



# MIRADAS SOBRE A AMÉRICA LATINA

PRIMEIRO CICLO SOBRE  
EDUCAÇÃO E CULTURA

Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves  
Marilene Proença Rebello de Souza  
Organização



Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves  
Marilene Proença Rebello de Souza  
Organização

# Miradas sobre a América Latina

## Primeiro ciclo sobre Educação e Cultura

Livro eletrônico  
1ª edição



**MEMORIAL**  
DA AMÉRICA LATINA

São Paulo

2020

Miradas sobre a América Latina: Primeiro ciclo sobre Educação e Cultura  
[recurso eletrônico] / Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves, Marilene  
Proença Rebello de Souza. – São Paulo: Fundação Memorial da América  
Latina, 2020.

ISBN 978-65-992157-0-4

1. Cultura – América Latina – 2. Educação – América Latina 3. Política  
– América Latina 4. Análise sociológica – América Latina I. Gonçalves,  
Lisbeth Rebollo, org II. Souza, Marilene Proença Rebello, org

CDD – 306.098

Ficha catalográfica elaborada por Rejane do Desterro de Moura Alves - CRB8<sup>a</sup>-6169

Fundação Memorial da América Latina  
Av. Auro Soares de Moura Andrade, 664 - Barra Funda  
CEP 01156001 - São Paulo - SP  
Tel: (11) 3823-4600  
[www.memorial.org.br](http://www.memorial.org.br)  
Miradas sobre a América Latina  
Primeiro ciclo sobre Educação e Cultura

*João Doria*  
Governador

*Sérgio Sá Leitão*  
Secretário de Cultura e Economia Criativa

## **Fundação Memorial da América Latina**

### **Conselho Curador**

*Almino Monteiro Álvares Afonso*  
Presidente do Conselho

*Sérgio Sá Leitão*  
Secretário de Estado da Cultura e Economia Criativa

*Patrícia Ellen da Silva*  
Secretária de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e Inovação

*Vahan Agopyan*  
Reitor da Universidade de São Paulo – USP

*Marcelo Knobel*  
Reitor da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

*Sandro Roberto Valentini*  
Reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

*Marco Antônio Zago*  
Pres. da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

*Ruy Martins Altenfelder Silva*  
*Matheus Gregorini Costa*

### **Diretoria Executiva**

*Jorge Damião de Almeida*  
Diretor-Presidente

*Luciana Latarini Ginezi*  
Diretora do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina

*Antônio Eduardo Colturato*  
Diretor Administrativo e Financeiro

*Fabício Raveli*  
Diretor de Atividades Culturais

## Edição e-book

*Luciana Latarini Ginezi*

Diretora do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina

*Alexandre Barbosa*

Gerente acadêmico

*Eduardo Rascov*

Editor

*Rafael Bezerra*

Projeto gráfico  
(miolo e capa)

*Maristela Debenest*

Redatora, preparadora de texto e revisora

Equipe CBEAL: *Beatriz Soares Benedito* (produtora),  
*Ana Maitê S. O. Lanché* e *Eduardo Martins de Azevedo Vilalon* (estagiários)

# SUMÁRIO

- 9 — Apresentação  
Jorge Damião de Almeida
- 11 — Prefácio  
Eduardo Rascov
- 16 — Introdução  
Lisbeth Rebollo e Marilene Proença
- 18 **Cap. 1** Escolarização na América Latina: avanços e impasses  
Marilene Proença Rebollo de Souza
- 29 **Cap. 2** Brasil e Cuba: estudo sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia  
Alayde Maria Pinto Digiovanni  
Marilene Proença Rebollo de Souza
- 55 **Cap. 3** A educação e os programas de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: o fracasso escolar em debate  
Gisele Cardoso Costa  
Marilene Proença Rebollo de Souza
- 77 **Cap. 4** O impacto dos modelos universitários nos esforços de integração entre países da América Latina  
Rita de Cássia Marques Lima de Castro
- 95 **Cap. 5** A diplomacia cultural do Brasil na América Latina: das Conferências Pan-americanas aos institutos culturais dos anos 1940  
Maria Margarida Cintra Nepomuceno

- 131**    **Cap. 6**    Antonio Bento e Romero Brest: o abstracionismo como linguagem artística universal no Brasil e na Argentina  
*Araceli Barros da Silva Jellmayer Bedtche*
- 154**    **Cap. 7**    A crítica de arte e as realidades latino-americanas: Radha Abramo na Fundação Bienal de São Paulo  
*Cláudia Fazzolari*
- 161**    **Cap. 8**    TV pública, trajetórias de vida e morte. Os casos do Brasil e da Colômbia  
*Liana Maria Milanez Pereira*
- 184**    **Cap. 9**    Tempo, utopia e arte no Movimento Cultura Viva Comunitária da América Latina para uma pedagogia decolonial  
*Iara Machado*
- 202**    **Cap. 10**    Literatura, política e história da América Latina no século XIX: quando a pena se transforma em espada  
*Marcio Bobik Braga*
- 217**    —————    Posfácio 1 | Esse curso me ampliou os horizontes  
*Mônica Ferreira Bastos Mathera*
- 219**    —————    Posfácio 2 | Carta aos latino-americanistas  
*Fernanda Durazzo de Oliveira*
- 223**    —————    Sobre os autores

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# APRESENTAÇÃO

JORGE DAMIÃO DE ALMEIDA

## Apresentação

A Fundação Memorial da América Latina e o Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina assinaram neste ano um acordo de cooperação acadêmica visando a organização conjunta de cursos, palestras e a publicação de livros sobre a América Latina, entre outros projetos. O e-book *Miradas sobre a América Latina – Primeiro ciclo sobre Educação e Cultura*, que ora lançamos, é o primeiro fruto desta parceria natural entre duas instituições públicas que compartilham a missão de promover a integração latino-americana.

Quando Darcy Ribeiro concebeu o Centro Brasileiro de Estudos da América Latina deste Memorial, há mais de três décadas, deixou diretrizes muito claras, que tentamos retomar em 2020. Em documento arquivado na nossa Biblioteca, ele escreveu: “O papel do Centro é acolher, apreciar, debater, documentar e difundir as melhores expressões da criatividade latino-americana no campo da Ciência, das Letras, das Artes e das Humanidades. E, também, o de fazer-se foco de uma consciência crítica latino-americana, cada vez mais lúcida e motivada para aprofundar o conhecimento de nossa realidade e para as lutas de superação dos desafios com que se defrontam nossos povos, no esforço por realizar suas potencialidades”.

Algumas promissoras “expressões da criatividade latino-americana no campo da Ciência, das Letras, das Artes e das Humanidades” podem ser encontradas no seu nascedouro nesta obra. O caro leitor tem em sua tela um conhecimento em primeira mão. A maioria dos textos são de egressos do Prolam nos últimos anos, pesquisadores que desenvolveram pesquisas originais – sejam estudos comparativos de aspectos educacionais, culturais, artísticos e sociais entre o Brasil e países hispano-americanos, sejam temas gerais sobre o nosso subcontinente.

O fomento ao estudo e à divulgação do conhecimento sobre a América Latina não param por aí. Em setembro, o Memorial e o Prolam iniciaram o curso virtual “Miradas sobre a América Latina – Segundo ciclo sobre Educação e Cultura”. O que havia dado certo presencialmente em 2018 merecia ser repetido por meio digital. Foi o que fizemos.

Outra novidade de relevância foi o lançamento pela primeira vez de um edital de pesquisas com oferta de bolsas de estudo. Em tempos de corte de verba para a educação superior, o Memorial torna-se um centro aglutinador de investigadores de diferentes campos das ciências humanas. Não é pouca coisa.

A pregação latino-americanista de Darcy Ribeiro nos faz enxergar com clareza a importância do fomento à pesquisa, da divulgação do conhecimento e da promoção das artes do nosso continente. São iniciativas que complementam a educação formal na região na qual nos reconhecemos – a *Nuestra América*.

Jorge Damião de Almeida

Diretor-Presidente da Fundação Memorial da América Latina

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# PREFÁCIO

EDUARDO RASCOV

# Prefácio

Eduardo Rascov<sup>1</sup>

Quem já veio ao prédio da administração do Memorial da América Latina sabe. Logo na entrada, um busto em bronze do governador André Franco Montoro olha serenamente os passantes. No pedestal, a inscrição: “Para a América Latina a opção é clara: integração ou atraso”. Este é o caminho apontado pela constituição brasileira de 1988: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (Artigo 4º).

O Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da USP surgiu no mesmo ano. Era uma resposta à necessidade de estudos interdepartamentais, multidisciplinares e transversais, que é o modo de conhecer contemporâneo, imprescindíveis para o avanço da integração. Conhecer para integrar.

Foi o governador Franco Montoro (1983–1987) quem orientou o então reitor da USP José Goldemberg (1986–1990) a fundar o Prolam. Na época uma das professoras que abraçou a causa com entusiasmo e desempenhou papel relevante na sua criação foi justamente Lisbeth Rebollo, que nos honra organizando este livro, ao lado da professora Marilene Proença.

O Memorial da América Latina surgiu do mesmo caldo de cultura, no ano seguinte. Inspirado por Montoro, o governador Orestes Quécia (1987–1991) tinha o propósito de criar um monumento à altura da América Latina, conforme conta Almino Afonso, então vice-governador e atual presidente do Conselho Curador. A obra foi entregue a Oscar Niemeyer, que desenhou o complexo arquitetônico futurista que conhecemos.

Mas não bastavam belos prédios vazios. Era preciso ocupá-los com ideias de dimensões continentais. Para isso foi convocada uma das personalidades mais criativas e inquietas do pensamento brasileiro da segunda metade do século XX, o antropólogo e educador Darcy Ribeiro. Assim nascia o Centro Brasileiro de Estudos da América Latina – CBEAL.

Darcy Ribeiro conhecia bem o subcontinente latino-americano. Com o golpe militar de 1964, ele primeiramente se exilou no Uruguai. Lá começou a redigir sua “antropologia da civilização” e o romance *Maíra*. Logo chegariam convites para consultorias na área da educação na Venezuela e no México. Posteriormente, com a eleição de uma frente de esquerda no Chile, Darcy seria chamado pelo presidente Salvador Allende (1970–1973) a contribuir na elaboração de um plano de reforma educacional no país. Pouco antes do ditador Augusto Pinochet (1973–1990) tomar o poder, Darcy já se encontrava no Peru do general revolucionário Juan Velasco Alvarado (1968–1975), para elaborar um plano de reforma do ensino

---

<sup>1</sup> Escritor e jornalista, é editor no Centro Brasileiro de Estudos da América Latina, do Memorial, e doutorando no Prolam. Publicou o romance *O filósofo voador*, pela Terceira Margem Editora.

superior. O antropólogo só voltaria ao Brasil em 1976, não sem antes atuar como palestrante, professor e consultor em Portugal, França e Argélia, entre outros países.

Darcy Ribeiro reconhecia que o Brasil e os países hispano-americanos estavam de costas entre si. Estes olhando para o Pacífico e aquele (nós) olhando para o Atlântico. Ambos, no entanto, miravam na mesma direção: as novas potências neocoloniais da Europa e da América do Norte. Para Darcy essa situação tinha que mudar. Era preciso que o país de fala portuguesa mirasse os vizinhos de *habla castellana* e, juntos, buscassem a emancipação.

Sob os auspícios de Darcy Ribeiro, o CBEAL logo no início organizou um programa de estudos chamado Cátedra Simón Bolívar. Em 1992, Aníbal Quijano assumi-a e passou um tempo no Memorial e no Instituto de Estudos Avançados (da USP). Naquela época o sociólogo peruano gestava as ideias que iriam levá-lo a publicar o seminal *Colonialidad y modernidad/racionalidad*<sup>2</sup>.

Quijano articula o colonialismo ao surgimento, fortalecimento e desenvolvimento do capitalismo. Os dois fenômenos são indissociáveis, se retroalimentam e se dividem em colonialidade do poder e do saber. Em termos atuais, o primeiro se traduz nas formas de poder das elites globais e internas de cada país; o segundo, a colonialidade do saber, se perpetua nos esquemas mentais do racismo, machismo, preconceito de gênero e outras formas de dominação. Os dois estão relacionados. Aníbal Quijano talvez tenha sido quem melhor descreva aquilo que combatemos. O belo texto de Iara Machado, no capítulo 9 deste livro, trata deste tema.

Publicada pelo Memorial, a revista *Nossa América* de 1993 trouxe reflexões do pensador peruano. Já naquela época ele identificava um processo de “reoriginalização da cultura” latino-americana que se intensifica desde então. Na publicação, no artigo “Estética da utopia”, o autor discute um tema que igualmente despontava e hoje se aprofunda – a “questão da liberdade social, por um lado, e da identidade (identidades), pelo outro”<sup>3</sup>.

Os estudos decoloniais orientam e inspiram vários textos publicados neste livro. Nem poderia ser diferente, pois trata-se de enfrentar estruturas mentais, sociais, políticas e econômicas implantadas pelo sistema colonial e herdadas pelos povos submetidos. *Miradas sobre a América Latina – Primeiro ciclo sobre Educação e Cultura* traz ao leitor o conhecimento produzido por egressos do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, cujos estudos, a maioria comparativos, lançam miradas originais sobre nós mesmos e sobre *nuestros hermanos* hispano-americanos.

Este livro eletrônico gratuito é um desdobramento do curso “Miradas sobre a América Latina – Primeiro ciclo sobre Educação e Cultura” que o Memorial e o Prolam organizaram em 2018. O segundo

---

2 QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. In **Perú Indígena**, vol. 13, nº 29, Lima, 1992.

3 QUIJANO, Aníbal. *Estética da utopia*. In **Revista Nossa América**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1993.

ciclo se realizou por meio digital no segundo semestre de 2020, em plena pandemia do coronavírus. Os quatro primeiros capítulos enfocam a educação na América Latina. Marilene Proença faz um preocupante diagnóstico do ensino básico e do analfabetismo em nosso continente. Ela também é coautora – ao lado de Gisele Cardoso Costa, sua ex-orientanda – de um estudo comparativo entre o imbricamento da educação e os programas de combate à pobreza do Brasil e da Venezuela e – ao lado de Alayde Maria Pinto Digiovanni, outra ex-orientanda – compara as políticas públicas de educação básica do Brasil e de Cuba. Fechando o bloco, Rita de Cássia Marques Lima faz um resumo histórico dos diferentes modelos de universidade implantados no subcontinente latino-americano e questiona como esses modelos favorecem ou não a integração entre nossos países.

As *miradas* deste livro miram alguns temas culturais pouco conhecidos. Por exemplo, o trabalho silencioso, persistente e consistente da diplomacia cultural brasileira na América Latina, especialmente no Uruguai, Paraguai e Argentina, entre outros países. É o que nos revela Maria Margarida Cintra Nepomuceno ao estudar as conferências pan-americanas do final do XIX e início do XX até o surgimento dos institutos culturais brasileiros nos anos 1940. Outra pesquisa inédita é a que compara a introdução e o cenário da arte abstrata no Brasil e na Argentina, através das trajetórias de dois importantes críticos, Antonio Bento e Romero Brest. O texto é de Araceli Barros da Silva Jellmayer Bedtch.

No Memorial da América Latina é conhecido o papel de Radha Abramo no período imediatamente anterior à sua fundação. Era ela quem coordenava as reuniões entre os vários intelectuais envolvidos no projeto. Neste *Miradas* o leitor vai conhecer a atuação de Radha nos bastidores da Bienal de São Paulo, sempre no sentido da ética e na defesa da liberdade do artista. É o que nos mostra a arguta pesquisa de Cláudia Fazzolari. Já usufruir de uma TV pública de qualidade, autônoma e independente em relação aos governos e ao mercado devia ser direito de toda sociedade que se quer democrática. Mas nunca é bem assim. É o que se pode concluir do relevante estudo de caso das TVs públicas do Brasil e da Colômbia feito por Liana Maria Milanez Pereira.

Por fim, publicamos o texto de Márcio Bobik Braga. Vale a pena ressaltar sua trajetória recente. Bobik é um economista que está explorando novas áreas no campo da literatura, história e política. Ele analisa e extrai conclusões sobre a sociedade do passado a partir de romances do século XIX e começo do XX. Neste “Quando a pena se transforma em espada”, por exemplo, Bobik compara *Facundo – Civilización y barbarie*, de Domingo Faustino Sarmiento (1845), ao poema clássico dos pampas *El gaucho Martín Fierro*, de José Hernández (1872). Isso através da provocação sofisticada de Jorge Luis Borges em *Prólogo, com um prólogo de prólogos*. Em jogo, o destino de uma nação. Para tanto, de maneira simples e acessível, o autor articula uma série de autores e conhecimentos literários, históricos, políticos e sociais argentinos.

Este livro se encerra com um posfácio constituído de duas cartas singelas, escritas por Fernanda Durazzo de Oliveira e Mônica Ferreira Bastos Mathera, alunas do “*Miradas sobre a América Latina*”, de

2018, nas quais contam o que significou para elas terem feito esse curso. Não sei se elas, quando crianças, visitaram o Memorial. Se visitaram, talvez se identifiquem com a cena que vou narrar a seguir, para terminar este prefácio: no documentário institucional do Memorial feito há dez anos, estudantes do ensino fundamental estão sentados em roda no Salão de Atos Tiradentes, quando o guia pergunta: “Quem aqui é latino-americano?”. Depois de um silêncio, em que eles trocaram olhares, vários levantaram a mão e sorriem. O narrador então explica que é no Memorial da América Latina que gerações e gerações de jovens brasileiros se reconhecem latino-americanos pela primeira vez. De alguma forma, o livro eletrônico *Miradas sobre a América Latina – Primeiro ciclo sobre Educação e Cultura* avança nesse reconhecimento.

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# INTRODUÇÃO

LISBETH REBOLLO  
MARILENE PROENÇA

# Introdução

Lisbeth Rebollo e Marilene Proença<sup>1</sup>  
Prolam/USP

*A leitura de mundo precede a leitura da palavra.*  
Paulo Freire

É com grande satisfação que o Programa de Pós-graduação Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (Prolam/USP) e a Fundação Memorial da América Latina introduzem esta coletânea intitulada *Miradas sobre a América Latina*. Trata-se de uma forma de celebrar, ambas as instituições, seus 30 anos de atividades de difusão, estudos e pesquisas sobre os povos latino-americanos.

Pensar e repensar a América Latina é um exercício fundamental de pertencimento ao continente que habitamos, buscando compreender nossa história, cultura, arte, valores sociais, economia, política, povos originários e tradicionais, meio ambiente, educação, literatura e tantos outros aspectos que nos constituem, bem como enfrentar os desafios, impasses e dilemas vividos no dia-a-dia de nossos povos.

Nesta coletânea, apresentamos dez temas latino-americanos relativos a pesquisas realizadas no Prolam/USP e que fizeram parte do curso de difusão cultural “Miradas sobre a América Latina – Primeiro ciclo sobre Educação e Cultura”, realizado em parceria com o Centro Brasileiro de Estudos da América Latina – CBEAL, do Memorial da América Latina.

Esse curso foi oferecido a professores da rede de ensino público do Estado de São Paulo e ao público em geral no segundo semestre de 2018. Ele visava difundir reflexões decorrentes de pesquisas de professores, mestres, doutores e pós-doutores do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da USP e estreitar os laços entre o conhecimento construído no âmbito da Universidade e a sociedade, no que tange a temáticas dos povos latino-americanos.

