à advertência que Paulo Freire faz ao conceituar a relação oprimido/opressor, chamando a atenção para a circunstância em que o oprimido se faz imerso numa realidade (de exploração e de submissão) que desconhece, se submete a uma cotidianidade que não compreende. Além disso, ele adverte as lideranças progressistas de que a superação dessa conjuntura se daria pela via da *problematização* dessa realidade,

outra categoria oriunda do pensamento de Freire, com a qual o sujeito tomaria consciência de sua realidade buscando a utopia concreta e não abstrata, para a sua transformação.

Como projeto de cidadania que se compromete com a causa do bem comum, a experiência do Cabildo evidencia a existência de uma terceira categoria que Freire reconhece como *amorosidade*, na qual cada um compreende o outro como sujeito de seu amor. Quem não ama não respeita e nem compreende o outro. A colaboração mútua é uma tarefa mediada pelo amor e pela compreensão do outro como um ser histórico, concreto e, por isso, diverso. “Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado” (FREIRE, 1983, p. 29).

A garantia de espaços de reflexões e de debates que contribuam para a organização, expressão e elaboração do mundo e do momento histórico em que se vive é apontada pela entrevistada como uma demanda emergencial no Chile. Sem a disposição para o *diálogo*, outra categoria freireana evidenciada, e sem a valorização da troca diversa e variada de informações, opiniões e saberes, toda iniciativa de construção e colaboração para um mundo melhor se compromete. Apreciando a importância que as pessoas têm de falar de seu dia a dia, de suas experiências e pontos de vistas, o Cabildo demonstrou ser um ponto de unidade, na diversidade, façanha alcançada, em grande parte, por meio do diálogo.

Ao ressaltar a importância de, como cidadão “ver com seus próprios olhos, ir às ruas” para exercer seu direito de melhor compreender, apreender e participar do mundo, da realidade à sua volta, a experiência do Cabildo aponta para uma quinta categoria freireana que é a valorização na *participação* popular. Sem a consciência de que somos seres inconclusos, como Freire concebia o ser humano, e de que nossa história é construída em comunhão com outros seres humanos, mediada pela consciência e pela liberdade, as estruturas sociais injustas, excludentes e desiguais ganham força e alento. A contemplação e a passividade ingênua a paradigmas que acentuam um modelo obscuro, acrítico e frenético de sociedade podem ser superadas quando se constrói uma tomada

de consciência da participação coletiva da realidade em que se vive. Como mais uma categoria extraída da obra de Freire, a participação coletiva avaliza a busca da transformação das estruturas sociais sombrias e contribui com o “ser mais” de cada indivíduo. Ao passo que o individualismo, a consciência solitária, apenas pode traduzir-se em um “ter mais”.

É pela consciência que vislumbra-se a possibilidade de mudanças e de transformações sociais. Assim, Freire compreende a importância da *conscientização* como categoria que advém do fazer humano, da concretude das relações entre os homens e as mulheres que se comprometem com sua história e com sua realidade para, então, transformá-la. Ao considerar e fazer emergir as diferentes e as mais diversas possíveis leituras de mundo oriundas das relações sociais e políticas, o Cabildo demonstra ser um antídoto aos comportamentos meritocráticos, individuais e intolerantes que tanto dificultam a construção de uma sociedade solidária, justa, mais igual e que se pretende aberta e democrática. Percebe-se, enfim, que as categorias elucidadas e correlacionadas às conjecturas dos Cabildos são constitutivas do arcabouço epistemológico que fundamenta a prática de uma democracia ativa, isto é, participativa.

Considerações Finais

Realizar uma reflexão sobre a democracia e suas bases jurídicas, a partir da experiência do Cabildo popular conhecido no Chile, um encontro cidadão, em que amigos e vizinhos se reúnem para pensar juntos sua vida social, foi nosso principal objetivo neste capítulo.

Falar sobre democracia e suas mais variadas concepções e concretudes foi para nós uma oportunidade ímpar de pensar o momento atual pelo qual passa a sociedade chilena. Por múltiplos fatores, que não cabe aqui desenvolver, o Chile, assim como outros países da América Latina, enfrenta grandes desafios, isso significa que o país passa por tempos turbulentos que colocam em alerta suas bases democráticas. E como acreditamos que “tempos difíceis,

são os mais oportunos”⁴, nossa reflexão norteou-se pela crença de que, em grande medida, a democracia é uma forma eficaz de se resolver os dilemas sociais quando associada aos pressupostos e propósitos aqui apresentados. Quando está comprometida com o bem comum, garantindo direitos civis e protegendo a sociedade de qualquer tipo de finalidade indevida, a democracia cumpre seu papel de contribuir com a instauração da igualdade, da justiça e da solidariedade. É imperioso destacar, também, que como apregoado por Chauí (2018)⁵, “[...] o coração da democracia é a criação de direitos[...]”, e que, portanto, toda prática democrática implica controvérsias e conflitos que dão origem à instituição de direitos como criação social.

A sociedade chilena que, em 2019, mobilizou-se por uma demanda de direitos que julgava precários, também, deu sinal de crença na democracia como sistema que contabiliza a luta e o direito de manifestação para a conquista do que é almejado pela sua população.

No entanto, consideramos oportuno lembrar que, em nossas premissas, concebemos a democracia como exercício, atuação, e não como algo que se assiste, se aceita e na qual se asila passivamente. Compreendemos que a democracia como forma de relações sociais, como apregoado por Chauí (2013), em que o conflito é considerado legítimo e não obstáculo para fazer emergir o consenso, que embora provisório, gera mudanças temporais de conquistas do bem comum. E, nesse sentido, foram muito valiosas para nós as categorias de pensamento de Freire (1988) que revelam o valor da cidadania, da conscientização, da participação popular, do diálogo, da amorosidade, enfim, da busca coletiva e cidadã em se desvendar e em participar da realidade vivida.

Por isso, a experiência do Cabildo nos impactou tanto, fazendo com que almejásemos que o presente trabalho, de alguma forma,

⁴ Expressão utilizada por Gaspar Bertoni, fundador dos Estigmatinos, no contexto da Segunda Guerra Mundial, em 1945.

⁵ Informação obtida na aula inaugural da FAJE – “Democracia: a criação de direitos” em 2018, e disponível em: <http://youtu.be/Pilxtr4fO1w>.

contribua para que essa prática democrática possa frutificar na nossa sociedade brasileira, e, por que não, em outras sociedades latino-americanas, chegando a mobilizar associações de bairro, escolas, clubes, grupos de diversos segmentos. Acreditamos que o ideário da democracia não se encerra apenas no exercício do voto, mas pressupõe a existência de espaços dinâmicos em que os temas de interesse popular possam ser debatidos com liberdade e compromisso, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária, fraterna e justa. É um sonho a ser perseguido!

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DE CHILE. **Institución al servicio de la elite criolla – El Cabildo colonial**. [2018]. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-592.html>. Acesso em: 7 jun. 2020.

CHAUÍ, M. Aula inaugural – FAJE – “**Democracia: a criação de direitos**”. [2018]. Disponível em: <http://youtu.be/Pilxtr4fO1w>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CHAUÍ, M. **O ser humano é um ser social**. São Paulo: Editora WMV Martins Fontes, 2013.

FOLCHI, Mauricio *et al.* Chile Despertó. Lecturas desde la Historia del estallido social de octubre. 2019. Disponível em: <http://www.filosofia.uchile.cl/>. Acesso em: 7 jun. 2020.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALEANO, E. **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

MURARO, Rose Marie. **Homem mulher**: início de uma nova era – uma introdução ao pós-patriarcado. Rio de Janeiro: Artes & Contos, 1994.

UNIDAD SOCIAL. **Metodología Cabildos – El pueblo de Chile decide sobre su futuro**. [2019]. Disponível em: <http://unidadsocial.cl/metodologia-de-los-cabildos>. Acesso em: 7 jun. 2020.

La solidaridad como mediación y formación de sentidos de justicia social. Aportes para un debate político-pedagógico desde América Latina

Andrea Díaz

Introducción

La noción de solidaridad ha estado presente en los inicios del pensamiento religioso, filosófico, social y pedagógico de Occidente. Sus raíces se hunden en la tradición semita y judeocristiana con la noción del prójimo (Dussel, 2006; Gutiérrez, 1986), pasa por los clásicos grecolatinos (*caritas*), e irrumpe bajo la forma de fraternidad como uno de los pilares de la revolución francesa. En la modernidad, la idea de solidaridad se encuentra como fundamento rudimentario de la moral natural, en la noción de compasión, o más acabada y como resultado de la formación del ciudadano, en la amistad cívica (Rousseau.). En la filosofía de Kant la solidaridad se expresa en clave universal y desinteresada como forma del imperativo categórico, y en Hegel se configura éticamente como un patrón de reconocimiento intersubjetivo (Honneth, 2003; Fascioli, 2015).

Si la filosofía social y política encuentra en la solidaridad una modalidad del lazo social capaz de asegurar la cohesión del cuerpo moral y colectivo, la educación formará la autonomía moral de sujetos capaces de autodeterminar democráticamente el orden civil en el que viven, guiados por principios de justicia, igualdad y fraternidad universal. La teoría de la educación, tematizó bajo el rótulo de educación práctica o moral, las disposiciones, procesos y aprendizajes necesarios para la constitución una subjetividad que se configura simultáneamente, como un proceso de individuación y socialización mediado por instituciones y agentes culturales.

En América Latina, esta tradición del pensamiento político y pedagógico fue protagonista de la mano de los movimientos emancipación política del S.XIX y S.XX, siempre en diálogo y tensión con la tradición del Iluminismo europeo. Lo cierto es que también aquí la emancipación política y pedagógica fue leída en clave de fraternidad universal, con un fuerte anclaje regional americano.

Además de esta presencia en el campo teórico, la solidaridad aparece en el lenguaje cotidiano de forma permanente, vinculado a prácticas sociales, políticas y educativas. Así, la solidaridad está presente como respuesta comprometida que, actores, organizaciones de la sociedad civil, colectivos sectoriales autoorganizados, voluntariados, instituciones del campo cultural, sindical y religioso, y partidos políticos, mantienen con los sectores desamparados, marginalizados, oprimidos, excluidos y vulnerados en su legítimo derecho, sea en forma transitoria o permanente. La propia comunidad educativa, especialmente cuando asume funciones asistenciales, de colaboración material, de cuidado, protección y promoción de los derechos, se la pone en clave de compromiso o presencia solidaria con la ciudadanía.

En Argentina, esta presencia discursiva se ha vuelto recurrente en la agenda del gobierno nacional, como respuesta social necesaria para enfrentar las consecuencias de recientes políticas regresivas. Vuelve a escucharse con vigor en medio de la actual pandemia global provocada por el COVID-19, que hace trizas las certezas neoliberales del éxito individual y la libertad del mercado en un mundo donde la brecha entre ricos y pobres se acrecienta. La solidaridad reaparece, entonces, anclada a la necesidad de recuperar el dinamismo del Estado en la arena política y social, en la importancia de la educación y la salud pública; como frágil punta de lanza, busca poner el foco en la sustentabilidad social de la economía e insistir en la incómoda pregunta por la redistribución con justicia social.

Este rápido recorrido nos permite observar el lugar central de la solidaridad en el entramado social, político y educativo de nuestras sociedades. Pero al mismo tiempo, que su significado se

sobreentendida ampliamente muestra como contracara su posible vaguedad, por lo que se torna necesario precisar su sentido. El presente trabajo busca analizar si la solidaridad puede ser recuperada, desde una perspectiva político-pedagógica, como práctica formativa mediadora de sentidos de justicia social. En esa dirección, en primer término analizaremos el alcance y las notas que lo definen como concepto teórico. Para ello recuperaremos algunos autores del campo crítico que tienen en común pensar la solidaridad como una práctica intersubjetiva de cooperación, anclada en la experiencia común. En segundo lugar, nos proponemos indagar si la solidaridad puede vincularse, y de qué modo, a los planteos contemporáneos sobre la justicia social. Desde una perspectiva política y democrática sobre la justicia social, nos preguntamos si la solidaridad puede constituirse en una práctica de mediación y de formación de sentidos de justicia. A la disputa por los sentidos e interpretaciones sobre la justicia social que se da en el seno de la Teoría Crítica, queremos sumarle la dimensión de la solidaridad, ya que expresa un sentido particularmente entrañable y urgente para América Latina. Históricamente atravesada por profundas desigualdades sociales, arrasada por ciclos de políticas neoliberales que alternan con alternativas progresistas y populares (Puiggrós, 2019), las formas de discriminación sociocultural adoptan hoy un carácter de intolerancia de clase, género y raza extrema. Las instituciones y los procedimientos democráticos no siempre han podido encauzar y dirimir la conflictividad política y social, sobre todo cuando la misma está directamente vinculada a la implementación de políticas públicas que van contra los intereses de los sectores mayoritarios de la población¹. En este marco, sostenemos que las cuestiones de igualdad, reconocimiento y justicia deben ser

¹Por ejemplo, los conflictos suscitados por recortes y reformas en programas educativos, planes de enseñanza y financiamiento. En Argentina, la fuerte conflictividad del gobierno nacional y de la provincia de Buenos Aires con los sindicatos docentes durante el período 2016-2019, fue in crescendo y se mantuvo sin resolución. Con todo, no pudo doblegar los reclamos sectoriales ni la legitimidad social de base de la docencia y la educación pública.

promovidas y garantizadas efectivamente por las instituciones democráticas, pero en sociedades complejas y diversas, requieren además de su mediación y formación en la textura simbólica más profunda de los lazos sociales, capaces de incluir al otro en el mundo común. En este sentido, y como problema político pedagógico, la solidaridad vuelve como tema de una educación democrática y humanista.

La solidaridad como práctica de reconocimiento anclada en la experiencia: subsidios para un debate político pedagógico

La solidaridad es un concepto central de la sociología clásica, baste de ejemplo la distinción que hace Durkheim entre su forma mecánica u orgánica para dar cuenta del lazo o forma de construcción de la cohesión entre los actores sociales. En la teoría social del reconocimiento, Honneth reserva esta denominación a la forma de reconocimiento propia de la estima social (Honneth, 2003, p.209). El concepto tiene derivaciones más amplias en campos como la teología y la filosofía donde, aun adjetivando vínculos y patrones de interacción, se lo encuentra emparentado a la compasión, la empatía, el altruismo, las formas éticas de vida y la construcción de la comunidad como un todo moral. Una de las cuestiones más debatidas es el alcance del concepto y el carácter de reciprocidad de las acciones solidarias (Fascioli, 2015). Sin embargo, nos centraremos en algunas interpretaciones contemporáneas de la solidaridad que se elaboran en el ámbito del pensamiento crítico emancipatorio, a fin de recuperar algunos elementos que permitan vincularla con la justicia social y la formación. En este recorrido, presentaremos la aportación de Hille Haker, que sostiene que la solidaridad es una forma de mediar el reconocimiento intersubjetivo; Rahel Jaeggi, quien afirma que la solidaridad es, no tanto una virtud como la capacidad de conectar con la experiencia del otro; Jürgen Habermas, que postula la solidaridad como contracara de la justicia; por último, desde la tradición de la teología de la liberación latinoamericano, Gustavo

Gutiérrez y Enrique Dussel expresan que la solidaridad se coloca más allá de la justicia y de la fraternidad, respectivamente.

a) La solidaridad como mediación entre reconocimiento y justicia

Frente al olvido de la solidaridad en las teorías de la justicia contemporáneas², Hille Haker propone introducir el concepto de reconocimiento, reformulado como “aceptación incondicional de todo individuo, independientemente del status social o económico, reconocimiento de uno mismo como uno entre otros” (Haker, 2014, p. 24). Comparte la premisa honnethiana de partir de las experiencias de desprecio personal, discriminación social y negación de los derechos políticos, como motor de la lucha contra el no reconocimiento en las relaciones personales, las estructuras sociales y las instituciones políticas. Sin embargo, estima que es necesario complementar las luchas de quienes experimentan el desprecio con la solidaridad con quienes y entre los que sufren injusticias:

La solidaridad es la práctica de aceptar a quienes han sido avergonzados, la inclusión de quienes son socialmente excluidos y la defensa política y legal de quienes carecen de defensores. La justicia exige estas prácticas de solidaridad para identificar las prácticas en que la diversidad se apoya en la injusticia; la expresión injusticia, a través del relato de las víctimas, es una parte necesaria de proceso de negociación entre diferentes intereses, pero la solidaridad también exige el punto de vista de la justicia, para trascender el punto de vista necesariamente parcial de las políticas de la identidad en las que a menudo se basa la solidaridad. (Haker, 2014, p. 25).

Con la introducción de la solidaridad como complemento necesario de la justicia, especialmente en aquellas opciones donde el sujeto, el contenido y el procedimiento está referenciado en el punto de vista de las víctimas, es posible pensar la solidaridad como experiencia que media entre el reconocimiento del otro y la justicia social. Si bien lo desarrollaremos en el próximo punto, queremos subrayar el carácter de mediación porque facilitará la comprensión

²La excepción es, claramente, Richard Rorty. Cfr. Giraldo y Ruiz Silva, 2012, p.315.

político-pedagógica del tema. La mediación, concepto central en las filosofías dialécticas, significa que es “en y a través de” la solidaridad que el reconocimiento se expresa como demanda de justicia.

b) La solidaridad como capacidad de conectar con la experiencia

En el ámbito de la ética y la educación moral se afirma que la solidaridad, como capacidad que configura la autonomía moral, trasciende las motivaciones meramente altruistas y las formas de reciprocidad instrumental. Implica comprender que la autorrealización personal sólo es posible, y encuentra su garantía, en las condiciones intersubjetivas de cooperación, es decir, en un modo ético de vida. Al preguntarse por las bases sociales y éticas de la solidaridad, Rahel Jaeggi sostiene que el nosotros de la solidaridad no es estático, sino abierto y expansible con respecto a los contextos de dependencia y cooperación en la que los individuos están involucrados. La capacidad de formar asociaciones solidarias es la potencia de actuar dentro de relaciones de cooperación; por esto la solidaridad debe ser vista como una condición previa para tomar parte activa en la vida común (Jaeggi, 2001, p. 300).

Nos interesa destacar, en el análisis que realiza la autora, que la falta de solidaridad no es sólo una forma de atomización social, de individualismo indiferente frente a ciertos actores o grupos sociales. Se trata de algo más profundo, de un tipo de desconexión con la experiencia, una dificultad práctica de reconocer, de tomar conciencia de algo como cuestión común, y por esto su explicación debe remitirse a la gramática profunda de la estructura social que imposibilita entrar en cooperación. Esto le permite analizar el declive social de la solidaridad como la incapacidad de conexión con la experiencia. De esta manera, la falta de solidaridad es vista como una forma de alienación social, como un alejamiento de algo con lo que deberíamos estar involucrados. (Jaeggi, 2001, p. 302)

No se trata de una disposición virtuosa cuyo cultivo es responsabilidad individual, ni de la dotación o carencia de recursos morales de los que se provee la personalidad. Inscrita en la

tradición de Teoría Crítica, la falta de solidaridad es una forma de alienación porque hay un patrón de relaciones fundantes de la estructura social que permanecen ocultos, por lo que los sujetos no pueden identificarse de modo autónomo y objetivo.

c) La solidaridad como contracara de la justicia

Para Jürgen Habermas la solidaridad es una práctica de apreciación recíproca y una forma de reconocimiento ético que expresa el nivel de cohesión social. En *Teoría de la acción comunicativa*, la solidaridad es la medida para evaluar la integración social del mundo de la vida, proceso de reproducción social asentado en la acción comunicativa por el que se asegura la pertenencia a los grupos sociales (Habermas, 1992, pág. 200). Con todo, afirma Fascioli que es en la ética del discurso, donde la solidaridad puede ser interpretada como contraparte de la justicia en el sentido que es un punto de vista y una sensibilidad moral complementaria a ésta, ya que “no se puede preservar la integridad de los individuos –expresada en unos ciertos derechos- sin la integridad del mundo de la vida y las relaciones de reconocimiento recíproco que allí se dan, en la medida que los sujetos deben su formación como tales a estas relaciones” (Fascioli, 2015, pág. 59). Efectivamente, en *Justicia y Solidaridad*, Habermas sostiene que la ética, en sentido deontológico, no se complementa con la solidaridad sino que se exigen como caras de una misma moneda. Sin asimilarse, puesto que la justicia está referida a la igualdad de la libertad de individuos que se autodeterminan, y la solidaridad expresa el bien y la preservación de la integridad de una forma de vida intersubjetivamente compartida, el par muestra la tensión entre lo universal y lo particular. Ahora bien, lo destacado de la argumentación habermasiana es que ambas se necesitan mutuamente, en tanto “las normas morales no pueden proteger lo uno sin lo otro, es decir: no pueden proteger la igualdad de derechos y las libertades de los individuos sin el bien del prójimo y de la comunidad a la que éstos pertenecen” (Habermas, 1991, pág. 198). Esta posición, elaborada a partir de la tentativa de Kohlberg de articular un principio

moral deontológico (el bien y la benevolencia) con un principio en la teoría de la justicia, y retomada en los debates políticos sobre el comunitarismo a propósito de lo universal y lo particular, resulta prolífica para pensar los desafíos y complejidades de los procesos democráticos de integración sociocultural en sociedades plurales y diversas. Por ejemplo, al abordar la inclusión, el argumento más firme del autor refuerza la idea que no se puede asegurar la integridad de las personas individuales sin asegurar al mismo tiempo las tramas vitales de las relaciones de reconocimiento en las que se forman y afirman las identidades individuales y grupales. Por esto, y frente al encogimiento del sentido de justicia que debe realizar Kohlberg para conciliarlo con la benevolencia, Habermas afirma la conexión estrecha entre el bien del prójimo y el bien común, donde el punto de vista complementario del tratamiento igualitario pasa a ser la solidaridad. La ventaja de este concepto frente a la propuesta de Kohlberg, es que “tiene su raíz en la experiencia en que cada uno tiene que hacerse responsable del otro, porque todos deben estar igualmente interesados en la integridad del contexto vital común del que son miembros” (Habermas, 1991, pág. 198).

d) La radicalidad de la solidaridad: más allá de la justicia y la fraternidad

Hay en el desarrollo de la teología de la liberación latinoamericana una intuición profunda de la solidaridad, de raíz semita, que se pone en diálogo con la sabiduría popular. La solidaridad se configura desde el clamor de las víctimas de la ley y su orden totalizante; la interpelación del justo que clama justicia es anterioridad ética, exterioridad que muestra que el contenido y la legitimidad de la ley hieren su dignidad. Por esto, la noción de solidaridad se presenta como un “más allá de la justicia”, porque ésta representa el orden fraterno y cerrado de los iguales (Dussel, 2006). Si algo ha aprendido Job, expresa Gustavo Gutiérrez, es que la justicia sola no tiene la última palabra al hablar de Dios; el descubrimiento de la exterioridad le permite trascender la totalidad

para abrazar una nueva universalidad: “el resultado de esta toma de conciencia fue comprender la solidaridad con los pobres como exigencia de su fe en Dios que ama especialmente a los desheredados y explotados de la historia humana” (Gutiérrez, 1986, pág. 160). De este modo, el clamor de la justicia se desplaza de la idea de retribución y de asignación, para tensionar las experiencias desde ese horizonte trascendente que es la gratuidad del amor de Dios: “La solidaridad meta-física o ética es anterior al desplegarse del mundo (ontológico) como horizonte en donde se toma la “decisión” de ayudar o no al Otro”. (Dussel, 2006, pág. 15). Nos interesa en esta mirada el vínculo de la solidaridad con la otredad y la exterioridad, porque en la interpretación del pensamiento latinoamericano esa posición está representada por los excluidos y marginados del sistema; por ende, una alternativa político pedagógica democrática, plural, popular e inclusiva, exige dar respuesta a la otredad desde su propia entidad.

La solidaridad como mediación y formación de sentidos de justicia: esbozo de un problema político pedagógico.

En el campo de las ciencias de la educación, la relación entre educación y justicia social se concentró en analizar cómo, las dimensiones de redistribución, reconocimiento y participación, pueden configurar criterios y principios de justicia capaces de orientar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación. Los abordajes que predominan sobre dicho vínculo se detienen en una mirada asignativa o de igualitarismo distributivo, donde la educación es justa cuando ofrece condiciones materiales y simbólicas para el aprendizaje equitativo, o cuando hay paridad participativa en los procesos de construcción de experiencia educativa, autonomía en la gestión y evaluación de los procesos pedagógicos. En esta perspectiva se enmarca gran parte de la literatura sobre justicia educacional y/o justicia curricular, orientada a realizar y promover la igualdad de oportunidades y de autorrealización (Dubet, 2011; Connell, 2006; Torres Santomé, 2011).

En sociedades atravesadas históricamente por la desigualdad estructural, la igualdad de oportunidades educativas no puede reducirse a medidas compensatorias de inclusión y justicia curricular. Así como es insuficiente circunscribir la justicia a cuestiones de redistribución, la educación tampoco se reduce a la adquisición reflexiva de saberes, procedimientos y valores. Desde un anclaje filosófico, la educación es una práctica ético política que busca mediar y formar procesos de transmisión cultural, integración social y formación de las identidades.

El concepto de formación (*Bildung*) condensa un sentido sobre la constitución del presente que continúa siendo prolífico; por su carácter de mediación normativa y por la articulación que realiza en clave político-pedagógica, puede ser ponderada como categoría teórico-crítica. Como argumentamos en otro lugar, la formación permite captar la gramática profunda, anclada en las estructuras del mundo de la vida, y como diagnóstico epocal, permite visualizar procesos deficitarios que obturan formas de emancipación, formas de resistencia y contrahegemonía (Díaz, 2017, p. 317). Es en esta tesitura formativa que la educación tiene la capacidad de formar “sentidos de justicia” y, sobre todo la educación escolar es la única práctica sociocultural donde la validación del propio sentido de lo transmitido se realiza crítica y cooperativamente en la interacción con otros. Por esto es que afirmábamos que si la educación es el proceso intersubjetivo donde se forman las justificaciones básicas de la estructura social y se aprehenden los lineamientos institucionales que regulan la vida social (Cfr. Forst, 2015:43), puede concebirse como uno de los lugares de la justicia (Díaz, 2018, p. 101).

Analizar cuáles son los lugares de la justicia (Forst, 2015) en tanto espacios público-políticos de formación, nos permite postular la educación escolar como ámbito especializado de experiencias formativas de sentidos de justicia. En este enclave, la cuestión a examinar es cómo la solidaridad puede mediar sentidos de justicia o, dicho de otro modo, si podría ejercer como mediación formativa de reconocimiento y justicia social. Si la solidaridad es la capacidad práctica de no ser indiferente, la misma es una condición necesaria

para receptor situaciones de injusticia y accionar contra ellas; lo decisivo en términos formativos, es que con el subsidio de los autores reseñados en el apartado anterior, la solidaridad más que una disposición moral virtuosa es una forma de interacción social que procura el cuidado de los derechos de todo ser humano.

El origen de la injusticia radica siempre en la estructura social injusta, por ende, el disparador es una distribución insuficiente y desigual (Young, 2011). Podría ser una línea de indagación pensar qué papel juega la solidaridad en el proceso de visibilización de las injusticias, de reconocimiento y participación responsable en su erradicación, de promoción activa de los derechos humanos. Porque si es entendida como la capacidad de entrar en cooperación e identificación, especialmente con las experiencias de sufrimiento social, la solidaridad es una mediación necesaria entre el reconocimiento del agravio moral a las víctimas y la responsabilidad política de la ciudadanía con la promoción de la justicia. Más allá de los matices, los autores señalan el vínculo necesario e indisoluble entre solidaridad y justicia. Como procedimiento de reconocimiento intersubjetivo, como forma de cooperación y experiencia de la vida común, como proceso de mediación que forma la autonomía individual y el bien de la comunidad, o interpelando los límites históricos de la igualdad, la solidaridad es siempre experiencia construida en interacción con otros en común. La posibilidad de direccionar esa experiencia en sentido formativo, solidario y justo, forma parte del sentido político pedagógico de la educación; por eso subrayamos la necesidad de pensar de otro modo el vínculo entre justicia social, solidaridad y educación.

La escuela puede configurarse como lugar de la justicia brindando un espacio amplio, diverso y cooperativo para el aprendizaje, la construcción de saberes desde las diferencias culturales que permitan ampliar la visibilidad y sensibilidad a la diversidad del medio social. Sin dudas, la clave formativa reside, en última instancia, en cómo la escuela direcciona estos aprendizajes; es decir, en la capacidad de poner en acto procedimientos participativos, donde se ensayen formas de construcción colectiva y democrática de

saberes, juicios y valores. Si la solidaridad es el lenguaje de la sensibilidad moral (Giraldo y Ruiz Silva, 2015), la escuela puede incluir contenidos sociales y culturales del entorno desde los que trabajar pedagógicamente el reconocimiento intersubjetivo y los sentidos de justicia, como vía de formación del juicio moral autónomo y la ciudadanía responsable.

La construcción de formas de vida colectiva más justas dependen en gran parte de la capacidad que las políticas públicas sean pensadas no solo como redistribución o asignación compensatoria sino que, como derecho, posibiliten la autonomía, la solidaridad y el reconocimiento intersubjetivo de los actores sociales (Pérez Mendoza, 2012), así como su formación política, al promover la crítica performativa a las formas de dominio arbitrario que estructuran el sistema social. La escuela, como ámbito público formador, tiene el privilegio de poner en debate la direccionalidad de la educación, y la responsabilidad de constituirse como espacio especializado, deliberado, de formación de experiencias con sentido ético de cuidado público y responsable.

La solidaridad como práctica de mediación y formación de sentidos de justicia: desafíos político pedagógicos desde América Latina

Desde distintos ámbitos, actores sociales, académicos y políticos vienen denunciando que el patrón de desarrollo y expansión del capitalismo global pone en peligro el mantenimiento de una vida digna para la mayoría de la población: no está garantizado el acceso a aquellas condiciones mínimas que permiten reproducir la existencia, crecer, desarrollarse y crear en condiciones de igualdad. El modo de producción provoca serios problemas de depredación de la naturaleza, al tiempo que la distribución y el consumo refuerzan la concentración de la riqueza; lejos de seguir principios de igualdad y universalidad, el capitalismo se muestra incapaz de resolver la distribución mínima y equitativa de recursos fundamentales para garantizar la vida de toda la población.

En Argentina, ingresamos a la segunda década del siglo XXI inaugurando una deuda externa de magnitud nunca antes alcanzada; un fuerte deterioro de la estructura productiva y de los salarios, deficiencias en el sistema sanitario, de la seguridad social y el sistema de educación, fueron algunos de los resultados que arrojaron ciclos de políticas públicas recesivas, impulsadas y avaladas por los organismos internacionales de crédito. La lucha contra el hambre, trágica paradoja en un país productor y exportador de alimentos, fue uno de los programas que tempranamente acordó la sociedad civil y la coalición electoral actual antes de ser gobierno³. Allí, la cuestión de la solidaridad comenzó a instalarse, con mucho recelo, como principio rector de la justicia social. Este reparo es una constante, tal vez porque en América Latina cada medida redistributiva, o medianamente compensatoria, debe enfrentar irremediablemente la sospecha de clientelar; por esto, cada política que busque inclusión y justicia social debe ser explicada y defendida como dirección política de lo público⁴, frente a visiones de privatismo civil y de responsabilidad individual dominantes que, animadas por los medios de comunicación, horadan el sentido común de la ciudadanía.

En este escenario, la emergencia sanitaria suscitada por la pandemia de COVID-19 que llevó a declarar el aislamiento preventivo y obligatorio, agravó la situación de los sectores sociales más vulnerables y de los trabajadores de la economía informal. Nuevamente, la retórica de la solidaridad se difunde como forma de cuidado colectivo, aunque choca y se diversifica con el paso de los días, cuando se comienza a ponderar el costo económico de las medidas de prevención y cuidado de la salud. Por segunda vez en poco tiempo, la solidaridad es puesta en primer plano para defender lo común; como en el caso del programa contra el hambre, se trata de

³ El plan Argentina contra el Hambre, está actualmente bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación <https://www.argentina.gob.ar/argentina-contraelhambre>.

⁴ Por ejemplo, en el tratamiento del proyecto de Ley de solidaridad y reactivación productiva <https://www.argentina.gob.ar/noticias/martin-guzman-el-proyecto-de-ley-de-solidaridad-y-reactivacion-productiva-es-el-primer-paso>.

proteger la continuidad de la unidad de valor de la política: la vida humana⁵, el cuerpo como territorio vital, como unidad particular necesaria para construir esa fracción que es el ciudadano, para utilizar la imagen de Rousseau en *El Contrato Social*.