A coletânea *Miradas sobre a América Latina* é um desdobramento daquele curso e tem os mesmos objetivos. Ela está disponível digitalmente para todos e incorporada ao acervo do Memorial da América Latina, da Universidade de São Paulo e da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura e que possamos ampliar, cada vez mais, iniciativas como essa em que Educação e Cultura se façam presentes na América Latina.

---

<sup>1</sup> Lisbeth Rebollo, especialista em Sociologia da Arte, é docente no Prolam e no Programa de Pós-graduação em Estética e História da Arte, ambos da Universidade de São Paulo. É presidente da Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA) e vice-presidente da Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA). Marilene Proença, livre-docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, é professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia e do Prolam, ambos da USP.

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 1

## ESCOLARIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: AVANÇOS E IMPASSES

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

# Escolarização na América Latina: avanços e impasses

Marilene Proença Rebello de Souza<sup>1</sup>

Este capítulo sobre a educação escolar na América Latina tem por objetivo apresentar os principais avanços e impasses nas políticas educacionais latino-americanas. Ele dá início aos debates presentes nesta coletânea, *Miradas sobre a América Latina, 1º ciclo de Aulas sobre Educação e Cultura*, que ocorreram de 13 de setembro a 06 de dezembro de 2018, no Memorial da América Latina, São Paulo, Brasil.

Os principais impasses e desafios da educação escolar na América Latina centram-se, historicamente, em dois elementos fundamentais: o acesso à escola e a permanência no sistema de ensino com qualidade social. Esses dois aspectos são reiteradamente apresentados por pesquisadores, centros de pesquisa latino-americanos que investigam as dificuldades e os desafios da escolarização para as sociedades contemporâneas e por documentos oficiais que apresentam políticas públicas educacionais<sup>2</sup>.

Uma das principais referências na discussão sobre acesso à escola e a permanência nela com qualidade social é o pesquisador brasileiro Alceu Ferrari<sup>3</sup>. Em 1985, ele inaugurou a polêmica sobre os dados educacionais brasileiros, ao lançar um artigo fundamental sobre o tema intitulado “Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares” (Ferrari, 1985). Nesse artigo o autor trabalha com dados referentes a um século de educação escolar no Brasil e apresenta dois processos de exclusão educacionais, constitutivos da realidade educacional brasileira: a exclusão *da* escola, explicitada pelos altos índices de analfabetismo, revelando a dificuldade de acesso à educação escolar; e a exclusão *na* escola, configurada pela alta taxa de repetência e de abandono escolar<sup>4</sup>. Ao analisar o percurso de escolarização de crianças e adolescentes escolares brasileiros, Ferrari nos assombra ao afirmar que, em números absolutos, havia mais analfabetos no Brasil de 1980 do que na década de 1930, quando os dados estatísticos passaram a ser sistematizados.

Desde seu artigo de 1985, Ferraro tem apresentado e atualizado o diagnóstico dos avanços e impasses da educação escolar brasileira. Analisando autores de vários países que se debruçam sobre dados educacionais para explicar a realidade da escola, destaca que este diagnóstico configura-se em quatro grandes eixos (FERRARO & ROSS, 2017, p. 3), a saber:

---

1 Graduada em Psicologia e livre-docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, é professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia e do Prolam, ambos da USP.

2 Há importantes instituições que produzem dados sobre os países latino-americanos, com destaque para a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - Cepal; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco; Centro de Informações para a Melhoria das Aprendizagens do Banco Interamericano de Desenvolvimento - CIMA/BID.

3 Alceu Romanelli Ferrari altera seu sobrenome para Ferraro a partir dos anos 1990.

4 O conceito de exclusão *da* escola e exclusão *na* escola é mais bem desenvolvido no texto de Ferrari, 1987.

1. da exclusão escolar; 2. das desigualdades educacionais; 3. da dívida educacional; e 4. do fracasso escolar — perspectivas estas postas geralmente na forma das antinomias inclusão-exclusão, igualdade-desigualdade, direito-dívida, sucesso-fracasso.

Não pretendo aqui fazer uma análise abrangente da situação de escolarização na América Latina, mas considero importante apresentar alguns dos dados gerais sobre a realidade educacional e informar importantes fontes de acesso a eles. Tais informações revelam os eixos acima descritos, com destaque para a dívida educacional presente entre os povos latino-americanos.

Vale apontar que as questões educacionais, representadas pelos altos índices de fracasso escolar<sup>5</sup> ainda observados nos países latino-americanos, não podem ser consideradas de maneira isolada. São parte integrante dos mecanismos econômicos, sociais e culturais presentes historicamente entre os povos latino-americanos, pelas condições de vida de sua população e pela condição de desenvolvimento econômico das nações.

### **Exclusão da Escola – sobre o acesso à educação escolar**

A matrícula na escola é um dos condicionantes fundamentais para o acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela sociedade. Ler e escrever, como nos ensinou Paulo Freire (1967), é um ato político que permite olhar o mundo a partir de uma ótica ingênua para constituir sobre ele uma visão crítica. Ao se matricular na escola, crianças, adolescentes e adultos passam a ter acesso a bens sociais e culturais produzidos pela Humanidade, ao pensamento científico; passam assim a compreender a complexidade da sociedade, compartilhando valores, crenças, podendo ampliar sua visão da dimensão democrática das relações sociais. Portanto, o acesso à leitura, à escrita, à matemática, às ciências e às artes permitem a inserção social e cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como afirma Vigotski (2001).

A primeira pergunta que podemos fazer sobre a temática do acesso à escola e, por conseguinte, à leitura e à escrita, é a seguinte: há algum país que erradicou o analfabetismo na América Latina? Ou seja, há algum país que tenha alcançado este patamar mínimo de acesso aos bens sociais e culturais pela via da educação escolar?

A erradicação do analfabetismo é um grande desafio para os países de todo o mundo. Nos casos dos países da América Latina e Caribe, marcados por processos de colonização e de espoliação de suas riquezas ambientais e culturais (FURTADO, 2007), buscam enfrentar esta necessidade, de maneira a constituir projetos políticos de emancipação e de libertação de seus povos. Grande parte das propostas de alfabetização que visam erradicar o analfabetismo, centram-se em projetos e programas voltados para a população de 15 anos ou mais, cujas marcas do alijamento da cultura letrada trazem importantes desafios

---

5 Sobre fracasso escolar veja-se o livro de PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Entremeios, 2014, 5a. ed.

ao processo de aprendizagem (FREIRE, 1967). Segundo dados da Comissão Econômica para a América Latina – Cepal (2017), vivem no subcontinente aproximadamente 569 milhões de pessoas, sendo que em média 9% da população acima de 15 anos encontra-se em condição de analfabetismo absoluto – o que corresponde a 38 milhões de analfabetos!

Mas, retomando a pergunta sobre a erradicação do analfabetismo, a resposta é positiva. Atualmente, três países latino-americanos foram oficialmente reconhecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — Unesco por erradicarem o analfabetismo. O primeiro país a erradicar o analfabetismo na América Latina foi Cuba (1961), seguido pela Venezuela (2005) e, mais recentemente, pela Bolívia (2014). Cuba, Venezuela e Bolívia são países que se valeram de campanhas nacionais de alfabetização e utilizaram o mesmo método de aprendizagem, desenvolvido pela educação cubana, na década de 1960, envolvendo todos os setores da sociedade civil.

Em termos de ações internacionais para a erradicação do analfabetismo na América Latina, Caribe e Continente Africano, uma iniciativa importante ocorreu em 1990, na Tailândia: a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Nessa Conferência, 157 países foram signatários da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e se comprometeram a implantar políticas em seus países para, em dez anos, erradicar o analfabetismo, por meio de um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Este esforço político, dentre outras ações, possibilitou que houvesse um conjunto de países na América Latina que avançaram nesta direção e encontram-se bem próximo da erradicação do analfabetismo, com destaque para Argentina (97%), Uruguai (96%), Chile (95%) e Paraguai (93%).

Mas há um grupo de países, dentre os quais o Brasil, Colômbia e Peru, que apresentam taxas regulares de alfabetismo e que têm postergado o compromisso com a erradicação do analfabetismo, embora possamos verificar a redução dos índices de maneira geral. A Colômbia, com 48,7 milhões de habitantes, cerca de 4 milhões deles analfabetos; no Peru, onde vivem 33,2 milhões de pessoas, aproximadamente 4 milhões ainda não são alfabetizados. O Brasil, pela sua vasta população, apresenta um número absoluto de analfabetos na faixa de vinte milhões de pessoas com mais de 15 anos, centrado principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Considerados esses dados, podemos afirmar que há ainda um grande esforço a ser realizado pelos governos latino-americanos no que se refere à universalização do acesso à educação escolar. Mas avanços podem ser comemorados quando consideradas as crianças e adolescentes que se encontram em idade de ingresso na escola. Sobre esta questão, os dados da Cepal (2015) nos informam que 94% da população em idade escolar estão matriculados na escola, no nível primário. No âmbito do Ensino Secundário, os índices de acesso são bem menores, ou seja, apenas 72% da população em idade escolar está matriculada.

Isso significa que foram bem sucedidos os programas de universalização do acesso de crianças em idade escolar realizados nos países latino-americanos. Mas o percentual das crianças que não acessaram a escola ainda representa, em números absolutos, um contingente de milhões de meninos e meninas.

Dando continuidade às ações internacionais de universalização do acesso, em 2015, a Organização das Nações Unidas – ONU aprovou o documento intitulado *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*, assinado por 193 Estados-membros. Consiste em uma declaração, com 17 objetivos de desenvolvimento sustentável desdobrados em 169 metas, uma seção sobre meios de implementação e uma renovada parceria mundial, além de um mecanismo para avaliação e acompanhamento<sup>6</sup>. É um documento de grande importância internacional, assim definida,

A agenda é única em seu apelo por ação a todos os países – pobres, ricos e de renda média. Ela reconhece que acabar com a pobreza deve caminhar lado a lado com um plano que promova o crescimento econômico e responda a uma gama de necessidades sociais, incluindo educação, saúde, proteção social e oportunidades de trabalho, ao mesmo tempo em que aborda as mudanças climáticas e proteção ambiental. Ela também cobre questões como desigualdade, infraestrutura, energia, consumo, biodiversidade, oceanos e industrialização (ONU, 2015).

No que se refere à educação de qualidade, a Agenda propõe como objetivo “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015). É importante considerar que a educação está entre os 17 objetivos a serem atingidos internacionalmente, demonstrando a relação intrínseca entre a melhoria da qualidade da educação e a melhoria das condições sociais, econômicas e relacionais de crianças, adolescentes e adultos.

### **Exclusão *na* escola – permanência na escola com qualidade social**

Como já apontamos, acesso e permanência são dois conceitos-chave para compreender a qualidade da educação oferecida a todos e todas. No caso da permanência, o trabalho cotidiano da escola, a construção do projeto político-pedagógico participativo são elementos fundamentais para constituir um conjunto de práticas pedagógicas, institucionais, políticas, sociais, culturais e relacionais que possibilite um processo de escolarização bem sucedido. Se a matrícula é fundamental, ter sucesso na escolarização é um aspecto indissociável a ser considerado nas políticas educacionais para a América Latina.

A avaliação da qualidade da escola tem sido medida por meio de indicadores, dentre os quais se destacam: a) aprovação e reprovação; b) presenças e ausências; c) defasagem série-idade; d) abandono escolar; e) qualificação discente; f) qualificação docente; g) aspectos estruturais da escola, dentre outros. Neste capítulo, tomamos por base os dados da Cepal (2015).

No que se refere à aprovação e reprovação na educação primária, temos os seguintes dados gerais latino-americanos: embora 94% da população em idade escolar esteja matriculada na escola, 20% dos

---

6 Documento disponível na íntegra em <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>

jovens entre 15 e 19 anos não concluíram o ensino primário, tendo como principal causa a reprovação.

Quanto à educação secundária, os dados gerais são mais preocupantes, pois demonstram o processo de fracasso escolar presente no dia-a-dia da escolarização. Mais de um terço dos jovens não se encontra sequer matriculado no ensino secundário. Deste grupo, 50% dos que têm entre 20 e 24 anos não concluíram o ensino primário devido à reprovação.

O debate a respeito da reprovação escolar vem atravessando décadas no Brasil (LEITE, 1999) e na América Latina. No âmbito das políticas educacionais, cada vez mais a reprovação é considerada, cada vez mais, no âmbito das políticas educacionais, como um reflexo da baixa qualidade da escola oferecida às crianças, jovens e adultos. Ao produzir a defasagem série-idade no processo de escolarização, constitui uma série de barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais que dificultam de modo significativo o sucesso escolar (PARO, 2003).

Por décadas o processo de exclusão *na* escola vem sendo, de maneira geral, atribuído exclusivamente ao estudante. Reprovações sucessivas são consideradas como sua responsabilidade, de seu desempenho escolar pífio, de seu próprio desinteresse e de seus familiares, de sua origem social ou ainda de distúrbios que pareça apresentar. Tais explicações, como demonstra Patto (2014), são clássicas na Educação escolar brasileira e de países latino-americanos, corroboradas por perspectivas teóricas psicológicas, neurológicas e psiquiátricas. Ao atribuir à criança, à sua família, ao seu organismo ou à sua classe social as causas da reprovação escolar, retiramos a responsabilidade sobre as dificuldades de escolarização que cabem à política educacional, às práticas institucionais e pedagógicas, às relações que se estabelecem na escola, na interação (ou falta de) com a comunidade, dentre outros aspectos.

A visão individualista e reducionista da reprovação escolar é criticamente explicitada pela Psicologia Escolar, pela Filosofia e pela Sociologia da Educação, a partir dos anos 1980. Tais críticas consideram que a responsabilidade pelos baixos índices de desempenho escolar dos estudantes encontra-se na baixa qualidade da escola a eles oferecida. Que a escola precisa ser considerada na sua totalidade, levando-se em conta as políticas educacionais, os métodos de ensino, a formação de professores, a qualidade do acesso ao conhecimento, as novas tecnologias, os preconceitos a respeito das crianças das classes populares, a estrutura e funcionamento dos edifícios escolares, a relação com a comunidade, dentre outros aspectos. Nessa perspectiva, várias políticas foram implementadas visando minimizar as dificuldades vividas na escola e pela escola, no que tange aos altos índices de reprovação, principalmente nas séries iniciais, bem como na defasagem série-idade produzida pela reprovação escolar. No caso brasileiro, dentre as políticas educacionais vigentes, vamos refletir exemplarmente sobre as políticas de ciclos de aprendizagem e a de classes de aceleração de aprendizagem.

A política de ciclos de aprendizagem tem como característica central não permitir a reprovação na passagem da primeira para a segunda série do ciclo, realizando, para isso, recuperações contínuas para que o estudante se alfabetize e alterando a concepção pedagógica então vigente, centrada na cartilha, para uma perspectiva construtivista de alfabetização. Esta política, no estado de São Paulo, por exemplo, foi ampliada

para os oito primeiros anos de escolarização, durante os anos 2000 (VIÉGAS & SOUZA, 2006). Embora tendo como objetivo enfrentar a questão da reprovação escolar, tal proposta, não obteve a adesão dos docentes, protagonistas fundamentais para o sucesso deste programa. A política foi implementada sem que discussões sobre o tema fossem realizadas nas escolas, com debates insuficientes, sem ampliação do quadro docente e com debates insuficientes e com poucas articulações dos coordenadores pedagógicos para garantir sua efetivação, caracterizando-a como uma ação do poder executivo sobre os professores, de maneira hierárquica, como argumentam Viégas & Souza :

A partir da análise das concepções dos professores, pode-se afirmar que criticar a Progressão Continuada não é ser favorável à reprovação e à exclusão, mas ter em vista que o acesso e a permanência do aluno na escola não podem prescindir da qualidade do ensino oferecido. Muitas das críticas dos educadores recaiam na perda progressiva da apropriação do conhecimento pelos alunos. Questionavam que a escola hoje acaba cumprindo muito mais uma função socializadora do que de ensino/aprendizagem. (VIÉGAS; SOUZA, 2006, p. 260)

Como consequência, esta política produziu um grande contingente de analfabetos funcionais no estado de São Paulo, aferido pelo Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo – Saesp, garantindo a permanência dos estudantes nas escolas, mas não a apropriação do conhecimento pelos estudantes.

Este trabalho contribui para o debate a respeito do programa de progressão continuada, apresentando as estimativas do seu impacto sobre as taxas de aprovação, abandono e desempenho escolar. Os resultados apontam para uma maior taxa de aprovação e menor taxa de abandono nas escolas que adotam o programa. Com relação ao desempenho escolar, obteve-se uma redução na proficiência dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental, enquanto que para a 4ª série os resultados não foram significativos. A partir destas estimativas, é calculado o retorno econômico do programa e chega-se à conclusão que a adoção da progressão continuada atinge seus objetivos de aumentar o incentivo para a permanência do aluno na escola, o que tem como consequência direta a melhora da renda futura, mesmo com o impacto negativo no desempenho. (MENEZES-FILHO et al., 2009, p. 4)

No caso da política de classes de aceleração de aprendizagem, o objetivo era corrigir o fluxo escolar, minimizando ao máximo a defasagem série-idade, buscando inserir métodos pedagógicos participativos e supervisionados por educadores com muita experiência em alfabetização. Foram produzidos materiais específicos para as salas de aceleração, com amplo acesso a diversos gêneros literários, materiais didáticos diversificados e foram escalados professores experientes para essas classes. Os resultados foram muito positivos, principalmente no fortalecimento do desejo de aprender, por parte dos estudantes, muitos dos quais se encontravam pela primeira vez em salas de aula (PLACCO; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999), mas esses frutos se circunscreveram a essas turmas, quando poderiam ter

sido expandidos a todas as séries iniciais, cujos resultados de analfabetismo funcional eram elevados (VIÉGAS & SOUZA, 2000)

Em vários países da América Latina implementaram-se muitas políticas educacionais que produziram artificialmente melhoras no quadro educacional, sem atingir de fato as causas das dificuldades de escolarização. Embora não sendo oficialmente reprovados, engordando os melhores índices de aprovação, muitos estudantes permanecem incapazes de compreender textos simples. Mesmo capacitados a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças e textos curtos bem como números, muitos não desenvolvem a habilidade de interpretar textos e de fazer operações matemáticas. Segundo dados da Cepal (2014), 48% dos estudantes latino-americanos estão nessa condição que denominamos analfabetismo funcional. Esses dados são aferidos por meio de provas padronizadas aplicadas em diversos países, que aderiram ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa. O Pisa é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais. Embora possamos tecer críticas a instrumentos padronizados por não levarem em conta as questões culturais e sociais dos povos, possibilitam um parâmetro de análise das condições mínimas de apropriação da leitura, da escrita, das operações. Os dados na Unesco(2017) demonstram a dimensão do alfabetismo funcional no subcontinente:

- 36% das crianças latino-americanas que terminam o ensino escolar *não* dominam os conhecimentos básicos de leitura e escrita.
- 52% das crianças latino-americanas que terminam o ensino escolar *não* dominam as quatro operações matemáticas.

O processo de exclusão *na* escola tem cor e classe social. Incide principalmente sobre as populações mais pobres e sobre determinados grupos étnicos que, no caso da América Latina, são representados pelas populações negras e indígenas, como parte do processo de colonização de nossos povos, como nos mostram dados da Cepal que apontam os anos de escolaridade dos latino-americanos pobres com 25 a 59 anos de idade em 2010:

- 43 deles tinham no máximo 4 anos de estudos - o que parecia refletir-se no maior índice de desemprego neste grupo de pessoas, em que 28% não tinham ocupação profissional;
- 26% tinham de 6 a 11 anos de estudo - e nesse grupo, os que não ocupavam postos de trabalho correspondiam a 21%;
- 11% tinham escolaridade equivalente a 12 a 15 anos de estudo - e os não ocupados representavam 17% desse grupo populacional;
- somente 4% deles tinham mais de 16 anos de estudos, o que se refletia no maior percentual de ocupação de postos de trabalho: os desocupados eram 11%.

Em resumo, os dados da Cepal indicam que as populações pobres com mais de 16 anos de estudos são as que atingem os percentuais mais altos de ocupação.

### **Desafios da educação escolar na América Latina**

Os processos apresentados e denominados de exclusão *da* escola, referente ao acesso escolar e exclusão *na* escola, sobre a permanência com qualidade social, permitem considerar que há grandes desafios a serem enfrentados na América Latina no que tange ao sucesso escolar. Destacamos, dentre eles, os seguintes aspectos:

- a) erradicação do analfabetismo;
- b) custo/aluno/qualidade possibilitando investimentos que de fato criem a infraestrutura e os recursos humanos necessários;
- c) descolonização de pensamentos e práticas educacionais, promovendo uma educação emancipatória e que expresse as lutas dos povos latino-americanos;
- d) superação da visão preconceituosa em relação às camadas mais pobres da população, às etnias, aos imigrantes.

É importante destacar que a dimensão educacional não está isolada dos determinantes sociais, históricos, políticos e econômicos que a constituem. A questão da desigualdade social é a marca da vida cotidiana dos povos latino-americanos. O papel desempenhado pela violência do poder econômico e do Estado que a ele se alinha produz condições desumanas e de exploração que não foram superadas pelas democracias e que são parte integrante das lutas das populações tradicionais, indígenas, negras e pobres que compõem as maiorias latino-americanas. A educação é uma das mais importantes condições para uma leitura crítica do mundo, como tão bem nos ensinou Paulo Freire (1974-2019). A palavra liberta porque nos permite ler o mundo, entender a realidade que nos cerca e lutar pela emancipação humana por meio da construção de uma consciência crítica, transformadora e de enfrentamento da violação dos direitos humanos e sociais, do racismo, dos preconceitos de gênero...

Termino este capítulo, trazendo um trecho da canção *Manifesto*, escrita pelo compositor chileno Victor Jara, assassinado pela ditadura do general Augusto Pinochet, em 1973, e que expressa essa nossa América Latina, sua diversidade, suas lutas, seus desejos, quando diz:

*Aquí se encajó mi canto  
como dijera Violeta  
guitarra trabajadora  
con olor a primavera.  
Que no es guitarra de ricos  
ni cosa que se parezca*

*mi canto es de los andamios  
para alcanzar las estrellas,  
que el canto tiene sentido  
cuando palpita en las venas  
del que morirá cantando  
las verdades verdaderas,  
no las lisonjas fugaces  
ni las famas extranjeras  
sino el canto de una lonja  
hasta el fondo de la tierra.*

## Referências bibliográficas

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; CORPORACIÓN ANDINA DE FOMENTO (2015). **Perspectivas económicas de América Latina 2015**; educación, competencias e innovación para el desarrollo. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf).

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **CEPALSTAT**; Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas. Disponível em: [http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/web\\_cepalstat/estadisticasindicadores.asp](http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/web_cepalstat/estadisticasindicadores.asp).

Ferrari, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

Ferrari, Alceu Ravanello. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e alfabetização no Brasil: tendência secular e questões metodológicas. In: Maria Lêda Lóss dos Santos; Fernanda Eloisa Damiani. (org.). **Desvelando o analfabetismo no Brasil**. 1ed. Passo Fundo: UPF, 2005, v. 1, p. 49-79.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização de crianças e adolescentes no Brasil. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000084.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2018.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227164, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400217&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400217&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 dez. 2018. Epub nov 13, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227164>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967, 149p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 69ª ed., 2019

FURTADO, Celso. **A Economia Latino-Americana**. 4ª. Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 494p.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 32, (75), 189-203, 1999.

MENEZES-FILHO, Naercio; VASCONCELLOS, Ligia; WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa; BIONDI, Roberta Loboda. Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil. Governo do Estado de São Paulo, **Certificação Ocupacional**, 2009. Disponível em: <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/Arquivos/ProgressaoContinuada-CDRE-001-2009.pdf>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2003. 22a. ed.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ANDRE, Marli E. D. Afonso de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, p. 49-79, nov. 1999 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300003>

UNESCO. **Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília, 2014. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725_por). Acesso em: 17 dez. 2018.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Os percursos escolares de cinco alunos de uma Classe de Aceleração I: trajetórias de percalços. IN 23a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, Grupo de Trabalho Psicologia da Educação, Caxambú, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2034t.PDF>. Acesso em: 20 dez. 2018.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 10, n. 2, p. 247-262, dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572006000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200008>.

VYGOTSKY, Leon Semiovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 2

**BRASIL E CUBA: ESTUDO  
SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS  
DE EDUCAÇÃO BÁSICA E AS  
ARTICULAÇÕES COM A  
PSICOLOGIA**

**ALAYDE MARIA PINTO DIGIOVANNI  
MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA**

Este artigo deriva da pesquisa de doutorado realizada por Alayde Maria Pinto Digiovanni, sob orientação da professora Marilene Proença Rebello de Souza, apresentada ao Programa de Pós-graduação Interunidades em Integração da América Latina – Prolam, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-18042017-133112/pt-br.php>.

# Brasil e Cuba: estudo sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia

Alayde Maria Pinto Digiovanni<sup>1</sup>

Marilene Proença Rebello de Souza<sup>2</sup>

Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo central foi analisar, em Cuba e no Brasil, a constituição e implementação das políticas educacionais e o papel da psicologia nesse processo, entre as décadas de 1960 e 1990<sup>3</sup>. Tratou-se de um estudo comparado a partir de fontes documentais na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Para tanto, reconstituímos a história dos processos políticos e econômicos de cada nação e a relação com a política econômica internacional, utilizando sobretudo a legislação e documentos oficiais. Em função do objetivo e limite desta publicação, neste texto trataremos essencialmente de comparar as políticas econômicas e educacionais adotadas em ambos os países no período estudado e sua relação com as orientações internacionais.

## Introdução

A organização geopolítica mundial alterou-se sensivelmente nas últimas décadas do século XX, implicando em grandes transformações para a América Latina. O capitalismo, uma das importantes forças propulsoras dessa mudança, reorganizou-se e ganhou força jamais imaginada anteriormente. Todos os países latino-americanos, em medidas diferentes, sentiram o efeito desse fortalecimento em suas economias, bem como nas políticas públicas, sociais e econômicas. Historicamente, esses países enfrentaram seus colonizadores, porém o peso da experiência colonialista deixada pelos europeus não se dissipou após os processos de independência, iniciados no final do século XVIII. Pelo contrário, em muitos casos aprimoraram-se mecanismos de controle e de influência externa sobre as economias e as sociedades latino-americanas, mecanismos tornados mais sutis, mas não menos eficazes. Nesse cenário, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial orientaram os ajustes da política econômica e social, negociando com as elites dos países da América Latina, que se subordinaram e ao mesmo tempo se associaram a organismos e grupos internacionais, defendendo e praticando a agenda neoliberal recomendada para esses países.

---

1 Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná.

2 Graduada em Psicologia e livre-docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, é professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia e do Prolam, ambos da USP.

3 Este artigo deriva da pesquisa de doutorado realizada por Alayde Maria Pinto Digiovanni, sob orientação da professora Marilene Proença Rebello de Souza, apresentada ao Programa de Pós-graduação Interunidades em Integração da América Latina – Prolam, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-18042017-133112/pt-br.php>.

As influências impactaram diretamente nas políticas desenvolvidas pelos Estados latino-americanos, entre elas as políticas educacionais, que se situam no campo das políticas sociais. Estas, por sua vez, são desenvolvidas em função da pressão das classes trabalhadoras para minimizar as contradições do Estado capitalista. Com o avanço do modelo de liberalização econômica, as desigualdades entre as classes sociais aumentaram e, conseqüentemente, a pressão por políticas sociais que dessem conta de minimizá-las. Não obstante os dados evidenciarem extrema desigualdade social no Brasil, os liberais postulavam que a “ação espontânea do mercado deveria ocasionar um equilíbrio entre todos os indivíduos, de tal sorte que todos pudessem nele tirar vantagens. Essa utopia liberal, jamais foi realizada. Em realidade o mercado é um mecanismo que mantém a desigualdade de condições” (FALEIROS, 2000, p. 47). Em função das desigualdades inerentes ao capitalismo, as políticas sociais se tornam uma estratégia de renovação do próprio sistema econômico e são mais perceptíveis e efetivas na social-democracia, buscando proporcionar uma equidade na sociedade, para que não surjam grandes descontentamentos coletivos e ameacem a sobrevivência do capitalismo. Segundo Piana, “a função política das políticas sociais diz respeito ao contexto de lutas entre as classes sociais opostas, não podendo ser vista como meros favores das classes dominantes para os dominados, nem como conquista das reivindicações e pressões populares” (2009, p. 37). Desse modo, no capitalismo as políticas sociais carregam em si os conflitos existentes entre os interesses das elites e a reivindicação das massas, desde sua formulação à sua implantação, em um processo permanente de disputas de interesses de classe antagônicos.

As análises e avaliações das políticas sociais, por sua vez, também se constituem como estratégias do capitalismo, como uma forma de controle dos investimentos realizados em tais políticas e de seus efeitos. Cabe ressaltar que a avaliação de políticas sociais passou a ser realizada com frequência pelos organismos internacionais, em função da necessidade de acompanharem programas e projetos, muitos deles com financiamento internacional, propostos por diferentes entidades. Embora a necessidade de avaliação das políticas sociais tenha surgido a partir de tais interesses, é inegável a importância de tais mecanismos para o planejamento das ações do Estado. É preciso, porém, que se supere definitivamente a forma com que as agências realizam suas análises. Comumente trata-se de uma justaposição de dados a partir da ótica da elite capitalista internacional, muitas vezes considerando as sociedades como melhores ou piores, avançadas ou atrasadas, dentro do modelo neoliberal. É necessário, pois, metodologias que permitam avaliar e comparar de maneira que os resultados sirvam de substrato para o planejamento e possíveis ajustes que promovam reais melhorias para as políticas e sociedades avaliadas, respeitando sua autodeterminação. Dessa forma, o exame das políticas sociais deve ser interdisciplinar, pois é imprescindível o conhecimento produzido em diversas áreas – economia, história, relações políticas internacionais, entre outras – que se façam necessárias conforme o objeto investigado.

Escolhemos Cuba e Brasil após a análise de avaliações internacionais realizadas em larga escala sobre o rendimento escolar constatar que a grande maioria dos países da América Latina atinge níveis de desempenho aquém do esperado. Além de possuírem índices internos que denunciam ausência de escolarização integral para grande parcela da população. O que se observa é um descompasso entre a

quantidade e a qualidade da educação pública ofertada nesses países (CARRASCO e TORRECILLA, 2009). Com efeito, Cuba é a exceção. Seu sistema de ensino apresenta bons índices internos e nas avaliações externas está muito acima da média latino-americana. Já em 1997, em avaliação feita pelo Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), foi o único país latino-americano que apresentou resultado “muito superior à média” (CARRASCO E TORRECILLA, 2009, p. 41). Destaca-se também que Cuba foi o único país que conseguiu superar a média “en todos los estratos, llegando casi al 100%, que es el ideal. También se puede observar que el estrato rural, en conjunto para todos los países, salvo Cuba, logra porcentaje bajo el esperado para este nivel” (LECCE, 2001, p. 30). O Brasil, por sua vez, atinge níveis medianos e apresenta resultado díspar conforme as classes sociais, regiões do país, instituições públicas e privadas.

Nesse quadro, o Brasil surpreende por se encontrar, no período estudado, entre as quinze maiores economias do mundo e ter um precário sistema de educação. Já Cuba surpreendeu por apresentar excelentes índices educacionais, a despeito de ter uma economia muito menor. Tal discrepância entre os resultados, considerando as condições econômicas de ambos os países, mobilizou-nos a investigar os fatores que implicaram na amplitude e na qualidade da educação ofertada nos dois países.

A opção pelo período a ser investigado (1960-1999) justifica-se na medida em que é a partir da década de 1960 que a educação pública brasileira, tal como a conhecemos, começa a ser delineada por um modelo neoliberal, que se organiza a partir da crise do liberalismo, no bojo do fenômeno da globalização (SADER e JINKINGS, 2006). Ao passo que em Cuba é na mesma década que as atuais políticas educacionais passam a ser constituídas em um amplo processo de construção de uma sociedade socialista, com uma economia planejada centralmente. A análise se encerra na década de 1990, que é o período de consolidação do neoliberalismo no Brasil e que, em Cuba, se intensifica a abertura econômica, ainda que controlada pelo Estado, para o capital internacional.

Em suma, procuramos compreender: o que a educação pública revela, no Brasil do final da década de 1990, no auge da consolidação do neoliberalismo? Por sua vez, em Cuba, nos perguntamos: o que a educação pública manifesta, nesse mesmo período, no ápice da crise da economia cubana? Para responder a essas indagações, partimos do pressuposto que as escolhas políticas não são neutras, e que estão, de modo geral, coadunadas com os interesses da economia.

Ademais, são pertinentes estudos que tenham como parâmetro o olhar latino-americano sobre suas próprias questões. Deste modo, tomamos o cuidado para não transpor linearmente as análises entre os países e para evitar o equívoco dos estudos comparados realizados pelo viés dos organismos internacionais, que tratavam as diferenças como proteção ideológica, utilizada para justificar a dominação do outro. Além do que, este uso ideológico das diferenças funcionava como uma vantagem política, tomada como respeitabilidade científica “da sociedade europeia aristocrática e hierarquizada, de onde proveio a suposta superioridade do homem branco e a pretensa legitimidade de sua posição de colonizador e de explorador” (FRANCO, 2000, p. 200).

## Panorama da economia na América Latina entre 1960 e 1990

Nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial houve uma reorganização financeira para auxiliar sobretudo os países diretamente envolvidos na guerra, provocando uma nova geopolítica mundial; além disso, surgiu também a necessidade de inserção dos países subdesenvolvidos, que se encontravam na periferia do sistema financeiro. Essa mudança na economia do pós-guerra deslocou da Inglaterra para os Estados Unidos a condição de país imperialista, decorrente do crescimento econômico norte-americano, cujo PIB havia aumentado em 70% durante a guerra, resultado do avanço da indústria bélica e do desenvolvimento tecnológico.

Antes mesmo do fim da Segunda Guerra, em 1944, foi realizada a conferência econômica internacional de Bretton Woods<sup>4</sup>, que objetivava organizar regras comerciais e financeiras para os países desenvolvidos, de forma a estabelecer uma ordem econômica internacional controlada. Para dar sustentação à nova ordem proposta, foi criado o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), posteriormente desdobrado em dois organismos financeiros, a saber, o próprio BIRD e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ambos com a finalidade de regular e acompanhar as relações econômicas internacionais e a reconstrução econômica, em especial dos países europeus ameaçados pela falta de liquidez. Dois grupos estavam presentes, um liderado pela Inglaterra e outro, pelos Estados Unidos, este último com maior influência. A economia estadunidense havia saído mais forte do conflito bélico, por ser a maior credora dos países combatentes, além do fato político dos Estados Unidos serem, à época, o único país a possuir a bomba atômica. Por fim, o Banco Mundial e o FMI, ambos com sede em Washington, ficaram responsáveis por apresentar propostas de diminuição da pobreza, reconstrução e desenvolvimento dos países signatários do acordo (RANGEL e GARMENDIA, 2012).

Em 1961, os Estados Unidos, apreensivos com a Revolução Cubana de 1959 e considerando-a uma ameaça comunista na América Latina e Caribe, articularam a chamada Aliança para o Progresso, na cidade de Punta del Este, no Uruguai. O então presidente americano John Kennedy, em um discurso de março daquele ano, fundamentava a futura implementação da Aliança sobre a defesa e manutenção da democracia e da liberdade. De acordo com Ananda Fernandes, iniciou-se uma ofensiva norte-americana anticomunista que

tinha como estratégia a combinação de investimentos em esforços militares e programas de ação cívica no combate às mazelas sociais dos países do Terceiro Mundo, principal motivo e atração do ideário comunista. [...] Por um lado, Kennedy lançou o plano de desenvolvimento socioeconômico para a América Latina, a Aliança para o Progresso, a fim de impedir alguns índices de pobreza do subcontinente, tentando barrar, desse modo, o avanço de ideias comunistas. [...] Já no âmbito militar, as instituições para o treinamento de oficiais latino-

---

<sup>4</sup> Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada na cidade de Bretton Woods, nos Estados Unidos, com representantes de 44 países.

americanos começaram a ser readequadas segundo as novas orientações da DSN [Doutrina de Segurança Nacional] para este contexto: o principal esforço da contra-insurgência se operou através dos programas de formação militar. (FERNANDES, 2009, p. 836)

Na Declaración a los Pueblos de América, assinada no Uruguai, em 1961, por ocasião da instituição da Aliança para o Progresso, consta que os países signatários deveriam solucionar problemas históricos nos próximos anos, estabelecendo metas para o decênio seguinte. Deveriam superar a pobreza, a desigualdade, o analfabetismo, promover melhorias na saúde, geração de trabalho e renda, garantir moradia e acesso à educação, além de realizar reforma das leis tributárias, punir severamente a evasão de impostos, cobrando mais impostos daqueles que possuíssem mais bens; deveriam, ainda, desenvolver uma política monetária e fiscal sem inflação ou deflação, promover a reforma e o desenvolvimento agrário e incentivar a atividade privada. Ademais, visando a aceleração do processo de integração da América Latina, foi criado o Tratado General de Integración Económica Centroamericana, em 1960, subscrito por Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua – que tinha como objetivo regular o Mercado Comum Centro-Americano (MCCA). Em 1961 foi criada ainda a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), inicialmente com Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru e Uruguai. Conforme previsão, se necessário, todas as ações teriam auxílio financeiro dos Estados Unidos, bem como de *experts* nas diferentes áreas, para a criação e o acompanhamento de políticas e programas que permitissem alcançar os compromissos assumidos. Através desses acordos, os países latino-americanos permitiram uma intervenção em suas políticas, entre elas as políticas educacionais, estabelecendo acordos de cooperação técnica e incentivo à rede privada de educação (OEA, 1967, 3-4).