Lejos de una mirada idílica de la solidaridad como sentimiento de identidad y pertenencia, compasión o altruismo, hemos privilegiado una comprensión de la misma como forma de cooperación social, de conexión responsable con la experiencia común, de búsqueda compartida de formas que transformen las formas deshumanizadas de vida. De este modo, se torna inteligible por qué, aún bajo el halo de bondad, la solidaridad es también presa de disyuntivas y tensiones, especialmente cuando expresa una potencia contraria a los principios del rendimiento económico de las políticas neoliberales. Es en los momentos donde se desnuda su politicidad, que la solidaridad se torna incómoda; la forma política en que se transita y resuelven esas tensiones, las contradicciones paradójicas (Honneth, 2009, p.401) a las que se expone, muestran los niveles de autonomía pública y de autodeterminación democrática de los gobiernos.

En nuestras sociedades desiguales y fragmentadas, el desafío de la inclusión social debe alcanzar a todas las dimensiones de la vida social; el aprendizaje y la memoria histórica nos enseña además que la misma no ha de repetirse como homogeneización y colonización de formas de vida. Quienes son partidarios de un universalismo plural, encuentran en la alteridad y la diferencia la radicalización del imperativo democrático; así como el pensamiento crítico latinoamericano muestra que la justicia puede ser expresión identitaria excluyente, también la tradición crítica europea se muestra sensible a la diferencia. El desafío del Estado democrático de derecho pareciera centrarse en cómo transita y

⁵ Al anunciar la prolongación de la cuarentena preventiva y obligatoria el 12 de abril de 2020, el Presidente de la Nación Argentina, responde al falso dilema entre cuidar la salud o cuidar la economía, poniendo en primer plano el valor de cada vida. <https://www.telam.com.ar/notas/202003/446013-alberto-fernandez-coronavirus.html>

resuelve esas tensiones; ahí se vuelve a recolocar el tema de la solidaridad como imperativo ético de la comunidad moral:

El igual respeto de cada cual no comprende al similar, sino que abarca a la persona del otro o de los otros en su alteridad. Y ese solidario hacerse responsable del otro como uno de nosotros se refiere al flexible “nosotros” de una comunidad que se opone a todo lo sustancial y que amplía cada vez más sus porosos límites (Habermas, 1999, p.23).

Si los momentos de crisis representan también, en medio de urgencias, oportunidades para pensar los modos en que se construyen y gestionan las formas de vida colectiva, las representaciones sociales y su legitimación institucional, las necesidades y prioridades comunes, la coyuntura actual aporta algunos elementos para pensar la solidaridad en clave de justicia social y como problema político pedagógico. Es que, la crisis parece poner al descubierto que solo el Estado puede afrontar, con sus luces y sombras, la emergencia social evidenciando que la lógica del libre mercado es insuficiente; incluso podríamos preguntarnos si la construcción de las fuentes sociales y éticas en las que abrevia la solidaridad puede dejarse a la libre flotación de las virtudes cívicas. La pregunta pone en valor las bases culturales sobre las que se construyen las demandas de justicia social, es decir, el problema de la formación cultural y la solidaridad como práctica de reconocimiento intersubjetivo.

La historia de América Latina está atravesada por la colonización y el dominio, pero también por los deseos de emancipación, y la esperanza de formas de vida colectiva más justas para todos. En este programa, la solidaridad se ha mostrado como camino de reconstrucción de lo común en las luchas de los movimientos sociales, sindicales, políticos, y de los múltiples colectivos identitarios. En muchas de estas reivindicaciones se hace presente la educación pública; como sujeto demandante, o acompañando el reclamo comunitario, la educación aún tiene la potencia de interpelar, poner en movimiento y desvendar la nuda vida reificada; reconocerla y narrarla públicamente es una forma de ejercicio político de memoria

histórica. En estas latitudes, esta tarea la llevó adelante Paulo Freire proponiendo una educación liberadora de la opresión en tanto forma arbitraria, deshumanizante e injusta de estar en el mundo. Las palabras que Freire formulara en 1996 resuenan en el presente, con renovadas formas de opresión y dominio: “hoy, más que nunca es necesario remarcar el sentido de la esperanza en la práctica educativa” (Freire, 2012, p. 148), porque “tenemos el deber de luchar contra el poder robustecido de los poderosos, pues la globalización lo fortaleció, al mismo tiempo que debilitaba la flaqueza de los frágiles” (Freire, 2012, p. 69).

La experiencia de injusticia que expresa la voz y el silencio del oprimido es pre-teórica; para que sobre ella se construya el reconocimiento moral y la acción política, la misma deberá ser recogida y madurada en la solidaridad. Como proceso formativo de las identidades sociales y ciudadanas, requieren ser objeto público de la deliberación social democrática, y de la educación como medio formador por excelencia del bien común.

Referencias

- CONNELL, R. (2006) **Escuelas y justicia social**. Madrid, Morata.
- DÍAZ, A. (2017). Teoría crítica y formación: una lectura habermasiana. En **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 316-326, jun./ago.
- DÍAZ, A. (2018). La escuela como lugar de la justicia social: una perspectiva emancipadora de Teoría Crítica. En VVAA, **Educación, crítica y emancipación**. Octaedro y CLACSO.
- DUBET, F. (2011) **Repensar la Justicia Social. Contra el mito de igualdad de oportunidades**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- DUSSEL, E. (2006) De la fraternidad a la solidaridad (hacia una política de la liberación). En *Pasos*, Nro. 126, 2da época, jul-ago., p.1-18.
- FASCIOLI, A. (2015) Solidaridad: un concepto tan ambiguo como imprescindible. En Bavaresco, A.; Lima, G.; Assai, J., **Estudios de**

- filosofía social e política: justiça e reconhecimento.** Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- FORST, R. (2015). **Justificación y Crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política.** Buenos Aires, Katz.
- FREIRE, P. (2012). **Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto.** Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GIRALDO, Y. y Ruiz Silva, A. (2015). La solidaridad. El lenguaje de la sensibilidad moral. En **Revista colombiana de educación.** Nro 68.
- GUTIÉRREZ, G. (1986) **Hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente. Una reflexión sobre el libro de Job.** Salamanca, Ediciones Sígueme.
- HABERMAS, J. (1992) **Teoría de la acción comunicativa.** Tomo II. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1991) Justicia y Solidaridad. En Apel, K. O; Cortina, A; De Zan, J.; Michelini, D. (eds) **Ética comunicativa y democracia.** Barcelona, Editorial Crítica.
- HABERMAS, J. (1999) **La inclusión del otro. Estudios de teoría política.** Barcelona. Paidós
- HAKER, H. (2014). Nueva reflexión sobre la solidaridad y la justicia. En **Concilium**, 354, número monográfico: Vivir en la diversidad.
- HONNETH, A. (2003). **Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo, Editora 34.
- HONNETH, A. (2009). **Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea.** México, FCE.
- JAEGGI R. (2001). Solidarity and Indifference. In: ter Meulen R., Arts W., Muffels R. (eds) **Solidarity in Health and Social Care in Europe.** Philosophy and Medicine, vol 69. Springer, Dordrecht.
- PÉREZ MENDOZA, L. (2012). Autonomía, solidaridad y reconocimiento intersubjetivo. Claves éticas para las políticas sociales contemporáneas. En **Revista de Estudios Sociales**, Nro. 42, abril, 13-26.
- PUIGGRÓS, A. (2019). **La escuela, plataforma de la patria.** Buenos Aires, UNIPE y CLACSO.

TORRES SANTOMÉ, J. (2011) **La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.** Madrid, Morata, 2011.

Young, I. (2011). **Responsabilidad por la justicia.** Madrid, Morata.

Simón Rodríguez e a sua contribuição para a Educação pública latino-americana

Maria Paula Ferreira Costa
Rosana Ferreira

Introdução

Neste capítulo abordaremos a temática sobre a educação pública na América Latina e em se tratando de educação e de América Latina, não podemos deixar de apontar o célebre educador Simón Rodríguez, que atuou no Peru e na Bolívia durante os governos de Bolívar e Sucre (1825-1826), sendo um grande escritor, de pensamento revolucionário em sua época, que pregava uma educação popular que retirasse a população desfavorecida de sua passividade quanto a sua condição e a dirigisse ao caminho do conhecimento, levando-a recuperação de sua dignidade que permitiria a construção de uma sociedade mais justa. Consideraremos também sua importância para outros pensadores e abertura ao pensamento de emancipação da América Latina.

Nascido em Caracas, Venezuela, no dia 28 de outubro de 1769, Simón Narciso de Jesús Rodríguez, era filho de Rosália Rodrigues que o abandonou na porta de um monastério, ficando aos cuidados do clérigo Alejandro Carreño, que o criou. Alguns afirmam que o Alejandro era seu verdadeiro pai, entretanto, esse fato nunca foi confirmado.

Simón, apesar de ter nascido na capital de seu país, não se apegou a sua natureza venezuelana e viajou para diversos lugares do mundo, em busca de um local onde pudesse colocar em prática seus ideais de uma educação libertadora, ideais esses desenvolvidos durante seus estudos em Caracas, onde em 1791, lhe foi outorgado o direito de exercer a profissão de professor pelo conselho da cidade. Como professor, sua formação foi autodidata

e precoce, pautada no pensamento reflexivo, base de sua grande carreira que previa formar cidadãos por meio do saber.

Como jovem estudioso, foi contemplado pelo “O Século das Luzes”, o Iluminismo, podendo ler obras que posteriormente o inspirou em sua educação libertadora. Simón leu Emílio(1762) de Jean-Jacques Rosseau e a Declaração dos direitos dos homens de dos cidadãos (1789), além de várias outras obras, o que o levou a escrever, em 1794, o ensaio intitulado “Reflexões Sobre os Efeitos que Viciam a Escola de Primeiras Letras de Caracas e Meio de Alcançar sua Reforma por um Novo Estabelecimento”, no qual expõe suas ideias sobre a necessidade de criar escolas públicas, que atendiam alunos negros e pardos, além da formação de bons professores, diminuindo o ensino privado e formalizando a educação pública.

Alguns historiadores afirmam que Simón, foi motivado a se exilar de seu país natal em virtude de fazer parte de um movimento revolucionário que foi descoberto em 1797, temendo pela integridade de sua vida. Entretanto outros afirmam que ele deixou sua terra por estar descontente com o regime político ali instalado e foi para a Jamaica, onde iniciou sua jornada de vinte anos fora do país.

No exílio, sedento de novos conhecimentos, percebeu que a educação poderia se mostrar diferente e com novas possibilidades gerando novos métodos de ensino. Neste período, morando em Kingstone, aprendeu a falar inglês em uma escola para crianças, onde ensinava a língua Espanhola. Assim, foi para Baltimore, nos Estados Unidos e trabalhou em um jornal de lá. Três anos depois deslocou-se em direção a França, mais precisamente Bayona, onde assumiu o nome de Samuel Robson, pois, segundo o próprio, não queria recordações de seu passado servil. Fez-se conhecido como “Samuel Robson, homem de letras, nascido na Filadélfia, com trinta e um anos de idade”. Mais tarde mudou-se para Paris onde conheceu o sacerdote revolucionário mexicano Frei Servando Teresa de Mier que o convenceu a abrir uma escola de língua espanhola. Como prova de seu conhecimento traduziu a novela “Átila” de Chateaubriand,

entretanto o Frei Servando atribui a si a tradução. Também trabalhou em um laboratório depois de estudar física e química.

Professor do revolucionário Simón Bolívar

Em 1803, Bolívar, o grande revolucionário das Américas, se encontrava em Paris, onde conheceu Simón Rodríguez nascendo assim uma grande amizade, que se construía a partir das aulas que eram lecionadas ao pequeno Bolívar:

No começo Simón atende o garoto Bolívar na casa da família e passa a usar com ele as ideias de Rousseau. Uma educação ao ar livre, repleta de brincadeiras e exercícios físicos. O ensino das letras vai devagar. Com o passar do tempo, a família de Bolívar percebe que não há muito avanço e exige mais. (TAVARES. 2013, p. 185)

Eles tiveram vários encontros e em 1805 empreenderam uma grande viagem pela Itália, indo de Chambéry para Milão, Verona, Veneza, Pádua, Ferrara, Florença, Peruzza e Roma, foi então que nesta última cidade italiana fizeram o famoso juramento no Monte Sacro, em que Bolívar jura libertar a América:

Juro diante de você (Simon Rodríguez), juro pelo Deus de meus pais, juro por eles, juro pela minha honra, e juro pela minha pátria, que não darei descanso ao meu braço, nem repouso a minha alma, até que sejam quebradas as correntes que nos oprimem pelo poder espanhol. (BOLÍVAR, 1805)

Após o juramento foram para Nápoles onde se separaram, Bolívar regressou para a América e Rodríguez voltou para Paris, e de lá foi para Alemanha, Prússia, Polônia, Rússia e Inglaterra, sendo que, segundo seu próprio relato, trabalhou em um laboratório de química enquanto participava de reuniões secretas de cunho socialista, em que estudavam literatura e linguagem.

Bolívar se consolidou como um membro importante para a Independência da América Latina, junto com o venezuelano Antonio José de Sucre participando do exército importante para esta revolução pós-colonialista, quando a Bolívia ainda pertencia às forças

espanholas. Depois de um grande levante e de derrotas ao exército espanhol, Sucre proclamou a criação da República da Bolívia.

Os métodos de ensino de Simón Rodríguez

Mais tarde, em Londres, trabalhou como professor desenvolvendo novos métodos de ensino, dentre os quais priorizavam os movimentos dos braços, dos dedos da mão para melhorar a escrita dos alunos. Simón Rodríguez era amante da escrita, por isso se utilizou ao máximo todo o tipo de pontuação, pois queria que seus escritos transmitissem ao máximo toda a vivacidade de suas ideias e a complexidade de suas reflexões.

Foram feitos somente registros com pintura de sua face e características, eis abaixo uma ilustração:

Foto: Ilustração de Simón Rodríguez.



Fonte: Venezuelatuya.

Em 1823, Rodríguez retorna a América, animado pelas notícias que recebeu de seu continente natal, com seus pensamentos sobre política e educação amadurecidos pelas ideias de Montesquieu (1689-1755), entretanto construindo projetos originais, partindo de suas próprias experiências, entendendo que o contexto francês em muito se diferenciava do contexto americano.

Nasce então sua obsessão, que o acompanhou por toda a vida, em libertar a América por meio das ideias, ideias essas que preconizavam a formação de cidadãos, cuja identidade americana espanhola se mantivesse. Queria uma América espanhola que possuísse seu próprio governo e suas próprias instituições, além de almejar uma escola pública que contemplasse a todos.

Então, durante seu percurso acadêmico, houve um reencontro com Bolívar, seu grande companheiro. Bolívar sabendo que Rodríguez havia voltado do exterior e se encontrava na Colômbia escreveu-lhe uma carta para encontrá-lo no sul, onde se encontrava em campanha. Nesse período Simon Rodríguez fundava em Bogotá uma escola intitulada “Casa de Indústria Pública” em que ensinava conhecimentos aos alunos, além de habilitá-los com o ensino profissionalizante. Mas, infelizmente a escola fechou por falta de recursos, então Rodríguez se dirigiu ao sul, encontrou-se com Bolívar e o presenteou com um plano pedagógico no qual trataria de implantar escolas que promoveriam o ideal libertário na América. A partir deste momento, Simon Rodríguez foi incorporado ao grupo de colaboradores de Bolívar na ação educacional.

Projeto educação popular

Em 1825, Simón percorreu pelo território do Peru e da Bolívia, junto com Bolívar, organizou uma escola em Arequipa, depois partiu para Cusco, onde fundou uma escola para meninos, uma escola para meninas, um hospício e um abrigo para os pobres. Ainda percorreu Puno, Hiso, Potosi e Oruro, sempre com ações educativas e de ajuda aos menos favorecidos financeiramente, entretanto, parou com seu trajeto em que levava as benesses educativas para assumir o cargo de diretor do Ensino Público, Ciências Físicas, Matemática e artes. Também sendo diretor Geral de Minas, Agricultura e Caminhos Públicos da República Boliviana.

Então, partindo das influências de Rodríguez, houve um decreto para criassem “casas” para que se recolhessem crianças pobres de ambos os sexos, sendo que os “alunos” eram em seus

primeiros anos educados ao ofício de servir, para serem ofertados como criados. Era uma educação técnica, que com visão na aprendizagem do cultivo de terras, alvenaria e carpintaria para os meninos e a cuidados para cozinhar e limpar para meninas, sendo cultivados exercícios que eram destinados com classes separadas por sexos. Além disso, nas “casas”, era imprescindível a boa vestimenta de todos além de instrução moral, social e religiosa.

Rodríguez inaugurou em Chuquisaca uma nova escola, com novos métodos: O colégio de Órfãos e Meninos Carpinteiros. Nesta escola foram recebidos meninos e meninas, com tratamento de igualdade. Supõe-se que esta escola foi crucial para a educação latino-americana, com metodologias e visões de igualdade em uma verdadeira educação popular.

Em poucos meses já se juntaram mais de 200 crianças na casa Chuquisaca, que foi o exemplo do plano de uma casa que Bolívar ordenou executar, entretanto a casa passou a ter sua qualidade abaixada devido à má gestão escolar. Então, atento ao “fracasso” de seu plano, Rodríguez pagou um diretor, para que houvesse uma boa gestão, mas esta boa gestão não aconteceu devido à falha na formação do diretor e aspiração devícius e absurdos, tais fatos culminaram em uma reação negativa da aristocracia republicana que o declarou como louco, além de fazerem afirmações de que educação pública de Rodríguez eram compostas de escritos sem fundamento e muito revolucionárias.

Então o projeto de educação popular se empreendeu com este nome, mas com maneiras diferentes, sendo com “casas” para diferentes classes sociais, das nobres às populares, sendo vistas sempre como empreendimento associados a República Boliviana. Mas para Rodríguez, a criação da emancipação para o povo era a efetivação da república e tal fato só se consolidaria quando se mudassem as estruturas do colonialismo, algo que ainda era estruturado no modelo de educação pública. Simón via a educação como um projeto efetivo para esta mudança.

Desapontado por não ter conseguido levar adiante seu projeto de libertação da América por meio da educação, Rodríguez se mudou para

o Peru onde montou uma fábrica de vela, esperando conseguir fundos para a manutenção de uma escola. Com o êxito nos negócios, conseguiu manter seu sonho de educação popular e assim voltou finalmente a sua profissão de educador, atendendo crianças carentes.

Se o governo da Bolívia, no ano de 26, tivesse trabalhado para examinar o plano, haveria conhecido sua importância - se tivesse exigido dos que o desaprovaram as razões em que deviam se fundamentar e o imposto silêncio aos que se opuseram sob pretextos frívolos, o Alto Peru seria hoje um exemplo para o resto da América meridional: ali se veriam coisas verdadeiramente novas. (RODRÍGUEZ. 2016, p.43)

Com o desenvolver da República, mesmo com direitos e deveres deferidos aos cidadãos heterogêneos, Rodríguez continuava a se opor a esta estrutura, sempre afirmando todos habitantes do território deveriam ser considerados, com críticas ao modelo de cargos públicos que estava em vigor: A elite esclarecida respondia pelos não favorecidos, pois achavam que cabiam a elite o poder de instruir e decidir o que era melhor no âmbito das questões sociais e políticas.

Outro aspecto de sua educação pública, ao observar o seu desenvolver, era o de que Rodríguez se opunha a educação com segregação, que separava ricos e pobres, pontuando algumas observações sobre a escola:

a) não é um espaço beneficente, b) deve ser adequada às necessidades das crianças e de seus familiares e c) é para todos, e a educação é a mesma para todos os setores da sociedade, sem se importar sua condição econômica, cultural e de gênero. (RODRÍGUEZ. 2016, p.46)

As publicações de Rodríguez sofreram vários infortúnios, sendo climáticas ou até de censura, se resultando em sua perda ao longo de sua vida. Podemos afirmar isso, sendo seu único livro um compilado de suas ideias e publicações. Por isso, no ano de 1828, Simón publicou seu primeiro livro, intitulado “Sociedade Americana em 1928; como são e como deveriam ser os séculos que virão”, em que defende o direito de cada um a uma educação de qualidade.

Simón Rodríguez foi um escritor inveterado. Contudo, sua militância e seu modo de entender a escrita como uma dimensão da vida fizeram com que tivesse dificuldades para publicar o que escreveu. Além disso um baú, com a grande maioria de seus escritos pegou fogo no Equador[...] a obra [...] *Inventamos ou Erramos*, é uma antologia de todos os escritos conservados de Simón Rodríguez, com exceção do epistolário, da tradução ao espanhol de *Atala*, de Chateaubriand, de textos independentes como *Informe presentado a la Intendencia de la Providencia de Concepción y sus cercanias después del terremoto del 20 de febrero de 1835* e de alguns arquivos de escritos em jornais de Arequipa e Lima. (RODRÍGUEZ. 2016, p. 12)

Apontamos então alguns conteúdos significativos da compilação acima descrita, sendo que algumas delas foram escritas muito antes de serem publicadas em 1794, chamada “Reflexões sobre os defeitos que corrompem a Escola de Primeira Letras e meio de alcançar sua reforma por uma nova instituição”, em que Simón Rodríguez, aponta seis problemas os quais necessitam ser reparados para a melhoria do ensino da Escola de Caracas, sendo estes reparos mostrados abaixo:

Primeiro Reparo: Não possui a consideração que merece; No caso em questão o autor denuncia que a escola é relegada a um segundo plano quando comparada ao emprego no setor privado. Considera que a sociedade não dá a real importância na formação integral do indivíduo, o que o deixa fragilizado e com o futuro comprometido.

Segundo Reparo: Poucos conhecem sua utilidade; Simón discorre sobre o pensamento geral, da época, que era o de que saber assinar o nome e contar já bastava para os trabalhadores, trabalhadores esses que ignoravam o fato de que a formação escolar e integral poderia oferecer outras possibilidades de vivências mais dignas para o ser humano.

Terceiro Reparo: Todos se consideram capazes de desempenhá-la; Nesse terceiro ponto Simón nos mostra um hábito comum do lugar, que era o de mandar as crianças para aprendessem as primeiras letras com qualquer pessoa que se julgasse capaz de ensinar. Não havia preocupação com o preparo do profissional da educação e nem com sua habilidade no ato de lecionar, o que prejudicava intensamente a aprendizagem das crianças.

Quarto Reparo: Cabe-lhe o pior tempo e o mais breve; Trata-se de uma crítica aos pais dos estudantes da escola, que os matriculava tardiamente para o início dos estudos, entre 10 e 12 anos, o que dificultava a tarefa do professor, pois precisava formar os estudantes em todas as áreas do conhecimento, além de observá-los nos momentos de ócio e recreação. Esses alunos ficavam por um breve período na escola, o que era frustrante para o educador, pois não conseguia cumprir seu trabalho na íntegra.

Quinto Reparo: Qualquer coisa é suficiente e tem propósito para ela; O autor se refere ao fato de não serem considerados importantes os materiais que serão utilizados na aprendizagem das crianças. Qualquer livro servia, qualquer pena servia, ou seja, para os pais os materiais pedidos pelos professores eram dispensáveis e considerados supérfluos.

Sexto Reparo: Burlam sua formalidade e regras, seu preceptor era pouco respeitável; Simón aponta a total falta de consideração com que o professor no exercício de sua profissão é recebido por parte dos pais e dos alunos. Não havia o respeito para com o professor que não podia atribuir tarefas escolares aos alunos, não podia pedir que se cumprisse o horário, enfim, não podia exercer sua profissão sem serem retalhados pelos pais dos alunos, pois esses que ignoravam a necessidade de formação para uma vivência emancipada pelos indivíduos.

Seguindo firme em seus propósitos de liberdade das Américas, em (1830) Rodríguez escreveu "O libertador do meio-dia da América e seus companheiros de arma, defendidos por um amigo da causa social" um manuscrito em defesa de seu amigo Bolívar, tal manuscrito refere-se aos processos políticos sociais da região de Arequipa e faz proposições sobre educação social, de maneira crítica, exprimindo seus ideais, eis um fragmento: "Há uma indicação da necessidade de instruir no sentimento de quantos pensam, sem prevenção, na felicidade social: todos dizem que sem luzes e virtudes não há república; mas por outra parte nada diz quais sejam estas luzes e virtudes." (RODRÍGUEZ. 1830, p.36).

Visão igualdade latino-americana

Além de pensar na educação, Rodríguez (2016) pensava em uma Reforma geral para a América, em que entendia como as diferentes classes sociais operam e o quanto os trabalhadores se diferenciavam tão pouco de um escravo, sendo assim, era nítida a sua preocupação com a utilização do modelo europeu como exemplo, como ele percebia, então segundo Rodríguez (2016, p. 57) “Colonizar um país com... Seus próprios habitantes e para ter colonos decentes e instruí-los desde a infância.”

Sempre fazia críticas em suas anotações, uma delas era a de que república das Américas tinha um vislumbre com os produtos europeus achava mais vistosa a arte produzida na Europa do que a arte produzida na América. Para ele era necessário olhar para as produções locais, então Rodríguez (2016, p. 57) afirma: “[...] Personagens - adornado com arabescos Indianos e Africanos, e pincelado com diversas tintas que dá o solo...; que bela caricatura social!”

Para ele, o governo deveria ser o protetor das luzes sociais (uma alusão ao Iluminismo), pois sem luzes não há virtudes, estas são que devem preparar o homem para o uso da cidadania por meio do conhecimento. Então, se seguia a crítica ao modelo em que a América vislumbrava “O modelo Europeu”, tanto em suas arquiteturas, modelos democráticos, escolares, sendo para ele uma “República Aristocrática” ou “Aristocracia Republicana”.

Rodríguez já visualizava a “Massa do Povo”, ou seja, uma população que não promovia sua libertação intelectual, sempre seguindo a cultura que os mais favorecidos apreciavam, já que para ele os homens se perdiam na abjeção por não conseguirem se elevar, devido à falta de educação adequada ou porque a preguiça mental os abatia. Para ele os povos que são dominados pelo descuido do governo, que deveria emancipá-los com ações pensadas pela República. Entretanto, para ele, o governo os negligencia:

O governo vê brotar a geração como erva no campo, e conta, para cuidar dos indivíduos, com a frágil existência de uns Pais que abandonam {na Infância muito... na Puberdade os mais} por morte, por negligência ou por não ter o que lhes dar: entretanto, a instrução está encarregada à Ignorância, e a direção confiado a antojo de pessoas que porque se apaixonaram se casaram, porque se casaram procriaram e porque procriaram adquiriam uma potestade materna, o que lhes ensinou Urbanidade, a Moral, a Religião, a Economia, a Política...e não lhes ensinou mais, porque não era necessário saber mais, para fazer bons cidadãos. (RODRÍGUEZ. 2016, p.139)

Por suas ideias serem muito à frente de seu tempo, como já citado acima, muitos encarregados da República o consideravam como louco, fazendo diversos comentários referentes à sua moral e a má gestão de sua primeira escola. Entretanto, em algumas de suas publicações descobertas, Rodríguez assumia que mesmo que seus pensamentos e obras já tivessem obtido resultados e produzido e eram muitos frutos, as pessoas ainda o tratavam como louco, entretanto esse fato não o impediria de continuar com seus pensamentos e críticas visando uma educação com aspectos plenos de igualdade e emancipação, em conjunto com a superação da visão colonialista latino-americana, sendo para ele critério de discernimento era o de julgar com retidão, além de propor uma educação na qual as crianças se tornem questionadoras:

Simón também ensinava a partir da realidade local, da observação da realidade da criança. “Se ensinamos ciências exatas e de observação, os jovens aprenderão a apreciar o que pisam”. Ministrava uma educação social, não individual. Propunha-se a tirar o pobre da ignorância. “O homem não é ignorante porque é pobre, senão o contrário. Ensinem e terão quem saiba, eduquem, e terão quem faça. A América não deve imitar servilmente, deve ser original”. (TAVARES. 2013, p.192)

Portanto, mesmo expondo sua filosofia que buscava todos os aspectos progressistas supracitados acima investido seu próprio dinheiro em suas escolas, Rodríguez, ao “olhar” da antiga sociedade, essa dinâmica pedagógica e de trabalho pareceu um exagero, juntamente com seus estudos e cartas às sociedades Americanas. Além de ser considerado louco, ainda houve

desentendimentos, além da falta de dinheiro, que o fez renunciar do seu cargo em sua escola, algo que o gerou um imenso descontentamento, já que suas premissas de mudanças sempre vieram da educação pública.

Seus últimos anos foram seguidos por mudanças de cidades e países, sendo Rodríguez descrito como pessoa que sempre manteve a intenção de continuar seus estudos e publicações. Foi convidado pelo intendente da cidade de Concepción no Chile, para realizar um plano de educação científica no Instituto Libertário de Concepción, onde aplicou um plano de estudos que já havia praticado em Arequipa, plano esse que contemplava quatro etapas de estudos. A primeira etapa se dedicava somente as noções do estudo denominado como “fisionômico”, a segunda etapa consistia em proporcionar o conhecimento em si chamada de estudo “fisiográfico”, a terceira etapa, chamada de estudo “fisiológico”, era a chamada etapa da ciência e por fim a quarta etapa era a do estudo “econômico”, entretanto era a etapa do estudo da filosofia.

Em 1834 Simón publicou *Luces y Virtudes Sociales*, obra de grande destaque devido ao seu cunho instrutivo, mas, esse período fértil em educação foi tragicamente interrompido pelo grande terremoto de 1835 que assolou a cidade de Concepción, causando uma grande destruição incluindo a estância de Rodríguez, que desgostoso se mudou para Santiago, Chile, onde encontrou-se com Andrés Bello, e desse encontro significativo surgem as primeiras ideias para a fundação da Universidade fundada pelo grande Humanista.

Mudou-se para Valparaíso, e nesta cidade continuou se dedicando ao ensino, com ideias arrojadas e originais para garantir um ensino proveitoso com eficácia, como por exemplo nas aulas de anatomia, em que tirava a roupa e se mostrava nú, em uma tentativa de proporcionar o conhecimento do corpo e a quebra de tabus, entretanto a sociedade rejeitou suas performances educacionais, fato que o levou a sofrer vários impedimentos em sua vida acadêmica, levando-o a publicar *Sociedades Americanas*. Após esse ocorrido mudou-se para Latacunga no Equador, onde trabalhou como professor de botânica no colégio San Vicente, além

de fundar simultaneamente uma fábrica de pólvora e armas. Finalmente dirigiu-se para Amotate no Perú, falecendo em 1853.

Semelhança com Paulo Freire

Paulo Freire ou Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro cujo pensamento, entre outros, foi a pedagogia crítica, que revolucionou a educação contemporânea, considerando os alunos como sujeitos críticos. Paulo Freire ficou conhecido mundialmente por seus ideais libertários que são difundidos pelos processos educacionais.

É notório que poucos façam semelhança entre Freire e Rodríguez, mas é possível pensar em seus ideais como educadores em que tiveram obras revolucionárias e com propósito, sendo que Freire era a favor de uma educação que estimulasse a reflexão crítica nos sujeitos educandos, propiciando uma consciência autônoma, na qual o indivíduo se reconheça como dono de sua própria existência e não como escravo voluntário de um sistema que admite a sujeição desse indivíduo por parte da classe dominante. Segundo Freire

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (FREIRE, 1967, p. 93).

Outra grande similaridade com o pensamento de Simón Rodríguez é a do reconhecimento próprio pelo indivíduo juntamente com a apropriação que esse deverá fazer de seu contexto histórico cultural, principalmente no âmbito educacional. Ambos pensadores acreditavam em um modelo de educação que criasse significados para os habitantes do território latino-americano, sempre inovando suas práticas e as pensando de acordo com o contexto dos educandos.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento

próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel um ser “situado e datado.” (FREIRE, 1947, p.41-42)

Assim como Rodríguez, Freire criticava a superficialidade com que eram tratados os problemas educacionais e a quietude apática dos sujeitos educandos, que não eram estimuladas a uma postura reflexiva e nem possuíam a liberdade do pensamento, fato constante mesmo nos diferentes contextos históricos culturais dos autores:

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (FREIRE, p. 90, 1967)

Enfim, apontamos que ambos os educadores percebiam que Teoria e prática se complementam pedagogicamente em uma dinâmica que fortalece não somente o ato de ensinar, mas também uma vivência em que os indivíduos usem sua capacidade de reflexão e desenvolvam uma consciência autônoma.

Uma educação, que [...] propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta imporda no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural (...) (FREIRE, p.57-58, 1967).

Educadores à frente de seu tempo, sempre com olhares de emancipação de sujeitos, que agiram magnificamente como atuadores em sala de aula ou em ambientes não escolares, não

importando o contexto em que se encontravam. Serão sempre lembrados como os educadores revolucionários, os quais valorizamos por nos ensinar que a mudança se inicia pelas ideias, além de nos mostrar a importância das reflexões sobre sociedade, desigualdade social e educação libertadora.

Considerações finais

Pensando em Simón Rodríguez na contemporaneidade, o educador Venezuelano sofreu ao longo de sua vida várias interrupções em suas publicações que tão aferiram dignidade aos sujeitos, principalmente ao educar na América Latina. Além de sofrer a perda destas publicações por condições climáticas e diversas, também houveram muitas privações para que houvesse a disseminação, pois era um período pós-colonialismo e recém república, sendo, que por fim, apesar do começo de “vislumbre” destas recém sociedades, com direitos e deveres, como já citado por Rodríguez, os trabalhadores ainda eram tratados como escravos, também fazendo sua crítica a cultura de massas em que o governo não permitia aos sujeitos a condição de serem pensantes.

Na contemporaneidade, podemos vincular estes estudos com a realidade latino-americana, um continente tão rico em culturas e diversidades, porém, como afirmou o educador, no período em que redigiu seus textos, ainda haviam as formulações das Américas de acordo com os olhares Europeus, de como uma visão de cultura de seus “próprios habitantes” não foi superada sobre estes “olhares”. Também podemos fazer esta comparação com outros grandes pensadores da América Latina, sobretudo Paulo Freire, cujo seus estudos e criticidade, ainda se perpetuam de maneira viva e didática nos estudos educacionais, que também contribuiu com suas obras para uma educação livre e de diversidade, porém entendemos que a similaridade dos dois pensadores é no momento a de que ambos vislumbravam sujeitos pensantes e críticos em uma escola pública livre, mas que estes ainda não são devidamente valorizados e serão veementemente criticados caso de seus ideais de igualdade.

Não desmerecemos que toda cultura tenha seu valor, mas diante de exploração e escravidão, o continente latino-americano, no presente momento, ainda se espelha na Europa, o que não acrescenta uma efetiva melhoria em nosso processo educacional, não somente pelas diferenças sociais, mas também pelas diferenças educacionais, entretanto muitos avanços foram feitos e já podemos afirmar que na maioria dos países latino americanos existem a garantia ao acesso à educação pública, todavia depois de muitos anos de anseios no âmbito educacional ainda há divisão nas instituições escolares de acordo com a situação econômica, sendo que a elite continua privilegiada contando com as instituições de cunho privado.

Referências

- ALEIXO, José Carlos Brandi. **Visão e atuação internacional de Simón Bolívar**. 1983.
- DEL MONTE SACRO, **Juramento**. Transcrito por Fabio Lozano y Lozano. Op. cit, p. 66-70.
- FILHO, Ageu Quintino Mazilão. **A política pública educacional de SimónRodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854)**. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 40ª ed., 2017.
- MIRANDA, Rosilene Figueira. **Um estudo sobre a prática libertadora de Paulo Freire**.Boletim GEPEP – v.03, n. 04, p. 14-28, jul. 2014 Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/2d.pdf>>. Acesso em: 11/07/2020.
- RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Autêntica, 2016.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio**. Edaf, 1982.
- TAVARES, Elaine. **Simón Rodríguez: plantador de uma nova América**. Rebelar, v. 3, n. 2, 2013.

Cultura, literatura e expressões dos povos indígenas na América Latina: um olhar para o Brasil

Ellen Maira de Alcântara Laudares
Kauany Damião dos Santos
Luan Mendonça Silva
Matheus Freire Barbosa
Dagmar Cristina de Alcântara Laudares

Introdução

A vasta e rica cultura indígena na América Latina sempre foi palco de muita especulação por parte dos estudiosos do tema, existindo diferentes definições acerca desses povos e suas culturas. Ao definir cultura, Llosa (2012), aponta que o termo agrega uma metamorfose de significados, constituindo-se em um elemento de análises em diferentes sociedades. Abordando a questão, Llosa (2012), em seu livro *A sociedade do espetáculo*, aponta que Eliot (1948), postula que a cultura se estrutura em três âmbitos, a sociedade, o indivíduo e o grupo, havendo intercâmbios entre eles, mas mantendo cada um, uma determinada autonomia, às vezes promovendo confrontos, respaldados em uma ordem maior que os mantém coesos, representando, em grande parte, os interesses da elite.

Aprofundando o tratamento da questão, Guy Debord (1996), compreende a cultura, não apenas como sendo aquilo que envolve a vida econômica e social, e sim, tudo o que abarca a realidade, sendo repleta de valores éticos e estéticos. Proporcionando outra perspectiva, George Steiner (2013), anuncia que a cultura europeia apoia as revoluções e as guerras mundiais, não impedindo o derrame de sangue. Interpolando uma posição mais atual, Lipovetsky, Serroy e Valle (2010), trazem o conceito de cultura-mundo, o que se caracteriza em um retorno ao que denominam de

sociedade desorientada, cuja cultura global apaga fronteiras, aproximando os sujeitos dos diferentes continentes, não sendo elitista ou erudita, tornando-se de massas. Desse modo, em relação à cultura da civilização do espetáculo, entende-se que:

A literatura é light, assim como o cinema é light e a arte é light, o que dá ao leitor e ao espectador a cômoda impressão de que é culto, revolucionário, moderno, de que está na vanguarda, com um mínimo esforço intelectual. Desse modo, essa cultura que se pretende avançada, de ruptura, na verdade propaga o conformismo através de suas piores manifestações: a complacência e a autossatisfação (LLOSA, 2012, p.16).

Llosa (2012), ainda ressalta que é preciso notar o desaparecimento da crítica no âmbito social, que por sua vez permitiu que a publicidade ocupasse e alterasse a vida cultural, exercendo influência decisiva sobre as escolhas, gostos, costumes e imaginação, em que a literatura se tornou um produto de mercado, amplamente comercializado. Desse modo, a cultura tem sido transformada em propaganda, degenerando-se pela falta de originalidade, criticidade e espontaneidade.

Apresentando um posicionamento dissidente, Mintz (2010), assevera que a cultura é como uma propriedade humana singular, ainda se definindo como uma forma simbólica relacionada ao tempo de interação social, vivências, e a qualidade cumulativa dessa mesma interação humana, permitindo que as ideias e a cultura material se agreguem no interior dos grupos humanos. No tocante a essa questão, Hall (1997), discorre a esse respeito, afirmando que a cultura é fundamental nas ciências humanas, abarcando as investigações das linguagens e das artes, ao passo que as ciências sociais investigam o comportamento do indivíduo ou grupo.

Apontando para a necessidade de se compreender as diferentes culturas, entre os diferentes povos, a Unesco (2008), indica, por meio da Declaração dos Povos Indígenas da América Latina, que cultura é algo tradicional e popular, composta por um conjunto de criações que advém de uma comunidade cultural, pautada na tradição, exteriorizadas por indivíduos e grupos, e que,

notoriamente correspondem às expectativas da comunidade como expressão de sua identidade social e cultural, cujos os valores são transmitidos por meio da oralidade, disseminando-se os saberes de uma geração à outra, compreendendo a literatura, as linguagens, a dança, a musicalidade, os mitos, os rituais, o artesanato, a arquitetura, as artes e os costumes.

Em se tratando da atual conjuntura dos povos indígenas, em especial na América Latina, considera-se que tais povos devem ser compreendidos anteriormente à chegada dos europeus até os dias atuais, visto que naquele tempo foram desprovidos de seus territórios, muitas vezes sendo forçados à reprodução cultural. Nesse sentido, perderam, de certo modo, a territorialidade político-cultural, o que foi subjugado ao longo de anos, marcando assim as histórias desses povos. Vale ainda mencionar, que em meados do século XX, ocorreu o processo de colonização e desterritorialização dos povos indígenas. Recentemente esses povos ainda sofrem impactos negativos sobre suas terras, agravando seu quadro histórico.

Desta forma, Silva (2015) aponta que há questões de conflito entre culturas, identidade e ideologia desses povos. Nas Américas, essa realidade fica ainda mais acirrada, devido às questões coloniais. Sendo assim, essa população passou a ser classificada, muitas vezes, como minoritárias e marginais. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo traçar um panorama sobre as culturas dos povos indígenas da América Latina, em especial dos indígenas brasileiros, compreendendo a literatura e as diferentes expressões desses povos, evidenciando as questões de identidade, para além dos processos colonizadores.

Para tanto, essa pesquisa foi dividida em: 1. Introdução, 2. O contexto da América Latina e a literatura dos povos indígenas, que apresenta uma noção geral sobre a América Latina e a literatura indígena dos latino-americanos, com um olhar especial aos povos indígenas brasileiros. Seguidamente, 3. Os Povos Indígenas do Brasil: oralidade, rituais e memórias, que delineia as culturas desses povos, 4. Os cantos indígenas e suas histórias na América Latina: as expressões da natureza, que apontará os instrumentos

mais utilizados pelos indígenas, bem como suas músicas, enquanto formas de memória e identidade e 5. Considerações Finais, que destaca a percepção final e ponderações acerca da cultura indígena na América Latina, em especial no Brasil.

O contexto da América Latina e a literatura dos povos indígenas

A noção de América Latina tem sido tema de diferentes interpretações e dissidências, dado o fato de grande parte da literatura que abarca a temática ser proveniente de povos colonizadores, imprimindo à região aspectos negativos e discriminatórios, referentes aos povos nativos e sua cultura, antagonicamente aos autores de origem latina, demarcando assim, contrastes históricos.

À vista disso, Araújo (2006), aponta que América Latina engloba trinta e três países, sendo eles localizados ao longo do continente americano: América do Sul, América Central e Caribe, cujos idiomas principais são as línguas indígenas e línguas as derivadas do latim, o espanhol, o português e o francês, sendo uma região marcada pela dominação colonial europeia e portuguesa, tendo uma população estimada em mais de 560 milhões de pessoas.

Historicamente, o termo América Latina foi utilizado ao final da Segunda Guerra Mundial, cuja expressão América Latina passou a vigorar de fato, sendo, naquela época, em grande parte, uma referência aos países menos desenvolvidos. Conforme assevera Moreno (1979), América Latina se configurava em um termo impreciso, muitas vezes se restringindo aos países que falavam as línguas derivadas do latim, colonizadas pelos europeus, categorizando-se em um espaço de ocupação territorial e cultural.

Discorrendo sobre a temática, Jobim (2013), aponta que há diferentes modos de se analisar as fontes históricas sobre a América Latina, sendo necessário o olhar para os movimentos e manifestações latinas, sob a influência cultural dos colonizadores, ora aproximando-os e ora divergindo de suas interposições, se caracterizando como ambiente de inúmeras culturas, permeado pela diversidade e

pluralidade, o que será refletido também nos campos da cultura, das linguagens e da literatura. Nesse sentido, destacam-se as manifestações culturais e literárias indígenas, considerando sua historicidade e importância na identidade latino-americana.

Por esse prisma, as manifestações literárias dos indígenas estão dentre as culturas latino-americanas que retratam a riqueza humana, geográfica, etnográfica e a biodiversidade local. Para Pizarro (2014), na América Latina coexistem diferentes culturas, da qual a literatura indígena imprime a vocalidade das culturas orais, que encontra grande robustez no Brasil, uma vez que a literatura oral reúne importantes manifestações da tradição oral do país, elencando inúmeros elementos que resguardam a memória nacional, perante as diferentes influências dos povos europeus, africanos e indígenas, com seus respectivos mitos, cantos, danças e memórias.

No que refere às publicações literárias dos povos indígenas brasileiros, têm-se como protagonistas personagens como o Boto, Boiuna, Curupira, elementos culturais simbólicos, representantes de universos míticos, encontrados entre diferentes aldeias indígenas do país e da América Latina, estabelecendo associações com o imaginário social e proporcionando como resultado, textos marcados por elementos que aguçam a imaginação e criatividade.

Para Loureiro (1995), há na literatura indígena brasileira o caráter estético do imaginário popular, principalmente no que tange os povos da Amazônia, os quais os escritos remetem à poética fantasiosa, fruto das relações com a natureza, refletindo uma cultura criativa, sábia, peculiar, transcendental, representando assim signos e significados, fatos e seres repletos de uma multiplicidade de interpretações, coabitando sonhos e devaneios.

Abarcando a posição de Loureiro (1995), e adicionando outras características, Perrone-Moisés (2007), aponta que a identidade original dos países latino-americanos é múltipla, por vezes marcada pelo colonialismo, posteriormente sofrendo influências africanas, de diferentes imigrantes e na atualidade, dos processos de globalização, configurando-se em uma literatura que agrega elementos

provenientes de outras culturas, um processo natural, que se negado, passa a se caracterizar em nacionalismo exacerbado ou xenofobia.

Ao adentrar nas questões das influências à cultura indígena brasileira, nota-se na literatura nacional a busca pela legitimação da identidade dos povos indígenas. Para Castells (1996), a identidade vale-se da história, da biologia, da geografia, das memórias e conteúdos simbólicos. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Dorrico et al. (2018), que consideram que a literatura indígena brasileira seja uma representante das resistências, das lutas e do protagonismo de outras histórias do Brasil, para além de um fenômeno estético-literário.

Assim, na literatura indígena brasileira e latino-americana, as marcas da ancestralidade são bastante presentes, representando-se em palavras, a identidade, a espiritualidade e as histórias de vida desses povos, repletas de simbologia. Expandindo a discussão, nota-se que a literatura indígena na América Latina possui fortes traços da oralidade, repletos dos sons da floresta, ritos e grafismos, os quais os desenhos representavam o imagético, a beleza e informações de seu povo. As palavras assim, para os povos indígenas, representavam a arte guardada pela memória dos sábios, sendo os escritos indígenas carregados de linguagens de luta, resistência, elevando o sagrado e o mágico, constituindo-se em um convite para se conhecer a cultura desses povos.

Os povos indígenas do Brasil: oralidade, rituais e memórias

Os povos indígenas do Brasil representam parte da pluralidade cultural nacional, expressada pela diversidade de suas línguas, culturas e rituais. De acordo com as pesquisas da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2015, por meio da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), e do Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia (CELADE), o Brasil é um dos países com maior população indígena na América Latina.

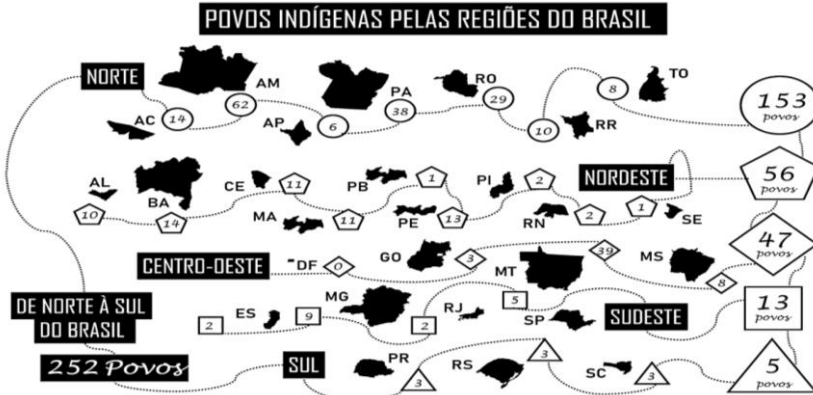
Nessa perspectiva, o Portal do Instituto Socioambiental (ISA, 2018), afirma que, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 896.917 pessoas constituem os povos indígenas do Brasil. Desse montante, 572.083 localizam-se em áreas rurais e 324.834 em cidades. De norte a sul do território brasileiro, a maior parte dessa população se encontra em milhares de aldeias, nas 724 terras indígenas.

Por esse ângulo, o Projeto Brasil Indígena de 2013, em conjunto do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Fundação Nacional do Indígena (FUNAI), demonstram que a população indígena no Brasil se situa geograficamente: 342.836 indígenas na região Norte, 232.739 indígenas na região Nordeste, 143.432 indígenas na região Centro-Oeste, 99.137 indígenas na região Sudeste e 78.773 indígenas na região Sul (IBGE; FUNAI, 2013).

Nessa perspectiva, historicamente, quando se remete aos povos indígenas, depara-se com um cenário desafiador, em que é preciso reconhecer e valorizar todas as variadas aldeias e línguas dessas populações, pois como afirma Silva e Costa (2018), é baixo o conhecimento sobre as diferenças que marcam a cultura de cada uma dessas sociedades, sendo atribuídos às populações indígenas, muitas vezes, o senso comum.

Nessa lógica, de modo a compreender melhor os povos indígenas, é necessário valorizar todos os 252 diferentes povos existentes no Brasil, cada qual com sua singularidade, que lutam bravamente por identidade, memória e voz, o que pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Povos indígenas por Regiões,
segundo o Instituto Socioambiental (ISA), 2018.



Fonte: Dos autores (2020).

As autoras Collet, Paladino e Russo (2014), apontam que a colonização do Brasil em 1500 fez com que os povos indígenas sofressem grande perda populacional decorrente de conflitos, expedições para captura de escravos, epidemias e fome. Nesse sentido, os processos históricos criam um cenário de desvalorização desses povos e também de transformações na organização social e nas culturas. Em 1961, emergiu a esperança, com a história dos sertanistas Cláudio, Orlando e Leonardo Villas-Bôas, conhecidos como Irmãos Villas-Bôas, por meio da fundação de um Parque Nacional do Xingu, dedicado a esses povos.

Atualmente, conforme o Programa Povos Indígenas do Brasil, vinculado ao Instituto Socioambiental (ISA), o Território Indígena do Xingu preserva e mantém viva a cultura dos seguintes povos: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kîsêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Tapayuna, Trumai, Wauja, Yawalapiti e Yudja, de modo a promover a memória dos povos indígenas no Brasil.

Segundo o Almanaque Socioambiental (ISA, 2011), geograficamente no coração do Brasil, localizado na zona de transição entre os biomas da Floresta Amazônica e do Cerrado, está o Parque Indígena do Xingu, que contém 26,4 mil quilômetros

quadrados de território, no qual é um símbolo de sóciobiodiversidade brasileira, de uma riquíssima conservação ambiental, um espaço privilegiado de proteção às etnias indígenas, suas culturas e memórias.

Em se tratando de culturas e rituais, Zamboni (2008), afirma que no coração da América Latina encontra-se o Brasil, país com expressiva diversidade indígena, cujos povos habitantes das terras brasileiras mantêm acesa a chama da memória, por meio dos contos, das lendas, das narrativas, dos rituais, das cerimônias, das comidas, das músicas, das danças, das variedades linguísticas e da tradição herdada dos antepassados.

De modo a compreender melhor os territórios dos povos indígenas no Brasil, demarcou-se: Povos do Xingu, compreende os povos Yudjá, os donos do rio, ou Juruna (os homens de boca preta), localizam-se nos arredores do Rio no Parque Xingu, cuja característica marcante é a *Caium*, uma bebida fermentada, feita de mandioca.

No Mato Grosso encontram-se os Aùwe-Xavante, pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê. Esses povos têm uma rica performance coletiva de canto e dança, para cada momento do dia existe uma cerimônia diferente. Já em Rondônia, situam-se os Paiter-Surui, que se autodenominam gente de verdade. É um grupo contador de histórias, em que todo o repertório cultural e as memórias desse povo são repassadas de gerações em gerações. Ainda em Rondônia localizam-se os Ikolen-Gavião, que acreditam que cada rio tem donos espirituais, conhecidos como *Goyan-ey*, reguladores de chuva e trovões, e os rituais dedicados aos deuses acontecem durante a festa do milho verde, no mês de agosto, no qual tocam os sopros d'águas, instrumentos feitos de bambu.

No Amazonas encontram-se os Kambeba, que habitam o estado em que há o maior número de povos indígenas. Vale destacar que as memórias nesse estado são peculiares, um exemplo seria a diferente narrativa folclórica do Curupira, ou melhor, da Curupira, cujo protagonista é uma mulher.

Já em Minas Gerais, vivem os povos Krenak, local também em que se encontra Ailton Krenak, um dos maiores ambientalistas

nacionais, líder indígena, que busca resgatar, preservar a cultura e a memórias dos povos indígenas no Brasil. Uma marca desse povo é a alegria e o entusiasmo, que são expressados pelos cantos como o *Po Hahaek*, um ritual aos Maret, espíritos da natureza que ligam o céu e a terra.

Espalhados pela Costa Atlântica brasileira, os povos Mbyá-Guarani foram os primeiros povos a ter o contato com a chegada dos europeus, sendo colonizados pelos jesuítas. Cabe salientar que mesmo diante ao processo colonizador esses povos conseguiram guardar as suas tradições, suas culturas e identidade até os dias atuais. Os guaranis utilizam das músicas para comunicar com os espíritos da natureza e as crianças têm um papel importante nesta ligação.

Por fim, ao sul do País, vivem os povos Kaingang, que possuem uma variedade de dialetos em sua língua e também na sua pronúncia. Outro detalhe importante é a pintura corporal com o Kamê, três círculos, e a Kairu, três retas, que representam a dualidade da vida.

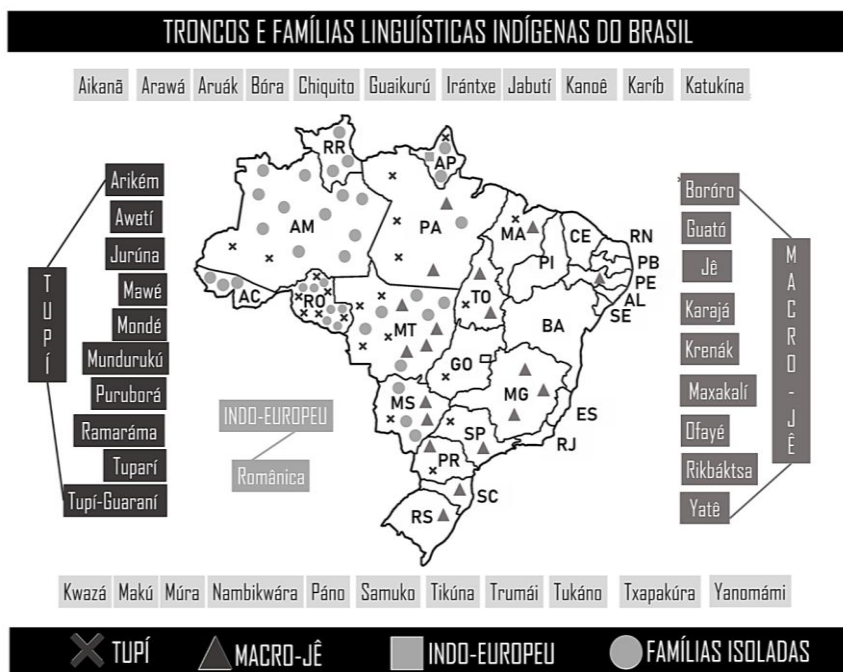
No que tange às linguagens, existe uma grande diversidade nas línguas indígenas faladas no país. De acordo com as pesquisas antropológicas do ISA (2019), são aproximadamente mais de 160 línguas e dialetos no Brasil. Já o Censo (IBGE, 2010), apresenta uma variedade de 305 línguas, por autodeclaração. Conforme afirmam as pesquisadoras Almeida e Pucci (2014), o Brasil abrange dois troncos linguísticos, o Tupi, com dez famílias e o Macro-Jê, com nove famílias. Ademais, há mais de vinte famílias que não são agrupadas por nenhum tronco linguístico devido às especificidades do idioma e por não terem relações diretas com o Tupi ou o Macro-Jê.

Direcionando a discussão para os campos da cultura, da linguagem e dos rituais, Thiél (2013), aponta que a literatura brasileira se desfere em três termos: a indianista e a indigenista, cujos autores não são indígenas e a indígena, realizada pelos próprios indígenas. No que se refere a musicalidade dos povos indígenas, Conrade (2015), aponta que os indígenas esperam que, a cultura desses povos seja divulgada e que os não indígenas

conheçam os indígenas, respeitando-lhes, sendo por meio das músicas que eles relatam seus sentimentos, mitos e lendas.

Dentre os autores que tratam da questão das linguagens, destaca-se Rodrigues (2013), que defende a posição de que o Brasil contém 199 línguas que se dividem em três troncos linguísticos, respectivamente, Indo-Europeu, com uma língua, Macro-Jê, com 26 línguas, Tupi com 50 línguas. Há também 5 línguas isoladas, que não pertencem a nenhum tronco, o que foi ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Troncos e famílias linguísticas indígenas, segundo o Laboratório de Línguas Indígenas da UnB (LALI), 2013.



Fonte: Dos autores (2020).

Os cantos indígenas e suas histórias na América Latina: as expressões da natureza

Segundo Conrade (2015), para que os cantos indígenas sejam conhecidos, é necessário um olhar livre, aberto, e sensível,

tornando-se imprescindível observar como cada cultura gostaria de ser lembrada. Nesse sentido, a música para o indígena da América Latina é abarcada por uma tradição oral herdada, de uma geração para outra, que se caracteriza na representação das inúmeras manifestações culturais e rituais, conectando-os à natureza, aos antepassados, aos cultos, aos deuses e a própria convivência humana. Dessa forma, a canção conduz a um mundo belo que desperta curiosidade, imaginação e encantamento.

Em consonância com Pucci e Almeida (2017), as músicas indígenas são estritamente diferentes à música ocidental pois, geralmente os sons expressam a fauna, a flora e os elementos presentes na natureza, que o não-indígena muitas vezes não compreende o sentido e o significado das manifestações musicais desses povos. Desse modo, é fundamental conhecer os cantos e os instrumentos que compõem esse rico repertório musical indígena.

Nessa perspectiva, há os mais variados instrumentos, como, flauta de Pã Enawenê, Apito Krahó, Flauta de Pã Tukano e a flauta Nasal Nambikwara, que tem uma grandeza para a etnia indígena, pois são utilizados em vários rituais. Já os instrumentos de sopro são feitos de bambu, madeiras, cabaças, ossos de animais, rabos de tatu e canos de pvc, como, Uruá Kamayurá, CariçoTukano, Goyan-EyIkolen Gavião e Buzina Kambeba.

Expandindo o conhecimento sobre os instrumentos musicais indígenas, Almeida e Pucci (2017), apontam que o Maracá é uma espécie de chocalho, um dos instrumentos centrais da percussão dos povos indígenas sendo eles, Maracá Tembê e Maracá Kyapó, feito de coco. Alguns objetos que são utilizados na confecção do instrumento são a cerâmica, ovo de ema, cabaça, coco e carapaça de filhote de tartaruga. Para a ação do barulho do maracá são utilizados cascos de animais, sementes, coquinhos e os mais diferentes objetos para fazer o som.

Além disso, outros instrumentos constantes nas aldeias indígenas são, Pau-de-chuva, bastão de ritmo Yanatekuman Mehinaku, Casco de Tracajá com Flauta Kaxuyana, tambor de coco e os instrumentos de corda como Rabeca Guarani. Desse modo, as

músicas expressam riquíssimas percepções de experiências, transmitidas de geração em geração. Ainda discorrendo sobre a temática, Almeida e Pucci (2017), consideram hábitos como tomar banho todos os dias, comer mandioca frita, bolinho de tapioca, uma herança de costumes desses povos indígenas. Abrange também o vocabulário, palavras como Ibirapuera, Anhangabaú, Ipanema, Piracicaba, Jericoacoara, Niterói, Paraná, Bertioga. Diante ao exposto, as expressões e culturas indígenas no Brasil formam uma parcela das memórias vivas na América Latina.

Consoante a este pensamento, Berdyaev (1992), afirma que o mito se torna uma realidade a partir do momento em que passa a compor a memória de um povo, contada por meio de histórias populares, transcendendo o mundo objetivo. Dessa forma, o mito está presente em variadas comunidades indígenas, tornando-se algo indispensável para conhecer a própria história desses povos.

Interpolando uma posição mais completa, em se tratando das memórias dos povos indígenas na América Latina, destacam-se duas características fundamentais:

A primeira é que a memória sempre esteve codificada e elaborada em forma de discurso. E a segunda, que a memória constitui elemento essencial daquilo que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca contínua angustiando os indivíduos e a sociedades de hoje (FREIRE, 2011, p.03).

Diante disso, nota-se a luta dos povos para manter as memórias e as tradições vivas, em um contexto de imposição cultural, que os não indígenas promovem, ou que até mesmo utilizam de forma errônea. Nesse sentido, ocorre uma mercantilização e apropriação cultural onde geralmente só há reconhecimento se retiradas de suas origens.

Abordando a questão com uma maior amplitude, Silva e Costa (2018), afirmam que por meio da dominação europeia desde os primórdios da colonização, com os trabalhos catequéticos dos jesuítas, os indígenas foram submetidos à civilização para associar ao imaginário ocidental. Portanto, encontram-se uma imposição

etnocêntrica que dificulta a preservação de memória indígena nos tempos atuais.

Almeida e Pucci (2017), asseguram que a cultura indígena gera, em sua essência e identidade, o reconhecimento e a valorização real do papel dos povos indígenas. Já Moreira (2010), apoia propostas como a do compositor Villa Lobos, que musicalizou três poemas indígenas, *Canideloune – Sabbath*, *Teirú* e *Iára*, transpondo, de uma forma erudita, a música indígena, reformulando-a para se adequar à cultura ocidental, o que pode ser considerado como uma invasão cultural, visto que retira a canção de sua origem e modifica-a, para os moldes de outra cultura, fazendo-se necessário o respeito às memórias e identidade dos povos indígenas.

Considerações finais

O presente estudo buscou levantar um panorama sobre as culturas dos povos indígenas da América Latina, com foco nos povos indígenas brasileiros, analisando as facetas da literatura e as diferentes expressões desses povos, revelando assim sua identidade. Ademais, teve-se também como objetivo o reconhecimento da população indígena na América Latina e no Brasil, de modo a enaltecer a cultura desses povos, dando destaque à tradição dos povos indígenas, seus cantos e instrumentos musicais, proporcionando o conhecimento e a preservação de suas memórias.

Nesse sentido, congrega elementos para a promoção da compreensão dos povos indígenas da América Latina e no Brasil fez emergir a necessidade de se definir o conceito de cultura, que no contexto indígena engloba tanto a produção material quanto a imaterial, envolvendo suas tradições, linguagens, ritos, religiosidade, artesanatos, danças, literatura, dentre outros, não sendo estática, passando por diferentes mudanças ao longo do tempo, e influenciando e recebendo influências.

Quanto à memória dos povos indígenas, foi possível aferir, conforme afirma Sztutman, (2000), que na América Latina, os

povos indígenas têm suas histórias modificadas com a chegada dos europeus, sendo, muitas vezes, submetidos à reprodução cultural eurocêntrica. Sob esse prisma, foram muitas vezes inferiorizados e estigmatizados, fazendo-se necessário o resgate, preservação e respeito por suas memórias.

No campo da literatura indígena, em especial a brasileira, verificou-se, em consonância com Graham (2001), a predominância da estética que dá primazia ao imaginário popular, repleto de fantasias, mitos, lendas, revelando as relações com a natureza e com a forma de significar e interpretar a vida, contendo marcas da ancestralidade, representando assim a espiritualidade dos povos indígenas da América Latina e do Brasil, com fortes traços da oralidade e dos saberes repassados de geração em geração.

No que concerne os povos indígenas do Brasil, verificou-se que há, no território nacional, uma ampla diversidade de línguas e rituais, segundo Sahlins (1997), espacejados ao longo do território brasileiro, representando a cultura, as tradições e expressões sobre esses povos e sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Em referência aos cantos indígenas, observou-se que a música para o indígena da América Latina reflete a tradição oral desses povos, representando inúmeras manifestações culturais, conectando-os aos antepassados, aos deuses, à natureza e a própria convivência humana.

Diante do postulado, é fundamental destacar, que este estudo conduziu os olhares para a importância dos povos indígenas, em consonância com a Constituição Federal de 1988, que institui as concepções legais para o progresso dos direitos dos povos indígenas, reconhecendo assim os costumes, as línguas, os direitos, as tradições desses povos, tendo em conta as disposições dos Consensos Internacionais reconhecidos pelo Brasil, atendendo os direitos humanos e as liberdades fundamentais, que asseguram a diversidade cultural, em conformidade com Goody (1987).

Acredita-se que essas considerações retratam a importância e o direito dos povos indígenas em desenvolver seus procedimentos socioculturais, levando em consideração a atribuição dos governos

em promover e assegurar os direitos sociais, culturais e econômicos dos povos indígenas, de modo a honrar as diferentes identidades étnicas e culturais, tendo em consideração a amplitude e diversidade linguística dos povos indígenas, assim como o direito desses povos em estabelecer suas prioridades e meios de vida, sendo indispensável o respeito e o reconhecimento de seu valor na história da humanidade.

Referências

ALMEIDA, B. de; PUCCI, M. **A Floresta canta!:** Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil. 2. ed. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2014.

_____. **Os cantos da Floresta:** iniciação ao universo musical indígena. 2. ed. São Paulo: Ed. Petrópolis 2017.

ARAÚJO, M. C. **Prospectos da democracia na América Latina.** Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2006.

BERDYAEV, N. A. **The Russian Idea.** Stockbridge: Lindisfarne Press, 1992.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos:** subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. (Série Traçados, v. 3).

CONRADE, D. W. **A arte Guarani-Mbya de Guaraqueçaba, aldeia KuarayGuata Porã.** Curitiba: Ed. do Autor, 2015.

DEBORD, G. **La SociétéduSpectacle.** Paris: Ed. Folio, 1996.

DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREA, H. H. S.; DANNER, F. **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Ed. Fi, 2018.

ELIOT, T. S. **O uso da poesia e o uso da crítica.** Londres: Faber & Faber Ltd, 1974.