O Plano Decenal previsto para a educação continha as seguintes recomendações: pelo menos seis anos de educação primária; campanhas sistemáticas de educação de adultos; reforma e ampliação da educação em nível médio; estudos para avaliar as necessidades de formação visando ao desenvolvimento industrial, à reforma agrária, à promoção agrícola e aos planos de desenvolvimento social; reforma e ampliação do Ensino Superior; incentivo à pesquisa científica e tecnológica; intensificação do intercâmbio de estudantes, docentes, pesquisadores, entre outros especialistas; ampliação e implementação de bibliotecas públicas e escolares; reorientação da estrutura, conteúdo e métodos educacionais em todos os níveis; criação e desenvolvimento de centros nacionais e regionais para o aperfeiçoamento dos docentes e dos especialistas em planejamento e administração de serviços educativos (OEA, 1967, 28). Para auxiliar no cumprimento dessas metas foi estabelecido um grupo especial, encarregado de estudar as condições em que os países se encontravam, com a intenção de propor ações regionais (OEA, 1967, p. 34)

As metas estabelecidas para a educação podem ser compreendidas como metas contemporâneas. No caso brasileiro, o documento de mais de 50 anos tem um quê de atualidade quando se refere à estrutura e condições de trabalho, além de acesso, permanência e qualidade nos diferentes níveis e modalidades do ensino – tal a distância entre o que se previa e o que ocorreu na maioria dos países do continente.

Na publicação *Aliança para o Progresso – Documentos básicos*, comemorativo de um ano do referido compromisso, destaca-se o discurso de John Kennedy, que sustentava um pretenso esforço coletivo do continente com a intenção de “satisfacer las necesidades primordiales de los pueblos americanos, de viviendas, trabajo y tierra, de salud y escuelas, de libertad política y dignidad del espíritu” (1962, p. 36). Não obstante, o verdadeiro motivo era o ataque e o controle de um possível avanço do comunismo, ocasião em que a grande maioria da população foi induzida a crer que havia “una intensificación de la ofensiva subversiva de gobiernos comunistas, sus agentes y las organizaciones controladas por ellos. El propósito de esta ofensiva es la destrucción de las instituciones democráticas y el establecimiento de dictaduras totalitarias al servicio de potencias extracontinentales” (8ª Reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores, 1962, p. 5).

O receio de um alinhamento político e econômico de países da América Latina e Caribe com o bloco soviético foi, portanto, o motivo real de toda essa articulação norte-americana. Para poder realizar o contraponto, toda e qualquer cooperação técnica de apoio ao possível desenvolvimento dos países era impregnada de concepções e ideias pragmáticas do modo de vida do povo norte-americano e de ideias anticomunistas. O campo educacional foi o *locus* privilegiado de resistência à empreitada dos Estados Unidos, mas foi também vítima de violenta repressão, além de sofrer ações específicas e planejadas para a propagação da campanha anticomunista, supostamente a favor da família e de costumes democráticos. A ofensiva de controle atingiu seu ápice com a deflagração das ditaduras na América Latina, na sua maioria, apoiadas pela Agência Central de Inteligência (CIA), órgão norte-americano: Paraguai (1954), Brasil e Bolívia (1964), Guatemala e Nicarágua (1967), Peru e Panamá (1968), Chile (1973), Uruguai (1973), Argentina (1976).

Além de ações repressivas individuais nos países, podemos citar como ação conjunta a Operação Condor, criada em 1975 em uma reunião convocada pela Diretoria de Inteligência Nacional (Dirección de Inteligencia Nacional – Dina) do Chile. Assim, conforme Souza, o “terrorismo de Estado foi praticado em escala internacional, possibilitado pela aliança supranacional de países sul-americanos e apoio incondicional do governo norte-americano” (2011, p. 160). A operação envolveu os seguintes países: Chile, Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Brasil e Peru. Estabeleceram-se

facilidades para a ação de agentes destes países e a execução de operações repressivas conjuntas. [...] O operativo legitimou o exercício de ações ilegais, onde se respeitava somente as fronteiras ideológicas. Representações estrangeiras “soberanas” protegidas por Tratados Internacionais não eram respeitados, violando normas do Direito Internacional. Assim camuflados em assuntos militares e marginalizados da ação dos ministérios, é que se desenvolviam as ações de repressão aos adversários dos regimes autoritários em escala internacional. (SOUZA, 2011, p. 163-164)

As razões da mobilização de tamanha magnitude são de natureza distinta, mas andaram lado a lado nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Padrós comenta que, nesse período, os Estados Unidos praticam

uma política externa com uma “intrínseca vinculação entre interesses econômicos e militares estratégicos. Neste sentido, a obtenção de mercados estava acompanhada pelas necessidades geradas pela Guerra Fria: controle de zonas energéticas, bases militares, enclaves políticos etc.” (2005, p. 125).

Dessa forma, a década de 1960 e o início da de 1970 foram marcadas por um crescimento nas economias em função de financiamentos externos apoiados pelos Estados Unidos. Segundo Rangel e Garmendia, a América Latina “experimentó un notable crecimiento económico, que se vió reflejado em el considerable crecimiento de la renta per cápita” (2012, p. 39). A compreensão da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) era que o Estado devia regular determinadas ferramentas que favorecessem o crescimento; no entanto “el papel del Estado fue cuestionado, debido, principalmente, a que los beneficios del crecimiento no se reflejaban en la población latinoamericana” (RANGEL e GARMENDIA, 2012, p. 40). Isso fez com que, no segundo período, as estratégias fossem mais regionalizadas, com a adoção de medidas protecionistas que buscavam dar maior equilíbrio ao desenvolvimento das regiões; que, porém, se mostraram ineficazes e terminaram por impulsionar internamente a crise econômica da década de 1980.

Tal crise teve motivações internacionais – o alto preço do petróleo, forçado pelo Cartel da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), e o aumento das taxas de juros internacionais – que promoveram nas economias da maioria dos países latino-americanos uma recessão e taxas de inflação altíssimas. Cabe destacar que a crise se inicia nos Estados Unidos ainda na década de 1960, e acentua-se na década de 1970, refletindo nos países dependentes da economia norte-americana, pois os Estados Unidos,

sofriam com a recessão e a inflação, além da existência de um cenário político confuso e divergente. [...] gastos militares elevados, além de financiamentos externos para assegurar as zonas de interesses e afastar o “perigo comunista” (por exemplo, em 1970 os Estados Unidos gastaram cerca de 1 milhão de dólares para influenciar as eleições no Chile, evitando que algo como Cuba voltasse a ocorrer). (MARINHO, 2010 p. 4)

Em termos econômicos, há uma falência do sistema proposto em Bretton Woods, concretizada no fim do câmbio fixo. A liberalização financeira foi acentuada com a crise das políticas keynesianas, que prevaleciam desde a Segunda Guerra Mundial, com a ascensão de governos conservadores nos Estados Unidos e na Inglaterra e com a mudança de concepção dos círculos acadêmicos. Estes atores passaram a propor a liberação dos mercados, libertando-os da suposta repressão financeira, com a desregulação da atividade financeira em nível local e internacional, como forma de alcançar maior eficiência e inversão produtiva, como um círculo virtuoso de investimento, crescimento, emprego e desenvolvimento econômico (ALLAMI e CIBILIS, 2010).

Diante do aumento da riqueza financeira em descompasso com o aumento do produto interno bruto dos países, em que a esfera financeira “parece autonomizar-se em relação à base produtiva material” (LAPYDA, 2011, p.13), adota-se então o paradigma flexível (pós-fordista). O autor afirma ainda que se inicia uma fase em

que se assume que “o capital só deve ser investido no comércio e produção se o lucro for maior que o obtido nas transações financeiras” (p. 17, 2011).

Na década de 1990, a liberação crescente do mercado e a financeirização da economia acelerou-se com o desmantelamento do bloco socialista. Houve uma transição radical nas economias que eram centralmente planejadas para as chamadas economias de mercado. Abriram-se novas fronteiras de dimensões jamais vistas, em uma ação de escala global do modo de produção capitalista. Ianni assinala que, paralelamente ao desmonte do bloco socialista, “generalizam-se políticas de desestatização, desregulação, privatização, abertura de mercados, fluxo cada vez mais livre das forças produtivas, modernização das normas jurídico-políticas e das instituições que organizavam as relações de produção” (2006, p. 180).

Quando a União Soviética adota a abertura política e econômica (*Glasnost e Perestroika*), o debate sobre a suplantação da economia planejada pela economia de mercado estava posto: a economia de mercado venceu a disputa ideológica, abrindo espaço para o auxílio, a organização e institucionalização da economia de mercado pelos organismos multilaterais como FMI, BIRD e a União Europeia, entre outros (IANNI, 2006). Neste período houve aumento da pobreza, precarização do emprego e perda de conquistas sociais, ampliando o abismo entre as classes sociais (LAPYDA, 2011). Características inerentes ao capitalismo dessa fase, que promove uma acentuada concentração de renda e profundas desigualdades sociais: trata-se, pois, da economia neoliberal.

### **Políticas econômicas e políticas educacionais**

Os organismos de crédito que estão à frente do processo, ao cederem empréstimos, exigem uma contrapartida de adequação das políticas públicas para que favoreçam os grandes investidores. Todas essas ações, no bojo da aceleração do processo de globalização, extrapolaram a esfera econômica da produção e finança, entrando em áreas como a educação e a cultura (CASASSUS, 2001). Entre 1944 e 1965 foram criados praticamente todos os organismos internacionais, inclusive os regionais, com a pretensão, entre outras, de propor soluções para as necessidades latino-americanas. Tais entidades, não por acaso, são em sua maioria sediadas nos Estados Unidos, exceto aquelas criadas em nível regional, como a Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), vinculada à Unesco, e a Cepal.

No tocante às políticas educacionais, documentos importantes são lançados, como o Boletim nº 14 da, elaborado em 1962 pela Unesco, denominado *Proyecto principal de educación*, resultante de uma Conferência realizada com os países que subscreveram o acordo Aliança para o Progresso e, também, Cuba. Constam nessa publicação os principais desdobramentos após o acordo de 1961. O documento sustenta que as sociedades industriais mais desenvolvidas se deram conta que há forte vínculo entre a educação, a economia e a estrutura social, com vistas à democratização, sempre objetivando uma formação mais adequada dos trabalhadores, para responder às tecnologias que se destinam a expandir a capacidade produtiva do setor industrial. Compreendia-se que a presença da técnica moderna e de seus pressupostos

científicos se encontra em todos os lugares, mais ainda, em todas as manifestações da atividade humana (p. 56). Tal compreensão vai ganhando corpo nas décadas seguintes, até chegar ao que, na prática, conhecemos como efeito da liberalização da economia sobre as políticas educacionais, com as ideias de flexibilização e transversalidade tão presentes nos currículos e propostas metodológicas da década de 1990.

Do documento consta também a discussão sobre os custos da educação: são sugeridos estudos que possam contribuir para um investimento restrito, devido à baixa condição dos países sem que haja desperdícios do montante investido. A educação é tomada ainda como instrumento de progresso técnico e como mecanismo de transformação e mobilidade social que romperia os estratos tradicionais da sociedade (p. 59). Com relação ao magistério, definem-se as necessidades do elemento humano, afirma-se que os professores sofrem pressões sociais ao terem que cumprir uma tarefa para a qual não estariam preparados técnica e psicologicamente. Por fim, o documento salienta o papel da educação na coesão social, área de estudos de sociólogos e economistas: na função secular de aglutinar uma sociedade, mantendo os valores que lhe servem de alicerce e que a alimentam, enfrenta uma tensão entre o conformismo social e a “autonomia pessoal”, que é obrigada a formar e manter. Tal tensão torna essa função a mais difícil e a tarefa a mais desafiadora (p. 61/62). Destaca-se continuamente a necessidade de melhorias educacionais e de utilização racional dos investimentos; porém, comumente tais indicações são formuladas em linhas gerais e dificilmente apresentadas com orientações explícitas para se alcançarem os objetivos propostos.

A delegação de Cuba participante da Conferência manifestou-se contrária e anunciou na plenária suas observações à *Declaración de Santiago de Chile* (p. 83), apresentando o porquê de sua abstenção. Os representantes cubanos salientaram que, embora os objetivos fossem amplos e pudessem ser subscritos por todos os países, o documento apresentava graves problemas:

1. não destacava os problemas concretos que afetavam a educação da América Latina, e sequer mencionava o déficit escolar do continente, quase 15 milhões de crianças sem escolas e 70 milhões de adultos analfabetos, na época;
2. atribuía às deficiências educacionais a limitação dos recursos disponíveis pelos Estados, não analisando as razões dessa considerada limitação e tampouco indicava caminhos para superá-las. Cuba ressaltou as relações de dependência semicolonial e, por conseguinte, o subdesenvolvimento, razões últimas para a falta de recursos. O documento tocava superficialmente a relação comercial desfavorável entre os países da América Latina e os Estados Unidos, em relação à redução de preços da matéria-prima e dos produtos agrícolas, provocando a instabilidade dos mercados, e guardava silêncio frente à realidade incontestável de que mais de 2 milhões de dólares anualmente eram extraídos de riquezas latino-americanas. Esse mesmo dinheiro era utilizado para empréstimos e investimentos em países do continente, enriquecendo os monopólios norte-americanos que alavancavam, cada vez mais, o domínio econômico e político;
3. embora o documento assinalasse a necessidade urgente de mudanças estruturais na América Latina, quando tratava do problema concreto da educação, colocava à margem toda a possibilidade de recomendar medidas reais que permitissem tais mudanças;

4. o enfrentamento que se propunha para o decênio era muito tímido e não traria benefícios aos 300 milhões de latino-americanos;
5. a Declaração não mencionava os míseros salários dos professores e nem as terríveis condições de vida em que desenvolviam seu trabalho docente, além de não convocar entidades de pesquisa e nem os trabalhadores para a responsabilidade e participação no gerenciamento das ações para a melhoria da educação;
6. os Estados que possuíam menos condições econômicas não tinham indicadas soluções sobre como ampliar seu produto interno bruto de modo a alcançarem a proposta de gastos com educação;
7. ainda que a Declaração sustentasse que os Estados deveriam ser respeitados na sua autonomia e soberania nacional, na prática depositava o poder decisório nas mãos dos organismos internacionais que, muitas vezes, não tinham sequer acúmulo de conhecimento na área educacional;
8. havia incompatibilidade entre o progresso técnico, científico e cultural dos povos da América Latina e a presença dominante dos monopólios imperialistas no continente.

Como aspecto positivo, os cubanos salientaram a importância de se reafirmar a cooperação técnica e científica internacional – mas não somente com uma parte do mundo, e sim com o mundo todo – e reconheceram o esforço despendido pelos grupos de trabalho e aqueles que de fato estavam interessados no desenvolvimento da América Latina. Destacaram, também, que os povos saberiam encontrar seu próprio caminho e que a histórica oportunidade que se almejava para a educação latino-americana só resultaria do esforço organizado das massas e de um alto nível de consciência política das mesmas. Por todos esses motivos, concluíram que somente dessa forma alcançar-se-iam soluções definitivas (p. 93/99).

A despeito da crítica realizada pelos cubanos naquele momento, os países latino-americanos permitiram a intervenção de organismos internacionais na produção e aplicação das políticas educacionais das mais diferentes maneiras de cooperação técnica. A United States Agency for International Development (USAID) figurava, no início da década de 1960, entre as agências mais atuantes na transferência de conhecimentos carregados dos valores e do modo de viver norte-americanos (notadamente anticomunistas), tendo capacitado inclusive corporações policiais no Brasil (MOTTA, 2010).

A partir desses registros, compreendem-se os caminhos adversos que seguem Brasil e Cuba no que se refere às suas políticas educacionais. Nos primeiros anos da década de 1960, Cuba anuncia suas estratégias e o tratamento prioritário que dará, nos 40 anos seguintes, para as questões educacionais. O Brasil inicia a década abrindo cada vez mais as portas para a ingerência norte-americana, que, por sua vez, trazia interesses alheios às reais necessidades brasileiras, inaugurando um período em que, nas quatro décadas em foco, se torna cada vez mais acentuada a distância entre o que se necessita e o que se pratica.

Em 1965, o Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), criado pela Unesco, edita *Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina*. As temáticas apresentadas são sempre recorrentes nos documentos e encontros de líderes sul-americanos e

de organismos internacionais, mas as questões aventadas jamais foram solucionadas: conforme anunciava Cuba em 1962, não havia uma análise estrutural profunda das causas dos problemas educacionais e dos porquês de sua manutenção, o que dificultava a ação integrada, apesar das ações isoladas que ocorriam.

Em 1967, em Punta del Este foi assinada a *Declaración de los Presidentes de América*, reafirmando todos os pontos já apresentados, com o agravante que, mesmo tendo havido melhorias destacadas em alguns países, tais melhorias não deram conta de reverter a desigualdade social e econômica. A crise do capitalismo, que se acentuou antes da década de 1990, com o dólar alto e a crise petrolífera, ampliou significativamente a dívida externa dos países – e o Brasil foi um dos países que mais se endividaram. Os mercados internos enfrentaram recessão e crise de abastecimento, configurando-se um clima propício para a entrada do neoliberalismo. O Consenso de Washington, em 1989, indicava como saída para a crise a liberalização da economia, transformando-a em um modelo aberto e flexível. Nessa direção, a maioria das nações latino-americanas abriu as suas economias, permitindo a entrada de investimentos estrangeiros em áreas até então consideradas estratégicas. Constatou-se uma onda de privatizações de setores estatais importantes em toda a América Latina. O Chile e a Argentina se anteciparam a esse processo de abertura dos mercados. Sobre esse ponto, Corsi esclarece que, na América Latina “a adoção da estratégia neoliberal foi mais paulatina e se deu sob a pressão de processos hiperinflacionários, de profunda crise econômica, de grave crise fiscal e da crise das dívidas externas” (2010, p. 27).

Orientações para a educação na perspectiva neoliberal foram propostas em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos, e reafirmadas em 1993, com a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. As agências internacionais assumem novamente a tarefa de auxiliar os países a atingirem as metas estabelecidas. Os governos que assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Na maioria dos casos, porém, a compreensão foi que o esperado, para estratos sociais diferentes, eram ensinamentos diferentes, uma vez que se compreendia que as necessidades básicas de um e outro estrato social não poderiam ser as mesmas em países de extremas desigualdades sociais. Isso trouxe um agravamento das diferenças entre os mais ricos e os mais pobres, ficando reservado para estes uma educação focada na produtividade do mercado, dificultando o acesso a uma educação de qualidade (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 50).

De acordo com Beech (2009), entre 1980 e 1990, para se adequarem ao compromisso assumido de garantir “educação para todos” e, principalmente, para se alinharem às exigências do Banco Mundial direcionadas pelos organismos internacionais, vários países da América Latina promoveram alterações na legislação, reformas educacionais e criaram sistemas nacionais de avaliação das redes de educação básica e superior. O Equador, em 1983, o Uruguai em 1985, Chile e El Salvador em 1990, República Dominicana em 1992, Argentina e México em 1993, Bolívia e Colômbia em 1994, Brasil em 1996 – todas essas reformas foram feitas sob os mesmos princípios e, destaque-se, todos os sistemas de avaliação centralizados, criados também nesse período, seguiram a mesma lógica de suposta adaptação ao século XX e a suas exigências. Ressalte-se que inclusive reformas constituintes foram efetivadas, “constituições nas quais o valor político

da democracia se subordinou ao processo de acumulação e reprodução do capital” (SADER org., 2006, p. 854), com exceção de Venezuela e Cuba.