- FREIRE, J. R. B. **A canoa do tempo: Tradição oral e memória indígena**. 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto65/FO-CX-65-4274-2011.PDF>>. Acesso: 07 jul. 2020.
- GOODY, J. Foreword. In: BARTH, F. (Org.). **Cosmologies in themaking: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. VII-XI.
- GRAHAM, L. R. Os Xavante na cena pública. In: RICARDO, C. A. (Org.). **Povos indígenas no Brasil, 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2001.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 1-23, 1997.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Indígena 2010**. 2010. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- IBGE; FUNAI. **O Brasil Indígena**. 2013. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- ISA. Instituto Socioambiental. **Almanaque Socioambiental: Parque Indígena do Xingu 50 anos**. São Paulo: ISA, 2011. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/publicacoes/10380_0.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- _____. **Povos indígenas no Brasil: Línguas**. 2019. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- _____. **Povos indígenas no Brasil: Quadro geral dos povos**. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- JOBIM, J. L. **Literatura e cultura: do nacional ao transnacional**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J.; VALLE, A.-P. M. **La cultura-mundo: Respuesta a una sociedad desorientada**. Barcelona: Ed. Anagrama, 2010. (Colección Argumentos).
- LLOSA, M. V. **A civilização do espetáculo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

- LOUREIRO, J. de J. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.
- MINTZ, S. W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010.
- MOREIRA, G. F. O elemento indígena na obra de Heitor Villa-Lobos: Uma pesquisa em finalização. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1.; COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 15., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SIMPOM, 2010. p. 903-912.
- MORENO, C. F. Introdução. In: UNESCO (Org.). **América Latina em sua literatura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.
- ONU; CEPAL. **Os povos indígenas na América Latina**: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. 2015. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- PERRONE-MOISÉS, L. **Vira e mexe nacionalismo**: Paradoxos do nacionalismo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- PIZARRO, A. Pluralidad y articulación: algunas observaciones sobre la literatura latinoamericana actual. ANDRADE, R. C. de. (Org.). **Estudos de Linguagem e Cultura Regional**: Regionalismo e Interdisciplinaridades. Boa Vista: Ed. UFRR, 2014. p. 09-18.
- RODRIGUES, A. D. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Iga.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- SAHLINS, M. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um 'objeto' em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.
- SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2018. (Coleção Práticas Docentes).

- SILVA, C. T. Movimentos indígenas na América Latina em perspectiva regional e comparada. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 165-206, 2015.
- STEINER, G. **Enelcastillo de Barba Azul**: Aproximación a un nuevo concepto de cultura. Barcelona: GEDISA, 2013.
- SZTUTMAN, R. **Caxiri, a celebração da alteridade**: ritual e comunicação na Amazônia indígena. 2000. 262p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- THIÉLI, J. C. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural (PUC-Rio). **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, 2013.
- UNESCO. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC, 2008. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- ZAMBONI, E. Valorização do educador e consciência histórica. In: FONSECA, S; ZAMBONI, E. (Orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008. p. 241-259.

La encrucijada del pensamiento crítico neoliberalismo y pedagogía crítica

Margarita Sgró

Permanece sí y es lo que interesa en estas páginas, el hecho de asumir la conciencia plena de una comprobación incuestionable: la revolución yace hoy a espaldas de la actualidad, es pretérito. (...)¿Cómo aproximarnos a esta nueva condición moderna o posmoderna de la revolución como pasado, para comprender lo que implanta la ausencia de esa escena (...). (CASULLO, 2007: 18)

(...) entiendo que para pensar la emancipación lo primero sería desprenderse de la “metafísica” histórica que la tenía capturada bajo el nombre de revolución. (ALEMÁN, 2018: 28)¹

Comienzo el texto con estas dos citas de autores argentinos contemporáneos que coinciden, con muchos otros, en reflexionar sobre un tiempo en que el espíritu de una época parece estar llegando a su fin. El sentido de una historia ordenada y progresiva que conducía a la promesa de una “humanidad” plena de libertad e igualdad, ha abandonado el imaginario social y el pensamiento crítico se ha quedado huérfano de su idea central, la marcha hacia una sociedad mejor, es decir a una sociedad que garantice a todos, hombres y mujeres, una vida digna.

Por el contrario, somos contemporáneos de un tiempo en crisis permanente, es la forma que ha tomado el capitalismo contemporáneo en el que lo único estable es la crisis.

¹ Casullo, N. (2007) Las cuestiones. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Alemán, J: (2018) Capitalismo, Crimen perfecto o emancipación. NED ediciones. Barcelona.

Claramente las consecuencias de esa orfandad que deja el fin de la idea de revolución se manifiestan en la política, en la historia y en el sentido que se le atribuía. En las ciencias sociales y en las ciencias de la educación, pues,

¿Cómo se repiensa, sin esa idea de futuro en cuanto a otra historia, la injusticia económica, la convivencia irracional, el drama social, las dimensiones extravagantes de la cultura, el paroxismo de los pobres, las aberrantes diferencias de clase, los poderes decisores? (CASULLO, 2007: 84)

Pero ese vacío que deja la crítica y la promesa de la transformación social, y la idea de la historia con un sentido trascendente, y los intelectuales orgánicos y los pueblos como sujetos colectivos históricos, ese vacío, se fue llenando de otros contenidos, de promesas de éxito individual y meritocracia, de libertades individuales puestas por encima del interés común, de la propiedad privada por encima de todo, inclusive de la vida, la vida humana puede valer mucho menos que cualquier bien material por insignificante que parezca. La cultura política contemporánea de amplios sectores de la población mundial comienza a legitimar la justicia por mano propia si se trata de defender la propiedad.

Ese es el escenario en el que sin embargo es imprescindible reconstruir la crítica, no para retomar el lugar de la revolución que, como señala Casullo, tuvo tantas luces como sombras “lo que exige una sustancial tarea intelectual crítica para repensar la política, la democracia, la contestación y la sociedad desde una nueva autonomía del pensamiento.” (2007: 124)

Reseño brevemente este texto, sobre el que volveremos porque analiza el vacío que deja la idea de revolución como componente esencial del escenario en el que debate el pensamiento crítico. La mirada iluminista de una humanidad emancipada ya no puede sostenerse sin una discusión que asuma las catástrofes que provocó. Y aun así, la educación sigue siendo un problema central en el mundo contemporáneo y no porque se eduque por inercia, si así fuera las

derechas, que con frecuencia se acercan peligrosamente al fascismo, la hubieran barrido de la escena pública.

Y sin embargo, la necesidad de recuperar una perspectiva humanista en el ámbito de la educación, es imperiosa, es un anhelo frecuentemente planteado por pedagogos, educadores, intelectuales, “movimientos sociales”, sindicatos y partidos políticos que levantan los ideales de una sociedad más justa e igualitaria.

Para recuperar una mirada humanista es preciso, entre otras cosas, recobrar como horizonte, la idea de una sociedad que otorgue a todos, las oportunidades mínimas de tener una vida digna. En nuestro continente la cuestión de la desigualdad estructural forma parte de las diferentes propuestas políticas que se debaten. Para las derechas impetuosas, por que la analizan como una consecuencia natural de la incapacidad de los individuos a la adaptación social y a las exigencias de los nuevos tiempos, y para las izquierdas –con izquierdas nombraremos genéricamente a los gobiernos de corte nacional-populares- porque aun reconociendo el problema central de la justicia distributiva, solo aciertan en promover políticas de reparación de daños que no alcanzan a tocar las cuestiones estructurales. Las breves e intensas experiencias políticas de principios del presente siglo en Brasil, Argentina, y otros países del continente, con sus diferencias, así lo demuestran.

Sin embargo, no es solo una voluntad empecinada e ingenua la que nos lleva a un ejercicio intelectual teórico y práctico para pensar la emancipación. Los pobres del mundo se levantan para exigir una vida mejor en lugar de esa infravida a que están sometidos, las mujeres se reúnen para demandar derechos, del mismo modo las minorías raciales, los sin techo expresan indignación por no tenerlo y los sin tierra luchan para conseguir reformas que con un poco de equidad, repartan los latifundios ociosos de los que se apropió la clase de los explotadores. Por todas partes, movimientos de indignados exponen los límites de un sistema social que solo siembra destrucción y sufrimiento para un número creciente de víctimas.

Dicho de otro modo, las demandas por justicia social y redistribución de la renta están presentes pero solo como forma de protesta social y resistencia. La experiencia de los indignados por el sufrimiento de miles y miles de personas en el mundo, los despreciados, las víctimas sienten ira, una rabia justa pero el camino, la dirección de la emancipación no está clara, ni es compartida por ideas que puedan transformarse en proyectos políticos emancipadores del conjunto social. La organización de propuestas alternativas al capitalismo que depreda la naturaleza y esclaviza a millones de personas, no aparecen en el horizonte, si algunas aparecen son parciales, representan solo a algunos grupos de personas, ya no pueden pretender representar a todos.

Y sin embargo, es necesario seguir educando para un futuro incierto que podemos imaginar como una catástrofe próxima si solo nos sentamos a esperar lo porvenir.

Ahora bien, si pretendemos levantar la voz de las víctimas de injusticia, aun sin la certeza del triunfo, procuraremos cambiar la historia, porque de eso se trata el pensamiento crítico. Como dice Jorge Alemán "Nos pueden contar una y otra vez la grandísima capacidad del Capitalismo hasta para fabricar un hombre nuevo, pero el riesgo del pensamiento, aunque se fracase una y otra vez, es intentar decir algo sobre lo que puede sustraerse a esa potencia." (2016: 30)

Pedagogía crítica y emancipación

Por ello, repensar una teoría crítica de educación implica hacerse cargo del vacío que dejó la revolución como proyecto histórico político totalizador, pero no renunciar a pensar la emancipación como tendencia presente en la rebeldía de los despreciados, en el dolor de las madres que pierden hijos por la violencia policial, en la indignación de los trabajadores desocupados y en todos aquellos que son martirizados por un sistema social que ha colocado al dinero como el bien máspreciado.

Por ello, una pedagogía crítica no es aquella que se limita a marcar los déficits de un tiempo histórico y tampoco los de la

educación contemporánea. Sus falencias son destacadas de acuerdo a expectativas difíciles de formular si tenemos en cuenta la complejidad de la sociedad actual, y difíciles de recuperar si la mirada está puesta en un pasado en el que, supuestamente, la educación fue mejor porque se transmitían adecuadamente los escasos saberes considerados relevantes. La crítica así entendida ha renunciado de antemano a la idea de transformación social, es una crítica local y fragmentaria, débil, domesticada.

Una pedagogía crítica, en cambio, es aquella que en primer lugar entiende a la educación como un hecho político, en el amplio sentido en que lo plantea la pedagogía latinoamericana. Paulo Freire ha sido emblemático, la pedagogía del oprimido es el ejemplo más elocuente. Se puede educar para la liberación o para la dominación, entre esos extremos, las instituciones escolares se debaten convirtiéndose en campos de disputa social, escenarios de batallas por el sentido incluyente o excluyente de las democracias de nuestro suelo. Asistimos a esa dinámica todos los días, cada problema que se presenta, cada nueva situación es motivo para que diferentes posiciones teóricas, políticas, ideológicas se pongan en juego.

Es preciso destacar esa perspectiva, pues la educación, especialmente escolar es un proceso en construcción y reconstrucción permanente, dinámico, adaptable, y abierto a las frecuentes demandas de niños y jóvenes. Si de educación pública hablamos esos reclamos provienen de sectores populares, o con derechos sociales y humanos vulnerados. Estimo que en nuestros países, la desigualdad sigue siendo la principal causa de injusticia y la que en general origina todas las demás.

Contrariamente a la opinión muy difundida, sobre la rigidez de la institución escolar, hay que decir que mucho antes de que las mudanzas puedan pensarse y planearse, ellas se presentan como exigencias que no admiten postergación. Los profesores que están en el día a día de la educación, especialmente en la escuela pública, saben de eso. Es claro que esta situación no es deseable y es obvio también que impide a la escuela pensarse y debatirse adecuadamente. Por tanto, si usáramos ese enorme paraguas que

habitualmente se usa para hablar de “crisis” de la educación, diremos que es verdad que hay una crisis pero muy diferente de la que señalan las derechas, y las políticas neoliberales. Lo que nos muestra la crítica instrumentalizada, es que resulta insuficiente cuestionar a la educación, especialmente a la educación escolar, buscando el camino de la modernización, la incorporación de tecnologías o la exacerbación de múltiples dispositivos didácticos y de evaluación que soslayan la condición de que la educación es una práctica social y política.

La educación escolar tiende por definición, por historia y por función, a estabilizar la sociedad reproduciendo la cultura y a innovarla en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la institución escolar es un espacio único, con un tiempo sin interrupciones, en el que se decide qué hacer, qué conductas se estimulan, qué valores se transmiten y qué estrategias serán a la vez contenido a aprender y método para aprender. Así también es posible decidir el tratamiento de temas que preocupan, porque aparecen en la vida de los niños o adolescentes, como la sexualidad, la violencia, la diversidad. Problematizarlos, darle un marco sociopolítico a cada una de las cuestiones que se van presentando constituye, o mejor debería constituir parte del currículum, un tiempo destinado al tratamiento pedagógico de los problemas de la sociedad de actual.

También el trabajo cooperativo debería tener su lugar curricular, la participación de los estudiantes y de la comunidad de una determinada institución, puede ser contenido a enseñar y práctica que enseña a adquirir nuevos saberes. Pocas cosas son más instructivas para aprender conductas democráticas que las diferentes estrategias de mantenimiento y mejoramiento de un edificio escolar o la responsabilidad de cumplir con tareas predefinidas en el día a día. O las muchas formas de incorporar a madres y padres, o familias en general, mediante diálogos y problematizaciones propias de un barrio o de una comunidad en que la escuela se inserta. Después de todo, esa es una enseñanza de la educación dialógica. En este sentido, la escuela tiene una

autonomía relativa² que es preciso reconocer como parte de su singularidad. Dice Adriana Puiggrós “La hipótesis que sostengo supone que el sistema educativo posee movimientos internos, una cultura, una tradición, un lenguaje, hábitos resistentes, formaciones corporativas, que habitan el espacio sobre el cual hoy arremeten estrategias neoliberales.” (2019: 90)

Comenzamos este trabajo hablando del fin del ideario revolucionario que imperó en occidente por más de doscientos cincuenta años, las consecuencias que ese final tienen en el campo pedagógico-político pueden, por lo menos dividirse en dos grupos de cuestiones a) la pérdida de la perspectiva ético-política de la educación y b) el aumento de tecnicismos pedagógicos, imparables en las ciencias de la educación, que muestran como contracara la retracción de una pedagogía ético-política. Esto significa, un saber sobre la educación, capaz de componer junto con una filosofía de la educación y una teoría social, una crítica radical de la sociedad actual. El espacio no quedó vacío fue ocupado por la técnica encargada de eficientizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En suma, lo que efectivamente está en crisis es la posibilidad de pensar la emancipación social, como horizonte de una crítica radical de nuestro tiempo. Por eso, nos referiremos más que a la crisis de la educación, a la crisis de una teoría social que sustentó históricamente a la pedagogía crítico-emancipatoria.

Se le asigna a la escuela la misión de adaptar al niño y al joven, sea al mercado de trabajo, al consumo, o a un estilo de vida precario e inestable. Pero frecuentemente la escuela no cumple bien con estos fines.

Son muchas demandas y sobre todo muy plurales y hasta contradictorias, aquellas que exigen incluir a todos en sistemas sociales altamente excluyentes. Compartimos totalmente la exigencia de inclusión social, pero sabemos que ella no puede desvincularse de una crítica que requiere comenzar por un diagnóstico adecuado de los tiempos que vivimos, un

² Cf. Puiggrós, A. (2019) La escuela plataforma de la Patria. Clacso. Buenos Aires. Acceso libre: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191205024740/La-escuela.pdf>

diagnóstico sobre el capitalismo y la cultura que dialécticamente produce y lo reproduce, identificando en él los vestigios de rebeldías y resistencias que puedan ser expresiones de injusticias moralmente sentidas aunque no específicamente elaboradas. (SGRO, 2019: p.323)

De allí, que es imprescindible recuperar en el campo pedagógico una perspectiva humanista, pero esto no depende solamente ni en primer término de la educación, de los sistemas educacionales, de las miradas técnicas y fragmentarias sobre educación, sino de la posibilidad de recobrar para las ciencias sociales críticas, el horizonte de la emancipación social. De otra forma, tendremos que resignarnos a ver como se implantan a nuestro alrededor múltiples herramientas de educación virtual, a distancia, mediante plataformas y videoconferencias que aspiran, desde hace tiempo a suplantar la relación cara a cara entre alumnos y profesores, suspender el tiempo escolar e inhabilitar el espacio que fue creado para esa interacción. La pandemia de Covid 19 precipitó lo que hace tiempo está, como proyecto, en la cabeza de muchos gobiernos que creen que la educación es un servicio muy caro para ser gratuito y sobre todo universal, por lo menos en los primeros años de la enseñanza.

Pero volviendo al tema que anunciamos diremos que la imposibilidad de una crítica radical con perspectivas de emancipación surge de la crisis del pensamiento crítico cuando ya no está clara la vía de la transformación social. Esto es, surge de la imposibilidad de definir afirmativamente, principios de igualdad y justicia social que constituyan un nuevo horizonte emancipador, ya no como declamación sino como orientaciones concretas de la vida cotidiana. Con esta pérdida, la educación y su práctica, la pedagogía y su dimensión ético-política se fueron reduciendo a una simple corroboración del desajuste, de la falta de adaptación, del envejecimiento de los procesos didácticos y de los sistemas de educación.

Desde hace décadas fue ganando terreno un discurso tecnocrático que ignoró el sentido ético político de la pedagogía, ésta fue cediendo su lugar a múltiples perspectivas fragmentarias

del problema educacional. El afán por develar su especificidad, la necesidad de diferenciar dentro del mismo, áreas de conocimiento, de constituir las como disciplinas autónomas, arrasó con el potencial crítico emancipatorio que fuera atribuido a la pedagogía por los educadores que la asociaron a los procesos independentistas y liberadores de América Latina.

Lo que muchos educadores consideramos una pérdida, la de la dimensión ético-política de la educación, fue en realidad un reemplazo, dejamos de hablar de un sentido histórico colectivo, para situar nuestra individualidad en el presente, dejamos de pensar en la revolución como horizonte totalizador para adherir a los fragmentos, muchos, en los que se encuentra dilacerada la vida cotidiana. Dejamos de hablar de una vida plena, pero ese lugar fue ocupado por otras palabras, las que nombran otras demandas, demandas de “competencias”, demandas “disciplinares”, demandas de “modernización”. Dicho de otro modo, que el horizonte crítico pierda su potencial propositivo y emancipador deja un vacío que se completa con un proceso agotador de denuncias sin más consecuencias ni pretensiones que la propia denuncia. Entonces, aun lo que llamamos crítico es solo la formulación de una falta resignada a que continúe la falta.

Junto con el fallido potencial transformador de la crítica, gana terreno una perspectiva instrumental que llena el vacío y coloca los límites de lo que es útil y necesario pensar. Y también coloca los límites metodológicos de cómo debemos investigar para que el nuevo saber, si llegara a ser nuevo, esté lo suficientemente respaldado en datos cuantitativos.

Por el contrario, sostenemos que una pedagogía humanista es aquella que recupera para sí la responsabilidad de colaborar a constituir una sociedad más igualitaria y justa. Vamos a mostrar brevemente el hilo histórico que apoya dicha afirmación. Es decir, plantaremos por lo menos dos etapas, en las que la relación entre pedagogía crítica y emancipación social se tornó inescindible.

La crítica y el antagonismo en dos momentos pedagógico-políticos

La “primera independencia” registrada en nuestro subcontinente en los albores del siglo XIX, contó como protagonistas, con personajes que eran al mismo tiempo intelectuales formados en las ideas centrales de la modernidad, y activos “conspiradores” contra el poder de las metrópolis. La independencia reunía las ideas de Libertad e Igualdad con la necesidad de difundirlas a todos los habitantes de un territorio. La difusión del saber era una condición necesaria para la emancipación y la formación de las futuras repúblicas, con gobiernos autónomos en manos de los pueblos originarios de cada territorio. La formación del soberano-ciudadano llegó tempranamente a estas tierras americanas por la lectura atenta de *El Contrato social* (1762) de Rousseau y de su texto complementario, *Emilio* (1762). Maestros como Simón Rodríguez, (1769-1854) o José Martí, (1853-1895), venezolano y cubano respectivamente fueron intelectuales que pensaron la emancipación como la liberación del yugo que imponía la metrópoli española. También fueron capaces de tomar la espada contra la metrópoli y por la independencia de sus países. A comienzos del siglo XIX, la Revolución francesa era un faro que iluminaba el camino de la igualdad y la justicia para todos los hombres del mundo.

No obstante, en nombre de la libertad y la civilización, los pueblos americanos conocieron también, la barbarie de la que fueron capaces los colonizadores. El sufrimiento y el desprecio por formas de vida diferentes, por las culturas nativas, por los pueblos originarios y el saqueo de las riquezas de estos suelos, fue el origen de una masacre que produjo millones de víctimas. Ya a comienzos de la década de los años '70 del siglo pasado, el escritor Eduardo Galeano lo muestra claramente en su libro *Las venas abiertas de América Latina*, publicado en el año 1971. Allí relata con una profusión de datos históricos la “fiebre del oro y la plata” que llevó a los conquistadores a someter a la esclavitud no solo a los

habitantes de estas tierras, sino a traer millones de hombres y mujeres de África para trabajar en las minas y unos pocos más para trabajar en las plantaciones de tabaco, azúcar y café.

Esta historia trágica en otros contextos, con otros métodos, pero con el mismo objetivo, no ha dejado de repetirse en el marco de un colonialismo endémico en nuestras culturas. Si una vez fue España y Portugal, luego el verdugo fue el Imperio norteamericano y lo sigue siendo en muchos sentidos. El libro de Galeano, es muy ilustrativo al respecto.

La pobreza no está escrita en los astros; el subdesarrollo no es el fruto de un oscuro designio de Dios. Corren años de revolución, tiempos de redención. Las clases dominantes ponen las barbas en remojo, y a la vez anuncian el infierno para todos. En cierto modo, la derecha tiene razón cuando se identifica a sí misma con la tranquilidad y el orden: (...) la tranquilidad de que la injusticia siga siendo injusta y el hambre hambrienta. (...) Pero *La historia es un profeta con la mirada vuelta hacia atrás: por lo que fue, y contra lo que fue, anuncia lo que será* (GALEANO, 1971: 11).

Si en esa primera Independencia se puede situar un momento de claro pensamiento contrahegemónico, aun sosteniendo la misma matriz cultural y política de la Europa central, en los años 60 y 70 del siglo pasado, producto de los Nacionalismos populares, entre los que contamos al Peronismo en Argentina y el Varguismo en Brasil, pero también producto de la Revolución cubana de 1959, de la Teoría de la dependencia y de la Teología de la Liberación, surgidas unos años más tarde, se asiste a un segundo momento de renacimiento del pensamiento crítico latinoamericano cuyo faro fue el Socialismo. Aun cuando hubo, en muchos autores³, una reinterpretación latinoamericanista que incluyó el esfuerzo de pensar el socialismo con pueblos originarios y respetando sus culturas, esencialmente diferentes de la cosmovisión de la Europa central.

³ José Carlos Mariátegui (1894-1930) fue uno de ellos, un pensador peruano que dedicó su corta vida a esa reinterpretación del Marxismo en América Latina, fundó el Partido Comunista Marxista peruano.

Nuevamente la idea de una humanidad plena, de una sociedad de hombres libres e iguales fue el antagonico de un capitalismo que se reinventaba según las épocas y las circunstancias, pero que había sembrado hambre y destrucción por donde pasaba.

Como ya hemos señalado en otros textos, esos procesos políticos, fueron violentamente clausurados. Dictaduras sangrientas, ejecutadas por las fuerzas armadas, con la dirección y el consenso de las clases dominantes, realizaron planes de explotación y saqueo sistemático, en nuestra historia reciente.

Para esos planes de dominación y expropiación de bienes naturales y la reimplantación de un colonialismo cultural, se usó un método de terror que bajo la consigna de salvar al continente del avance del "comunismo", torturó, asesinó, desapareció, robó hijos de mujeres secuestradas nacidos en cautiverio, robó los bienes materiales de sus víctimas e implantó un modelo neoliberal basado en la extranjerización de la economía y el quiebre de la industria nacional, aumentó la deuda externa y la sumisión a los dictados del imperio norteamericano. Paralelamente se acentuó un proceso de vaciamiento cultural, de un nacionalismo xenófobo, de desprecio a los extranjeros sobre todo los provenientes de los países hermanos latinoamericanos y represión de minorías étnicas y sexuales que sufrieron la barbarie aumentada, por su condición de diferentes.

La intensidad de la Dictadura (1976-1983) en Argentina, fue proporcional a la potencia de las luchas por los derechos que habían emprendido las guerrillas urbanas, los sindicatos, los estudiantes universitarios y los partidos políticos.

Las dictaduras pasaron pero la cultura, sobre todo la cultura política democrática, acusó el golpe que le propinó el Terrorismo de estado, se empobreció, perdió su fuerza transformadora y se fue acentuando un individualismo vacuo, una lógica de vivir el presente sin preocuparse por el futuro pues, se afirma, que por ser incierto, vendrá sin que podamos hacer nada para modificarlo. Es mejor ocuparse de la propia vida y de la felicidad de hoy. Vivamos plenamente cada minuto es una consigna bastante más extendida y compleja en sus consecuencias éticas y políticas.

Vivir el presente tiene además otra consecuencia la ausencia de la memoria colectiva que lanza al individuo sin ningún anclaje a un mundo al que solo le resta aceptar y adaptarse. La ruptura del individuo con la historia colectiva y especialmente con un sentido prometeico de la historia cuya realización es colectiva, lo coloca en una situación de fragilidad extrema para resistir.

La historia no entusiasma, más bien acobarda, mientras que el presente, desbordado en sí mismo, pareciera golpear contra muros atemporales que devuelven el agua siempre hacia un mismo "ahora" de consumos totalizantes, de miedos agigantados, de metrópolis traumatizadas, de una sobreinformación de masas engañosa, porque nunca se supo menos que hoy sobre cualquier cuestión decisiva en cuanto a la suerte del hombre y un rumbo a seguir. (CASULLO, 2007: 57)

De este modo, la cultura neoliberal, insustancial y pueril se instaló, y aunque las críticas al neoliberalismo fueron muy convincentes, casi todas tuvieron un tinte economicista, críticas dirigidas al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional como instituciones que, mediante el financiamiento, dirigían, aprobaban o impedían políticas públicas de los países pobres o emergentes, que entraban en una cadena inacabable de endeudamiento.

En la actualidad de nuestros países, esos tiempos, que consideramos superados, retornaron sin la brutalidad del "Terrorismo de estado" y con más de 40 años de diferencia. Proyectos neocoloniales, sepultaron las concepciones soberanistas y nuevamente, ahora sin dictadura, volvimos después de una "primavera" corta que vivimos en los primeros años de nuestro siglo, volvimos decía, a vivir bajo regímenes que sin la tragedia de la violencia explícita, produjeron retrocesos inimaginables en los distintos niveles que van desde el Estado de derecho hasta la vida familiar e individual. Esta corta experiencia de gobiernos populares no logró cambiar el rumbo ideológico de sociedades dominadas por la dinámica mercantil que se inclinan a peligrosos punitivismos y a sostener prejuicios y discriminación racial y social.

Pero entonces que es lo nuevo de nuestro tiempo histórico? Porqué es tan dificultoso retomar la relación de una crítica radical con la idea de la emancipación social?

Lo que estamos planteando es la dificultad del pensamiento crítico, cuando el horizonte liberador y revolucionario ha desaparecido o ya no forma parte de las referencias posibles, de las orientaciones políticas que guían la vida cotidiana de los ciudadanos. "Hoy, en la extinción de una presencia protagónica de la revolución, se puede advertir el bache de esa ausencia, de esta *referencia de antagonismo*, que le insufló a la historia moderna. (CASULLO, 2007: 98)⁴

Aun cuando el comienzo del siglo XXI, fue un tiempo único en nuestro continente por la conjunción de varios gobiernos de signo diverso pero populistas o progresistas, algunos llamados socialismos del siglo XXI, los avances pueden catalogarse como de resistencia, de oposición, o de interrupción momentánea del camino acelerado encarado por el neoliberalismo; que desde fines de los años '70 del siglo XX, no ha dejado de avanzar concentrando la renta cada vez en menos manos y produciendo una creciente desigualdad y pobreza. De este modo, es lícito decir que entre muchos otros problemas que asolan nuestro subcontinente, la desigualdad y la consecuente injusticia que genera, son sin duda dos de los principales. Parafraseando el prólogo del año 1969 a la reedición de la Dialéctica de la Ilustración, los proyectos progresistas o populistas de comienzo del siglo XXI, apenas consiguieron interrumpir el camino hacia la consumación de la desigualdad extrema y la destrucción de las democracias.

La absolutización de los intereses individuales, y la propiedad privada por encima de cualquier valor de convivencia social han llevado a una situación de gravedad institucional y política que solo habíamos conocido por las recurrentes dictaduras que sufrimos, sin excepción los países pobres y emergentes.

Hay algo nuevo en esta situación, un desafío que se le presenta al pensamiento crítico, la comprobación que políticas de reparación

⁴ Subrayado en el original.

social y mínima distribución de la renta no alcanzan a conmover los cimientos de un capitalismo que se asentó no solo como un proyecto político y económico, sino esencialmente cultural.

Claramente, no es un fenómeno especialmente latinoamericano, tiene dimensiones planetarias. Sucede que en un continente con un altísimo grado de desigualdad las consecuencias nefastas se agravan. Un proyecto cultural que hundió sus raíces en la vida cotidiana de los individuos, cuya subjetividad también está formada a la medida.

Por ello, la mirada pedagógica liberadora o emancipatoria fue sustituida por una pedagogía fragmentaria, instrumental y tecnocrática. Dice Adriana Puiggrós:

La verdad del capitalismo neoliberal no reside en la desescolarización como modelo pedagógico (o antipedagógico) sino en un doble juego: la reubicación de los educandos en instancias del mercado con la consiguiente transformación de los educadores en adiestradores, por un lado, y la reforma de la función estatal. Esta última consiste en transformarla en una agencia certificadora de los insumos educativos adquiridos en el mercado. (2019: 38)

Conclusiones

Pretendimos con esta breve reflexión, problematizar el panorama al que se enfrenta la educación y la pedagogía crítica cuando la mercantilización ha dejado de ser un fenómeno propio del intercambio de bienes y ha invadido los ámbitos más íntimos de la vida cotidiana de los sujetos. La crítica a la escuela no puede ignorar la hegemonía de una sociedad que deja en los márgenes a millones de personas, niños y jóvenes librados a sobrevivir en un mundo extremadamente hostil. Hoy, más que nunca, es preciso recuperar esa autonomía relativa del espacio escolar para sostenerlo como lo que es, un lugar relativamente seguro para los más desprotegidos. Jóvenes pobres, habitantes de villas y favelas cuyo único destino es la cárcel o la muerte. Tenemos certeza de que lo poco o mucho que haya por hacer en favor de ellos, depende en gran medida de la educación que podamos garantizarles.

Referencias

- ALEMÁN, J. (2016) **Horizontes neoliberales en la subjetividad**. Ediciones Grama, Buenos Aires.
- ALEMÁN, J. (2018) **Capitalismo, Crimen perfecto o emancipación**. NED, editores. Barcelona.
- CASULLO, N. (2007) **Las cuestiones**. Edit. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1973) **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI. Argentina. Octava edición.
- GALEANO, E. (1983) **Las venas abiertas de América Latina**. Siglo XXI, editores. Buenos Aires. Trigésimoquinta edición.
- PUIGGROS, A. (2019) **La escuela plataforma de la patria**. CLACSO. UNIPE Editorial Universitaria. Buenos Aires. Acceso libre en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191205024740/La-escuela.pdf>
- SGRO, M. (2019) La justicia social como problema político-pedagógico. En **Revista Espacios en Blanco**. NEES-CIC-FCH-UNICEN.

Escravidão e espiritualidade no Brasil colonial

Marília Eduardo da Silva
Ana Paula Batista Protacio

Oh! Se gente preta, tirada das brechas da sua
Etiópia, e passada ao Brasil, conhecera bem quanto
deve a Deus e sua Santíssima Mãe por este que pode
parecer desterro, cativo e desgraça, e não é senão
milagre, e grande milagre?

(Padre Antônio Vieira: Sermão XIV do Rosário,
aclamado na Capela Nossa Senhora do Rosário dos
Pretos, em Salvador, Bahia, no ano de 1633)

Introdução

Iniciamos esse texto citando as primeiras palavras e observando um passado próximo, ao nos dirigimos há algumas palavras recitadas por Antônio de Vieira no *Sermão XIV do Rosário*, no qual o autor abrandava, por meio de uma linguagem eufêmica, o fato dos negros terem sido tirados de suas terras e que por isso deveriam ser gratos por se encontrarem, mesmo em desgraças, com suas raízes, histórias, memórias, nada importando, a não ato de serem devotos de Deus e filhos da Santíssima mãe. Por outro lado, a exploração indígena é tema evidente de Vieira que, apesar de ser a favor da liberdade dos nativos, primazia a catequização dos índios e o desabono à interculturalidade.

De acordo com Lima (2010), nota-se que foi neste cenário que o Padre Antônio Vieira, maior representante da literatura Barroca do Brasil, considerado também o mais puro representante de Portugal e da catequese jesuíta, ainda jovem noviço introduzira seus sermões dizendo que suas palavras deveriam sempre estar em equilíbrio aos seus ouvintes.

Em síntese, este ensaio tem a pretensão de discutir sobre o movimento dos jesuítas, em especial o Padre Antônio Vieira, contra a exploração dos índios e as argumentações e práticas de conversão religiosa dos negros escravizados que apresentam conceitos duvidosos.

As terras dominadas por portugueses e posteriormente dadas ao processo de aculturação da evangelização jesuíta, em primeiro momento tinha como foco principal a liberdade e a catequização dos indígenas.

Dentre inúmeras razões e dos vários discursos de Vieira, a autenticidade do *Sermão XIV*, de 1633 do Padre Antônio Vieira nos apresenta uma dimensão da estrutura que se formou em torno das contradições discursadas sobre a espiritualidade e a escravidão em prol da estabilidade da Colônia.

Pelo exposto, apresentaremos a organização do texto em dois tópicos:

-No primeiro: A exploração dos indígenas e o domínio português.

- No segundo: Espiritualidade e Escravidão no Sermão do Rosário.

A pesquisa supracitada tem grande complexidade sobre a questão da religiosidade e escravidão que, muitas vezes são interpretadas de forma nem sempre convencionais, mas argumentamos favoravelmente sobre o intuito do estudo de refletir sobre o direito à liberdade em toda e qualquer dimensão.

A exploração dos indígenas e o domínio português

É de suma importância pensar no período colonial do Brasil como um momento importante para a história do país e o marco inicial para a historiografia brasileira. A chegada dos portugueses no Brasil, permitiu a miscigenação de povos distintos: os indígenas, que já eram nativos, os portugueses que dominaram o território e escravos africanos na utilização da mão de obra escrava. Esses três

povos, em especial, foram a base de construção da miscigenação racial da população brasileira.

Com o domínio portugueses o choque cultural daqueles que ali estavam, os colonizadores então decidiram por escravizar os indígenas e obter mão de obra escrava para exploração da terra. O que não era previsível foi a resistência apresentada pelos índios ao que era novo para eles. Esses fatos ainda são recorrentes no atual momento, visto que a existência de um Direito entre os povos indígenas e seu reconhecimento, é um problema existente, como nos aponta (SOUZA; MARTINS, 2008, p.145),

A princípio, ao chegarem ao Brasil, os portugueses tentaram utilizar a mão-de-obra indígena, mas os nativos eram considerados “preguiçosos” e pouco afeitos ao trabalho. Além disso, os jesuítas também foram importantes contra a escravização dos índios, que eram considerados “puros” e “sem malícia”. A Coroa portuguesa, por sua vez, vivia um dilema: os indígenas eram seus súditos, o que tornava sua escravização algo moral e legalmente inaceitável; mas, sem outro tipo de mão-de-obra para os engenhos de cana de açúcar, o uso dos nativos era imprescindível. A solução ocorreu tempos depois, quando se começou a importar os negros africanos para o trabalho escravo.

Como vimos, as manifestações ocorridas se enraizaram em um senso comum sobre os índios serem “preguiçosos”, no entanto por outro lado, a historiografia prova a resistência como principal obstáculo que os europeus enfrentaram em relação a mão de obra escrava indígena. Esses nativos se constituíram com liberdade e vivência em comunidade, com conceitos próprios de valores culturais, manifestados em sua própria língua e religião. Com a chegada dos jesuítas na colônia, seus anseios ainda foram defendidos, mas por aqueles que vieram a fim de catequizá-los.

Neste sentido, os padres que faziam parte da Companhia de Jesus, cujo objetivo era desenvolver regras disciplinares para a vida religiosa e, sobretudo, para missões de evangelização, chegaram as terras de domínio português, com o intuito de converter os índios ao cristianismo, isso pelo motivo, da Europa estar passando por uma crise religiosa travada com os dogmas de Martin Lutero.

Dessa maneira, os relatos mais importantes e os textos escritos nos primeiros séculos da colonização americana e portuguesa vieram das mãos de jesuítas, como o espanhol Bartolomé de Las Casas e o português Padre António Vieira.

Las Casas, foi um sacerdote espanhol que viveu e trabalhou no Novo Mundo no começo do século XVI. Durante a maior parte de sua vida, argumentou contra o mau tratamento dos índios americanos pelos colonizadores espanhóis. Las Casas reconheceu que o trabalho forçado ao qual eram submetidos os índios pelos espanhóis era injusto. Uma de suas ideias era que índios livres e agricultores espanhóis trabalhassem juntos na terra.

De acordo com Souza (2006), em 1547, retornado da Espanha, Las Casas passou por Lisboa, ao chegar encontrou-se com Perez Fernández que teria se dirigido para lá preocupado com o comércio de escravos negros. Porém, desejavam-lhe informar sobre a validação do tráfico e da escravização em África. Las Casas nunca pisou em terras africanas e seus escritos foram somente pelas informações recebidas por espanhóis, portugueses em suas experiências no continente africano.

Seguindo à exemplo de Las Casas, o português Padre António Vieira, segundo Moraes (2013), era missionário no Maranhão, sob o ângulo do trabalho nos primeiros tempos de nosso período colonial. Era incansável missionário empenhado em pregar nas cidades – São Luís e Belém – nas vilas e aldeias, em ensinar a doutrina católica aos índios e aos demais moradores da terra, em assistir os doentes e desvalidos. Um sacerdote de tal ardor evangélico que o levou a se embrenhar pelas selvas, percorrendo centenas de léguas a pé e em embarcações precárias. Nessas viagens extremamente fatigantes e que duravam meses, em não poucas ocasiões dormia ao relento e estava exposto à praga dos insetos. E, sempre se alimentava frugalmente, com o que fosse possível adicionar a farinha de mandioca, que era o pão da terra.

A vinda da ordem religiosa para a colônia, que tinha em sua companhia a figura de Vieira, trouxe um movimento de interesses pelos indígenas, na defesa por esse povo.

Por isso, passaram a entender que os índios não fariam parte da mão de obra que sustentaria o Brasil, mas na contramão apoiavam o cativo dos negros. “A Companhia de Jesus era provavelmente a maior proprietária de escravos do Brasil; seguramente possuía o maior número de escravos existentes em uma só fazenda em toda a América colonial (ALDEN, 1970, p. 36)”.

O papel da igreja na colonização brasileira e do seu posicionamento frente ao trabalho escravo, não era contra toda forma de escravidão. Denominado superior da missão jesuítica no Maranhão, o padre Antônio Vieira era um homem atento ao seu século e aos problemas que ali existiam. Assim como percebeu a obrigação de mudanças sociais, entendeu tais mudanças também no modo de produção, o que direciona a mão de obra escrava, sendo assim, crítico às violências contra os negros, mas reconhecia a necessidade dos escravos para o desenvolvimento da colônia. Como nos diz Moraes:

É hora de reconhecer que Vieira, como qualquer ser humano comum, tributário, em grande proporção, das ideias de seu tempo, não formulou propostas avançadas no que respeita ao trabalho escravo convencional, ou seja – àquele a que estavam submetidos os negros africanos. Apesar de, aqui e ali, protestar contra os excessivos maus tratos de que os negros eram vítimas, entendia que as riquezas do Brasil, em grande parte provenientes do extrativismo e da agricultura, pertenciam a Portugal, e requeriam braços possantes para produzi-las (MORAES, 2013)¹

Por evidência de Moraes (2013), Gonçalves e Pereira assinala sob a importância das influências de Vieira e aponta: “Em 1652, após uma série de perseguições derivadas de sua carreira como diplomata em Lisboa, Vieira foi mandado para o Maranhão e Grão-

¹Artigo publicado na Academia de Letras Maranhense, com o título “Padre Antônio Vieira e o Maranhão colonial – I”. Autor Jomar Moraes. Disponível em: <http://www.academiamaranhense.org.br/blog/padre-antonio-vieira-e-o-maranhao-colonial-i/>

Pará², Estado, então, autônomo do Estado do Brasil (GONÇALVES; PEREIRA, 2012, p.25)”.
Alguns embates na trajetória de Vieira, colocava o padre jesuíta diante de ações e práticas que davam fomento a seus discursos, como o conflito no Maranhão.

Aconteceu que, no Maranhão o que abastecia o local era a agricultura de subsistência e alguns poucos que produziam açúcar³. Havia uma grande insatisfação de proprietários rurais, comerciantes, colonos, entre outros, com a Companhia de Comércio Grão Pará e Maranhão⁴. Os comerciantes reclamavam do monopólio da empresa, pela alteração dos preços e qualidade dos produtos. O maior problema enfrentado entre a companhia e os comerciantes, era a falta de negros africanos para mão de obra escrava, pois os que estavam sendo fornecidos pela companhia, não eram suficientes para a necessidade dos proprietários.

A partir dos textos consultados, constatou-se como alguns padres jesuítas da época faziam uso do discurso de que o escravo era coisa necessária, para que a empresa colonial alcançasse êxito. Neste

² O Estado do Grão-Pará e Maranhão abrangeu o vasto “território” da região Norte do país e parte do nordeste. Os dois Estados coloniais tinham governos independentes, isto é, reportavam-se diretamente à coroa portuguesa, embora as regras da administração colonial expedidas pelo governo em Portugal fossem, na maioria das vezes, comuns aos dois Estados. Outro aspecto, diz respeito à existência das capitânicas hereditárias no Estado do Grão-Pará e Maranhão que perduraram até meados do século XVIII, coexistindo as capitânicas do rei e as governadas por donatários (OLIVEIRA, 2011).

³ A indústria açucareira que foi resultado da monocultura da cana-de-açúcar escolhida pela coroa portuguesa para efetivar a colonização no Brasil custou a chegar no Maranhão, somente no século XVII iniciou-se o beneficiamento do açúcar com a instalação dos primeiros engenhos (VIVEIROS 1992, p. 33, 34).

⁴ Em 1754, o governador do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Pombal, escreveu ao marquês sugerindo a criação de uma companhia de comércio que facilitasse o abastecimento de mão-de-obra escrava africana, de que muito carecia aquela região. A capitania do Grão Pará e Maranhão foi conquistada por holandeses por volta de 1630, mas tempos depois foram expulsos pelos colonos portugueses, o que ocasionou um enfraquecimento na economia local. (MAXWELL, op. cit., p. 58-59).

sentido, Ferreira Jr e Bittar (2007), esclarece que Vieira aceitava a escravização indígena, desde que fosse de forma lícita. Se índios cativos entrassem em conflitos com outros índios, presos em guerra, como estipulava o Alvará de Dom Pedro II, de 1688; neste caso, libertos pelos colonos, poderiam tornar-se escravos da fazenda Real. Já a forma ilícita, enquadrava-se as demais formas de aprisionamento, como por exemplo, invasão aos aldeamentos indígenas.

A partir desse momento, foi encontrada uma solução que seria a escravização dos indígenas, porém, os jesuítas estavam lá para impedi-los, pois defendiam a liberdade indígena, como o padre Antônio Vieira⁵. Moraes (2013) descreve sobre como Vieira apresentava uma postura diferente em defesa aos indígenas escravizados, mas tinha posição muito distinta em relação aos negros. E, durante o tempo em que permaneceu no Maranhão, toda a luta de Vieira direcionou-se, incansavelmente, no sentido da liberdade dos índios. Nesse caso, o senso de justiça tinha a iluminá-lo e alargá-lo a clara compreensão das diferenças culturais e da obrigação de respeitá-las, como aponta o autor.

Segundo as argumentações de Moraes (2013), Vieira sempre foi guiado pelo patriotismo português que sempre ocupou seu ego. Sua vaidade, além das concepções das crenças jesuíticas, o guiava em seus discursos e em seus embates, como nessa disputa com os colonos do Maranhão pela liberdade dos indígenas. Com a proteção dos jesuítas, os revoltosos, com apoio popular, decidem expulsar a ordem religiosa e extinguir a Companhia.

O conflito constante e histórico que envolvia os jesuítas e os súditos maranhenses por conta da querela da escravização indígena. Protegidos pelo monarca português, muitas das vezes, os religiosos de Loyola conseguiam leis que permitiam a administração temporal e eclesiástica sobre os gentios, gerando uma insatisfação nos proprietários de terra que não tinham outra

⁵ Designado, superior da missão jesuítica no Maranhão, pregou nas cidades – São Luís e Belém – nas vilas e aldeias, destinado a ensinar a doutrina católica aos índios e aos demais moradores da terra, por esses motivos, os jesuítas não aceitaram os revoltosos a capturarem os índios para utilização da mão de obra escrava (MORAES, 2013).

alternativa financeira para fazerem suas lavouras funcionarem. As disputas entre esses grupos foram marcadas, em anos anteriores, pela expulsão dos missionários, pelos ataques aos conventos, pelos saques às aldeias jesuíticas e pelo aprisionamento ilegal dos indígenas. (FERREIRA, 1955; SOUZA, 1977, apud CAETANO, 2007, p.03)

Sobre esses aspectos, a imprensa de Lisboa da época ponderou uma leitura de que Vieira, desde Las Casas, propusera o martírio de uma raça pela outra, como nos aponta (LIMA, 2010, p. 91),

[...] sobre o período do Maranhão, na parte impressa no Jornal do Timon, Lisboa ponderou sua leitura e concedeu que Vieira estava permeado pelo “zelo dos jesuítas pela liberdade dos índios” ao defendê-los da escravização imposta pelos colonos. Contudo, o biógrafo denunciou a “contradição e inconsequência monstruosa”, existente desde Bartolomé de Las Casas, quando Vieira propusera o sacrifício de “uma raça (...) por outra” ao defender a introdução dos escravos africanos para substituir a mão de obra indígena.

Em análise aos conflitos do Maranhão e as práticas e discursos dos jesuítas, percebe-se uma visão contrária sobre escravidão que pregavam, afinal, defendiam a liberdade dos nativos, mas eram desinteressados à escravidão dos negros. Suas ideias humanitárias eram alheias aos negros, sendo expressadas nas ações, nas práticas e no discurso de evangelização.

No entanto, que se deixe claro que foram utilizadas mãos de obra indígena e negra no Brasil Colônia, no que consistia uma teoria cristã na transformação da relação senhor e escravo.

Espiritualidade e Escravidão no Sermão do Rosário

Após demonstrarmos um pouco da trajetória da exploração indígena, perante o domínio dos colonizadores portugueses e a postura dos jesuítas ante essas práticas, abordaremos agora um pouco sobre o contexto da escravidão dos negros sobre o olhar da espiritualidade e, portanto, iremos nos amparar no *Sermão XIV* de Vieira, no qual o padre jesuíta apresenta seu discurso falando diretamente aos negros escravizados.

Pelo exposto ao descrevermos sobre a colonização, vemos que as consequências dos eventos do sistema escravista vêm de encontro à fatura histórica da omissão. Portanto, os argumentos sustentados para convencer os negros a não se rebelarem são indicativos de supostas reivindicações e conflitos existentes que coube as bênçãos divinas amenizar os prejuízos humanos.

É conveniente recordarmos de que foram milhares de negros comercializados para terras brasileiras, como evidencia Ferreira Júnior e Bittar (2003), citado por FLORENTINO (1995, p. 25), de que “A estimativa é que entre os séculos XVI e XIX desembarcaram em portos brasileiros cerca de quatro entre cada dez africanos importados pelas Américas”. Segundo os autores, a escravização africana no Brasil, como forma rentável de sobrevivência para o colono europeu fora ininterrupta e que jamais poderia reclamar da falta de negros para os engenhos e o trabalho com a terra.

É oportuno também observar que foi neste cenário que o Padre Antônio Vieira permaneceu insensível perante a brutalidade da escravização dos negros, embora contraditório construiu argumentos a fim de explicar como o negro deveria se comportar perante a sua subordinação.

Padre Antônio Vieira foi um ícone literário da época e, ainda hoje é reverenciado como maior expoente da literatura barroca. Mas, para o intuito desses esclarecimentos, analisaremos alguns trechos do Sermão XIV que Vieira escreveu a Nossa Senhora do Rosário e, foi recitado em 1633, na igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, na cidade de Salvador, Bahia⁶.

Sob o ponto de vista de Vieira, os negros escravizados não se enquadraram como gentios, como os índios, os portugueses, americanos. Os negros de acordo com Lima (2010), eram classificados como ambíguos, infiéis, bárbaros e/ou mais feroz e perigoso.

⁶ Resumo do "Sermão XIV da Nossa Senhora do Rosário" escrito por Padre Antônio Vieira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YPxfLsZDkpM>

Por outro lado, o discurso de Vieira era que todos eram filhos da mãe de Deus, cristãos e que por meio da fé seriam libertados. Em palavras (VIEIRA, 1633 cap. 5),

Os etíopes, de que fala o texto de Davi, não são todos pretos universalmente, porque muitos deles são gentios nas suas terras, mas fala somente daqueles de que eu também falo, que são os que por mercê de Deus e de sua Santíssima Mãe, por meio da fé e conhecimento de Cristo, e por virtude do batismo são cristãos.

De acordo com Vieira, os pretos, assim como Jesus, eram filhos da Mãe do Altíssimo e quando evidencia que não são os pretos universalmente de que fala, porque muitos são gentios, no sermão o sacerdote descreve esses gentios como sendo os cananeus, que eram brancos, os tírios que eram mais brancos e cita também o povo dos etíopes, que são os pretos. Mas, em mesma lauda, Vieira ressalta que a baixa estimacão com que os etíopes são tratados, a Virgem Senhora não os despreza em tê-los como filhos, porque é a mãe do Altíssimo e como mãe tão amorosa não os exclui.

É desta maneira que Vieira tenta convencer os escravizados, instigando-os pela espiritualidade e pela fé na Mãe de Deus que, segundo ele, não há dúvidas sobre o amor de tão soberana e amorosa mãe. E continuou...

[...] agora falo mais particularmente com os pretos, agora lhes peço mais particular atencão. Começando, pois, pelas obrigações que nascem do vosso novo e tão alto nascimento, a primeira e maior de todas é que deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios, e vos ter trazidos a esta, onde, instruídos na fé, vivais como cristãos, e vos salveis (VIEIRA, 1633 cap.6)

Conforme citado acima Vieira recorre que dentre tantos, àqueles que se encontravam em terras brasileiras, mesmo com o fato de estarem sendo manobrados como objetos de comercialização, submetidos a rejeição de qualquer direitos como cidadãos, ainda sim, os negros deveriam ser agradecidos por terem a oportunidade de salvacão através da piedade e da devocão.

Concorrente dos pensamentos de Vieira, Machado de Oliveira (2016) afirma que: “uma retórica de conversão que colocava a santidade como algo possível aos homens de cor e, portanto, fazia-os partilhar da virtude dos seus orangos na medida em que pretos e pardos os tomassem como exemplos de submissão à Igreja e à ordem estabelecida (MACHADO OLIVEIRA, 2016, p.91)”. O autor reforça que no processo estabelecido de hierarquização reforçados pelos padrões de segmentação, é diferenciado aos “homens de cor” que afirma uma ordem social dominante.

Contrapondo as declarações de Machado Oliveira (2016), as argumentações apresentadas por Vieira seriam de que os negros que foram raptados dos seios de sua Pátria, deleitavam de mais sorte que seus ancestrais e, deveriam ser gratos à oportunidade de alcançar a tão prometida liberdade eterna. Assim conclui que os escravizados deveriam trabalhar de boa vontade, pois nesta vida seriam servidores de seus senhores, mas que em outra vida poderia ser o senhor a servi-los.

No que tange a visão evangelizadora de Vieira, os negros teriam, então, que aceitar de bom grado todo sofrimento imposto a sua humanidade. Em mesmas palavras no sermão, Vieira nos revela que o sofrimento destes negros poderia ser comparado ao sofrimento de Cristo. Assim nos relata:

Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado [...] porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz e em toda a sua paixão. A cruz foi composta de dois maderos, e a vossa em engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na Paixão: uma vez servindo para o cetro de escárnio, e outra vez para a esponja em que lhe deram o fel. A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são vossas noites e vossos dias. Cristo despido, e vós despidos; Cristo sem comer, e vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós mal-tratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que, se acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio (VIEIRA, 1633, cap. 7)

É conveniente que nos atentemos para o fato de que, Vieira compara a Paixão de Jesus Cristo a sublevação da escravidão, colocando alguns pontos comparativos como as dores de Cristo com as dores dos negros escravizados, o sofrimento na cruz por Cristo com o sofrimento no engenho pelos negros onde chamava de “doce inferno”, a noite da Paixão que Cristo sofreu as maiores penalidades com as noites dos escravizados que podemos (re)lembrar desde o navio negreiro, nas senzalas e/ou nos pelourinhos. Vieira continua em sua comparação em que confere Cristo despido, faminto, maltratado e, ressalta: “assim como vós” (palavras do autor). Não faltou nem sua descrição na passagem em que Cristo clamava por sede na cruz e lhe ofereceram vinagre embebido a uma esponja. E os negros, qual seria a maior sede?

Entretanto, é propício que recordemos que o Padre Antônio Vieira, vivenciando detalhes à dor dos escravizados ao ponto de confrontar com as dores passadas por Cristo em sua Paixão, é inevitável trazer para os dias atuais as inquietações dos porquês de defender a aceitação de se escravizar uma raça a outra. Neste sentido, podemos ponderar que, nas concepções jesuítas, assim como toda e qualquer estrutura hierarquizada, os direitos e deveres dos sujeitos sociais são em conformidade com o poder que governa.

Considerações finais

Diante dos argumentos dos autores e do discurso do Sermão de Vieira, constatamos que a escravidão foi uma instauração fundamental para exploração das riquezas do Brasil e a comercialização de humanos fonte de grandes lucros para a Coroa Portuguesa.

O movimento mais importante de combate a escravização dos índios iniciou-se a partir das Américas e foram influenciadas por Bartolomé de Las Casas. Entretanto, no século XVII, o Padre Antônio Vieira iniciou em sua trajetória missionária, nas terras brasileiras de domínio português, uma caminhada em defesa da liberdade e catequização dos índios e uma pregação a manifestação

da fé pelos escravos negros a partir da aceitação da sua condição de oprimidos.

Porém, o estudo nos apontou que, mais que uma evangelização ou promoção à espiritualidade, Vieira em suas práticas primava o progresso da Monarquia, mesmo que essa ação resultasse no sofrimento dos negros vindos de África.

Essas observações são constatáveis em alguns momentos importantes do Padre Antônio Vieira, como os embates do Maranhão e no Sermão XIV do Rosário. É de suma importância lembrar a importância do nome de Vieira ante a liberdade e a catequização dos índios e a conformidade do sistema escravista aos negros. Dentre diversas razões apontadas por Vieira para convencer os negros a serem mais tolerantes frente a opressão de seus senhores, ele destaca a semelhança da Paixão de Cristo às mazelas da escravidão.

Diante do exposto, ressaltamos que a religiosidade e/ou a prática da fé deve estar em consonância com o direito à liberdade cabível a todas as pessoas. No entanto, destacamos que a prática do tráfico e comércio de humanos durante o Brasil Colonial e a implementação arbitrária da religiosidade como argumentação em defesa de atos discriminatórios escravistas é uma temática que ainda necessita de diferentes olhares e mais reflexões.

Referências

ALDEN, Dauril. Aspectos econômicos da expulsão dos jesuítas do Brasil. In: KEITH, Henry H.; EDWARDS, S. F. (Org.). **Conflito e continuidade na sociedade brasileira**. Tradução José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. p. 31-78.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A pedagogia da escravidão nos sermões do Padre Antonio Vieira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 84, n. 206-07-08, 2007.

FLORENTINO, Manolo Garcia. **Em costas negras:** uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.300p.

GOÇALVES, Regina Célia. PEREIRA, Jonathan de França. Os 'Brasis' e o jesuíta: os povos indígenas nos escritos do padre António Vieira (1652-1651). **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano IV, n. 12, Janeiro 2012-ISSN 1983-2850 <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/index.html>.

LIMA, Luís Filipe Silvério. As partes e gentes da África na obra de padre Antônio Vieira: A construção da figura literária e a ideia do Quinto Império. **Clio-Revista de Pesquisa Histórica** (ISSN 0102-9487), n. 27.2, 2010.

MACHADO DE OLIVEIRA, Anderson José. **Santos pardos e pretos na América portuguesa:** catolicismo, escravidão, mestiçagens e hierarquias de cor. *Studia Histórica: História Moderna*, v. 38, n. 1, 2016

MORAES, Jomar. Padre Antônio Vieira e o Maranhão colonial – I. *Jornal: O Estado do Maranhão*. Academia Maranhense de Letras. Junho de 2013. Disponível em: <http://www.academiamaranhense.org.br/blog/padre-antonio-vieira-e-o-maranhao-colonial-i/>

OLIVEIRA, Luciana de Fátima. Estado do Maranhão e Grão-Pará: primeiros anos de ocupação, expansão e consolidação do território. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300473062_ARQUIVO_ArtigoAnpuhUSP2011\[1\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300473062_ARQUIVO_ArtigoAnpuhUSP2011[1].pdf).

SOUZA FILHO, C. F. Marés de. O direito envergonha do (o direito e os índios no Brasil). **Revista Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH)**. Janeiro a junho de 1992. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Asouza-1992/direito/SouzaF_1992_ODireitoEnvergonhadoEOsIndios.pdf.

SOUZA, Juliana Beatriz Almeida de. **Las Casas, Alonso de Sandoval em defesa da escravidão negra**. *Topoi* (Rio de Janeiro), v. 7, n. 12, p. 25-59, 2006.

SOUZA, Roberto Silva de. MARTINS, Lélío Fernando. **Falando do céu com os olhos na terra: Vieira e a escravidão negra no Brasil do século XVII.** Mnemosine Vol.4, nº1, p. 143-168 (2008) – Artigos.

VIEIRA, Antônio. **Sermão XIV (1633).** (Textos literários em meio eletrônico. Editoração eletrônica de Verônica Ribas Cúrcio). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000032-pdf.pdf>.

VIVEIROS, Jerônimo de. **História do comércio do Maranhão.** 1612-1895. Vol. I e II. FAC-SIMILAR, Lithograf. São Luís, 1952-1954.

A cultura educacional protestante de Lavras

Maria Camila Lima

Introdução

O projeto educacional protestante desenvolvido pelos missionários, o Instituto Presbiteriano Gammon, foi de grande valor social e ampliou significativamente a cidade de Lavras. O legado Presbiteriano no Brasil teve início com a chegada do Reverendo Ashbel Green Simonton designado pela Junta de Missões Estrangeiras, com sede em Nova York, em 1837. O Brasil foi o sexto país a receber missionários da Junta de Nova York (GUTIERRES, 2010). Gammon (1986) escreve sobre a presença pertinente da cultura americana na história de Lavras e na cultura lavrense. Em suas palavras:

Falar da influência da cultura americana na vida lavrense é falar da própria história de Lavras. Os americanos aqui chegaram alguns anos depois de Lavras ter sido elevada à categoria de cidade. As duas culturas, a americana, representada pelos missionários protestantes e a lavrense, pelas tradicionais famílias bandeirantes descendentes de paulistas, e pela elite rural, permutaram experiências e se influenciaram mutuamente. Lavras passa para os que aqui chegaram a imagem de uma cidade culta e diferente (GAMMON, 1986, p. 2).

A relação entre educação e evangelização propiciou a criação de um ensino de valores religiosos protestantes e fortaleceu o objetivo de renovação do projeto educacional de Minas Gerais nos diversos contextos existentes de seus momentos históricos, políticos e religiosos. A importância da religião está diretamente relacionada com sua funcionalidade prática, ou seja, oferecer ao indivíduo o atendimento das demandas e carências. A função social da religião não se restringe apenas em minimizar a angústia

existencial, mas, possui função social, pois proporciona justificativas sociais (BOURDIEU, 1992, p.78 - 98).

Em consonância com Bourdieu (1992), Weber (1991) escreve sobre as proposições da ação religiosa orientada para a realidade inscrita neste mundo, pois, esta ação transcende especulações puramente vindouras e aloca questões existenciais de cunho de bem estar social. Conforme escreve:

A ação religiosa ou magicamente motivada, em sua existência primordial, está orientada para este mundo. As ações religiosas ou magicamente exigidas devem ser realizadas para que vás muito bem e vivas muitas e muitos anos sobre a face da Terra (WEBER, 1991, p. 279).

Segundo Alves (1981), a religião surge com a capacidade dos homens em nomear as coisas, distinguindo fatos de importância secundária e acontecimentos dos quais seu destino, sua vida e sua morte se dependuram. Portanto, traçar um percurso da história da educação protestante é considerar a ideologia de seus precursores tracejada por formas existenciais que atravessam desde o existir em suas facetas espirituais e sociais, até as singularidades de deixar de existir.

Este capítulo se refere a um estudo de uma das bases da instituição escolar em Lavras. Mais especificamente as influências do protestantismo via Colégio Internacional, da qual se originou o Instituto Gammon. A metodologia adotada é a análise documental. Considera-se que a história pode favorecer a compreensão das relações entre o particular e aquilo identificado com o geral e universal, possibilitando-nos a compreensão da sociedade e das pessoas em relação a si mesmas e ao seu contexto social (VEIGA, 2002, p. 31).

Considera-se que a memória é um dos principais meios de formar uma identidade, isto é, uma configuração valorativa por meio da qual uma pessoa ou instituição faz-se reconhecida e única diante de seus pares. Pela memória, pensa-se o vivido para além do que ele foi nele mesmo, em direção a uma resignificação do que se passou a partir dos olhos do presente. O passado passa a reviver no presente dos que lembram e a determiná-lo, fazendo do

presente uma continuidade de um passado historicamente dado, e a partir deste presente, o passado passa a ser constantemente resignificado. O presente é, portanto, algo que só se conhece e entende a partir da realidade histórica – e bem como de sua lembrança – que o gerou, e o passado é algo que se altera frequentemente a partir das constantes e atuais necessidades do presente de auto-representar-se e resolver seus problemas práticos.

Nesta perspectiva, a memória põe, então, em diálogo, passado e presente, uma vez que, pela via mnemônica, este lembra-se daquele, alterando-se e também transformando-o em algo diferente. Assim, pela memória, isto é, pelo fato do presente lembrar-se do passado em busca de identidade, o passado é sempre novo, em uma relação dialética de superação e síntese. Supera-se o velho para transformá-lo em algo novo, mesmo que ainda antigo em relação ao presente que lembra (ANDRADE, 2006).

Dessa forma, é necessário compreender, através da História da Educação a relação entre educação e evangelização, que recebeu o ideário protestante, identificando a evangelização indireta assumida pelos missionários. O objetivo principal deste trabalho é descrever e analisar as matrizes do pensamento educacional protestante ocorrido no início do século XX, caracterizado pelo Instituto Presbiteriano Gammon, assim, tornou-se primordial descrever, numa perspectiva linear, a história da inserção dos missionários protestantes no Brasil, especificamente no município de lavras, e a fundação do Instituto Gammon.

O protestantismo e as escolas

No século XIX, a América do Norte era adepta de um pensamento na qual religião e civilização estavam unidas. O modelo sob o tripé “religião-moralidade-educação” era construído através do pensamento compartilhado entre a religião e civilização, garantindo assim o equilíbrio social. Este modelo baseava-se na sociedade americana (ROSSI, 2010).

A presença efetiva do presbiterianismo no Brasil teve seu início em 12 de agosto de 1859 com o desembarque no Rio de Janeiro do Reverendo Ashbel Green Simonton, ex-aluno do Seminário de Princeton, localizado nos Estados Unidos da América do Norte. A missão Ashel no Brasil era experimental e fazia parte de um plano missionário da Junta de Missões Estrangeiras da Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos da América do Norte. O plano foi aprovado em maio de 1859 numa Assembléia Geral, como proposta de missão no Brasil. Seus primeiros objetivos eram explorar o território, verificar os meios de atingir com sucesso a mente dos naturais da terra, e testar até que ponto a legislação favorável a tolerância religiosa era mantida. Se o resultado fosse positivo, e tinham inúmeras razões para essa suposição, a missão poderia desta forma depois de instalada, ser ampliada (HACK, 1985).