A influência da ideologia liberal se intensifica. Organismos internacionais publicam novos documentos orientadores para os países. O Banco Mundial publica *Improving the Quantity-Quality Mix in Education: A Simulation of Policy Tradeoffs*, em 1985; em seguida produz *The Financing of Education in Latin America: Issues and Lines of Action* (1986) e *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo* (que sai em espanhol, em 1987) – documentos esses que indicam a flexibilização dos currículos e a cobrança de taxas no ensino superior, entre outras proposições que recaem na desoneração do Estado. Essas diretrizes se concretizam no documento de política do Banco Mundial chamado *Educación Técnica e formación profesional*, de 1991. Assim, segundo a análise de Domenech (2007), o Banco Mundial, com papel centralizador, assume sua posição de organizador da nova ordem econômica e política internacional ao lado de outros organismos internacionais. Agências e escritórios multilaterais específicos para a América Latina também formularam importantes orientações. A Cepal publica o documento *Transformación productiva con equidad*, em 1990, e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, em 1992.

Por sua vez, a Unesco, seguindo as orientações gerais do período de ampliação da perspectiva neoliberal, publica em 1996 o relatório elaborado por Jacques Delors<sup>5</sup>, denominado “Educação um tesouro a descobrir”, encomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tal texto

pode ser tomado como um exemplo do pensamento colonialista refletindo sobre a realidade latino-americana. O relatório afirma que a educação deve contemplar os *talentos individuais*; prescreve políticas que devem ser assumidas pelos países latino-americanos assentadas em princípios neoliberais; indica alternativas educacionais baseadas em *competências e habilidades*, em uma perspectiva de formação para o mercado e para o pragmatismo demandado pelo capitalismo; subscreve a ideologia do *capital humano* e a importância do investimento educativo para a produtividade; concebe um indivíduo que se adapta e acompanha as transformações necessárias para o mundo contemporâneo para a denominada *sociedade da informação*; e compreende a educação como solução para os problemas da desigualdade entre os países, e entre grupos sociais, desconsiderando que a educação encontra-se no interior de um sistema político e econômico que a determina. Este relatório se caracteriza por apresentar uma concepção individualista e abstrata de sujeito. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 51. Grifos das autoras)

O documento parte de uma análise das condições impostas pela globalização e os problemas são apresentados como sendo comuns a todos os países, mas as soluções são geralmente aquelas que minimizam

---

<sup>5</sup> Nascido na França em 1925, graduou-se em economia, desenvolveu carreira política filiado ao Partido Socialista Francês, foi presidente da Comissão Europeia por dez anos (1985-1995).

as questões sociais e valorizam as decisões individuais. Com um discurso cativante que sustenta uma igualdade para todos, e trata demagogicamente a educação como um tesouro a ser descoberto, na verdade, escamoteia a defesa de uma educação voltada para o individualismo, para um indivíduo a ser inserido num mercado de trabalho “dinâmico” (com menos direitos trabalhistas), de uma sociedade da informação (não da cultura).

À medida que se investiga a história dos países da América Latina, identifica-se claramente como foram se constituindo as relações de dependência tecnológica e cultural. Percebe-se que havia para eles um projeto de desenvolvimento específico, envolvendo diferentes instituições nacionais, internacionais, transnacionais, governamentais e não governamentais. As disciplinas das ciências humanas, entre elas a psicologia, que traziam em seu fundamento concepções de sujeito e premissas que se coadunavam com as propostas neoliberais, fizeram com que, de forma sutil ou abrupta, “princípios do mercado, produtividade, lucratividade e consumismo *passassem* a influenciar as mentes e os corações de indivíduos, as coletividades e os povos” (IANNI, 2006, p. 184. Grifo do autor).

Com interesses diversos, a aludida ajuda e empenho cooperativo pouco atingiu as metas iniciais. Neste ponto, cabe sublinhar que um relatório apresentado ao BIRD em 1969, que já afirmava que,

grande parte da ajuda bilateral foi, de fato, concedida a fim de alcançar favores políticos a curto prazo, e ganhar vantagens estratégicas ou promover exportações do país doador [Estados Unidos]. Muita ajuda externa foi concedida, na década de 50, menos para promover o crescimento econômico do que para manter grandes exércitos. Em nenhum dos casos o objetivo predominante da ajuda foi a promoção do desenvolvimento a longo prazo. (PEARSON, 1971, p. 14)

Por ocasião da queda do muro de Berlim, em 1989, da reunificação da Alemanha e da extinção da União Soviética na década de 1990, Cuba e seu comunismo deixaram de ser uma ameaça eminente. Nesse novo cenário geopolítico mundial surgiu, portanto, outro enfrentamento a ser feito, superar as desigualdades educacionais que paulatinamente passaram a ser consideradas como falta de oportunidade individual. O grande desafio posto a partir de então era conciliar essas oportunidades à mão invisível do mercado. Foi o grande momento da liberalização total das economias latino-americanas, notadamente subjugadas ao imperialismo estadunidense.

### **Condicionantes da educação pública: no Brasil e em Cuba**

Brasil e Cuba são dois países latino-americanos que, por razões históricas, desenvolveram modelos diferentes de organização de sociedade. Decidimos contemplar aqui alguns aspectos históricos referentes aos processos de independência de cada país para podermos compreender melhor a constituição cultural da identidade de um e de outro. Cuba, quando realizou a Revolução, fê-lo com amplo apoio popular, ao passo que o Brasil, desde sua independência e transformação em República, em função de condicionantes

concretos, políticos e geográfico, jamais teve um maciço empenho e mobilização da grande massa populacional. Isso significa que, de certo modo e já de partida, a construção do Estado brasileiro e do cubano foram extremamente diferentes, dadas as especificidades históricas de cada país. Tendo isso em vista, iniciaremos discutindo a construção do Estado em ambas as sociedades, porque, como Ianni, entendemos que a “análise do Estado é uma forma de conhecer a sociedade” (2004, p. 7).

Os processos históricos que levaram os dois países a sua independência da Espanha e de Portugal, respectivamente, já apresentam certas características históricas e culturais que marcaram profundamente cada país.

Cuba passou por duas guerras para chegar à independência, a Guerra dos Dez Anos (1876-1886) e a Guerra de 95 (1895-1898). A segunda guerra, vitoriosa, contou com apoio dos Estados Unidos que, após a derrota da Espanha, assinaram o tratado de paz com os espanhóis sem a presença dos representantes cubanos. Dessa forma, a soberania sobre Cuba passou da Espanha para os Estados Unidos. Um domínio que só acaba em 1959, com a Revolução<sup>6</sup>. Líderes que participaram da luta pela independência, como José Martí, entre outros, são lembrados pelo povo cubano pelo legado escrito sobre os ideais de liberdade, nacionalismo e de organização do Estado. Cabe salientar que Martí, fundador do Partido Revolucionário Cubano, sempre destacava veementemente o papel da educação para a emancipação do povo cubano, sem distinção. Seu princípio “ser culto para ser livre” e tantos outros, deram sustentação para organizar uma sociedade revolucionária na década de 1950, meio século depois.

No Brasil, a independência da colônia ocorreu sem envolvimento popular. De acordo com VIOTTI (1999), antes da independência os movimentos sempre tiveram caráter bastante regionalizado e apresentavam inúmeros problemas com as enormes distâncias geográficas; a elite letrada era extremamente distante da população de escravos, negros, mulatos livres ou alforriados e, mais que isso, tinha muito receio de um levante popular liderado pelas grandes massas. Assim, as negociações pela independência passaram longe da busca dos ideais de igualdade e liberdade, e a “anuência de Portugal à Independência só foi obtida depois que o Brasil concordou em assumir a dívida de dois milhões de libras esterlinas de um empréstimo feito por Portugal em Londres. Independente de Portugal, o país passou à tutela britânica” (VIOTTI, 1982, p. 44).

A história nos mostra que a colonização deixou uma herança de exploração e escravismo, pois a elite brasileira ligada a Portugal, que controlava as províncias, não tinha preocupação com o desenvolvimento e a independência da nação para além dos interesses mercantis; tampouco almejava incorporar as sociedades indígenas e os negros escravizados – estes últimos, associados aos ganhos mercantis, eram vistos apenas como meio para o acúmulo da riqueza. Para a elite, a emancipação política visava garantir a ordem estabelecida, “cujo único objetivo era romper o sistema colonial no que ele significava de restrição à liberdade de comércio e à autonomia administrativa, não ultrapassaria seus próprios limites. A ordem econômica seria preservada, e a escravidão mantida. [...] A fachada liberal

---

6 Cf. [http://www.ecured.cu/Historia\\_de\\_Cuba](http://www.ecured.cu/Historia_de_Cuba).

construída pela elite europeizada ocultava a miséria e escravidão da maioria dos habitantes do país”. (VIOTTI, 1982, p. 46)

Após a independência, em 1822, não se alterou a estrutura colonial de produção e mantiveram-se nas décadas seguintes as formas de dominação no país – e em algumas regiões, até mesmo após a passagem para a República. Destaque-se que na mudança de Monarquia para República também não houve participação popular, embora por um período, no início do movimento pela República, a discussão política ganhou os espaços públicos. Viotti afirma que “pela primeira vez a política saía dos conchavos familiares para a praça pública. [...] Apesar dessas tentativas de mobilização popular, a República se faria como a Independência se fizera – sem a colaboração das massas. O novo regime resultaria de um golpe militar”. (1999, p. 15)

Isso não significa, porém, que no Brasil o povo não se preocupe com as questões mais amplas referentes ao país e à política, haja vista as revoltas nativistas registradas em várias regiões brasileiras, frequentemente esquecidas pela historiografia oficial; significa que o país tem uma elite herdeira do escravismo colonial e assentada na desigualdade e na miséria da maioria da população. No Brasil, não houve o desenho de uma sociedade livre e igualitária no processo da independência ou na transformação do Império em República. Nunca a educação foi destacada como fundamental para a emancipação do povo brasileiro, como o fez José Martí em Cuba. Acreditamos que o conhecimento desse diferencial histórico entre os países pesquisados é fundamental para que se compreenda a construção da identidade das duas nações. Para os cubanos, o peso da história revolucionária, da luta por sua independência (haja vista que foi uma das mais tardias e difíceis da América Latina), de seus líderes revolucionários, reverenciados e reconhecidos pelas massas, faz com que o passado seja compreendido e sentido com orgulho permanente; não há cubano adulto que não saiba explicar de onde vem sua cultura de tradição revolucionária e de luta pela autodeterminação nacional.

Isto posto, retomamos o Estado brasileiro da segunda metade do século XX, que sofre muito forte influência da concepção liberal norte-americana, resultante dos acordos de cooperação técnica assinados a partir da Aliança para o Progresso. Ele se baseia nos “direitos individuais e na ação do Estado de acordo com o ‘bem comum’” (CARNOY, 2013, p. 24). Em uma sociedade desigual como a brasileira, na qual o Estado existe para preservar a ordem onde as desigualdades são bastante acentuadas, as diferenças e as desigualdades são naturalizadas. Confunde-se Estado com figuras públicas, confunde-se direitos com privilégio, agraciamento e caridade (filantropia). Como a concepção assumida é liberal, isso implica que *exclusivamente* os indivíduos são responsáveis pelas escolhas que fazem. Neste caso, cabe somente ao Estado “dar oportunidades” para aqueles que querem aproveitá-las. Desse modo, é como se o Estado brasileiro tivesse obrigação parcial com a população, uma vez que se considera *natural* haver pobres e ricos. É como se o país não possuísse uma história social, econômica e cultural que criou profundas desigualdades sociais; é como se o país possuísse uma “história natural” da pobreza e de privilégios. Em função disso, o Estado não se ocupa, por exemplo, com as altas taxas de analfabetismo da população, entre tantos outros problemas sociais.

Por sua vez, o Estado cubano revolucionário parte do princípio de que as condições materiais de uma sociedade são a base de uma estrutura social e da consciência humana. A forma do Estado emerge das relações de produção. De acordo com Carnoy, na concepção marxista é impossível separar a interação humana da interação da sociedade: “a consciência humana que guia e até mesmo determina essas relações individuais é o produto das condições materiais – o modo pelo qual as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas” (2013, p. 68). O governo cubano, partindo deste princípio, tratou de realizar as mudanças estruturais a partir de um Estado que intervinha diretamente na organização e na produção das condições materiais. Depositou a possibilidade de uma nova sociedade e da promoção de um novo homem na capacidade de o Estado proporcionar uma educação de elevada qualidade e de regular as relações de trabalho, aspectos compreendidos como fundamentais para o processo de humanização. O coletivo é tomado como essencial em detrimento dos interesses individuais, o trabalho é visto como necessário ao desenvolvimento e sua recompensa se dá em outro nível que não o das recompensas materiais, mas sim no âmbito do pertencimento coletivo e da manutenção do bem comum, como realização individual que ajuda a promover, de fato, o bem-estar da sociedade.

O Brasil tem um modo de produção capitalista que determina suas diferenças estruturais em relação a Cuba. Conforme Fernandes “o capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extra-econômicos (do direito, do Estado nacional, à filosofia, à religião, à ciência e à tecnologia)” (2008, p. 23). A economia brasileira é regulada pelo mercado, seja ele voltado ao capital nacional ou internacional, ao passo que, em Cuba, o modo de produção é socialista, logo, a economia é planejada centralmente. Em ambos os países o Estado exerce um papel importante na regulação econômica. No entanto, no Brasil, este controle beneficia prioritariamente o capital e, em Cuba, o controle estatal destina-se a garantir uma distribuição equitativa, para suprir as necessidades da sociedade como um todo e também o acesso individual aos bens materiais. Portanto, a economia interfere nas definições das políticas educacionais das duas nações. No Brasil, em função da política econômica, a educação pública e as demais políticas sociais são colocadas em segundo plano, a legislação permite que a educação possa ser uma mercadoria nas mãos da iniciativa privada. Em Cuba, a política econômica também interfere na educação, mas de maneira a garantir a oferta de uma educação plena para o desenvolvimento da sociedade, destacando que os salários pagos pelos diferentes trabalhos são muito próximos e, de modo geral, não há, no período estudado, a percepção de que um tipo de trabalho seja melhor ou pior que outro, mas que todos são necessários, pois estão articulados para a formação de uma sociedade justa e igualitária, em que a educação deve ser ministrada antes de tudo para a formação integral do ser humano, ou seja, a educação não está voltada para o mercado de trabalho.

Outro ponto importante é a diferença acentuada nas atividades econômicas dos dois países. Em Cuba, no período estudado, praticamente inexisteriam relações privadas de produção; somente após o Período Especial, quando se inicia a abertura econômica na década de 1990, é que encontramos algumas empresas de turismo, inclusive internacionais, em economia mista em que o governo detém o maior controle.

Durante as primeiras décadas, todos os empregos estavam nas mãos do Estado, sendo que os salários não apresentavam variação significativa entre os mais altos e os mais baixos. Todos os cidadãos tinham acesso a uma quantia de alimentos básicos fornecidos pelo governo, além de acesso à saúde, à educação, à moradia e aos bens culturais. Após a abertura econômica, porém, esse quadro mudou e algumas pessoas passaram a desenvolver atividades privadas, geralmente voltadas ao turismo, ao setor de alimentação e transporte (táxis), e mesmo os que trabalhavam nos setores estatais mais ligados ao turismo também acabavam tendo uma renda maior, o que causou nos anos finais do século XX, algo que não se observava em Cuba havia décadas – algumas pessoas passaram a apresentar condições materiais consideravelmente melhores que as outras. Em função do embargo estadunidense logo após a Revolução, a economia cubana se voltou totalmente para os países do bloco soviético e, até a dissolução desse bloco, permaneceu equilibrada. Vale destacar o prejuízo incalculável da ação do embargo dos Estados Unidos ao comércio com Cuba e, posteriormente, no Período Especial, após o fim do apoio soviético. O embargo proibia aqueles que comercializassem ou tivessem alguma matéria-prima confeccionada nos Estados Unidos de estabelecer relações comerciais com a ilha, bem como impunha aos navios que aportassem em portos cubanos a proibição de aportar em portos norte-americanos por seis meses. Isso causou um grave prejuízo material em todos os níveis, mas, a despeito de todos os sacrifícios, o acesso aos bens sociais foi mantido e o país, ainda assim, saiu fortalecido desse período de fome, restrição energética e paralisação da economia. A educação continuou a avançar nesse período, inclusive com a implantação de novos programas e diminuição do número de alunos por turma, além das conquistas na área da saúde, que se expressam no aumento da expectativa de vida da população, uma das mais altas da América Latina.

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, embora o país tivesse profundas desigualdades sociais, entre elas desigualdades salariais, havia uma economia que crescia alinhada aos acordos internacionais e sob os auspícios dos Estados Unidos. Inicialmente, havia no país um apelo nacionalista bastante forte. Mesmo grupos conservadores se opunham à intervenção direta indiscriminada dos Estados Unidos. Após os anos 1980, pouco a pouco a resistência foi esmorecendo e a década termina com o neoliberalismo avançando sem restrições, com todas as agruras que derivaram de tal abertura, como o aumento da pobreza e da miséria no país, acentuando os já altos níveis de desigualdade. Os processos de desenvolvimento atrelados às condições do Brasil, enquanto sociedade subdesenvolvida com uma economia de mercado capitalista dependente, evidenciam que a sociedade foi

constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas. (FERNANDES, 2008, p.36-37)

Com a Revolução de 1959, Cuba rompeu com o imperialismo e privilegiou as soluções próprias para seus problemas, conquistando sua soberania definitivamente. Embora possamos ter críticas a algumas estratégias tomadas pelo Estado cubano, não se pode negar que agiu durante o período investigado para garantir o desenvolvimento pleno dos cidadãos e a distribuição equitativa dos bens materiais e culturais. Já no Brasil, as elites e os governos, ao permitirem interferências dos organismos internacionais articulados ao capital internacional, autorizaram que se acentuassem as desigualdades sociais e a dependência econômica do país. Nenhum dos governos brasileiros que se sucederam governou, de fato, para a maioria dos trabalhadores ou para as grandes massas.

Concordamos com Florestan Fernandes quando afirma que a sociedade e as políticas educacionais são uma totalidade, a educação promove o desenvolvimento do ser humano, e os seres humanos é que determinam a função social da educação<sup>7</sup>. De certo modo, podemos afirmar que, ao definir a educação, estamos definindo que tipo de ser humano pretendemos formar. Portanto, torna-se tarefa inócua estudar somente técnicas e modelos educacionais, sem nos aprofundarmos nos processos sociais e históricos que envolvem as sociedades cujos modelos educacionais queremos compreender. Pois

a importância da educação como técnica social e as funções que ela chega a desempenhar na formação da personalidade dependem estreitamente do modo pelo qual os homens entendem socialmente, por causa de suas concepções de mundo e das suas condições de existência, as relações que devem se estabelecer entre a educação e a vida humana. (FERNANDES, 1966, p.71)

A educação, portanto, promove o desenvolvimento intelectual, psíquico e moral do sujeito, mas não se trata de qualquer educação e tampouco de qualquer modo de ensino. O governo cubano, inicialmente inspirado no libertador José Martí – que pregava que a liberdade só viria com o conhecimento –, planejou passo a passo, a partir de 1959, uma educação voltada a formar um homem novo. Já no Brasil, a educação nunca foi parte integrante do projeto de construção da sociedade, como demonstram, por exemplo, os índices de 1999 apresentados no tópico anterior. É inconcebível um país com consideráveis condições econômicas adentrar o século XXI com tamanha dívida social com seu povo. Melhor dizendo, o Brasil teve durante séculos a educação de que a elite dominante necessitava, formou sempre bem os filhos dessa elite e mais alguns, que passavam pela seleção imposta pelo sistema educacional, tratados pela sociedade como pessoas de boa vontade e afincos em seus propósitos, avaliação correta para uma sociedade em que a educação nunca existiu para desenvolver todos os cidadãos.