Para melhor compreensão faz-se relevante abranger a Reforma Protestante e suas vertentes diante do contexto histórico. Dentre os grandes acontecimentos, a Reforma Protestante ocupou uma posição importante, pois trabalhou para derrubar a hegemonia religiosa da milenar Igreja Católica Romana, que ditava as regras do jogo cultural e social. As balizas teóricas que sedimentavam a arquitetura do poder que emanava de Roma foram aos poucos desmoronando diante dos embates travados entre católicos e protestantes, mundo afora. A hierarquia da igreja foi questionada, seu líder foi criticado pelas idéias de Lutero e Calvino e sua primazia e centralidade sobre a fé cristã foi quebrada. A liderança do movimento reformador alemão coube ao monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546), que se inconformou com a situação moral de boa parte do clero da região. Na Suíça, região com um próspero capitalismo comercial, já havia acontecido um movimento considerado pré- reformador de Ulrich Zwinglio (1489-1531), que acabou morto numa guerra civil (1529-1531) contra os católicos. Pouco depois chegou ao país o francês João Calvino (1509-1564).

Em 1536, Calvino publicou a Instituição da religião cristã, obra que fundamenta seu pensamento teológico. Fugido da perseguição

que os católicos franceses lhe faziam, logo conquistou Genebra com suas pregações, adquirindo mesmo o controle político da cidade, impondo-lhe uma rigorosa disciplina moral. A doutrina calvinista admitia o mundo como realização da vontade soberana de Deus, estando os homens sujeitos à predestinação de suas almas. Isto quer dizer que Deus já escolhia de antemão os eleitos para a Graça e os para a condenação eterna, de modo que a salvação ou a condenação independiam das obras do homem (ANDRADE, 2006). A partir desses dois movimentos e outros que também surgiram nessa época, podemos compreender melhor a criação do Instituto Gammon no município de Lavras.

As obras realizadas pelo missionário presbiteriano no Brasil atestam as intenções da Igreja que representava em solo brasileiro. Estabeleceu a primeira igreja presbiteriana em 1862, redigiu o primeiro jornal evangélico *Imprensa Evangélica* em 1864, colaborou na formação do primeiro presbitério em 1865 e fundou o primeiro seminário teológico em 1867. Estavam lançados os fundamentos para fortificar a obra religiosa e educacional da igreja em questão, no Brasil. Nesse recorte histórico vale destacar que o primeiro pastor brasileiro foi ordenado em 1865, por ocasião da organização do primeiro presbitério citado anteriormente. Era ex-padre católico romano: José Manoel da Conceição (NOGUEIRA, 1993).

No Brasil, seus primeiros missionários foram: Edward Lane e George N. Morton (Vide anexo 3). Em 1869, George Nash Morton e Edward Lane fundaram, em Campinas, o Colégio Internacional (ROSSI, 2010). Morton, em relatório sobre sua viagem ao Brasil, enviado ao Conselho da Missão sugeriu que fosse aberto, em Campinas, um posto da Missão Presbiteriana do Sul, por causa do grande número de confederados que lá se encontravam, os quais vieram para o Brasil em razão da guerra civil dos Estados Unidos. A presença dos confederados protestantes em solo brasileiro, além de outros imigrantes, provocou expressivas figuras da sociedade brasileira e levantou algumas questões sobre imigração. Em janeiro de 1866, no Rio de Janeiro, realizou-se a reunião da Sociedade Internacional de Imigração, da qual participou o Ministro da

Agricultura, Antonio Francisco de Paula e Sousa. Este, a ocasião, segundo o Reverendo Simonton, que se fazia presente a citada reunião, não apenas prometeu ajudar os confederados, mas também comprometeu-se, como membro do Governo, a dar urgência a liberação das leis que restringiam as atividades religiosas, civis e políticas dos “não católicos” (HACK, 1985).

Na época a Igreja Católica Romana que era defensora do monopólio religioso e educacional e estava contestada por liberais, positivistas, maçons e protestantes, teve o “apoio” da Constituição Brasileira de 1824, em vigor a época, art. 5: enfatizava que “a religião Católica Apostólica Romana continuara a ser religião oficial. Todas as demais serão admitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas destinadas a esse fim, que não possuam forma exterior de templo (HACK, 1985).

Dom Pedro II tinha especial interesse pelos missionários protestantes, pelos conhecimentos e serviços que estes poderiam prestar. Com tal postura, Dom Pedro II encarava o imigrante como alguém que poderia contribuir para o desenvolvimento. O interesse do Imperador levou o Brasil a ver o imigrante não como intruso e invasor, mas como alguém que poderia contribuir para o desenvolvimento nacional (NOGUEIRA, 1993).

Os escritos sobre o período permitem afirmar que os imigrantes norte-americanos confederados se aglutinaram em Campinas – São Paulo, porque a terra ali ainda era de baixo custo para aquisição. Campinas era então um novo território que estava sendo aberto por uma estrada de ferro, de construção americana, que era utilizada inclusive para o deslocamento de pessoas, que provocou o desenvolvimento na produção de café, leite e outros produtos. O berço do Gammon é na cidade de Campinas, a época Província de São Paulo. Sobre os primórdios do Instituto Gammon, Clara Gammon, registra: “o trabalho logo começou a produzir frutos, com algumas profissões de fé, uma Escola Dominical e uma escola noturna para adultos. Este foi o começo da obra educacional que tomou o nome de Instituto Campinas, e, depois, Colégio Internacional” (GAMMON, 2003, p.40).

Portanto o Instituto Gammon, inicialmente, recebeu o nome de “Instituto Campinas”, depois “Colégio Internacional” e originalmente era uma escola noturna para adultos. Tudo indica que esta foi instituída para favorecer a leitura da Bíblia, vez que tal prática sempre foi e ainda é um princípio protestante. Além do mais, os escritos registram que uma das preocupações dos missionários era com o elevado índice de analfabetos existentes no país.

A criação da Instituição justifica-se em razão de que na época, as igrejas norte-americanas deram grande ênfase às instituições educacionais, com finalidade de realizar uma propaganda indireta dos ideais de uma civilização cristã nos moldes protestantes. Com tal propósito os Colégios americanos no Brasil, facultavam a qualquer confissão religiosa ou camada social a frequência nas suas escolas. Registra como objetivo desta política atrair as elites nacionais para os meios protestantes, para orientá-las e oferecer os valores morais e espirituais que eram tidos como interpretação genuína do Cristianismo (HACK, 1985).

O Instituto Gammon em Lavras

Lavras, a cidade situada ao Sul de Minas, entre as montanhas da Serra da Mantiqueira, numa altitude de cerca de mil metros, parecia satisfazer todas as exigências. Além do mais, estava incluída no traçado da estrada de ferro, prevista para ser construída, vez que se situava no centro de um sistema que dentro de algum tempo a ligaria com Rio, São Paulo e outros centros populosos (NOGUEIRA, 1993).

Foram apresentados três fatores primordiais na mudança do Colégio Internacional para o município de Lavras. O primeiro, a presença da febre amarela em Campinas, assim relato nos escritos de autoria gammonenses. Outro agravo para tal ação se deu na reunião da cúpula missionária realizada em Campinas, por ocasião da reunião do Sínodo em 1891, na qual registram que os problemas eram mais amplos, como os problemas referentes à educação, a Igreja e os campos evangélicos (HACK, 1985).

Um terceiro indicador é registrado por Hack (1985), relata sérios problemas financeiros aliados a pontos de vista controversos por parte da missão mantenedora, fizeram do Colégio uma experiência de curta duração em Campinas. Com a crescente dívida que o Colégio estava contraindo devido à ampliação de suas instalações, completaram o prédio e viram-se em 10.000 dólares de dívida, a missão resolveu tomar providências mais enérgicas.

Considerando esses três fatores, em 1892 o Colégio Internacional foi transferido para o município de Lavras onde recebeu o nome de Colégio Evangélico. Assim, nesse ano, em Lavras - MG cria-se o primeiro campo oficial em Minas Gerais da Igreja Presbiteriana da Missão Sul dos Estados Unidos (ROSSI, 2010).

A chegada a Lavras inaugura novos tempos e novos projetos para o colégio, que mudou o nome para Instituto Evangélico, tal nome prevaleceu até 1928. Neste ano Gammon adoeceu, e para homenagear passa-se chamar Instituto Gammon. Nova cidade, novo nome, novos começos. Novas instalações tiveram que ser providenciadas, e outros foram os problemas a enfrentar.

A chácara que Gammon tinha alugado quando visitou Lavras era um trato de terra compreendendo várias datas, em realidade, uma pequena fazenda no extremo da cidade. A casa grande existente na chácara que tinha sido alugada foi utilizada durante muitos anos. Serviu de morada para professores e de enfermaria para os rapazes, de sala de aula e até refeitório. A parte térrea da casa, quando a missão chegou servia de abrigo para os animais. Pode-se imaginar o trabalho que deu para limpar e transformar em local habitável para seres humanos (GAMMON, 2003).

O sobrado, pertencente à Chácara, primeira sede provisória da escola em Lavras foi alugado. Após dois anos de funcionamento veio a autorização de Nashville para a compra do mesmo. A casa, adaptada para a escola, era construída de adobes e reforçada com madeiramento, portanto de grande durabilidade e resistência. Após 50 anos de utilização o sobrado foi derrubado e construíram no local, dormitórios modernos. O terreno era grande e com o

tempo novos prédios foram construídos, tornando-se o que hoje se chama Escola Carlota Kemper. Segundo Clara Gammon,

A escola foi aberta no dia primeiro de fevereiro de 1893, com nove alunos. Uma semana mais tarde havia catorze, sendo logo necessário transferi-la para salas maiores. A escola era principalmente para meninas, sendo aceitos alguns alunos (GAMMON, 2003).

Desde o começo os filhos das famílias que possuíam um maior poder de aquisição frequentaram a escola que crescia sempre em número e prestígio. Miss Chambers e Miss Reed eram professoras, Carlota, a tesoureira, gastando muito tempo na visitação e no trabalho evangélico. Henriqueta Armstrong dirigia o internato das meninas trazidas de Campinas (NOGUEIRA, 1993).

Clara Gammon (2003), relata que na cidade de Lavras só havia uma rua, que se estendia em zigzague pela colina, cerca de quatro quilômetros até terminar no Alto do Cruzeiro. Lugar esse que era objeto de veneração pelos católicos. Na base daquele, os fiéis afixavam papéis relatando milagres realizados e onde se amontoavam objetos de cera representando órgãos do corpo curado por efeito dos votos que faziam. Várias vezes o Cruzeiro foi derrubado por descargas elétricas e então era reerguido. Não faltando quem atribuísse tais catástrofes a presença dos protestantes, enquanto instituição educacional e religiosa, em solo mineiro, foi motivo de resistência, perseguição e inúmeras agressões, por parte da Igreja Católica Romana e de certa parcela de fiéis desta.

Reiniciado o trabalho educacional agora em Lavras, os missionários e professores do Instituto Evangélico iriam envidar esforços no sentido de consolidar a obra, tendo como horizonte a concretização de um dos sonhos de Gammon, fazer do Colégio uma Universidade.

Em matéria publicada no jornal ACRÓPOLE 1979, intitulada “A Universidade sonhada, iniciada e interrompida”, assinada por Silvio do Amaral Moreira – Bi Moreira, encontra-se inclusive a planta da Universidade sonhada e projetada por Gammon.

Bi Moreira (1858), relata que o Instituto Gammon não surgiu de um dia para o outro. Foi semeado, cultivado e se desenvolveu aos

poucos e continua se desenvolvendo. Assim também as Instituições se alicerçam num idealismo puro e sadio porque, ao contrario, não nasceriam ou, se nascessem, não subsistiriam. Este é o caso do Instituto Gammon, que se alicerçou num idealismo puro e sadio.

Aberta a escola em Lavras, os trabalhos prosseguiram, as dificuldades eram grandes. Tudo estava por fazer, residências, móveis, dentre outros. O grupo era pequeno para tantos afazeres.

No ano de 1895 a escola começou bem, com dez alunas internas e um grande número de alunos externos. Miss Blanche era a diretora. Chegaram mais duas professoras, Eduarda Andrade e Elvira Capps. Em 1897 acontece à primeira formatura em Lavras, formam-se duas alunas, Georgina Azavedo e Maria Silva. Em 13 de maio de 1902, Gammon acompanhado de sua esposa, sua filha e de Carlota, viajam aos Estados Unidos em férias. Nesta viagem ele como fazia sempre, apresentou seu relatório a Junta de Missões, sendo que o mesmo foi aprovado. Logo Samuel Gammon, recebeu a autorização da Junta para levar a frente seus projetos das escolas, tanto o de Campinas que ele programava instalar e os do Instituto Evangélico em Lavras (ARRUDA, 1958).

A presença presbiteriana no município lavrense foi submetida a diversas situações daquele contexto histórico, existia muita curiosidade da população a respeito daqueles missionários. O povo pertencente ao município de Lavras tinham maus pensamentos a respeito dos missionários, e tinham dúvidas de suas condições físicas. A população questionava se os missionários “teriam mesmo pé de cabra, ou pé de pato”, por serem possuidores de muitos bens materiais e intelectuais. Dentre os muitos acontecimentos desagradáveis da chegada em Lavras foi desencadeada por questões religiosas. A curiosidade era geral, a população simples, instruído pelo vigário, fazia os mais extravagantes juízos acerca dos missionários (GAMMON, 2003).

Os questionamentos da população e os constrangimentos sofridos pelos missionários eram evidentes naquele contexto. Tais dúvidas e questionamentos eram transmitidos pelos padres, para a

população, com a finalidade de amedrontar os fiéis do catolicismo em relação aos protestantes.

O Colégio Evangélico foi o primeiro caracterizado como parte das grandes escolas estabelecidas pelos missionários evangélicos na América do Sul. Acrescentou muito no fator intelectual e espiritual na cultura lavranse (ANDRADE, 2002).

No primeiro ano de funcionamento a matrícula atingiu 170 (cento e setenta) alunos, rapazes e moças. Destes, 50 (cinquenta) eram internos e, além dos externos, 50 (cinquenta) frequentavam um curso gratuito. Seis estudantes eram candidatos ao ministério.

Um ano depois, em 1905, a Câmara Municipal da cidade de Lavras, por iniciativa própria, deliberou o pedido de Samuel Gammon, que desse os passos para a autorização do Colégio de Meninos ao Ginásio oficial. Tal ato concretizou-se um ano depois, em 09 de junho de 1906.

A notícia da assinatura do decreto de autorização provisória, e a nomeação do inspetor tornaram-se oficial no colégio e foi comemorada pelos lavrenses com um foguetório. Esse feito atraiu muitos alunos para o Colégio que se expandiu, contudo a ação definitiva deu-se no fim do ano letivo de 1907, quando elevou a matrícula para duzentos (200) alunos. O empenho do Samuel Gammon em facilitar o estudo a muitos jovens sem recursos, oferecendo-lhes serviço na escola, contribuía para criar problemas financeiros para o Colégio. Era difícil equilibrar receita e despesa (COMISSÃO PRESBITERIANA UNIDA DO CENTENÁRIO, 1959).

O ano de 1907 foi um ano de grandes vitórias conquistadas e de novas esperanças. Em 21 de junho do ano de 1908, às onze horas da manhã, a excelentíssima D^a. Guilhermina Gammon, que há bem pouco tempo seguira desta cidade para a sua terra natal, aonde fora tratar-se da grave enfermidade, veio a falecer.

Em 1909 foi inaugurado em junho, na chácara o novo Prédio, o Auditório Lane-Morton. Neste ano dois moços se diplomaram no curso de bacharel em Ciências e Letras, dois outros, receberam certificados do curso Comercial e duas moças terminaram o curso do Colégio Carlota Kemper. Neste prédio no frontispício do palco

no salão nobre inscreveram-se estas palavras: “DEDICADO A GLORIA DE DEUS E AO PROGRESSO HUMANO”. Estas palavras passaram a ser o lema do hoje Instituto Gammon. Outro fato relevante para a cidade e também para o Colégio foi a inauguração da luz elétrica. Também neste ano aconteceu a autorização e efetivação da compra das terras para sediar a Escola Superior de Agricultura de Lavras. Uma fazenda ao lado da Escola dos Meninos (NOGUEIRA, 1993).

A Escola de Meninas foi o núcleo inicial do trabalho educativo do Instituto Gammon, em Lavras. Durante o tempo de vigência do Gammon ela sempre existiu. O Instituto Gammon crescia, outras unidades eram-lhe incorporadas, e a escola de meninas prosseguia em seu processo educativo. Com o tempo passou a chamar-se Escola Carlota Kemper, homenagem à missionária e educadora Carlota Kemper, que dedicou a sua vida e os seus talentos ao Gammon. Um dos destaques é para a Escola Normal. Em 1910 iniciou-se o ensino normal, Samuel Gammon, por falta de professor, assumiu a cadeira de Pedagogia. A biografia do Gammon relata acontecimentos que comprovam que houve muitas interferências políticas e dos detentores do poder a fim de inviabilizar o pretendido reconhecimento. Transcrevo um destes:

Surgiu certa ocasião, uma oportunidade. Havia em Lavras uma Escola Normal Oficial, que entrou em crise econômica. Amigos e pessoas interessadas promoveram um entendimento entre o Dr. Gammon e o diretor da referida Escola, sendo fechado um contrato, pelo qual os direitos de equiparação seriam transferidos à escola evangélica. A boa fé do Dr. Gammon, porém foi iludida e ele teve a surpresa de ver o negócio desfeito, a pretexto de que outro interessado havia oferecido uma importância maior! Aí também andaram influências misteriosas. A escola oficial passou para as mãos da Igreja Católica (GAMMON, 2003).

A oposição continuou o que demonstra que na época existia uma forte relação de poder entre protestantes e católicos. Não se trata apenas de uma visão dualista, “boa fé” e “maldade” de outro, mas da disputa do poder desse momento histórico. Pouco depois desse episódio, uma lei foi forjada proibindo-se a oficialização de

uma escola, onde já houvesse outra. A pretendida oficialização da Escola Normal só se deu muitos anos depois, após a morte do Gammon, em 1947. A equiparação foi para o 2º ciclo. Autorizada pelo Decreto nº 2.434, de 6 de março de 1947, 47 e instrumento legal – Decreto-Lei nº 1873 de 28.10.1946- 2º ciclo (DIPLOMA DE CONCLUSÃO DO CURSO NORMAL,1958).

Em 1911 a saída e Miss Marchant para cuidar do pai enfermo, foi outro problema para a escola de meninas. Carlota assumiu as tarefas daquela, temporariamente, enquanto aguardava a chegada da substituta, insistentemente solicitada, mas que não veio. Foi um tempo de maiores dificuldades, tanto financeiras quanto por falta de pessoal.

Os fatos que se seguem, retratam um pouco, dos graves problemas financeiros pelos quais passava a Instituição. Em 1911, a Junta nos Estados Unidos encontrava-se com problemas financeiros. Cortes nos ordenados dos missionários foram feitos para contratar professores nos Estados Unidos ou no país. Carlota, como já havia feito em outra ocasião, abriu mão do seu salário para atender a essas emergências. Face à crise, Samuel Gammon, em dado momento, chegou a empenhar seu seguro de vida como garantia de débitos, a fim de que, em caso de morte, a situação pudesse ser remediada.

A oficialização do Ginásio implicou em grandes despesas com a construção do Prédio e aquisição do equipamento. Além disso, a compra da Fazenda da Escola Agrícola também pesou no orçamento. Apesar de que a Junta remetia algum recurso, não era suficiente. A situação era tão grave que Gammon julgando-se um fracasso administrativo chegou a colocar-se a disposição para ser substituído. A Junta o confirmou no posto. Em dado momento foi necessário que os missionários deixassem de receber seus salários, a fim de que os já baixos salários dos professores e funcionários brasileiros fossem pagos sem serem ainda mais diminuídos (NOGUEIRA, 1993).

O tempo de Samuel Gammon cada vez mais era absorvido pelas atividades visando o desenvolvimento do Instituto. Sonhando com a Universidade Evangélica, se empenhou em

melhorar os cursos de artes domésticas este vinculado ao Kemper e o departamento esportivo. Para este contou com o apoio e auxílio da Associação Cristã de Moços do Rio. Clara Gammon escreve que todo este cuidado era para que o Instituto de Lavras viesse a fazer boa figura na projetada Universidade. A Associação chegou a organizar uma associação de moços e outra de moças, no Instituto. Mesmo com todos os esforços, as dívidas e os juros foram-se acumulando no correr dos anos de maneira assustadora. Em 1917, finalmente, a dívida foi paga.

A última unidade educacional idealizada por Gammon foi a Escola Agrícola. Foi uma instituição educacional brasileira, pioneira em alguns aspectos no ramo a sua especialidade, como a primeira escola de nível instrução superior da área agrícola instalada no Brasil, e a primeira escola agrícola na história das Missões Presbiterianas no mundo todo. Instituiu e sediou a I Exposição Agropecuária e Industrial de Lavras e a I Exposição Nacional de Milho.

As origens da Escola Agrícola são vinculadas à perseverança e dois missionários norte-americanos: Benjamin Harris Hunnicutt e Gammon. Este acelerou durante muitos anos o projeto da sua Universidade. A vinda, em 1907, do Dr. Benjamin Harris Hunnicutt, um jovem de 20 anos, formado em técnicas Agrícolas proporcionou ao Gammon desengavetar e viabilizar mais um dos seus projetos: a Escola Agrícola (ÁLBUM COMEMORATIVO, 1958).

Na ocasião Gammon proferiu as seguintes palavras: “Esta Escola terá, provavelmente, vasta influência na vida e na história desta parte do Estado de Minas”. Um ano depois, em 1909, o campus da Escola Agrícola se concretizou. Com a aquisição da fazenda Maniçoba foi possível, graças à ajuda do Sr. José Custódio da Veiga, um dos animadores da obra educacional. A Escola Agrícola se consolidava. Edifícios, laboratórios, acomodações foram surgindo e melhorando o já existente. O prédio principal da Escola Agrícola Álvaro Botelho, hoje museu, teve lançada a sua pedra fundamental em 04 de julho de 1920. Autoridades se fizeram presentes, inclusive da Embaixada Americana. Os governos

Estadual e Federal apoiavam a Escola, concedendo subvenções e lhe conferindo o reconhecimento oficial. Dois anos depois, em 1922, foram inaugurados três prédios, “Álvaro Botelho” - atual museu, o “Carlos Prates”, e a casa do diretor.

A direção da Escola Agrícola foi confiada ao Benjamin Harris Hunnicutt. Este, empreendedor e inovador, foi um dos principais responsáveis pelo pioneirismo da Instituição ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS em vários setores como foi mostrado aqui. Benjamin Harris Hunnicutt, após realizar obra notável em Lavras, contribuindo para que a Escola Agrícola de Lavras se tornasse a melhor do ramo no País, posteriormente se tornou Reitor e Presidente do Mackenzie College, por muitos anos (NOGUEIRA, 1993).

A ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS preparou centenas de brasileiros, dos diferentes recantos do País, alguns dos quais se tem destacado em cargos como: secretários da agricultura, ministros da agricultura, diretores de órgãos vinculados às questões do setor agrícola e ainda quadros de docentes para a própria Escola Agrícola e outras Instituições de Ensino Superior.

Em 1963, em dezembro, a Escola Agrícola foi federalizada, face ao impasse de desaparecer o sonho, ou continuá-lo, concretizá-lo por outras mãos, a direção do Gammon decide proceder a gestões no sentido de federalizar a Escola Agrícola. Debalde a federalização, os prédios, os professores, todo o espaço físico que ela abarca, é uma prova incontestada da grandeza do Gammon.

Com a efetivação desta escola agrícola, uma série de valores vai também se formando e se consolidando em seu interior, o que a tornou uma instituição. Toda organização que produz e mantém valores, tornando-os cotidianos em suas práticas administrativas, institucionaliza uma cultura determinada por estes valores e também institucionaliza-se, enquanto legitima suas ações a partir desta cultura. A Escola Agrícola de Lavras foi efetivada por valores de uma ética protestante, que elegiam uma cultura organizacional centrada em um trabalho racional, em uma visão de progresso do mundo, de amor à Pátria, de valorização da instrução, aliados a outros valores próprios da teologia reformada que

marcariam a memória da instituição para a sua posteridade (ANDRADE, 2006).

Considerações finais

A partir da sistematização e classificação do material histórico disponível nos jornais, periódicos, livros, folhetos, prospectos, atas de reuniões e peças, este trabalho buscou reunir dados sobre o percurso dos missionários em Lavras, proporcionando uma visão paralela entre e a implementação da educação protestante e o crescimento educacional do município.

Diante do objetivo proposto na realização desse trabalho foi possível conhecer as modificações socioculturais geradas pelos ideários educacionais em Lavras. Nessa perspectiva, a religião e a educação apresentam sintomas do impacto das transformações provenientes das dificuldades do Estado de assegurar os direitos à população, torna-se notável a presença da influência religiosa acompanhada por uma diversificação das práticas. A relação entre Estado e Igreja se caracteriza em uma conquista estrutural da modernidade, que se perde em meio às lacunas, como a separação entre o público e o privado, criando espaços mistificados, nos quais novos movimentos sociais e conquistas estão se formando.

A história em seu caminhar tem aplaudido o nome daqueles para o qual foi dedicado e ainda contribui para o enriquecimento e desenvolvimento dos cidadãos. A pesquisa histórica nos permitiu o desejo de vasculhar os baús, se aprofundar na busca de novos dados, em ricos depoimentos, registros fotográficos e acima de tudo preservar a história, principalmente a de Lavras.

O resgate histórico, além de suas inúmeras funções, não permite que a modernidade e suas tecnologias a desprezem e a esqueça. A pesquisa documental, neste sentido recupera a idéia de que só se entende o presente conhecendo o passado, bem como a idéia de que não seriamos-nos, se o passado fosse outro. A missão Presbiteriana em Lavras, começada em 1892 continua, apesar das

mudanças ocorridas. Continua na memória, no feito de ser comunidade, na forma de pensar e fazer educação.

Referências

ACRÓPOLE – Órgão de Divulgação Cultural da Tribuna de Lavras, nº 35 (Ano IX - 1/88), 6 de agosto de 1988.

ALVES, R. **O que é religião**, 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros passos)

ANDRADE, J. A. **Lavras sua história, sua gente**. Lavras: Studio Gráfica e Editora. Janeiro – 2002.

ANDRADE, T. O. **Memória e história institucional**: o processo de constituição da Escola Superior de Agricultura de Lavras – ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS - (1892 – 1938). 2006. 141p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.

ARRUDA, G. P. **Álbum Comemorativo** do 89º Aniversário do Instituto Gammon e Cinquentenário da ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. São Paulo, Habitat Editora Ltda, 1958.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**, 5ª edição, São Paulo: Melhoramentos, Editora USP, 1971.

BOURDIEU, Pierre. **Uma interpretação da teoria da religião de Max Weber**. In Bourdieu, Pierre. A economia das trocas simbólicas (org. Sérgio Miceli). 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p.79-98.

CARVALHO, I. M. **Escolas confessionais e educação: presbiterianismo em Lavras, MG**. 2009. (tese: Mestrado). Universidade São Marcos, São Paulo. 2009.

COMISSÃO PRESBITERIANA UNIDA DO CENTENÁRIO – CPUC – **Sub- Comissão do Livro do Centenário. Presbiterianismo no Brasil: 1859 – 1959**. São Paulo, Casa Editora Presbiteriana, 1959.

COSTA, F. **Órgão de Divulgação Cultural da Tribuna de Lavras**. Nº 29, Ano VII, 1/80. Lavras, 23 de agosto de 1968.

Boletim Quinzenal do grupo escolar de Lavras. **Revista vida escolar**, Lavras, n. 1, mai./nov. 1908. Disponível em: <<http://www.museu.ufla.br/Vida1.htm>> Acesso em: 26 de ago. 2013.

GAMMON, C. **Assim Brilha a Luz – A vida de Samuel Rhea Gammon**. São Paulo: Cultura cristã, 2003.

GAMMON, R. Diário de Rhea Gammon. Publicado em **Revista Lavras Cultura**, 1986. Disponível em: <http://www.museu.ufla.br/>. Acesso em 15 de set. 2011.

GUTIERRES, E.A. **Eduardo Carlos Pereira (1855-1923) e o projeto educacional Presbiteriano no Brasil**. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2010.

HABERMAS, Jürgen **Entre Naturalismo e Religião: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HACK, O. H. **Protestantismo e Educação Brasileira: presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico**. São Paulo, Casa Editora Presbiteriana, 1985.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**, tradução Gaetano Lo Mônaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella, 13ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, A. S. **Grande evangelista e educador em Lavras, Minas Gerais**. Vultos presbiterianos (XIV). Lavras, 1999.

NERI, M.C. **Novo Mapa das Religiões**. Rio de Janeiro: FGV - CPS, 2011.

NOGUEIRA, M.G. **Instituto Gammon: memória e história**. 1993. 45p. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, D.E.P. **Lavras, 111 anos: a influência americana na história e na cultura de Lavras**. Suplemento Acrópole. Separata da Tribuna de Lavras. Editor Redator Silvio do Amaral Moreira (Bi-Moreira) – N.22 (ANO V - 4/79). Lavras, 1979.

OLIVEIRA, S. W. Datas importantes para o Instituto Gammon, In: O Instituto (Jornal Gammonense) – Lavras, 21 de agosto de 1992, p.2.

RIBEIRO, B. **Protestantismo e Cultura brasileira: aspectos culturais da implantação do protestantismo no Brasil**. Casa Editora, 2008.

Agroecología para niños: saberes autorales de América Latina

Humberto Silvano Herrera Contreras

Preliminares

En la música *Latinoamérica* del grupo puertorriqueño Calle 13, las frases “*Soy un pedazo de tierra que vale la pena*”, “*Porque el abono de mi tierra es natural*”, expresan elementos claves del tema de este trabajo. La música critica las iniciativas de un sistema capitalista que quiere comprar el viento, el sol, las nubes, la lluvia y se posiciona con radicalidad registrando su marca histórica de resistencia: “*Mi tierra no se vende [...] Aquí se respira lucha [...] No puedes comprar mi vida*”. En esas frases registra las marcas de una identidad latinoamericana forjada en la lucha de sus pueblos.

Registros como la *América Pintada* de Guayasamín o la *América Mayúscula* de Guevara, expresan un tejido autoral de experiencias que han sido costuradas de forma original por diversas comunidades, las cuales han decidido proteger sus saberes nativos y han propuesto una forma revolucionaria de comprender su propia relación con la tierra. En su libro *Patas arriba – la escuela del mundo al revés*, Galeano cita en el capítulo titulado *Contraescuela* a los “sin tierra”:

Brotan desde abajo hacia arriba y desde adentro hacia afuera. Sin alharacas, están poniendo el hombro a la refundación de la democracia, nutrida por la participación popular, y están recuperando las castigadas tradicionales de tolerancia, ayuda mutua y comunión con la naturaleza (GALEANO, 2009, p. 331).

Así como los “sin tierra”, los ecologistas, las cooperativas que practican la agricultura orgánica componen en América Latina “una

peligrosa especie en expansión” (GALEANO, 2009, p. 331). En una de sus músicas, el MST canta en el refrán de la música *Tierra de educar*¹:

Tierra de educar / Portal del mañana,
Quien llega para ser / Trabaja cantando,
Descubre sonriendo / Que el día es más lindo
Cuando existe mañana.

Con el inicio de este refrán, *tierra de educar*, es posible que las aproximaciones a los saberes de la agroecología tengan mayor sentido.

Aproximaciones a los principios y prácticas de la agroecología

La educación no es un área aislada de la política, de la economía o de la filosofía, es un pilar estructurante en el proceso de cambio para el horizonte del *buen vivir*. La concepción de ecología integral² afirma que los procesos de aprendizaje no pueden ser individuales o aislados del entorno, considerando que la naturaleza indica que todo está conectado. La ecología integral concibe que todo está íntimamente relacionado e interpela a incorporar las dimensiones humanas y sociales.

La introducción en los procesos de enseñanza de la cosmovisión y cosmosensación de los pueblos nativos y de prácticas pedagógicas comunitarias es esencial en la formación del *buen vivir*. Un ejemplo de esa experiencia educativa comunitaria fue el de la Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940) en Bolivia. Las prácticas de enseñanza no estaban solamente dentro de las salas de clase, sino también fuera de ellas, y sobre la dirección de las Ulakas y Amaut'as (abuelos y abuelas sabias). Los valores comunitarios integran la formación de una conciencia integrada a la naturaleza y apuntan a la necesidad de procesos metodológicos que consideren

¹*Terra de educar*, de Protásio Prates. En: Sem-Terra: As músicas do MST. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1996, p. 26. (Traducción del autor).

² Cf. PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica *Laudato Si'* sobre el cuidado de la Casa Común. 2015 (Capítulo IV, n. 137-162).

la dimensión comunitaria, la sensibilidad y percepción de la vida, principalmente, a través del afecto.

Sin embargo, esa dimensión precisa ser necesariamente productiva y ligada a la vida cotidiana, lo que demuestra la complementariedad de lo teórico, con la práctica comunitaria ligada a los ciclos de la vida en la naturaleza. Esa productividad está relacionada a la práctica de los valores de reciprocidad: “el fruto es el producto de la convergencia de muchas fuerzas y energías, no solamente de la acción mecánica del sembrar; para que la semilla se convierta en fruto, muchos seres contribuyen con sus fuerzas: el sol, la luna, la lluvia, la tierra, el agua, las lombrices de tierra, el viento, etc.”³.