Um sistema nacional de educação poderia auxiliar o Brasil a solucionar tal situação, mas o país

---

<sup>7</sup> Florestan Fernandes afirma que “existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre educação e sociedade, em consequência da qual: 1º a educação forma o homem; 2º o homem define o valor social da educação” (1966, p. 71).

terminou o século XX sem articular a educação do Oiapoque ao Chuí, de modo que todos recebessem uma educação básica com qualidade. Sob o argumento de que um sistema nacional engessaria as escolas, obrigaria todos os professores trabalharem da mesma forma e que a padronização significaria uma intervenção na vida privada de cada um, o país padeceu de planejamento, orientação e avaliação da educação como um todo. O Brasil referendou a ideia que, se todos os estados e municípios criarem seus sistemas educacionais (como recomendado na legislação), pode-se chegar a ter, aproximadamente, cinco mil e quinhentos diferentes sistemas – torna-se assim praticamente impossível articular uma nação a partir de sua educação.

Em Cuba, uma das primeiras medidas pós-revolução foi a criação de um sistema nacional de educação. Organizou-se desde a educação infantil até o ensino superior, de sorte que os investimentos físicos e humanos puderam ser direcionados por meio de planejamento e avaliação contínuos. Na década de 1960, de início investiu-se pesadamente na educação básica, em detrimento até mesmo da educação superior; em um segundo momento, o governo cubano voltou-se para o ensino superior, ampliou a educação infantil e investiu pesadamente na educação especial. Passado uma década avaliou-se e percebeu-se que, apesar de grandes avanços, restava vencer o desafio das crianças que reprovavam ou que abandonavam os estudos. Cuba poderia ter *se conformado* com os resultados obtidos na primeira década após a Revolução; no entanto, deu um salto de qualidade com o Programa de Aperfeiçoamento da Educação (1975). Não houve falta de disposição para o alcance das transformações almeçadas, com seguidos processos de aperfeiçoamento realizados.

Além disso, a organização curricular contribuiu significativamente. O fato de ter sido criado um sistema nacional permitiu que houvesse um currículo nacional, que orienta os conteúdos básicos que as escolas devem ensinar em cada série, e estes mesmos currículos orientam também os cursos de graduação para a formação de professores. Assim, nos cursos formadores de professores se estuda profundamente os conteúdos que os professores necessitam para poderem desempenhar bem sua tarefa profissional.

No Brasil, o mesmo argumento contrário à criação de um sistema nacional foi utilizado, recorrentemente, para não se aprovar a ideia de um currículo básico nacional. O que o país produziu, no período estudado, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao final de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, para dar resposta às exigências de organismos internacionais, e não para promover uma educação igualitária no país. Tratava-se de parâmetros altamente flexíveis respondendo a interesses neoliberais. Há um entendimento de que liberar ou flexibilizar os currículos contribui para a autonomia das escolas e para que se ajustem à realidade local. Este argumento é insuficiente, primeiro, porque nenhuma proposição curricular tem a pretensão de obrigar ou orientar detalhadamente como deve ser a prática em sala de aula, mas sim orientar quais são os conteúdos mínimos que devem fazer parte do aprendizado do aluno; segundo, porque ao reduzir a realidade local, em detrimento de uma análise das relações macro, tem-se a impressão de que não existe uma realidade única, que propicia um desenvolvimento mais adequado para um grupo do que para outros.

Em Cuba, há um currículo orientador, há materiais que auxiliam nas atividades em classe para professores e alunos, sendo que os materiais são produzidos com o devido rigor científico e distribuídos igualmente para todas as escolas. No Brasil, financiamento para distribuição dos livros didáticos existe desde 1929 e, em 1966, em plena ditadura militar, a partir de um acordo do MEC com a USAID, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted)<sup>8</sup>, que distribuiu nos anos seguintes 51 milhões de livros orientados pela agência norte-americana e uma equipe de brasileiros.

Outro ponto a assinalar é a formação de professores. Cuba fez um planejamento para poder cobrir a necessidade de professores resultante da universalização do ensino. Sobretudo incentivando a carreira com valores referentes à importância da profissão para a construção da nova sociedade almejada. No Brasil, a formação até o final do século XX era, de certo modo, independente da educação básica. Não havendo um sistema nacional, a luta por uma formação adequada, a partir da década de 1970, foi feita pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que teve forte atuação nas discussões acerca da educação e mobilizava grande parte dos profissionais de pedagogia que estavam no campo da formação, pesquisa e algumas áreas afins. Mas eram sempre discussões externas ao governo, que se recusou, na maioria das vezes, em reconhecer as significativas contribuições da entidade. Inicialmente, a formação de professores para as séries iniciais era realizada pelas Escolas Normais, posteriormente inseridas nos Institutos de Educação, que eram referência para os estados e municípios. Nos tempos dos acordos realizados pelo MEC-USAID, as professoras formadoras eram recrutadas para realizar sua formação nos Estados Unidos e, posteriormente, difundir as ideias no Brasil, divulgando assim os valores da sociedade norte-americana, mais do que promovendo um ensino de melhor qualidade (PAIVA e PAIXÃO, 2000).

Embora o Brasil tivesse uma forma de acompanhamento das escolas hierárquica, não o fez com uma aproximação mais efetiva: a supervisão sempre funcionou como coleta de dados e informações e repasse de informes do governo. Cuba desenvolveu uma rede de acompanhamento e supervisão do ensino bem estruturada, não para designar estratégias-padrão para o ensino e obrigar os professores, como alguns pensavam que ocorria em governos socialistas, mas para acompanhar, orientar, suprir necessidades e, também, corrigir alguns pontos. Os professores cubanos possuíam autonomia intelectual para organizar suas aulas, pois foram preparados para isso. O Brasil não alcançou tal nível de preparação de professores. O problema da frágil formação foi se agravando e se acumulando, principalmente nos estados do Norte e Nordeste, que contavam com imensa maioria de professores leigos – enquanto Cuba, em 1999, tinha todos os seus professores formados em nível superior, muitos deles com mestrado.

Há mais de cinquenta anos Cuba superou o analfabetismo; e a grande maioria das crianças e jovens cubanos se encontravam em processo de escolarização na idade correta; superou a dissociação entre ensino ministrado nas escolas urbanas e nas escolas do campo; não apresentava índices significativos de problemas de alfabetização de crianças; possuía um bom desenvolvimento do Ensino Superior; e investia parcela

---

<sup>8</sup> Informação disponível no site do MEC, em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

expressiva do PIB na educação. Em 2001, por exemplo, conforme dados do Banco Mundial, Cuba investiu 8,4% do PIB em educação, ao passo que o Brasil, nesse mesmo ano, investiu apenas 3,9%.

Um último aspecto a destacar é que o dever de educar em Cuba não é somente dos professores – e vai muito além de dizer que a responsabilidade inicial é da família; em Cuba a responsabilidade da educação das crianças e dos jovens é da sociedade. Após a Revolução, a educação passou a ser um eixo estruturante da reorganização social. Todos passaram a ser orientados e educados sobre como melhorar o desenvolvimento de suas crianças e jovens. Há correta compreensão acerca do trabalho educativo e do trabalho pedagógico: o primeiro compreende o desenvolvimento da criança, as brincadeiras, as contribuições do adulto para o desenvolvimento da linguagem, do acesso à arte, higiene, etc. e é um compromisso de todos; o segundo tem implícito em si o trabalho educativo, mas cabe essencialmente à escola e trata prioritariamente de dar acesso aos conhecimentos científicos. Isso pode parecer simples e óbvio, mas o que ocorre no Brasil é que, não raras vezes, a escola atribui exclusivamente aos pais a responsabilidade pelo comportamento de seus filhos ou, ao contrário, os pais atribuem toda a responsabilidade pela educação à escola. É possível afirmar que não há um compromisso da sociedade com a educação das crianças e jovens, e menos ainda com uma educação de qualidade.

### **Considerações finais**

Observamos que os documentos norteadores das políticas públicas educacionais se fundamentam em diferentes concepções educacionais que, a seu modo, contribuíram com os resultados obtidos por essas políticas. Concepções que não foram frutos de escolhas neutras, mas estiveram sempre articuladas com interesses da economia, sendo indissociáveis da política e dos processos históricos. Os caminhos percorridos por cada país se diferenciam de forma significativa, como pudemos apreciar no decorrer do trabalho. A construção histórica distinta de cada um serviu como divisor entre os acontecimentos que se sucederam em cada sociedade.

Cuba democratizou o acesso à educação para todos e com qualidade porque superou as barreiras de uma sociedade de classes. Ao sair do regime capitalista, deixou para trás o analfabetismo, a exploração do trabalho, a falta de moradia, de saúde, a desigualdade social, entre outros aspectos característicos das sociedades capitalistas da então subdesenvolvida América Latina. Sabe-se que “um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam aberta ou disfarçadamente, em privilégio social” (FERNANDES, 1966, p. 123). O Brasil fez o caminho inverso. Acentuou as desigualdades sociais, manteve um acesso precário à saúde, à moradia e somente conseguiu democratizar o acesso à educação ao final dos últimos anos do século XX, para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Esses alunos, porém, abandonavam a escola muito cedo, e o país ficou distante de alcançar índices de permanência adequados, como também não proporcionou uma educação de qualidade. E, além disso, concluiu o século com 13,3% de sua população acima de quinze anos analfabeta e 29,4% analfabetos funcionais.

Evidentemente, se uma sociedade, capitalista ou socialista, atribui a devida importância à educação e realiza os investimentos condizentes, isso resultará decerto em uma melhor condição educacional. Porém, esta lógica não é suficiente para explicar o ocorrido em Cuba. A alta qualidade alcançada na educação em todos os níveis se deu por uma ampla reestruturação da sociedade, e a educação, sem sombra de dúvida, passou a ser estruturante do novo homem que se almejava. O pano de fundo de tal opção política é o fato que a sociedade cubana, historicamente, compreendeu a educação como meio de acesso ao desenvolvimento integral do ser humano e a liberdade como indissociável de cultura; para os cubanos, não há liberdade sem conhecimento.

Já no Brasil, as condições históricas de falta de participação política do povo brasileiro aliadas à presença de uma elite colonial e conservadora, que mesmo mudando os regimes e os governos, não mudou sua forma de agir e intervir na condução do país, através de gerações ocasionou determinadas naturalizações que acabaram fazendo com que se aceitassem as desigualdades sociais como algo corriqueiro. A isto se alia o fato de o país ter tido um histórico de várias reformulações nas legislações educacionais e seus fundamentos teóricos, resultado da alternância dos grupos que estiveram no poder. Cuba, por sua vez, apresentou uma perspectiva teórica que foi se construindo como hegemônica e permitiu uma continuidade e uma especialização, contribuindo com a orientação da educação nas últimas décadas. Consideramos que essa manutenção da coerência crítica sobre o referencial teórico, por várias décadas, possibilitou maior complexidade na elaboração de conhecimentos – o que conseqüentemente ocasionou intervenções mais adequadas, com a articulação entre conteúdos da pedagogia, da psicologia e de outras disciplinas específicas, que se traduziram na melhor qualidade da educação cubana em todos os níveis de ensino.

As teorias educacionais adotadas em Cuba fizeram crer na possibilidade de todos, sem exceção, desenvolverem-se ao máximo. Esse grupo revolucionário, através de um engajamento teórico e científico, conseguiu que fossem promovidas as condições para atingir uma educação na qual crianças e jovens não fracassassem no processo de escolarização. No entanto, no Brasil, as teorias educacionais foram muitas vezes utilizadas para justificar determinados preconceitos, atribuindo ao aluno a responsabilidade por seu “fracasso” escolar, corroborando um pensamento seletivo (“este pode e aquele não pode se desenvolver”). Tais teorias foram utilizadas de forma recorrente para justificar, explicar e autorizar determinadas ações que estavam distantes de beneficiar a educação.

Nas décadas analisadas, havia dois projetos diferentes de sociedade em desenvolvimento no Brasil e em Cuba, sendo que ambos “deram certo” conforme as forças hegemônicas de cada país. Com essa conclusão não procuramos defender uma sociedade socialista, mas sim explicitar os limites do modelo de capitalismo dependente que foi implantado no Brasil: um capitalismo que se desenvolveu e que fez crescer a riqueza mas, ao mesmo tempo, a manteve concentrada nas mãos de poucos. O pânico instalado na população contra a suposta possibilidade de comunismo tinha, por trás, um objetivo bastante preciso: o avanço do capital internacional, lucrativo para a elite do país. Ao afastar toda e qualquer possibilidade de democratização de direitos sociais e de autodeterminação nacional, abriram-se as portas para esse capital,

sem restrições. O modelo de desenvolvimento brasileiro, de um capitalismo dependente, ficou longe de priorizar uma educação para todos e de qualidade, ao passo que Cuba articulou a construção de uma sociedade socialista a uma educação universal e de qualidade.

A íntima relação entre economia e políticas educacionais se expressa nos resultados alcançados na educação pública dos dois países, ainda que tais resultados sejam extremamente distintos. A educação é, sobretudo, determinada por fatores políticos e econômicos, comumente não reconhecidos como inerentes às atividades de sala de aula. Na verdade, são justamente tais fatores que produzem as práticas educacionais, sejam elas marcadas pelo êxito ou pelo insucesso.

## Referências bibliográficas

ALLAMI, Cecilia; CIBILS, Alan. Crisis financieras y regulación: propuestas heterodoxas. **Revista Política y Cultura**, n. 34, p. 57-85, 2010.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, 2009.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CARRASCO, Marcela Román; TORRECILLA, Francisco Javier Murilo. A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes nos ensinos primário e secundário. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. n. 9, p. 31-46, 2009.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, novembro, n. 114, p. 7-28, 2001.

CORSI, Francisco Luiz. **Crise do capitalismo e reestruturação da economia mundial. As estratégias de desenvolvimento na América Latina**. Anais do XXX Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, Lisboa, 2010.

DELORS, Jacques. (et. al.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Unesco 1996. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto; SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Cadernos PROLAM/USP**, [S.l.], v. 13, n. 24, p. 47-60, dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777>. Acesso em: 5 fev. 2015.

DOMENECH, Eduardo. El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. In: GRIMSON, Alejandro. (org.). **Cultura y Neoliberalismo**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, julho 2007. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/grim\\_cult/Domenech.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Domenech.pdf). Acesso em: 30 jan. 2015.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FERNANDES, Ananda Simões. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. **Antíteses**, v. 2, n. 4, p. 831-856, 2009.

- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Editora Global, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Mudanças Sociais no Brasil: Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. São Paulo: Global Editora, 2008a.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**. ano XXI, n. 72, p. 197-230, 2000.
- IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2006.
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LECCE). **Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matematica y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica**. CASSASSUS, Juan (Coord.). Unesco, 2001.
- LAPYDA, Ilan. **A financeirização no capitalismo contemporâneo: Uma discussão das teorias de François Chesnais e David Harvey**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Sociologia, 2011.
- MARINHO, Havana Alicia de Moraes Pimentel. ESTADOS UNIDOS: o contexto dos anos 1970 e as crises do petróleo. **Revista História em Reflexão**. Dourados, v. 4, n. 7, UFGD, p. 1-10, 2010.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Modernizando a repressão: USAID e a polícia brasileira. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 59, p. 237-266, 2010.
- PADRÓS, Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay... Terror de Estado e Segurança Nacional – Uruguai (1968-1985): do Pachecato à Ditadura Civil-Militar**. 2005. 433 f. Tese (Doutorado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6149/000525881.pdf?sequence=1>. Acesso em: 7 fev. 2016.
- PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?** Niterói: EDUFF, 2002.
- PEARSON, Lester (Org.). **Sócios no progresso: relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional**. Rio de Janeiro: APEC, 1971.
- PIANA, Maria Cristina. As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. Pianna, M. C. [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7476/9788579830389>. Acesso em: 8 ago. 2016.
- RANGEL, Rubí Martinez; GARMENDIA, Ernesto Soto Reyes. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. **Política y Cultura**, n. 37, p. 35-64, 2012.
- SADER, Emir; JINKINGS, Ivana. (orgs.). **Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, 2006.
- SOUZA, Fabiano Farias de. Operação Condor: Terrorismo de Estado no Cone Sul das Américas. **Aedos**. Porto Alegre. UFRGS, n. 8, v. 3, 2011.
- VIOTTI, Emília. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil A historiografia tradicional: uma versão que se repete. **Brasil em Perspectiva**. MOTA, Carlos Guilherme (org.). São Paulo: Difel, 1982. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/historia/versoes/downloads/Emiliaviotti.pdf>. Acessado em: 29 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 3

## A EDUCAÇÃO E OS PROGRAMAS DE COMBATE À POBREZA NO BRASIL E NA VENEZUELA: O FRACASSO ESCOLAR EM DEBATE

GISELE CARDOSO COSTA  
MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Este artigo deriva da dissertação “A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: (re)produção ou incipiente superação do fracasso escolar”, escrita por Gisele Cardoso Costa sob a orientação da professora Marilene Proença Rebelo de Souza, no ano de 2016, no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina – Universidade de São Paulo (Prolam/USP). Os dados usados nesta versão foram atualizados.

# A educação e os programas de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: o fracasso escolar em debate

Gisele Cardoso Costa<sup>1</sup>

Marilene Proença Rebelo de Souza<sup>2</sup>

*Aquele que não sabe, qualquer um o engana. Aquele que não tem, qualquer um o compra.”*

Simón Rodríguez

A América Latina saiu do século XX e entrou no século XXI sob o caminhar descontente dos setores populares frente à privatização dos recursos naturais, diante do aumento da pobreza, do desemprego, da precarização e mercantilização dos direitos sociais básicos. Tal descontentamento gestou a crise das forças políticas tradicionais e conservadoras e proporcionou a emergência de novas configurações no quadro político latino- americano<sup>3</sup>. Nesse contexto, ocorreu a ascensão dos governos de conciliação de classes, também chamados de governos “progressistas” ou populistas, que enfatizaram a necessidade de combater as manifestações imediatas da pauperização das camadas populares.

O Brasil e a Venezuela foram países que seguiram aspectos gerais do processo acima citado, porém se distinguiram quanto ao teor radical deste. No caso brasileiro, a reconfiguração política foi alienada de um forte processo popular que pressionasse os governos do Partido dos Trabalhadores – PT (2003-2016) para dimensionar o aparato do Estado de forma hegemônica para políticas públicas sociais. Por outro lado, na Venezuela os estratos mais pauperizados da classe média e os trabalhadores assalariados empobrecidos colocaram-se, antes mesmo do advento chavista, como protagonistas da polarização da luta de classes, de tal maneira que ao mesmo tempo em que respaldaram os governos do presidente Hugo Chávez (1998-2013) também os pressionaram no sentido das concessões populares.

---

1 Pedagoga, formada na Universidade Estadual Paulista (Unesp, 2013), mestre e doutoranda em Ciências, no Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina, na Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A autora informa que este artigo deriva de sua dissertação “A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: (re)produção ou incipiente superação do fracasso escolar”, escrita sob a orientação da professora Marilene Proença Rebelo de Souza, em 2016, no Prolam/USP. Os dados desta versão foram atualizados.