Según Mamani (2010), la metodología de las capacidades naturales está expresa en la práctica de la educación comunitaria:

La educación comunitaria tiene que generar espacios primero para descubrirse en su capacidad y luego para amplificar su capacidad natural. Esto no significa aislar las capacidades sino generar espacios complementarios con otras capacidades. La vida florece cuando hay diálogo, cuando hay complementación, cuando hay reciprocidad, cuando hay deliberación (MAMANI, 2010, p. 70).

Los procesos de educación comunitaria proponen una autoeducación del pueblo y por el pueblo (CARNEIRO, 1987), a partir de un itinerario metodológico que puede ser sintetizado en la idea de “desde-con”, como criterio fundamental de una pedagogía de la vida cotidiana (MUÑOZ, 2004).

La agroecología es un conocimiento que reúne los saberes de los pueblos originarios y de los agricultores de un determinado lugar sobre la agricultura ecológica. La agricultura ecológica valoriza la cultura de las personas y de la región, cultiva diversas especies vegetales y usa fertilizantes naturales. Expresión de esta

³ MAMANI, F. Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Investigación realizada con el apoyo de Oxfam América y Solidaridad Suecia América Latina (SAL). Lima, 2010. P. 69.

experiencia son las ferias⁴ de productos agroecológicos que explicitan un testimonio de resistencia, de soberanía alimentaria y de salud de las personas.

Sobre los saberes agroecológicos, Leff (2002, p. 37) afirma que “son una constelación de conocimientos, técnicas, saberes y prácticas dispersas que responden a las condiciones ecológicas, económicas, técnicas y culturales de cada geografía y de cada población”. Y añade que esos saberes “incorporan principios ecológicos y valores culturales a las prácticas agrícolas que, con el tiempo, fueron desecologizadas y desculturalizadas por la capitalización y tecnificación de la agricultura” (LEFF, 2002, p. 42).

Es importante enfatizar, como referencia de la agroecología, el protagonismo de la mujer en los saberes agroecológicos preservados por la tradición oral de los pueblos nativos, agricultores familiares y personas que optaron por la agroecología como filosofía de vida. Cabe referenciar, por ejemplo, el testimonio de las mujeres negras que utilizaban sus cabellos como “custodios de semillas”⁵, que podrían cultivar y, con ello, garantizar la alimentación de sus familias. También, la iniciativa de la keniana Wangari Maathai con el Movimiento Cinturón Verde, que desde 1970, defendía las florestas africanas de la deforestación y garantizaba la generación de empleo para las mujeres a partir del plantío de semillas. Semejante a ella, en 1982, la ecologista indiana Vandana Shiva, creó la Fundación de Investigación para la Ciencia, Tecnología y Ecología (RFSTE) y, posteriormente, el movimiento *Navdanya* con el objetivo de incentivar la agricultura ecológica y la agrobiodiversidad de las semillas para las próximas generaciones. En la comprensión de Shiva, las semillas son sagradas, precisan ser protegidas y “estar en las manos de los agricultores”⁶. Esta

⁴ Cf. Animación *Comida que alimenta*. Recuperado de: <<https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI>>.

⁵ Cf. NAIZ, T. Tamara Naiz: Sobre tranças e apropriação cultural. En: Vermelho, a esquerda bem informada. Recuperado de: <<https://vermelho.org.br/>>.

⁶ Vandana Shiva *apud* CASTRO, H. y PAULINO, G. Vandana Shiva mostra em fazenda-modelo como alimentos esquecidos podem ser recuperados. Recuperado de:

afirmación, recuerda la expresión utilizada por el obispo católico, Tomás Balduino, que pronunció en la Fiesta de la Semilla Nativa, realizada en la Asociación Brasileña de Amparo a la Infancia (ABAI), en 2014, cuando dijo a los participantes: “La semilla es la cara de Dios”. Esa comprensión está presente históricamente en las luchas e iniciativas de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT)⁷ en defensa de las semillas y de la resistencia de los campesinos.

En la encíclica *Laudato Si'*, el Papa Francisco critica las culturas productivas orientadas por la lógica agroindustrial:

La expansión de la frontera de estos cultivos arrasa con el complejo entramado de los ecosistemas, disminuye la diversidad productiva y afecta el presente y el futuro de las economías regionales. En varios países se advierte una tendencia al desarrollo de oligopolios en la producción de granos y de otros productos necesarios para su cultivo, y la dependencia se agrava si se piensa en la producción de granos estériles que terminaría obligando a los campesinos a comprarlos a las empresas productoras. (PAPA FRANCISCO, 2015, n. 134).

La contribución de la agrónoma y profesora austríaca, Ana Maria Primavesi, que en 1980 lanzó en Brasil el libro “Manejo ecológico del suelo”, revolucionó las prácticas agrícolas. Sus estudios marcaron el inicio de un movimiento de disseminación de la agricultura orgánica, y de referencia para la agroecología. Margarida Maria Alves, Elisabete Teixeira, Aleixa Crespo, Vanete Almeida y Maria José Carneiro, son nombres de mujeres que participaron y constituyeron el movimiento agroecológico brasileño⁸. Y, cabe destacar aún, la lucha de la guatemalteca Rigoberta Menchú en la defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas, y de la preservación de sus saberes como patrimonio cultural.

<<https://epoca.globo.com/sociedade/viajologia/noticia/2017/08/vandana-shiva-mostram-fazenda-modelo-como-alimentos-esquecidos-podem-ser-recuperados.html>>.

⁷ Cf. <<https://www.cptnacional.org.br/>>.

⁸ Cf. SILIPRANDI, E. Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar. Tesis (Doctorado en Desarrollo Sostenible) - Centro de Desarrollo Sostenible, Universidad de Brasilia, Brasilia - DF, 2009. 291 f.

Recientemente, organizaciones del mundo entero, firmaron el Manifiesto del Día de la Tierra – 22 de abril de 2020 – Un Planeta, Una Salud, Una reconciliación con la Tierra, en el cual registran un compromiso por la “Democracia Terrestre”. Entre esos compromisos están “Promover alimentos locales, agroecológicos y saludables por medio de sistemas agroalimentares basados en la valorización de la biodiversidad local y en la cultura y economía del cuidado (mercados y ferias de agricultores campesinos, productos de pueblos indígenas y poblaciones tradicionales”⁹. También, el Manifiesto destacó como uno de los compromisos “Crear Huertas de Esperanza y Huertas de Salud en todas partes”, entre ellas, en las escuelas.

Por agroecología en las escuelas

“Una buena educación escolar en la temprana edad
coloca semillas que pueden producir efectos a lo
largo de toda una vida.”

Laudato Si', n. 213

Al pretender conceptualizar agroecología escolar es necesario contextualizar el espacio educativo al cual se dirige. En el caso específico de este trabajo, la discusión se aproxima a las escuelas urbanas, principalmente, a partir de proyectos educativos que despierten el interés de los alumnos y profesores (LUZURIAGA, 2001), con base en perspectivas didácticas integradas entre los componentes curriculares, que objetiven el desarrollo de los saberes agroecológicos por medio de actividades prácticas de sembrar, cuidar, cosechar y celebrar la multiplicación de la vida.

Las pedagogías agroecológicas recomiendan que se prioricen los entornos naturales como contextos educativos y la naturalización de los entornos escolares, incluyendo en sus instalaciones elementos no

⁹ Recuperado de: <<https://navdanyainternacional.org/pt-br/manifesto-do-dia-da-terra/>>. Traducción de Murilo Mendonça Oliveira de Souza, GWATÁ/UEG – Centro de Agroecología y Educación Rural, Asociación Brasileña de Agroecología – ABA.

artificiales que favorezcan la interacción de los niños con el medio natural (MARTINEZ-MADRID; EUGENIO, 2016). La agroecología escolar sugiere prácticas como el juego libre y la experimentación en los diferentes ecosistemas naturales; el contar historias de la naturaleza; sembrar cereales, hortalizas, hierbas medicinales y condimentos, cuidar de la huerta, clases de horticultura y floricultura, prácticas agrícolas, de arborización, de alimentación saludable, entre otras. Es importante comprender los valores que promueven las prácticas agroecológicas como “compartir” el sembrar, el cuidar y el cosechar; “asociar” la creatividad con la naturaleza; “envolverse” en el mundo orgánico (MERINO; TAPIA, 2019) y “preservar” los saberes de los pueblos tradicionales.

Tiriba (2018) en sus investigaciones sobre el derecho de los niños a la naturaleza, motivada por la búsqueda de pedagogías ecológicas, populares y libertadoras, reconoce como fundamental la aproximación de los niños a los saberes de los pueblos tradicionales. De acuerdo con la autora, “es fundamental participar de la lucha en defensa de esos pueblos, porque con ellos tendremos la posibilidad de aprender los saberes necesarios a la producción de otra lógica social y escolar, pautada en el respeto a la naturaleza, en la valorización de lo lúdico, de los rituales que alimentan los lazos comunitarios” (TIRIBA, 2018, p. 263)¹⁰. En sus conclusiones sobre aprender-y-enseñar la democracia en la educación con niños, a partir de los saberes de los pueblos tradicionales y como modo de convivencia que incluye seres humanos y no humanos, escribe:

Una escuela amorosa es lo que necesitamos no apenas para los niños indígenas, sino también para los del campo, de la ciudad, de la floresta, del cerrado [...] de las orillas de la playa o de cualquier rincón del país. Una escuela que no se organice por la lógica de la apropiación del conocimiento, por el individualismo y la competición, por la ideología del aprisionamiento de los cuerpos y del desvanecimiento de los deseos, por la imposición antidemocrática de normas y reglas que no están dirigidas para el beneficio de la mayoría; y si se fundamente en la ética del cuidado, apueste en la

¹⁰ (Traducción del autor).

democracia como convivio amoroso, del cual podrá emerger creatividad, inventividad, libertad (TIRIBA, 2018, p. 270-271)¹¹.

Esas pedagogías se multiplican en diferentes contextos, movimientos sociales, asociaciones comunitarias, cooperativas, escuelas e instituciones no gubernamentales. En América Latina, se realizan anualmente encuentros de agroecología y se regionalizan, constituyendo redes que se multiplican afirmando los valores de la agroecología como un modo de vida sostenible.

Las semillas son un punto importante en la agroecología que se aproximó de los contextos escolares latinoamericanos, formando grupos en escuelas de niños y adolescentes que son llamados “custodios de semillas” o “guardianes de semillas” (CONTI *et al.*, 2012). Los custodios al plantar, cuidar, multiplicar y guardar las semillas hacen una defensa cultural, política, económica y agroecológica de las semillas:

Defender las semillas es considerarlas base y sustento de la identidad; la semilla es la que nos hace ser campesinos, indígenas y afros. Defender las semillas es tenerlas y usarlas como resistencia consciente y crítica ante las amenazas legales y comerciales por parte de las transnacionales y el estado-nación. Defender las semillas es fortalecer los mercados locales y regionales; recuperar el valor de uso de las semillas y producir la comida propia. Defender las semillas es no considerarlas un simple artefacto con formas, tamaños y colores, sino soberanía y autonomía alimentaria. Conservar las semillas es usarlas; pasar a la idea de que cada familia y cada comunidad son la casa de las semillas con libre intercambio (ÁLVAREZ RAMÍREZ *et al.*, 2013, p. 144).

A su vez, esos grupos están ligados a comunidades y/o redes que fortalecen y amplían estas iniciativas locales, promoviendo encuentros y espacios de intercambio (OLIVEIRA *et al.*, 2016) entre las “familias custodias” (OLANDA, 2015), que resaltan el derecho a la alimentación saludable, a la soberanía alimentaria. Cabe comentar, que la organización de esas familias en la creación de “casas comunitarias de semillas” busca reafirmar una posición contraria a las “semillas corporativas” (BARBOSA, 2014).

¹¹ (Traducción del autor).

Apoyadas en estas iniciativas, las escuelas organizan experiencias concretas fundamentadas en la filosofía permacultural y en las técnicas de agricultura ecológica, con el objetivo de que los alumnos se sientan pertenecientes al territorio, se desenvuelvan con hábitos saludables, valoricen los alimentos producidos por los campesinos y expresen la voluntad de defender las plantas nativas (SANTANA; DURANGO, 2016). Ejemplos de esas experiencias son las huertas agroecológicas, que cuando son alineadas a los aprendizajes curriculares, contribuyen en el desarrollo de valores y actitudes sociales y de educación alimentaria, alcanzando también a las familias de los estudiantes. Bellenda *et al.* (2015) destacan los aprendizajes actitudinales que los docentes apuntaron de las prácticas pedagógicas en la huerta:

Los niños aprenden a compartir, a ser más solidarios y a generar junto a sus pares, el cuidado y mantenimiento de un espacio que es común a todos". La huerta produce "la generación de un clima de motivación y felicidad en la escuela, ya que el hecho de tocar la tierra y estar en contacto directo con los procesos de la naturaleza, sobretodo del ciclo de los alimentos, es ya de por sí motivador para los niños" y valoran "el traslado a algunos hogares de estos aprendizajes y la instalación de una huerta en ellos". "La escuela con huerta es otra escuela; se vivencian otros ánimos cuando uno llega a ella. Los niños son felices aquí, hay menos conflictos y creo que una de las cosas que influye, además del personal docente y no docente, es la huerta (BELLENDIA *et al.*, 2015, p. 4).

También se destacan las iniciativas de las huertas mandalas, que organizadas circularmente integran los principios agroecológicos y destacan el valor de la circularidad a partir de los saberes africanos e indígenas. Podemos mencionar el mensaje de la filosofía Ubuntu que enseña a fortalecer las relaciones entre las personas, con base en el respeto, en el compartir, en el cuidado, en la confianza y en el altruismo. La circularidad promueve el valor de mirarnos los unos a los otros y expresarnos recíprocamente. Su representación en la huerta invita a cultivar estos valores e imprime una visión comunitaria a la vida.

Otra experiencia que constituye un ejemplo significativo e innovador, ha sido protagonizada por escuelas en comunidades

andinas que han rescatado la memoria y el cuidado de la vida en el territorio por medio de *bioralituras*, narrativas de los momentos vividos, que pueden ser contadas o cantadas.

La bioralitura se propone como un nuevo concepto en la enseñanza de la Biología contextualizada, en la medida en que posibilita retomar el conocimiento y sabidurías propias de culturas que han tenido o tienen vivo el legado de la oralidad. De igual manera revitaliza la memoria ancestral de los pueblos, sus lenguas y las relaciones que han tejido con el espacio vivido y sentido. Estas bioralituras que pueden ser orales (cantos, poesías), escritas, visuales o ilustradas se retoman y se recrean según las necesidades educativas de los wawas claramente comprendiendo y haciendo las lecturalezas propias del lugar donde se está dando la práctica educativa. (LOZANO PRADO, 2018, p. 111).

Experiencias metodológicas como estas proponen procesos educativos contextualizados, fortalecedores de identidad. Otras posibilidades que han sido registradas a partir de las prácticas agroecológicas son las producciones musicales, artísticas, de juegos, que surgen de la propia sistematización de las actividades que los niños realizan.

Por ejemplo, en 2018, la Asociación Brasileña de Amparo a la Infancia (ABAI), institución que atiende niños y adolescentes de escuelas públicas, por medio de proyectos socioambientales y de educación agroecológica, publicó el CD *Hijos de la Madre Tierra – Cantando, jugando y conviviendo con la Madre Tierra*, como resultado de las actividades realizadas con los niños. Las 16 músicas fueron grabadas por los propios niños y el CD acompaña material didáctico que describe el contexto de como las letras de las músicas surgieron y posibles actividades que pueden ser propuestas a partir de ellas. En la música “Conviver com o sagrado da terra”, los niños cantan en el refrán:

Convivir con el sagrado de la Tierra
Promover la ciudadanía
Proteger, defender la Madre Naturaleza
Es hacer agroecología¹².

¹² (Traducción del autor).

Entre otras producciones musicales que pueden ser destacadas es el CD del cántico de los niños Guaraní *Ñande Reko Arandu: Memória viva Guaraní* (2000) y la serie radiofónica *Laudato Si'*, que integra 20 episodios sobre “hermanos y hermanas de la naturaleza”, destacando la urgencia de los problemas socioambientales que los afectan y provocando la consciencia ecológica de los oyentes.

También, innumerables prácticas han sido sistematizadas y están disponibles a los educadores en sitios web como Criança e Natureza¹³, Humanaterra¹⁴, Tierra en las manos¹⁵, Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá¹⁶, Grupo Semillas¹⁷, território do brincar¹⁸, entre otros.

Se destaca, el libro *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*¹⁹, de Gandhi Piorski, en el cual el autor registra la experiencia creativa de juguetes con materiales de diferentes regiones y orígenes. En su obra, el autor investiga sobre la imaginación del juego del niño por medio de sus producciones materiales, gestuales y narrativas. Según Piorski (2016, p. 19),

La materialidad del jugar (agua, tierra, fuego y aire) abre caminos que desembocan en la sustancialidad del imaginar. Las materias del juego alcanzan los sentidos del niño como el arco, las cuerdas del violín. Produce efecto ese encuentro, un riquísimo espectro de impresiones y sentidos. Hace trabajar una imaginación vital. Una imaginación que establece vínculo entre el niño y la naturaleza y tiene capacidades específicas y mayor plasticidad: es transformadora, regeneradora²⁰.

¹³ Cf. <<https://criancaenatureza.org.br/>>.

¹⁴ Cf. <<https://www.humanaterra.org/>>.

¹⁵ Cf. <<http://www.tierraenlasmanos.com/>>.

¹⁶ Cf. <<http://www.centrosabia.org.br/>>.

¹⁷ Cf. <<https://www.semillas.org.co/>>.

¹⁸ Cf. <<https://territoriodobrincar.com.br/>>.

¹⁹ PIORSKI, G. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

²⁰ (Traducción del autor).

Y, añade: “El juego proveniente de la experiencia libre del niño en contacto con la naturaleza es nuestra puerta de entrada rumbo a esas reservas simbólicas de la producción humana” (PIORSKI, 2016, p. 51)²¹.

Consideraciones finales

La pedagogía es siempre una construcción creativa que se sistematiza a partir de las prácticas educativas. No existe una pedagogía acabada, existe un registro de experiencias cotidianas que van adquiriendo consistencia a partir de los resultados positivos que van apareciendo en las personas que participan de ellas.

Los saberes de la agroecología permiten a los niños percibir que hay vida en la naturaleza, una vida llena de misterios, de semillas, de tierra, agua, pájaros, flores, etc., y que ellos también son naturaleza. Así como la naturaleza cuida de ellos, también ellos pueden cuidar de la naturaleza y de sus hermanos árboles, animales, viento y tantos otros. Esa relación de cuidado fraterno es fundamental para el desarrollo de la conciencia ecológica de los niños, que expresan voluntad de proteger la naturaleza para ellos y para los otros niños que precisan de ella en el futuro.

Con la intención de garantizar esas experiencias de cuidado es que las actividades agroecológicas integran los saberes de los pueblos nativos, valorizando una dimensión ecológica preocupada de la justicia, la cultura, la economía solidaria y el bien común. Aproximar los saberes agroecológicos de las escuelas es una forma concreta de garantizar a los niños su derecho de relacionarse con la naturaleza.

Referencias

ÁLVAREZ RAMÍREZ, F. Las escuelas campesinas de agroecología, centros de formación campesina y los custodios de semillas en los Andes tuluëños (Colombia). *Revista de Investigación Agraria y*

²¹ (Traducción del autor).

Ambiental, 4(2), 2013, 135-147. Recuperado de: <<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/view/988>>.

BARBOSA, M. **Casas de sementes comunitárias: estratégia de resistência e manutenção da vida camponesa**. 2014. 97 f. Disertación (mestrado) - Universidad Federal de Ceará, Pro-Rectoría de Investigación y Posgrado, Programa de Posgrado en Desarrollo y Medio Ambiente, Fortaleza-Ce, 2014. Recuperado de: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/16077>>.

BARROS, M. en el Caderno de Formação *A profecia da Terra, a Espiritualidade e Desafios para a Fé*, realizado por el Foro Cambios Climáticos y Justicia Social y por las Pastorales Sociales de la CNBB, Brasilia, 2016.

BELLENDÁ, B. *et al.* Aportes de la huerta escolar agroecológica al aprendizaje de niñas y niños en escuelas de Montevideo, a través del Programa Huertas en Centros Educativos. Facultad de Agronomía, Universidad de la República. **Memorias do V Congreso Latinoamericano de Agroecología – SOCLA**, La Plata, 2015. Recuperado de: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59003>>.

CARNEIRO, Moaci. **Educação comunitária: faces e formas**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CONTI, V. *et al.* O papel da escola na formação dos guardiões mirins das sementes crioulas de Ibarama – RS. **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária “Territórios em disputa: os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro”**. Uberlândia, MG, 15 a 19 de outubro de 2012. Recuperado de: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1211_1.pdf>.

GALEANO, E. **Patás arriba: la escuela del mundo al revés**. 1 ed. Buenos Aires: Catálogos, 2009.

LEFF, E. Agroecología e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. v.3, n.1, p.36-51, 2002.

LOZANO PRADO, K. **Auka urkuta yakumanta**. Guardianes del agua y la montaña Reconstrucción de las bioraladuras con los wawas (niños y niñas) de la Escuela de Saberes Munay-ki Uma del Resguardo Hatun Wakakayu de San Agustín (Huila): un aporte a

la defensa y cuidado de la vida del territorio. (Monografía). Universidad Pedagógica Nacional, 2018.131p. Recuperado de: <<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11226>>.

LUZURIAGA, L. **Diccionario de Pedagogía**. Buenos Aires: Losada, 2001.

MAMANI, F. **Buen Vivir/Vivir Bien**. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Investigación realizada con el apoyo de Oxfam América y Solidaridad Suecia América Latina (SAL). Lima, 2010.

MARTÍNEZ-MADRID, B.; EUGENIO, M. **Acercamiento a la agroecología en la infancia**: propuestas educativas y reflexiones. *Agroecología* 11 (1): 7-18, 2016. Recuperado de: <<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/view/988>>

MERINO, E.; TAPIA, M. **Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial**: estudio de caso comparativo entre dos centros de Educación Inicial. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019. Recuperado de: <<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1162>>.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

NAIZ, T. **Tamara Naiz**: Sobre tranças e apropriação cultural. En: Vermelho, a esquerda bem informada. Recuperado de: <<https://vermelho.org.br/>>.

OLANDA, R. **Famílias guardiãs de sementes crioulas**: a tradição contribuindo para a agrobiodiversidade. 2015. 155f. Tesis (Doctorado). Programa de Posgrado en Sistemas de Producción Agrícola Familiar. Facultad de Agronomía Eliseu Maciel. Universidad Federal de Pelotas. Pelotas, RS. 2015. Recuperado de: <<http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3038>>.

OLIVEIRA, I. *et al.* Agrobiodiversidade Crioula: os 13 anos dos Dias da Troca das Sementes Crioulas de Ibarama-RS. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, may 2016. Recuperado de: <<http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/17583>>.

PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica **Laudato Si'** sobre el cuidado de la Casa Común. 2015. Recuperado de: <<http://www.vatican.va/>>

content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html>.

SANTANA, J.; DURANGO, G. **Apropiación de territorio y protección de las variedades nativas de semillas agrícolas, a través de la implementación de una huerta agroecológica y permacultural en el Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas**, Bogotá D.C. (Monografía). Licenciatura em Biología. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016. Recuperado de: <<http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/8950>>.

SILIPRANDI, E. **Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar**. Tesis (Doctorado en Desarrollo Sostenible) - Centro de Desarrollo Sostenible, Universidad de Brasilia, Brasilia-DF, 2009. 291 f.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Veredas utópicas e esperançosas de Frei Betto

Jefferson da Costa Moreira

Por que foi que cegámos,
Não sei talvez um dia se chegue a conhecer a razão,
Queres que te diga o que penso, Diz,
Penso que não cegámos, penso que estamos cegos,
Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem.
(José Saramago, 1995)

Introdução

Muitas pessoas falam em utopia e em esperança, mas, afinal, o que seria utopia? Para que ela serve? Podemos mesmo ter esperança? E, qual a definição de esperança? Ora, quando falamos de utopia, é necessário recorrer a Eduardo Galeano, que, em sua obra *Las Palabras Andantes* (1994), apresenta a utopia como um ideal para a vida:

[...] ella está em el horizonte – disse Fernando Birri. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para qué sirve la utopia? Para eso sirve: para caminhar. (BIRRI *apud* GALEANO, 1994, p. 310)

No que se refere à esperança, é possível defini-la a partir de um viés teológico, referindo-se às três virtudes teológicas, a saber: Fé, Esperança e Amor: “[...] a fé é a virtude de acolher o transcendente. O amor, de acolher o próximo. Já a esperança é a tensão que conecta o presente ao futuro” (BETTO, 2019, p.117).

Nesse ínterim – utópico e esperançoso – devemos nos atentar para a história da América Latina, que tem memórias marcadas por lutas sociais, econômicas e culturais. E, nesse cenário de disputas, ecoaram muitas vozes que alimentavam os corações e transmitiam

utopias e esperanças para a sociedade com o propósito de conquistar direitos para os pobres e os marginalizados.

Ora, ao falar de semeadores de esperança na América Latina, é fundamental destacar grandes profetas precursores de uma teologia e espiritualidade a partir dos oprimidos, como Dom Helder Câmara, Dom Paulo Evaristo Arns, Dom Pedro Casaldáliga, Santa Dulce dos Pobres, Irmã Dorothy (Brasil), Dom Óscar Romero (El Salvador), entre outros.

Além desses profetas, outras vozes utópicas marcaram a história do pensamento latino-americano e continuam se fazendo presente nela, nomes como Gustavo Gutiérrez (Peru), considerado o Pai da teologia da libertação, Leonardo Boff (Brasil), precursor da defesa ecológica e da ética do cuidado, Enrique Dussel (Argentina/México), grande expoente da ética e da filosofia da libertação, Rubem Alves (Brasil), teólogo e educador dos sentidos, Paulo Freire (Brasil) educador popular e Patrono da Educação Brasileira, Adélia Prado (Brasil), poetisa que leva na Bagagem a simplicidade cotidiana, esses e outros profetas precisam ser lembrados sempre.

Todos esses nomes citados foram bons samaritanos que marcaram as lutas democráticas na América Latina. Por isso, respirando a vontade de potência desses profetas, neste capítulo será apresentado um semeador que também vem contribuindo com essa luta, trata-se da figura de Frei Betto (Brasil), militante, frade dominicano e educador popular que se faz presente na construção do pensamento latino-americano, buscando a utopia, a esperança e a educação popular.

No contexto em que vivemos hoje, percebemos que há fome e sede de justiça, como também se nota a falta das bem-aventuranças, assim é necessário sentir pulsar em nossos corações palavras proféticas que nos ajudam a construir um mundo justo, fraterno e solidário. Ora, isso é necessário, pois mantêm viva a memória e traz lucidez para os nossos dias. Assim, a proposta deste capítulo é trazer um panorama do pensamento de Frei Betto, a partir de uma

revisão bibliográfica, destacando suas contribuições na história da América Latina.

Este capítulo foi dividido em duas partes, a saber: em primeira instância será apresentada uma breve bibliografia desse autor, e, no segundo momento, será realizado um caminho pedagógico, não somente sob a ótica educacional, mas também por um viés poético, teológico e filosófico. Portanto, caminhem comigo...

O Profeta do Povo

A educação que tem como base a emancipação crítica e participativa é uma das esperanças pedagógicas de Frei Betto. Ora, a consciência crítica permite abrir caminhos que possibilitam ações transformadoras na sociedade, na escola e na comunidade, isto é, ela nos convida ao “pensar” e, por consequência, permite que sejamos participativos para plantar mudanças que geram frutos em benefício da humanidade.

Quando falamos em ações humanitárias, estamos nos referindo à figura do profeta Frei Betto. Nascido no ano de 1944, em Belo Horizonte – MG, Carlos Alberto Libânio Christo (Frei Betto) tornou-se um grande expoente no Brasil e na América Latina. Seus estudos e pesquisas permitem que possamos nos aproximar mais da história da América Latina. Sua vida religiosa tem raízes no ano de 1965, com a Congregação dos Dominicanos. Um frade pregador, leigo, adepto aos movimentos pastorais, que tem como objetivo apagar a chama da marginalização, da exclusão, por meio da luta diária, da militância e do compromisso com o povo e com a comunidade.

No prefácio escrito por Fidel Castro na obra intitulada “Frei Betto: Biografia” (2017), escrita pelo historiador Américo Freire e pela jornalista Evanize Sydow, Castro o define como um:

[...] Homem simples, de fala pausada, com a modéstia e a humildade que enaltece a sua condição de religioso, se identificou com os valores genuínos de nossa Revolução, que, segundo afirma, são também os da confissão cristã que ele professa: justiça, igualdade, compromisso com os pobres e os discriminados. (CASTRO, 2015)

Em outras palavras, o que há de mais especial na figura de Frei Betto é seu envolvimento com a militância, com os pobres e marginalizados, um profeta comprometido com “a causa comum e com a casa comum”. Cabe destacar que seu engajamento pelas causas sociais advém do gosto da política que herdou do seu pai, como também do período que foi estudante, e sua “[...] atividade política consistia no idealismo juvenil de grêmios, debates, congressos, longas discussões a respeito das vias saudáveis, emancipatórias, para o Brasil e o mundo” (BETTO, 2006, p.32).

Além disso, Frei Betto vivenciou e vivencia uma vida de luz e de sombras, digo isso porque ele passou um período na prisão (1969-1973) que ele mesmo pontua como um tempo de: “[...] algemas, galerias, celas fortes, camburões, sangue, revoltas, interrogatórios, torturas, gritos, sangue, fugas, revistas, sequestros, assassinatos, desaparecimentos, sangue” (BETTO, 2006, p.41). Ora, um cenário cercado de “[...] prisioneiros políticos: estudos, debates, ioga, xadrez, pôquer, bridge e o direito de preparar a própria comida [...]” (BETTO, 2006, p.41), mas também, segundo ele, um momento em que esteve acompanhado de presos comuns, “[...] homicidas, estelionatários, contrabandistas, assaltantes, narcotraficantes: estiletas, drogas, curras, achaques, e a gororoba ácida antepondo a fome ao paladar” (BETTO, 2006, p.41).

Essas noites escuras que Frei Betto vivenciou foram relatadas por ele no livro intitulado “Batismo de Sangue, os dominicanos e a morte de Carlos Marighella” (1982), como também em um filme intitulado “Batismo de Sangue” (2007), dirigido por Helvécio Ratton, que relata um pouco desse período de dor e de sofrimento dos dominicanos. Ora, diante das noites escuras vividas durante o período em que esteve preso, o dia da sua liberdade raiou “[...] na manhã de 4 de outubro de 1973 – festa de São Francisco [...]” (BETTO, 2006, p.41) – e, nem mesmo os estigmas da prisão foram capazes de impedi-lo de continuar a sua luta, ao contrário, ele foi resistente e se engajou na pastoral popular e na organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Segundo Frei Betto, esse envolvimento com o povo, permitiu que ele pudesse “enxergar melhor o chão da vida”, isto é, estabeleceu a unidade de que todos e todas são irmãos e irmãs que buscam “por direitos de cidadania e democracia”, pois “[...] a teologia da libertação [era] cultivada na roda dos pobres, a comunidade nascendo, a conscientização propalada por Paulo Freire [...] uma nova ótica da fé cristã nos subterrâneos da pobreza latino-americana” (BETTO, 2006, p.48).

Em outras palavras, Frei Betto é um verdadeiro militante que propaga a chama da utopia e da esperança. Ora, um autêntico cristão que olha para a base, isto é, vai em direção ao povo, que olha para o solo sagrado que somos nós seres humanos, para a natureza, nossa casa comum, buscando a humanização e, como bom discípulo de Jesus, ele possui fome e sede de justiça, no sentido de transformar o mundo em um lugar melhor, um mundo em que todos possam ter vida e vida em plenitude.

Como ele mesmo sabiamente diz: “[...] ainda que não se colha de imediato, o tempo faz frutificar” (BETTO, 2006, p.109). Assim, com muita coragem, ele anuncia a boa nova, revela a profecia da esperança e nos convida para que em meio à escuridão possamos ver as estrelas. O sentido de ter esperança pode ser entendido claramente em suas palavras, quando ele assevera que:

É muito frustrante semear esperanças. São grãos miúdos, delicados, quase invisíveis, ora plantados no caminho acidentado, ora num coração angustiado, sempre no terreno árido da pobreza insolente. E depois vem o árduo trabalho de regar todos os dias, ver emergir o primeiro broto, um fiapo verde aflorando sobre a terra negra, e a gente é tomado por esse sentimento do querer cuidar e começar então acreditar que a primavera existe. A esperança é um pássaro em voo permanente. Segue adiante e acima de nossos olhos, flutua sob o céu azul, não se lhe opõe nenhuma barreira. É assim em tudo aquilo que nutre de esperança: o amor, a educação de um filho, o sonho de um mundo melhor. [...] A esperança é uma fênix. Sempre a renascer das cinzas. (BETTO, 2006, p.128-129)

Somado a isso, Frei Betto se considera “[...] parte do futuro, artífice de uma história implacável, irreversível, o alvorecer de

todas as esperanças” (BETTO, 2006, p.34). Isso se comprova pelas suas profecias, publicadas em forma de artigos, livros e escritos, que nos alimentam e nos encorajam para ir à busca da solidificação de um mundo mais justo e mais fraterno.