2 Professora titular da Universidade de São Paulo (USP), graduada em Psicologia e livre-docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela mesma Universidade. Docente e pesquisadora no Instituto de Psicologia da USP, é professora do Prolam/USP.

3 Nesse quadro ocorre a queda dos presidentes equatorianos Jamil Mahuad (2000) e Lucio Gutiérrez (2005), do presidente boliviano Gonzalo Sánchez de Lozada (outubro de 2003); do argentino Fernando de la Rúa (2001). É também o cenário da ascensão de Hugo Chávez (Venezuela, 1998), Luís Inácio Lula da Silva (Brasil, 2002) e Tabaré Vázquez (Uruguai, 2005).

Indissociável desse processo, nesse mesmo período ocorre a constituição do programa brasileiro Bolsa Família e do programa venezuelano Misión Robinson. Ambos surgiram como produtos do rearranjo conjuntural das forças políticas, em movimentos que buscaram dialogar com as necessidades imediatas dos setores populares. No entanto, tais programas não significaram rupturas com os aspectos da democracia liberal, que na América Latina é essencialmente restrita e plutocrática.

É seguro que a gênese ideológica dos programas de combate à pobreza não teve como determinante exclusiva o momento de ascensão política dos governos conciliatórios latino-americanos. Em termos abstratos esse modelo de política social estava em processo orgânico de elaboração, como parte da reação democrático-liberal, desde a queda do Muro de Berlim e a derrocada dos aparatos estalinistas no Leste Europeu. Entretanto, na América Latina, a ascensão das forças políticas conciliatórias foi fundamental para a instituição desses programas como políticas públicas de grandes proporções.

Aclamados por setores de esquerda e mesmo pelas frações do capital como as mais relevantes políticas sociais deste início de século, o Programa Bolsa Família (PBF) bem como o Misión Robinson articulam-se com a educação escolar como meio de superar o conjunto de manifestações materiais e intelectuais da pobreza imediata. Desse modo, almejaram elevar o nível de escolaridade dos estratos sociais pauperizados como condição objetiva de rompimento do ciclo geracional de pobreza.

Mediante a justificativa de que a pobreza tem um caráter multifacetário e, portanto, exige um combate global que envolva e combine a atuação conjunta da assistência social e da educação escolar, os programas de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela atribuem à escolaridade a tarefa de interromper a pobreza cíclica. Na perspectiva de tais programas, há a compreensão de que a educação socializa os conhecimentos mínimos necessários que, a médio e longo prazos, desdobram-se na emancipação dos sujeitos perante a assistência do Estado.

Frente aos objetivos expressos pelo Programa Bolsa Família e Misión Robinson, bem como ao contexto político no qual eles se concretizaram, este artigo analisa a concepção de educação da qual partem os referidos programas e a relação de tal concepção com um processo de superação ou manutenção de uma das mais elementares manifestações da pobreza intelectual latino-americana – o fracasso escolar entre as camadas populares. Para tanto, utilizamos duas categorias centrais do materialismo histórico e dialético: a totalidade e a luta de classes. Essas são as categorias do marxismo que norteiam a análise dessas políticas, bem como a crítica que realizamos a elas.

## **O Programa Bolsa Família**

O Programa Bolsa Família foi apresentado entre os anos de 2001 e 2002 como produto de convergência entre ONGs, sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos e institutos de pesquisa. Enquanto acúmulo de debates e consenso a respeito das características básicas de funcionamento da

política, essas organizações partiram da compreensão que o combate à pobreza deveria ser multifacetário e ter como eixo articulador um programa que centralizasse as diversas ações correspondentes à erradicação da miserabilidade (INSTITUTO CIDADANIA, 2001).

Naquele momento a proposta do programa estava submetida a um desenho mais abrangente, que constituía o Programa Fome Zero; todavia, a partir de sua institucionalização no primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2004, o Programa Bolsa Família tornou-se eixo prioritário do programa Fome Zero. Sancionado por meio da Lei nº10.836, de janeiro de 2004, o Programa foi alocado no então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome<sup>4</sup>.

O Programa Bolsa Família tecnicamente constitui mecanismo condicional de transferência de renda, que oferece auxílio monetário mensal às famílias pobres e extremamente pobres (com renda de até U\$ 3,20 por dia, segundo critérios do Banco Mundial), mediante o cumprimento de condicionalidades ligadas à assistência social, educação e saúde. Entre seus objetivos explícitos destacam-se as seguintes: a) combater de imediato a fome e a desnutrição nos núcleos familiares constantemente ameaçados pela destituição social; b) atacar a pobreza como produto multifacetário e intergeracional, por meio da garantia do acesso a serviços públicos de saúde, educação e assistência social; c) promover a cidadania de grupos considerados pobres e extremamente pobres possibilitando que estes se apropriem de bens de consumo (BRASIL, 2010, p. 6).

O Programa foi constituído pela centralização de cinco programas sociais focalizados que o precederam: Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação – Bolsa Escola; Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA; Programa Nacional de Renda Mínima, vinculada à saúde; Bolsa Alimentação; Programa Auxílio Gás. As operações de gestão e administração são mediadas pelo Cadastro Único do Governo Federal, que reúne o levantamento das características do domicílio, composição familiar, identificação e documentação de cada componente da família, qualificação escolar de todos os membros do núcleo familiar, qualificação profissional, inserção no mercado de trabalho e remuneração, bem como despesas familiares do público-alvo dos programas focalizados anteriores.

Os valores monetários distribuídos pelo Programa Bolsa Família variam de R\$ 89,00 a R\$ 372,00, dirigindo-se a beneficiários com características distintas. A focalização do programa obedece a critérios ligados à renda familiar, mediante cálculo *per capita*. O Benefício Básico (no valor de R\$ 89,00) é pago aos núcleos familiares considerados extremamente pobres, cuja renda mensal não ultrapasse R\$ 89,00 por pessoa, ainda que essas famílias não tenham crianças, adolescentes ou jovens. O Benefício Variável (de R\$ 41,00) é destinado às famílias classificadas como extremamente pobres ou pobres, que tenham crianças e adolescentes de até 15 anos, gestantes e/ou nutrizes. Cada família pode receber até cinco benefícios variáveis, ou seja, até R\$ 205,00 mensais. O programa ainda prevê o pagamento do Benefício Variável Jovem (BVJ), de R\$ 48,00, para núcleos familiares com adolescentes de 16 e 17 anos frequentando a escola, sendo que cada família pode receber até dois BVJ, ou seja, até R\$ 96,00 mensais.

---

4 Atual Ministério de Desenvolvimento do Desenvolvimento Social.

O núcleo primário (família), ao ser incluído no programa, compromete-se a cumprir as condições impostas, e simultaneamente o poder estatal, representado pela União, Estados e Municípios, responsabiliza-se em ofertar acesso aos serviços públicos para que tais condicionalidades sejam cumpridas.

O Programa Bolsa Família abrange cerca de 13,7 milhões de famílias, assim distribuídas pelas cinco regiões do país: 653.506 delas vivem no Centro-oeste, 6.942.227 no Nordeste, 1.750.691 no Norte, 3.553.154 no Sudeste e 836.763 no Sul.<sup>5</sup>

QUADRO 1. CONDICIONANTES AOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

SAÚDE	EDUCAÇÃO	ASSISTÊNCIA SOCIAL
Acompanhar o calendário vacinal, crescimento e desenvolvimento de crianças menores de 7 anos	Frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos.	Frequência mínima de 85% da carga horária relativa aos serviços socioeducativos para crianças e adolescentes de até 15 anos em risco ou retiradas do trabalho infantil
Pré-natal de gestantes e acompanhamento de nutrizes na faixa etária de 14 a 44 anos	Frequência escolar mínima de 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos	Não existem

Fonte: MDS, 2018

O não cumprimento das condicionalidades exigidas pelo programa pode resultar em consequências gradativas – que vão do efeito mínimo, advertência ao beneficiário, à penalidade mais rígida, o cancelamento do benefício. Isso, porém, segundo os materiais de acompanhamento das condicionalidades, não significa a aplicação de punições aos usuários:

O objetivo da aplicação dos efeitos gradativos sobre o benefício financeiro não é o de punir a família ou o jovem em descumprimento de condicionalidades, mas identificar os motivos do descumprimento e direcioná-los a ações sociais específicas, que possam contribuir para reduzir o grau de vulnerabilidade social identificado e estimulá-los a superar, por meio de estratégias de acompanhamento familiar realizadas pelos municípios, as situações que os impedem de cumprir os seus compromissos na área de Saúde, Educação e Assistência Social. (BRASIL, 2010b, p.25)

Por outro lado, a falta de oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social não configura descumprimento das condicionalidades por parte do beneficiário. No entanto, o Bolsa Família não garante qualquer política específica a ser aplicada junto a Estados e municípios que sejam negligentes quanto à cobertura desses serviços; nesses casos, a única orientação aos entes federados é uma genérica menção à mobilização estatal para que o problema seja solucionado. Assim, o Programa expressa a

5 Dados do Ministério do Desenvolvimento Social. Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2018/junho/bolsa-familia-beneficia-mais-de-13-7-milhoes-de-familias-em-junho>. Acesso em: 13 dez. 2018.

ausência de articulação entre uma política pública emergencial e questões que demandam mudanças estruturais do Estado.

### **Programa Misión Robinson**

Após a eleição do presidente Hugo Chávez (1998), a Venezuela promoveu a Campanha Bolivariana de Alfabetização: ações interministeriais para promover a alfabetização de crianças e jovens não escolarizados entre 10 e 14 anos de idade, de jovens e adultos pertencentes à população rural, indígena, camponesa, penitenciária e de portadores de necessidades especiais. Lançada em 1999, essa Campanha tinha como eixos norteadores a vinculação entre educação e trabalho, sendo a alfabetização concebida como o primeiro elemento para constituir uma formação técnico-profissional (VENEZUELA, 2006, p. 16).

Sob a concepção de educação permanente (*a lo largo de la vida*) e a flexibilização de ação pedagógica, a campanha alfabetizadora não obedeceu a nenhum rigor e centralidade metodológica; ao contrário, foram adotadas diversas metodologias. A estratégia de utilizar o pluralismo metodológico era enraizar o programa em todo o país, por meio da incorporação das principais metodologias existentes. No entanto, tal política não somente não foi exitosa, como rapidamente transformou-se em um dos obstáculos à consolidação do programa.

À descentralização pedagógica somou-se a ineficiência dos órgãos envolvidos e dos acordos firmados, que não conseguiram consolidar a cobertura do programa no país. Esses fatores foram decisivos para o encerramento precoce da Campanha Bolivariana de Alfabetização no ano 2000, um ano após seu lançamento.

Os erros cometidos nessa Campanha bem como a conjuntura política delicada que caracterizou o Governo Chávez no início dos anos 2000 constituíram as substâncias elementares para o surgimento do Programa Misión Robinson.

O Plan Extraordinario de Alfabetización Simón Rodríguez, mais conhecido como Misión Robinson, foi lançado em julho de 2003 a partir do Decreto Presidencial nº 2434 (VENEZUELA, 2003), com a finalidade de erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos não alfabetizados ou semialfabetizados e inseri-los no sistema educativo e produtivo. Ambientado em lugares improvisados, como associações de bairros, residências de líderes comunitários e paróquias, esse programa dividiu-se pedagogicamente em duas fases: Misión Robinson I e Misión Robinson II.

A Misión Robinson I caracteriza-se pela incorporação da população não alfabetizada por meio de 65 aulas, a partir do método cubano de alfabetização *Yo, sí puedo*, abrangendo três etapas: adestramento, ensino da leitura e da escrita, e consolidação do conhecimento. A característica principal da etapa de adestramento é a familiarização e o desenvolvimento da expressão oral e as habilidades psicomotoras; representação gráfica numérica (zero ao 30) e estudos vocais. A etapa que corresponde ao processo de

ensino de leitura e escrita tem por finalidade combinar números e letras, extrair palavras-chaves que se dividem em sílabas e posteriormente se desdobram em orações e novas palavras. A consolidação do conhecimento, síntese das etapas anteriores de aprendizagem, parte das dificuldades de grafia para iniciar o desenvolvimento da escrita e leitura por meio da organização de palavras até a formação de sentido lógico. A finalização dessa etapa, teoricamente, caracteriza-se pela consolidação da alfabetização dos indivíduos.

A Misión Robinson II foi instituída em 15 de setembro de 2003, com o objetivo de atender a população que não completou seus estudos primários (até o sexto ano) e os já alfabetizados pelo Misión Robinson I. A metodologia adotada é o *Yo, sí puedo seguir*, mediante a utilização de recursos tecnológicos audiovisuais (VHS, DVD) e cartilhas como suporte educativo. Essa fase se divide em dois blocos: no 1º busca-se consolidar a alfabetização dos participantes, por meio do ensino de gramática e operações matemáticas. Ademais, socializam-se conhecimentos básicos de História, Geografia e Ciências Naturais; no 2º bloco agregam-se os conteúdos de língua estrangeira (inglês) e elementos básicos de computação. Além disso, os conteúdos do primeiro bloco são aprofundados com maior utilização de vídeos e apostilas relacionados ao tema estudado.

Além do trabalho sobre alfabetização, o Programa Misión Robinson abrange ainda o combate à pobreza, por meio de atividades socioeconômicas ligadas ao chamado Misión Robinson Productivo. Criada em 2004, essa interface do programa tem por finalidade desenvolver microatividades lucrativas de organização comunitária e auxiliar na assistência mínima aos indivíduos que participam do programa, por meio do Fundo de Apoyo Integral Solidario (FAIS).

Assim, desenvolve-se o ensino de cultivos de sementes, criação de porcos e ovelhas, além da confecção de roupas e dos trabalhos ligados a atividades turísticas de cada região. Há, ainda, um auxílio de subsistência, destinado a alimentação, reparos de moradias e serviços funerários.

### **Diferenças e aproximações entre os programas**

A ênfase dada à educação é uma das importantes diferenças entre os programas Bolsa Família e Misión Robinson. Ao passo que no primeiro os serviços educacionais são somente condicionantes, entre tantos outros serviços sociais, para o recebimento do benefício monetário, no programa venezuelano os aspectos basilares da educação, tal como a alfabetização, são centrais, auxiliados pela assistência social.

No Programa Bolsa Família, a educação escolar tem por objetivo promover a universalização do ensino básico para os estratos sociais historicamente desassistidos pelo Estado, combater a evasão escolar e fechar o ciclo intergeracional da pobreza, pois, de acordo com os pressupostos dos documentos que fundamentam o programa, a escolaridade pode melhorar a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho:

O acompanhamento das condicionalidades de educação possibilita o monitoramento individual da frequência escolar de crianças e adolescentes das

famílias beneficiárias, o que representa um universo de mais de 17 milhões de pessoas entre 6 e 17 anos. Monitorar a frequência escolar de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e, com isso, motivar a permanência e a progressão escolar, significa propiciar as condições de escolarização necessárias para o exercício da cidadania e para o melhor posicionamento no mercado de trabalho. (BRASIL, 2010b, p. 14).

Como se vê, o documento que fundamenta a condicionalidade da frequência escolar para recebimento do benefício monetário expõe (in)diretamente que é necessário utilizar a renda como meio de manutenção das crianças e jovens na escola, ao passo em que a escola é utilizada para melhor alocar os indivíduos no mercado de trabalho. O arcabouço teórico desse pensamento apresenta-se como síntese acabada da Teoria do Capital Humano e das elaborações do Banco Mundial, nas quais a educação é concebida como área auxiliar da assistência social e da economia:

A estratégia do Banco Mundial para a redução da pobreza se concentra em promover o uso produtivo do trabalho, principal bem dos pobres e, fornecê-los os serviços básicos sociais. O investimento na educação contribui para o acúmulo do capital humano, que é essencial para rendimentos mais elevados e para o crescimento econômico sustentável. A educação, especialmente a básica (primário e secundário), ajuda a reduzir a pobreza por meio do aumento da produtividade dos pobres, a reduzir a fertilidade, melhorar a saúde e promover as habilidades necessárias que eles precisam para participar plenamente da economia e da sociedade. (BANCO MUNDIAL 1990, p.1-2. Tradução das autoras)

No caso do programa Misión Robinson a aproximação com as premissas do Banco Mundial é atenuada pelo método pedagógico adotado. Ao contrário da maioria dos países latino-americanos, entre os quais o Brasil, a Venezuela não adotou o modelo do Banco Mundial para a aplicação de seus programas sociais. A metodologia dos programas venezuelanos inspira-se nas políticas sociais de Cuba. Em outubro de 2000, o governo venezuelano estabeleceu um acordo com o governo cubano no que se refere à parceria dos dois países na área da educação. Por meio do Convênio Integral entre a República de Cuba e a República Bolivariana de Venezuela, o governo de Havana comprometeu-se a enviar apoio técnico, humano e estratégico para a constituição dos programas educacionais venezuelanos.

Entre as razões que levaram à adoção do método cubano para aplicação do programa Misión Robinson, estão dois movimentos combinados de caráter eminentemente político: a aproximação do Governo Chávez com os setores populares, depois da tentativa de golpe da direita, em 2002, bem como sua aproximação com os governos da chamada esquerda latino-americana, em contraposição à política estadunidense, naquele período comandada por George W. Bush (2001-2009).

Dessa maneira, o programa Misión Robinson, bem como as políticas educacionais chavistas em geral, visava apoiar o projeto da V República, movimento criado por Chávez na Venezuela<sup>6</sup>:

As missões bolivarianas foram criadas pelo presidente Hugo Chávez em 2003, com o objetivo de aprofundar a Revolução Bolivariana e consolidar a democracia social participativa. Estas políticas revolucionárias orientam-se para saldar a enorme dívida social que arrasta a nação ao longo de décadas de esbanjamento e exclusão social, e para construir um novo Estado social. Seu propósito fundamental é enfrentar as causas e as consequências da pobreza e da exclusão, com a participação protagonista do povo. (VENEZUELA, 2006, p. 5. Tradução das autoras)

Por um lado, a participação popular apregoada pelo programa corresponde à tentativa de criação de uma base social de apoio ativo ao bolivarianismo do século XXI, base de apoio com a qual o presidente Hugo Chávez conseguiu enfrentar os setores mais radicais da direita venezuelana e, concomitantemente, evitar o nascimento de uma forte oposição de esquerda. Para tanto, o chavismo conseguiu cooptar setores importantes do movimento popular, em especial o movimento dos chamados Círculos Bolivarianos e mesmo das Forças Armadas, que ganharam protagonismo desde a revolta do Caracazo (1989) contra as políticas neoliberais (ROSA, 2014 p.44). Foi nesse contexto que a educação ganhou centralidade no aspecto da alfabetização; por suposto, não se restringiu a uma simples transmissão de técnica, mas também envolveu a leitura e escrita do projeto político que a executava – alfabetização política.

Por outro lado, se em termos de programa político-pedagógico o Misión Robinson recebeu grande influência da experiência cubana, é certo que a concepção educacional que orienta suas proposições não é distinta da concepção do Programa Bolsa Família, tampouco escapa das diretrizes das agências internacionais.