Segundo o autor-profético, seu gosto pela escrita é uma herança de família e um dom cultivado desde os primeiros passos no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, como também no período ginasial no Colégio Dom Silvério, ambos em Belo Horizonte. Na obra intitulada “Ofício de Escrever” (2017), ele destaca esse gosto pela escrita e pela leitura. Conforme afirma Frei Betto, há várias maneiras de espantar a loucura, e, para ele, a melhor maneira consiste na,

[...] arte de tecer letras, combinar vocábulos, consubstanciá-los, garimpar-lhes o significado, aprimorar sintaxes. As palavras me salvam, terrivelmente lúcida a minha demência e dissipam-me as sombras da alma. Tenho com elas uma relação passional, promíscua, lexicofágica. Como-as, bebo-as, respiro-as, elas que me povoam os sonhos. (BETTO, 2006, p.40)

As composições literárias e proféticas de Frei Betto ecoam notas em diversos campos dos saberes, digo isso pelo fato de suas contribuições serem diversas, obras que relatam memórias, ficções, contos, educação, teologia pastoral, culinária, como estas: *Cartas da Prisão* (1977); *Fé e Afeto* (2019); *Por uma educação crítica e participativa* (2018); *Um Deus Muito Humano: um novo olhar sobre Jesus* (2015); *Paraíso Perdido* (2015); *Puebla para o Povo* (1981), *Cebs, rumo à nova sociedade* (1983); *Aldeia do Silêncio* (2013); *Fidel e a religião conversas com Frei Betto* (1985); *Comer como um frade – divinas receitas para quem sabe por que temos um céu na boca* (2003), entre outras.

Segundo o religioso-educador, a educação é muito importante para o povo, pois é por meio dela que é possível instalar uma base mais humanística na sociedade. Por isso, precisamos manter viva a educação popular, ou seja, uma educação do povo e para o povo. Seu itinerário pessoal relata bem o compromisso que ele tem com a base, isto é, com o povo. Frei Betto acredita que: “[...] como por milagre, brota esse sentimento ressurrecional de que vale a pena

viver para que outros tenham vida” (BETTO, 2006, p.119). E, ainda mais, ele nos diz: “[...] comungo a fé de Jesus, que identifica Deus na face do oprimido (Mateus 25, 31-44). Sei que não terei de participar da colheita. Mas faço questão de ficar ao lado dos que lançam, ainda que em terra árida, as sementes de um futuro melhor” (BETTO, 2006, p.128).

Sobre essa questão popular, na América Latina, percebe-se quehouveram muitos movimentos que contribuíram com as lutas latino-americanas, como a Juventude Operária Católica (JOC), a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Ação Católica Operária (ACO), a Ação Popular (AP), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Central de Movimentos Populares (CMP), além das reformas do Concílio Vaticano II, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), das Conferências de Medellín, de Puebla, movimentos importantes que contribuíram em ações pastorais, por meio de uma Teologia da Libertação que busca a emancipação do povo sofrido.

Todavia, para manter viva a chama da educação e da libertação, também é preciso alimentar-se de utopia e de esperança, pois, ao conhecer a bibliografia de Frei Betto, percebemos que a Utopia e a Esperança são dimensões indispensáveis para o ser humano. Por isso, precisamos semear e plantar essas duas dimensões diariamente. Mas, por quê? Ora, de acordo com o pensar de Frei Betto, essas dimensões são pequenas sementes que salvam, elas possuem uma “[...] genética bíblica do grão de mostarda – a menor de todas as sementes [que] engendra uma árvore frondosa onde os pássaros se aninham” (BETTO, 2006, p.123).

Por uma educação profética

Como aponta Frei Betto, nos últimos anos, logrou-se na sociedade um paradigma antiutopia, o que significa que houve um obscurecimento da esperança. Desse modo, urge a necessidade, de edificar novamente uma luz da esperança e, para isso, temos que denunciar as escuridões existentes no contexto social, educativo e anunciar profecias, isto é, uma educação da esperança que possa

resgatar o ser humano em sua totalidade, seja ela física, intelectual ou espiritual.

Há um provérbio português que diz que “os olhos são o espelho da alma”, seria esse o caminho? Se atentarmos para as Sagradas Escrituras, o Evangelho de Marcos salienta bem essa ideia ao pontuar a cura do cego Bartimeu, que sabia do que necessitava, ele queria enxergar. Ou, ainda, no Evangelho de Lucas (Lc 24, 13-35), na passagem dos Discípulos de Emaús, quando, por meio da partilha do pão, foi possível abrir os olhos para a luz da ressurreição. Em uma perspectiva poética, é possível identificar nos versos de Fernando Pessoa a necessidade de educar o nosso olhar, e, no contexto educacional, nos assegura Rubem Alves que “a primeira função da educação é ensinar a ver” (ALVES, 2005, p. 24).

Comumente, diante de nossos olhos, nota-se certa aridez quando falamos de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Além disso, podemos perceber que nossa sociedade está refém do agora, do imediatismo, do tecnicismo, da razão meramente instrumental, e essa ladeira escorregadia acaba contribuindo para a escassez de sensibilidade, de razão cordial, que gera a falta de compaixão, de empatia, de misericórdia, de amorosidade e, por consequência, cria uma “nova normalidade”, alicerçada pela frieza e pelo caos.

Assim, diante desses momentos obscuros que vivenciamos, nós, educadores e educadoras, devemos manter viva a chama da esperança. Não podemos desanimar e nem submergir, ao contrário, precisarmos sal da terra e luz do mundo, devemos trazer a lucidez para a sociedade, e, para isso, é necessário resgatar aquilo que nos traz vida, alegria, ou seja, sermos profetas da esperança cotidianamente. Segundo o educador Antonio Pérez Esclarín, autor do livro “Educar para Humanizar” (2005), devemos nos perguntar:

¿Me considero una persona de fe, esperanza e ilusión? ¿Me perciben así los demás? ¿Estoy comprometido en la transformación profunda de este mundo? ¿Asumo la educación como una siembra de esperanza y compromiso? ¿Qué podría hacer para aumentar mi fe, mi esperanza y mi compromiso? ¿Qué propongo para aumentar la fe, la esperanza y el compromiso de los compañeros? (ESCLARÍN, 2005, p.85)

Diante do que foi dito, entende-se que é por meio da educação e da profecia que edificamos possibilidades que mantêm a vida. Para que serve a profecia? Ora, a profecia alimenta nosso Élan Vital, nos concedendo sabedoria e discernimento para contemplarmos o agora. E, quando nos atentamos para a dimensão profética da Educação, conseguimos identificar vários Semeadores da Esperança, como Paulo Freire, Enrique Dussel, Eduardo Galeano, Adélia Prado, Clarice Lispector, Darcy Ribeiro, Rubem Alves, Frei Betto e tantos outros educadores e educadoras que na sua particularidade, seja poética, filosófica, teológica ou pedagógica, deixaram e estão constituindo um legado que não aniquila o sujeito, mas ao contrário, traz a lucidez para uma educação que gera humanização pela utopia. Mas, para que serve a Utopia?

Segundo Esclarín, a Utopia serve:

Para no perder nunca la ilusión, para no conformarse con los pequeños logros, para superar la tentación de la rutina, el acomodo, la mediocridad, la desesperanza. Sobre todo en estos tiempos en que se ha puesto de modo el pesimismo y abundan los sepultureros de la esperanza. Utopía para confrontar la crisis de fe, crisis de esperanza, crisis de compromiso que carcome nuestra cultura. Utopía que se niega a aceptar que no son posibles las transformaciones y cambios profundos, la posibilidad de construir una sociedad más humana y un futuro digno para todos. Utopía que, porque espera, se compromete, y se transforma en osadía y fuerza para afrontar los nuevos retos. Utopía que asume la educación como una tarea humanizadora, capaz de tocar las fibras más sensibles del ser humano e invitarle a la valentía del servicio, la solidaridad y la libertad. Utopía que nace y se sustenta en una gran fe comprometida. En palabras de Freinet: “No podemos preparar a nuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si nosotros ya no creemos en esos sueños. No podemos prepararlos para la vida, si no creemos en ella. No podemos mostrar el camino, si nos hemos sentido, cansados y desorientados, en la encrucijada de los caminos. (ESCLARÍN, 2005, p. 84-85)

De modo especial, quando nos deparamos com as veredas de Frei Betto, é possível perceber a necessidade de reaprender a olhar e de reinventar uma nova forma de educação, não mais com o método “ler, escutar, decorar e repetir”, mas com o método “ver, julgar e agir”,

propondo uma formação humanística integral, com uma educação dialógica, crítica e participativa. Somado a isso, Esclarín (2005, p. 2) pondera que “[...] educar es construir personas, cincelar corazones, ofrecer los ojos para que el educando pueda mirarse em ellos y verse valioso y bueno y así ser capaz de mir e los demás com mirada cariñosa, inclusiva, sembradora de ganas de vivir”.

Nas palavras de Frei Betto (2019, p. 58), é preciso trazer sentido para a educação, considerando que “saber educar é saber amar” e, ainda, “[...] educar é formar pessoas verdadeiramente humanizadas e felizes. Isso significa [educar para que haja] pessoas com ética, valores, princípios e projetos de vida”.

Na obra intitulada “Por uma educação crítica e participativa” (2018), Frei Betto ressalta a escola dos seus sonhos, considerada como um direito universal, com acesso obrigatório, cujo aprendizado dos alunos deve acontecer a partir do diálogo com o contexto em que os eles vivem. Nessa escola dos sonhos:

[...] os alunos aprendem a cozinhar, costurar, consertar eletrodomésticos, fazer pequenos reparos de eletricidade e instalações hidráulicas, conhecer mecânica de automóvel e geladeira, e noções de construção civil. Trabalham em horta, marcenaria e oficinas de escultura, desenho, pintura e música. Cantam no coro e tocam na orquestra. Uma semana ao ano integram-se, na cidade, ao trabalho de lixeiros, enfermeiros, carteiros, guardas de trânsito, policiais, repórteres, feirantes, garçons e cozinheiros profissionais. Assim, aprendem como a cidade se articula por baixo, mergulhando em suas conexões subterrâneas que, à superfície, nos asseguram limpeza urbana, socorro de saúde, segurança, informação e alimentação. (BETTO, 2018 p. 13)

Em outras palavras, o aprendizado é estabelecido por meio da interdisciplinaridade dos temas presentes na tríade composta família, sociedade e escola. Porém, essa escola, dirá Frei Betto, “[...] é uma escola com ideologia, visão de mundo e perfil definido sobre o que são democracia e cidadania. Essa escola não forma consumidores, mas cidadãos” (BETTO, 2019, p.15). Nessa escola dos sonhos, o docente é bem remunerado e não precisa procurar outro cargo para complementar sua renda; e, ainda mais, nessa escola, “[...] é mais importante educar que instruir; formar pessoas

que profissionais; ensinar a mudar o mundo que a ascender à elite” (BETTO, 2019, p.16).

Por outro lado, vários impasses impedem o surgimento dessa escola dos sonhos, por exemplo, a “violência”, o consumismo, o capitalismo, o individualismo e, considerando essa “apoética” dos ismos, numa perspectiva freudiana, essas ações que acontecem na modernidade busca uma vivência de satisfação ancorada somente no prazer, na compra, nos desejos e na felicidade, ou ainda, numa dimensão educacional pontuada por Esclarín (2005) salienta que atualmente, na modernidade,

Confundimos la felicidad com pasarlo bien o ir de compras, el amor com el sexo irresponsable, la libertad com el capricho. Necesitamos drogarnos para sertimos estimulados y no nos atrevemos a plantearnos mi a platear qué debemos hacer, sino qué nos apetece hacer. Vivimos em la “era del vacío” (Lipovestski), em “tempos de inercia y passividade” (Castoriadis) donde la superficialidade se presenta como ideal de vida, y las grandes aspiraciones se reducen a ganhar dinero y salir em televisión. Necesitamos elenarnos de cosas, imágenes y ruidos, y nos esforzamos por crecer hacia fuera para tapar nuestro enamismo espiritual y nuestro creciente soledad. (ESCLARÍN, 2005, p.6)

Diante do exposto, Frei Betto (2019, p. 34) pontua que devemos resgatar a “educação para imagem”, o que significa que, diante da mercantilização e das propagandas midiáticas, é necessário educar o olhar com o propósito de emancipar-se e de gerar uma consciência crítica. Mas, como isso é possível? Segundo Frei Betto (2019, p. 35), diante dos “[...] paradigmas atuais, [que] são quase todos egocêntricos, violentos ou excessivamente erotizados [...]”, precisamos de referenciais altruístas, por exemplo: “Jesus, Maria, São Francisco, Gandhi, Martin Luther King etc.” (BETTO, 2019, p.34). Considerando tudo o que foi mencionado, poderíamos nos perguntar: qual o papel da educação? Muito bem, segundo Frei Betto (2019, p. 35),

A educação resulta da confluência da família, da religião, da escola e da mídia. Seu papel é interiorizar valores, padrões e normas de comportamentos, e a óptica pela qual se encara a realidade, a vida, a história. Ocorre que, hoje, a mercantilização crescente da mídia, mais interessada em

entretenimento que em cultura, na tentativa de transformar crianças em consumistas precoces, se sobrepõe ao empenho em inculcar-lhe ética, amor ao próximo, cidadania e valores espirituais. O resultado é a formação de seres humanos agressivos, inseguros quanto às suas referências, medrosos diante do futuro e dependentes – da família, da droga ou de amizades cúmplices em veredas obscuras [...].

Nota-se, portanto, uma descrição que remete à importância do ato de educar, pois, se não temos uma educação com valores éticos, morais, espirituais, teremos uma educação televisiva, consumista, que alimenta os desejos e as vontades apenas para satisfazer prazeres que nunca acabam e que são constituídos a partir do “ter” e não do “ser”. E, assim, “[estaremos] formando futuros cidadãos ou [apenas pessoas] consumistas?” (BETTO, 2019, p.42).

Diante desse mundo, que, segundo Esclarín (2005, p. 85), “reniega de las utopías y asfixia la esperanza”, precisamos resgatar nossa capacidade de sonhar, isto é:

Soñar que es posible un mundo mejor, donde las personas volvamos a mirarnos a los ojos y seamos capaces de vernos como hermanos y no como rivales, amenazas o enemigos. Soñar una educación alegre y pertinente, llena de sentido, orientada a formar personas autónomas y ciudadanos responsables y solidarios. Soñar, imaginar mundos nuevos y entregarse con ilusión a hacerlos posibles. Un sueño soñado por muchos y la decisión de encarnarlo en la vida, pronto comenzará a hacerse realidad. Por ello, frente al pragmatismo reduccionista y ramplón del “Compro, luego existo”, que tratan de imponernos en estos días, levantamos con Fernando González Lucini un valiente “Sueño, luego existo”, capaz de sacudir nuestro letargo, nutrir nuestra esperanza y fortalecer nuestro compromiso. (ESCLARÍN, 2005, p. 85)

Frei Betto (2019, p. 39) acredita que “[...] hoje, a imagem ocupa em nossos olhos mais espaço que o texto, graças à universalização da TV, da internet e do celular”. Todavia, essa “era imagética” causa um confronto entre a escola e a mídia, já que “enquanto a escola se esforça, ao menos teoricamente, para formar cidadãos, a TV e a internet formam consumistas.” (BETTO, 2019, p.40). Diante de tal constatação, devemos primar por uma educação do olhar, pois “[...] só um olhar crítico abre-nos o horizonte da cidadania e

da democracia real. Caso contrário, corremos o risco de ver cada vez mais caras e menos corações, acreditar que a predominância da estética dispensa a ética, e crer que os sonhos são apenas casulos que não geram borboletas de utopia” (BETTO, 2019, p.41). Em outras palavras,

La educación debe recobrar sua dimensión profética. Em estes tempos de individualismo feroz, em que agonizan los grandes ideales y reinan omnipotentes la violencia, la insensibilidad y la injusticia, necesitamos com urgencia a los profetas. Hombres e mueres que levanten sus gritos y sacundan tanta modorra, tanta mediocridad, tanto descompromiso. (ESCLARÍN, 2005, p.6)

Assim, para sair desse estado de barbárie, temos que fazer ecoar os gritos e as lutas, que, em outrora, muitos estudantes, educadores, políticos trataram deconstruir e, por meio desse legado profético, devemos cultivar e semear novas veredas que permitam garantir uma educação com uma nova poética: a do humanismo e do profetismo. E, para que isso aconteça, “[...] necesitamos profetas de palabra valiente y comprometida con la vida que incendien los corazones y enrumben nuestros pasos por caminos de riesgo y plenitude” (ESCLARÍN, 2005, p.7).

Em tal caso, para que a profecia e a esperança permaneçam, devemos cultivar a semente da poesia, fazendo ecoar dia a dia as seguintes estrofes:

Veoum nuevo día
Um nuevo día que llegará
Cuando las nubes borrascosas hayan pasado
Y resplandezca el sol
Es um mundo nuevo y libre

Veo um nuevo día
Um mundo nuevo que llega
En el que todos los hombres serán Hermanos
Y el ódio quedará olvidado para siempre

Veo un nuevo día
Um hombre nuevo que avanza erguida
Com la cabeza levantada y el corazón orgulhoso
Si miedo,
De nada ni de nadie.
(J. RICE *apud* ESCLARÍN, 2005, p.11)

Considerações Finais

Com sua mística e espiritualidade, Frei Betto vai estabelecendo suas veredas, plantando a semente do amor, da solidariedade, da compaixão, da cooperação, da militância e da luta. Esse itinerário para buscar a libertação culmina em ações que foram realizadas na história passada e que viabilizam saídas no presente, uma vez que tudo está interligado.

Assim é a dialética da vida, os profetas em outrora lutaram por libertação, semearam utopias e também frutificaram a esperança. Desse modo, nós educadores, filósofos, teólogos e a sociedade, temos a missão de continuar semeando e cuidando da nossa casa comum, para que, assim, a semente da utopia e o fruto da esperança perpetuem por muito tempo na humanidade. Por isso, é urgente a necessidade de manter os sonhos vívidos, acompanhados de solidariedade e de compaixão para conosco, com os outros e com a Terra.

Desejo que este capítulo tenha trazido mais utopia e mais esperança e que, a partir dessa leitura, você, caro leitor, possa continuar educando seu olhar e buscando a transformação no seu cotidiano, seja no trabalho, na educação, na família ou na sociedade.

É certo que, para sairmos desses tempos sombrios, precisamos abrir nossos olhos para enxergar as estrelas. Mas, como isso é possível? Ora, por meio das fontes de utopia e de esperança que alimentam a nossa alma e dá fertilidade à vida. Afinal, o que seria das nossas utopias se não fosse a nossa capacidade de esperar.

Referências

- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais....** Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- BETTO, Frei. **A mosca azul**: reflexões sobre o poder. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2016.
- BETTO, Frei. **Fé e Afeto**: Espiritualidade em tempos de crise. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BETTO, Frei. **Ofício de Escrever**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.
- BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.
- ESCLARÍN, Antonio Pérez. **Educar para Humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2005.
- FREIRE, Américo; SYDOW, Evanise. **Frei Betto, biografia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2017.
- GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. [S.l.]: Siglo XXI, 1994.
- PERESSON, Mario. **Misión Profética de la Educación católica en los umbrales del Tercer Milenio**. Bogotá: Indoamerican Press Service, 1998.
- SARAMAGO, José. **Ensaio Sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Sobre os Autores

Nilo Agostini, Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio na Escola de Altos Estudos de Paris, concluído em 2018. Doutorado em Teologia pela Universidade de Ciências Humanas de Strasbourg II, França, concluído em 1989, onde obteve também o Diploma de Estudos Aprofundados (D.E.A.), em 1986, e o mestrado, em 1985. É Bacharel em Teologia pela Faculdade Dehoniana, Taubaté, SP (2008), por aproveitamento do curso livre de Teologia do Instituto Filosófico-Teológico Franciscano, Petrópolis, RJ (1983). É professor, pesquisador, escritor, conferencista. É autor de quase duas dezenas de livros, várias dezenas de artigos publicados em periódicos especializados e bom número de participações em obras coletivas. Tem igualmente publicado matérias em revistas e jornais. Pertence ao Conselho Editorial da Revista de Educação da ANEC, da Revista Contemplação (Marília), bem como faz parte do Conselho Científico da Revista Eclesiástica Brasileira (Petrópolis). Desenvolve o seu trabalho na área da Educação e da Teologia, com ênfase em Ética e Moral, bem como em autores como Paulo Freire e Walter Benjamin.

Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro, Graduação em Pedagogia pela Universidade São Francisco (1990), especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (2000), especialização em Psicopedagogia pela Universidade São Francisco (1992) e curso-técnico-profissionalizante em Magistério pela E.E. Major Juvenal Alvim (1984); Mestre em Educação com ênfase em formação docente pela Universidade Federal de Lavras. Atualmente é Supervisora Pedagógica do Núcleo Educacional "D. Henriqueta

Rafael de Menezes - Curumim". Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Supervisão Pedagógica.

Carlos Betlinski, Graduação em Filosofia - UNIFAI (1987), graduação em Pedagogia - Liceu São Paulo (1989), mestrado (2000) e doutorado em Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Atualmente é professor adjunto da UFLA - Universidade Federal de Lavras atuando na graduação e pós-graduação. Foi professor titular da Universidade Metropolitana de Santos e professor titular da Universidade Brasil onde também exerceu a função de coordenador pedagógico do curso de filosofia. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Tem experiência nas áreas de Educação e Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria crítica e educação, educação e estética, formação cultural e cinema, gestão escolar, participação, cultura política, democratização, ética e trabalho docente.

Caroline Souza Silva, Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); E-mail: caroline.silva2@estudante.ufla.br.

Miguel Vieira Tavares Costa, Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão – MOSAICO

da Universidade Federal de Lavras (UFLA); E-mail: miguel.costa@estudante.ufla.br.

Leopoldo Cervantes-Ortiz, es originario de Oaxaca, México. Estudió medicina, teología y letras hispánicas. Cuenta con la maestría en Teología por la Universidad Bíblica Latinoamericana. Es profesor de la Comunidad Teológica de México y autor de diversos libros sobre teología reformada, poesía e historia del protestantismo.

Jossuí Basílio Mendonça Maia, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui graduação em Letras e Especialização em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Formiga (UNIFOR-MG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Experiência em educação básica do ensino regular, da modalidade EJA e como tutora do cursode Licenciatura Letras/Português do CEAD (UFLA). E-mail: jossuibasilio@gmail.com.

Aparecida Carmen de Oliveira, Graduação em Filosofia pelo Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS. Especialista em Filosofia Clínica, pelo Instituto Mineiro de Filosofia Clínica - IMFIC-MG; em Cultura Religiosa, pela Faculdade de Educação São Luís – FESLJ; em Gerenciamento de Micro e Pequenas Empresas, pela Universidade Federal de Lavras – UFLA; em Metodologia do Ensino, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança – CETEV. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Desenvolve pesquisas

sobre a Morte e em Edith Stein. Atua como docente na rede particular de ensino de Lavras/MG. E-mail: cida.carmen@gmail.com.

Maria do Rosário H. Barbosa, Mestre em Educação pela PUC Campinas, especialista em psicopedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes, graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (UNISA/SP), Professora aposentada do ensino fundamental da Rede Estadual Paulista; Tem experiência como professora do Ensino Superior no curso de Pedagogia da Universidade de Pinhal (UNIPINHAL). Pesquisadora do grupo pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: mrgh@zipmail.com.br.

Andrea Díaz, Doctora en Ciencias de la Educación (UBA, Argentina). Profesora de Filosofía de la Educación (UNCPBA). Investigadora asociada de la CICPBA y del NEES (UNCPBA). Correo: andiaz@fch.unicen.edu.ar.

Maria Paula Ferreira Costa, Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); E-mail: mpferreiracosta@gmail.com.

Rosana Ferreira, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Mestranda em Educação pela a Universidade Federal de Lavras. E-mail: rosanairon@outlook.com.

Ellen Maira de Alcântara Laudares, Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na linha de pesquisa *Formação de Professores, Instituições e História da Educação (FPIHE)*. Mestre em Educação na linha de pesquisa *Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas*, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Graduada em Pedagogia pela Fundação de Educação Regional Serrana. Graduada em História pela FACESB. Possui especialização em Supervisão Escolar, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá; em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelas (FIJ); e em Pedagogia Empresarial: Planejamento Estratégico em ambiente escolar e não escolar, pelo ISEIB. É membro do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da UFLA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da UFLA; Atuou como docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), nas disciplinas de Avaliação Educacional, Estágio em Docência na Educação Infantil, Práticas Educativas em Educação Infantil, Gestão Educacional: Coordenação e Planejamento, Introdução à Pedagogia, Metodologias de Pesquisa, Sociologia e Formação Docente, Pesquisa em Educação, Fundamentos da Educação Infantil (EAD) e Escola e Currículo (EAD). Exerce o cargo de Supervisora no Ensino Fundamental Anos Iniciais no Instituto Presbiteriano Gammon. Atua como professora e supervisora do Curso de Pedagogia da Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON) e coordena projetos de extensão na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui ampla experiência em educação.

Kauany Damião dos Santos, Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Estagiária no Instituto Presbiteriano Gammon, no departamento da Educação Infantil, atuando como educadora de

apoio de uma criança com espectro autista. Foi membro do programa *Jovem Aprendiz*, na Empresa Verde Campo. É integrante voluntária do *Projeto de Iniciação Científica sobre Sistemas de Avaliação*, coordenado pelo Professor Regilson Maciel Borges. É membro integrante do Projeto de Extensão *Arte e Educação em promoção do bem-estar social*, coordenado pela Professora Ellen Maira Alcântara Laudares. Atua como voluntária na Paróquia São Sebastião de Lavras, como professora. Idealizadora de conteúdo digital, por meio do Projeto Digital Blog Enredados, sobre Educação, Pedagogia e Sociedade. Encantada pelo desenvolvimento infantil e por educação.

Luan Mendonça Silva, Graduando do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Membro pesquisador do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e desenvolvedor de conteúdos digitais. Bolsista do Projeto de Extensão *Leitura Literária e Contação de Histórias nas Escolas*, coordenado pela Professora Ilsa Vieira Goulart. Membro voluntário do Projeto de Iniciação Científica sobre *Sistemas de Avaliação*, coordenado pelo Professor Regilson Maciel Borges. Membro integrante do Projeto de Extensão *Arte e Educação como promoção do bem-estar social*, coordenado pela Professora Ellen Maira Alcântara Laudares. Atua como voluntário na Paróquia São Sebastião de Lavras, executando diferentes tarefas no âmbito social. Idealizador de conteúdo digital, por meio do Projeto Digital Blog Enredados, sobre Educação, Pedagogia e Sociedade. Amante da Bondade e da Criatividade.

Matheus Freire Barbosa, Graduando do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON), anteriormente graduando em Educação Física (licenciatura), pela Faculdade Presbiteriana Gammon

(FAGAMMON). Possui ampla compreensão em Língua Inglesa, modalidades de leitura e escrita. É membro integrante projeto de extensão *Arte e Educação em promoção do bem-estar social*, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), coordenado pela professora Ellen Maria Alcântara Laudares.

Dagmar Cristina de Alcântara Laudares, Especialista em Meio Ambiente e Sustentabilidade, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e graduação em Administração pela Faculdade de Pará de Minas (FAPAM). Atua como analista de Projetos de Licenciamento, Regularização Ambiental e Consultoria Ambiental.

Margarita Sgró, es Profesora titular del área Filosófico-pedagógica del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil-Argentina. E-mail: msgro@fch.unicen.edu.ar.

Marília Eduardo da Silva, Graduação em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Área: Formação de professores, Linha de pesquisa: Fundamentos da Formação Docente. Membro do Colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Participante do Projeto (APA) Área de Proteção Ambiental/Serra de Três Pontas. Atua como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 2019.

Ana Paula Batista Protacio, Graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter, mestranda pelo Mestrado Profissional de Educação, no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) na área de práticas educativas e meio ambiente. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Atua como professora na rede de ensino público estadual do Maranhão e na rede privada do município de Urbano Santos.

Maria Camila Lima, Mestre em educação pela Universidade Federal de Lavras, Pós graduanda em Psicopedagogia, e Bacharel em Psicologia. Atua na área de Educação e Saúde. Psicóloga no Centro Estadual de Atenção Especializada- (CEAE), e Referencia Técnica no Núcleo de Atendimento a Saúde - (NAS). Facilitadora do Projeto Doença Falciforme: Linha de Cuidados na Atenção Primária do Núcleo de Ações e Pesquisa em Apoio Diagnóstico (NUPAD) - Faculdade de Medicina, UFMG. É membro/pesquisadora do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Humberto Silvano Herrera Contreras, Filósofo e Pedagogo pela Faculdade Padre João Bagozzi, do Grupo Educacional da Congregação dos Oblatos de São José. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutorando em Educação na Universidad Católica de Santa Fé, Argentina. Possui Especialização em Gestão Ambiental e em Docência na Educação Superior pela Faculdade Padre João Bagozzi. Atualmente, é professor no Curso de Pedagogia, nas disciplinas de Fundamentos da Pedagogia,

Pedagogia Social, e Ensino Religioso Escolar, e no Curso de Filosofia de Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado. É coordenador do Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão da Faculdade Padre João Bagozzi. É assessor de Serviços Educacionais da SM Educação. Também atua na equipe pedagógica do Centro de Educação Socioambiental, da Associação Brasileira de Amparo à Infância - ABAI, organizando o processo didático dos educadores sociais no atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Compõe o Conselho Editorial da Revista de Pastoral da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. Presta assessoria pedagógico-pastoral no Setor Universidades/CNBB, como professor-consultor. Participa no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES).

Sobre os Organizadores

Jefferson da Costa Moreira, Graduando em Filosofia na Universidade Federal de Lavras (UFLA), na modalidade de Licenciatura. Vem desenvolvendo pesquisas nas seguintes áreas: Educação; Instituições Escolares, Filosofia e Práticas Pedagógicas; História da Educação Brasileira; Formação de Professores; Pensamento e Cultura Latino Americana; Pensamento e Cultura Clássica; Teoria Crítica da Sociedade. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES); Participou do Programa de Residência Pedagógica (CAPES); Participou como bolsista Monitor de História da Educação, no Departamento de Educação (DED/UFLA); Participou do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/UFLA); É Pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Também é Pesquisador da Rede Internacional de Filosofia Ecológica e Integral; Atualmente participa do Programa de Bolsa Institucional de Pesquisa (PIBIC/UFLA). E-mail: jeffcostmoreira@gmail.com.

Vanderlei Barbosa, Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Lavras - UFLA. Doutor em Educação na área Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestre em Educação na área Ensino Superior e Avaliação Institucional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas. Licenciatura Plena em Filosofia e Bacharel em Teologia, também, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação -

PPGE/UFLA. Foi Pró-Reitor Acadêmico do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal - UNIPINHAL. Foi Secretário Municipal de Educação de Inconfidentes/MG. Vice-Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos. Reitor do Instituto de Teologia dos Estigmatinos e Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos. Coordenador/Pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão – MOSAICO, pertencente ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, UFLA. Principais áreas de atuação: Filosofia da Educação, Pensamento Latino-Americano, Ética, Pensamento Católico e Teoria Política. Autor de vários artigos científicos e dos livros *Da Ética da Libertação à Ética do Cuidado*, *Apanhador de Histórias* e *No Tempo Certo*. E-mail: vanderleibarbosa@ufla.br.

Esta obra anuncia investigações interdisciplinares em Cultura Latino-Americana de pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, Argentina, Chile e México. O escopo desta obra é resgatar as obras e pensamentos de intelectuais que são fundamentais para compreender a América Latina, concentrando-se em um Mosaico de influências enraizadas no pensamento de Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Paulo Freire, Enrique Dussel, Leonardo Boff, Rubem Alves, Adélia Prado, Simón Rodríguez, Mario Vargas Llosa, Padre Antônio Vieira, Frei Betto, Antonio Pérez Esclarín dentre outros (as) pensadores (as) que ressaltam um pensamento crítico e libertador capaz de manter viva nossa identidade. Mosaico Cultural Latino-Americano: Educação, História, Filosofia e Espiritualidade é leitura obrigatória para todos os interessados no pensamento latino-americano, bem como uma abertura ao diálogo e ao compromisso com a Cultura da América Latina.



ISBN 978-65-5869-090-0