A promoção dos Planos Nacionais de Educação para Todos está sendo estimulada, e, como já dissemos, no contexto dos acordos que foram formalizados desde a Declaração de Jontiem, não é um plano paralelo, mas um meio de articular os esforços do Estado e da sociedade para permitir o cumprimento dos objetivos da Declaração de Jontiem e do Fórum de Dakar [...]. Para isso é preciso a organização de um espaço próprio para a incorporação de governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, órgãos sociais de desenvolvimento, organizações não-governamentais, movimentos educacionais, universidades, organizações de usuários, grupos comunitários. (VENEZUELA 2003, p.50. Tradução das autoras)

---

<sup>6</sup> Em 1997, o comandante Hugo Chávez cria o Movimento Quinta República (MVR), integrado por militares e civis de esquerda. O projeto era vencer as eleições do ano seguinte, convocar uma assembleia constituinte e refundar o país, que passaria a se chamar República Bolivariana da Venezuela. Vitorioso, o movimento estabeleceu a V República. Em 2006 o MVR se dissolveu, incorporou outras forças políticas e se transformou no Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV), no poder até hoje (nota do editor).

No discurso de democratização do acesso à escola que baseia a implantação do Plano de Educação para Todos tratou-se de conceituar “todos” como todos os nichos de mercado – dos estratos sociais mais pobres aos mais ricos – sendo que o Estado não deveria atuar dentro do princípio de universalidade, mas centrar-se em ofertar o “serviço” educacional apenas aos estratos mais pauperizados. E, mesmo voltada aos setores mais empobrecidos das camadas populares, é importante destacar que a educação pública seguiu a linha mercantilista em suas concepções pedagógicas e administrativas.

De acordo com Áurea Costa (2013), essa passagem da escola enquanto bem público para serviço mercantilizado foi mediada pela assimilação da lógica empresarial no planejamento, organização e execução das políticas educacionais, e conseqüentemente atingiu também o interior das próprias unidades escolares:

A privatização de instituições públicas consiste num processo. Antes da venda, propriamente dita, para a iniciativa privada, verifica-se uma série de estratégias de descaracterização da escola como bem público, que constitui, sobretudo, na imposição da lógica do mercado na administração da coisa pública e colabora para que, ao final do processo, a instituição escolar assuma tal lógica desde a organização do trabalho no seu interior. (COSTA, 2013, p.109).

Dentro da lógica quantitativa e mercadológica, o Estado tomou para si como principal responsabilidade garantir o acesso dos mais pobres à escola. Para tanto, apropriou-se da crítica progressista dos movimentos sociais aos mecanismos de exclusão escolar, tais como a retenção em série e a reprovação, e os flexibilizou, para combater a evasão escolar sob uma perspectiva conservadora. Com isso garantiu um número maior de crianças e jovens pobres na escola, independentemente da qualidade formativa das unidades escolares, cuja administração e financiamento foram delegados à comunidade escolar. Foi nesse contexto que surgiram os programas de combate à pobreza vinculados à educação escolar na América Latina.

### **Fracasso escolar: alguns avanços, muitos limites**

Até os anos de 1960 as análises sobre o fracasso escolar se concentravam nas perspectivas biológicas, baseadas em concepções de “indivíduos capacitados” e “indivíduos não-capacitados” intelectualmente. No entanto, na segunda metade do século XX, as análises sobre o desempenho escolar das crianças das camadas populares deslocaram-se da concepção biológica para a psicossociológica. Nesse contexto surgiu uma nova elucubração teórica sobre o chamado fracasso escolar – a Teoria da Carência Cultural.

Ao contrário da perspectiva biológica, a Teoria da Carência Cultural não se preocupou em diagnosticar os indivíduos “aptos” ou “inaptos” para a escola. Sua preocupação estava voltada para as supostas causas extra-escolares que resultavam em desempenho desigual de aprendizagem. Seu objeto de estudo era o ambiente familiar e suas implicações no (sub)desenvolvimento intelectual de crianças e jovens. De acordo com essa concepção, o núcleo de sociabilidade primária (família) seria responsável pelo

sucesso ou insucesso dos indivíduos em fase de aprendizagem, uma vez que o ambiente familiar da classe trabalhadora não proporcionaria as condições de aprendizagem e de aquisição de conhecimento.

A partir do materialismo contemplativo (feuerbachiano), a Teoria da Carência Cultural inicia sua análise com duas realidades objetivas: o embrutecimento real da classe trabalhadora e a indissociável associação entre aprendizagem e afeto. Entretanto, se tem a realidade objetiva como ponto de partida, a incidência dessa teoria sobre essa realidade redundava em distorções sobre os fatores determinantes do problema. Isto porque a abordagem psicossociológica não direcionou suas críticas ao sistema escolar, mas atribuiu ao modo de subsistência das camadas populares a responsabilidade pelos infortúnios escolares das crianças e jovens – sem problematizar que o embrutecimento das famílias trabalhadoras é próprio da sociedade de classes, uma vez que a apropriação pela classe dominante da riqueza material e intelectual, produzida pelo gênero humano, é inerente à bestialidade e à miséria com que submetem os trabalhadores.

As teorias de cunho biológico ou psicossocial, como representações ideológicas, partem de preconceitos e estereótipos contra as camadas populares, como aponta Maria Helena de Souza Patto:

A abstração e a inversão ideológica operadas pela criminologia também estão presentes na psicologia educacional: nela, como no discurso criminológico, aparentemente tudo se passa como se o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio, a despeito de ser combatido por medidas técnico-administrativas tomadas pelo Estado através das secretarias de Educação; nela, características da porção mais pobre da população trabalhadora são tomadas como sinais de predisposição ao fracasso escolar; nela, características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa: “a criança mal sucedida não se interessa pela aprendizagem”, o “multirrepetente é apático ou agressivo”, a “criança de classe baixa aprende num ritmo mais lento”, são exemplos desta inversão. (PATTO, 1999. p. 412)

Para além das críticas às teorias caracterizadas como preconceituosas e etnocêntricas, Patto apresenta como proposição a necessidade de compreender o fracasso escolar sob a ótica das relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos sociais na escola. De acordo com a autora, essas relações arbitrárias e hierárquicas dificultam a superação das práticas cotidianas e estranhadas (alienantes), sobretudo as práticas docentes, e sua transformação em práxis. No entanto, para ela a arbitrariedade e hierarquia não são impeditivos permanentes de transformação das relações escolares.

É evidente a convergência teórica de Patto com a condição dialética da escola. É necessário pensar, entretanto, que, como problema social, o fracasso escolar tem seus determinantes nos âmbitos intra e extra-escolares. E, no caso latino-americano, não pode ser desvinculado da especificidade do caráter da escola, que não conseguiu cumprir plenamente nem mesmo os objetivos capitalistas para a educação, tais como a socialização plena dos conhecimentos rudimentares e a formação de uma força de trabalho minimamente instrumentalizada.

É essa angulação mais totalizante que conduz nossa análise sobre os avanços e os limites dos programas Bolsa Família e Misión Robinson quanto ao objetivo de combater o fracasso escolar em combinação com o combate à pobreza.

O programa brasileiro e o programa venezuelano buscaram enfrentar de forma distinta o problema do fracasso escolar. Como se apontou, o Bolsa Família colocou ênfase em garantir a possibilidade de acesso e permanência das crianças e jovens pobres na escola. Já o Misión Robinson deu prioridade à socialização de conhecimentos escolares elementares, com a criação de uma rede improvisada de aprendizagem. Assim, no que se refere às ações prioritárias de cada programa é possível verificar o êxito de ambos, ainda de modo conjuntural.

De acordo com a Avaliação de Impacto do Bolsa Família (AIBF), entre 2006 e 2010, 15,5 milhões dos 17,5 milhões de crianças e jovens beneficiários do programa e com idade entre 6 e 15 anos, tiveram frequência escolar maior do que a dos não-beneficiários, com uma diferença superior de 4,4 pontos percentuais. Mais relevante ainda é o fato de essas crianças e jovens, quando comparados aos alunos que não pertenciam ao quadro de beneficiários do Programa, terem obtido média superior em 6 pontos percentuais (SANTO; LICIO, 2011, p. 4). Ainda que o Bolsa Família não se preocupe diretamente com o aproveitamento dos alunos, esses dados desmistificam o ideário conservador que atribui a frequência dos alunos mais pobres à escola apenas para suas famílias manterem o benefício do Programa. Ao contrário, esses alunos superam as limitações próprias do Programa e colocam-se na condição de sujeitos dispostos a apropriar-se da escola como único espaço que lhes permite contato mais complexo com o conhecimento, ainda de forma fragmentada.

Na medida em que o Bolsa Família não exige rendimento escolar como condição de manter a inscrição de beneficiários, não é possível relacionar o desempenho educacional dos alunos diretamente ao Programa; pelo mesmo motivo, não se pode atribuir o desempenho aferido como resultado de suposta pressão das famílias para garantir a manutenção do benefício monetário. Nesse sentido, ainda de maneira limitada, tomamos como pressupostos para explicar esse rendimento as próprias contradições da escola.

O caráter histórico-embrionário da escola moderna contém em si as contradições da sociedade de classes e interesses antagônicos, assim a escola não é simples reflexo da luta de classes, mas sim parte dela. Como em outros espaços sociais, existem também no âmbito intraescolar interesses do capital e do trabalho, que no caso das instituições de ensino aparecem sob a forma de disputa pela hegemonia do programa político-pedagógico em sentido *stricto e lato sensu*.

Se, por um lado, na escola encontra-se o projeto conservador – que na América Latina historicamente nega às camadas populares acesso a qualquer conhecimento mínimo – nela também se inserem os interesses da classe trabalhadora e sua concepção de educação libertadora.

O movimento de imposição hegemônica não opera na escola em um ambiente passivo; encontra resistência justamente por coexistir e colidir com o projeto contra-hegemônico expresso por sujeitos sociais

em formação. E é nessa perspectiva que os alunos oriundos da classe trabalhadora se apropriam da escola não apenas como espaço físico, mas como sentido de transformação de si mesmos.

Apesar das contradições impulsionadas pelo movimento contra-hegemônico, é fundamental interrogar: qual o significado político-pedagógico de obter bom rendimento em uma escola que, na perspectiva de uma educação humanista, crítica e científica, na totalidade apresenta uma série de problemas em sua totalidade?

Na década de 1980, ao caracterizar o problema de analfabetismo no Brasil, Alceu Ferrari apontou que a escola utiliza mecanismos próprios para (re)produzir a exclusão em seu próprio âmbito (FERRARI, 1985, p. 49). Para Ferrari, isso ocorria por mecanismos de repetência e reprovação, os quais alimentavam também a evasão escolar. Na atual etapa da luta de classes, engendrada pelo caráter mínimo do Estado nas políticas sociais universais, entretanto, a exclusão adquire outras formas além da repetência e da reprovação.

No bojo dessa transformação, ganha hegemonia a pedagogia das competências, centrada no desenvolvimento individualista e autônomo, em detrimento da transmissão dos conhecimentos mais complexos e elevados. Assim, a escola adquire como eixo central a responsabilidade de gerar *conhecimentos úteis e imediatos*, em detrimento do conhecimento universal que propicia o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Sob a perspectiva dos trabalhadores, o fracasso escolar não se expressa mais pela negação de acesso ao espaço físico da escola ou pelas múltiplas maneiras de segregação, como a reprovação e a repetência; expressa-se por uma exclusão intraescolar, caracterizada pela negação do próprio saber sistematizado. Com isso, a inclusão escolar e mesmo a certificação massiva das camadas populares pela escola não significa a socialização dos conhecimentos elementares para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Não por acaso no Brasil 17,8% da população acima de 15 anos é analfabeta funcional.

Nesse sentido, apesar de dados empíricos indicarem que os alunos inseridos no Bolsa Família conseguiram superar a relação mecânica do Programa com a escola, um de seus aspectos mais conservadores, as mudanças qualitativas que a educação escolar sofreu nas últimas décadas não permitem assegurar que a progressão desses alunos corresponde à internalização dos saberes básicos e, por consequência, a uma real superação do baixo nível de formação escolar.

No caso do programa Misión Robinson, sua eficácia no processo de alfabetização se materializou nos primeiros anos de aplicação. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco – sigla em inglês), 1,5 milhão de pessoas foram alfabetizadas na Venezuela entre os anos de 2003–2005, a partir do trabalho de 74 professores cubanos e 50 mil professores voluntários venezuelanos. Esses dados levaram o país a ser declarado território livre de analfabetismo<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Dado disponível em: <http://www.telesurtv.net/telesuragenda/Venezuela-libre-de-analfabetismo-20141027-0046.html>. Acesso em: 20 dez. 2015.

Não obstante, os programas Bolsa Família e Misión Robinson mostraram-se limitados em sua concepção educacional a respeito do fracasso escolar, assim como nos meios que adotaram para combatê-lo.

O problema do fracasso escolar aparece nesses programas somente enquanto expressão fenomênica, isto é, indeterminado pela condição histórica, econômica e política que o constitui – a violenta desigualdade das sociedades brasileira e venezuelana, que constitui os indivíduos e a própria educação. Mesmo ao estabelecerem vínculo entre a educação e a pobreza, tanto Bolsa Família como Misión Robinson o fazem como se a relação entre a escolaridade e a pauperização fossem dicotômicas, como se a natureza da educação escolar tivesse o poder de redenção social, sem estar ela própria maculada pela pobreza manifesta material e intelectualmente.

Com efeito, em uma sociedade dividida entre trabalho manual e trabalho intelectual, o conhecimento é concebido como produto do campo das ideias contemplativas, metafísicas ou enciclopedistas. No entanto, em essência, o conhecimento compreendido enquanto *ethos* inalienável do gênero humano está intrinsecamente ligado ao “mundo das coisas”, como produto material e intelectual.

Em qualquer atividade essencialmente humana, inclusive nas que empreendem com maior destaque a força física, há emprego de atividade intelectual, ainda que de maneira fragmentada. A constituição da unidade entre a ação do gênero humano e a (re)elaboração dessa ação somente é possível porque não há divisão do próprio ser ontológico, a constituição do *homo sapiens* é, sobretudo, a constituição do *homo faber*.

Uma vez indissociável da materialidade do ser ontológico – portanto parte inerente da maneira pela qual se produz e reproduz a existência essencialmente humana – o conhecimento acumulado, transmitido e ressignificado não é simples reflexo da riqueza ou das relações sociais produzidas pela sociedade. Entretanto, o *ethos* humano constituinte dessas relações e de sua produção processual e coletiva é apresentado vulgarmente na sociedade capitalista como forma acabada, objetos circulantes de valor de uso e valor de troca.

No modo de produção baseado na generalização da venda da força de trabalho, no qual os produtores perdem a totalidade de sua produção, a expropriação da riqueza implica efetivamente na apropriação privada também do conhecimento coletivo contido nos bens socialmente produzidos. Nesse sentido, a exploração de uma classe sobre a outra provoca um duplo empobrecimento dos indivíduos que não detêm os meios produtivos: a pobreza material e a pobreza intelectual.

A constituição da miséria entre os que dispõem tão somente de sua força de trabalho está umbilicalmente ligada à produção da riqueza, de maneira tal que a pobreza e a riqueza formam a unidade do diverso no processo produtivo, posteriormente manifestada na objetificação do trabalho. Essa simbiose é descrita por Karl Marx, da seguinte maneira:

O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria

tão barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2008, p.80)

O nível de estranhamento entre o sujeito e as relações de produção é construído a partir de três dimensões de alienação, que trazem em si os elementos de empobrecimento do trabalhador:

- 1) a separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho;
- 2) a desumanização do trabalhador frente ao processo produtivo e;
- 3) a alienação do homem frente à natureza.

No primeiro aspecto alienante, o objeto que é produto direto do trabalho do sujeito torna-se estranho a ele na medida em que o mundo material aparentemente é regido por leis a-históricas e independentes dos sujeitos produtores. Em suma, o produto é apartado do trabalhador, tornando-o um dependente sem domínio da objetificação de seu próprio trabalho.

A segunda dimensão da alienação, ou seja, o estranhamento do trabalhador diante do processo produtivo, é determinante para o surgimento da apropriação alienada do objeto, uma vez que

O produto é, de fato, apenas a síntese da atividade, da produção. Consequentemente, se o produto do trabalho é alienação, a própria produção deve ser alienação ativa – a alienação da atividade e a atividade da alienação. A alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho. (MARX, 2008, p.81)

Nesse grau de alienação, o trabalho é para o trabalhador uma atividade forçada, não em seu aspecto jurídico, mas de fato; uma agressão à natureza do sujeito, que ele executa como meio de satisfazer necessidades de subsistência.

O homem é um ente-espécie, pois ao contrário do animal sua atividade vital (vida produtiva) é produzida conscientemente para alcançar toda sua natureza inorgânica (universal) – ou seja, sua produção não se reduz à sua condição individual, senão abrange toda a sua espécie. Dessa maneira, a terceira dimensão do estranhamento, ao transformar a atividade vital humana em meio de sobrevivência, provoca o distanciamento do homem em relação à sua própria natureza, o que resulta em estranheza consigo e com sua própria espécie – a estranheza do homem para com o homem.

Ao compreender as três dimensões interdependentes de alienação, é possível observar que a pobreza e a riqueza não estão separadas em polos opostos, mas são geradas em uma mesma unidade – o trabalho alienado:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto é expressa pelas leis nacionais-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir;

quanto mais valores ele cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (Ibidem, 2008, p.82)

A partir da caracterização que o *ethos* humano está intrínseco a toda atividade produtiva do ente-espécie, e que esta atividade no modo de produção capitalista é irreversivelmente alienada, uma das faces da pobreza é a constituição do embrutecimento intelectual dos sujeitos frente ao próprio conhecimento do gênero humano. A constituição da pobreza material e intelectual, socializada entre despossuídos dos meios de produção, possui uma gênese idêntica produzida pela própria idiossincrasia do modo de produção capitalista.

A essa condição geral do modo de produção capitalista soma-se, na formação econômico-social latino-americana, o fato de que o capital consegue se reproduzir nos países dependentes sem o desenvolvimento interno das forças produtivas, o que implica na ausência de políticas educacionais que garantam à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos elementares exigidos pelo próprio padrão civilizatório capitalista.

Repousam na ignorância ou no desprezo sobre essa totalidade e, por consequência, na adoção da fragmentação liberal que os acompanha, as bases para as limitações objetivas dos programas Bolsa Família e Misión Robinson. A escola, enquanto espaço institucional de uma prática social própria que internaliza a totalidade, não é considerada como meio reprodutor da própria pobreza, de tal maneira que todas as determinações políticas, econômicas e sociais (subfinanciamento, colonialismo cultural, currículo desvinculado do desenvolvimento das forças produtivas, baixa qualificação do corpo docente etc.) estão ausentes nesses programas sociais.

Não surpreende então que o Programa Bolsa Família tenha garantido o acesso, mas não tenha alterado a estrutura da escola e enfrentado as vicissitudes desta na socialização do conhecimento. O mesmo se passou com o programa venezuelano, que em 2005 garantiu a alfabetização de 1,5 milhão de pessoas, mas não conseguiu evitar o crescimento do analfabetismo nas escolas formais nos anos seguintes: em 2011 mais de 1,3 milhão de pessoas estavam novamente em situação de analfabetismo na Venezuela. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), entre os anos de 2006/2007 a 2011/2012, um total de 883.148 alunos deixaram a escola durante o ensino secundário, sendo a pobreza e as dificuldades em assimilar o conteúdo as principais causas da *deserción escolar*. Esse quadro demonstra que o programa Misión Robinson I e II, que são paralelos ao ensino formal, atuam somente no nível das consequências e não das causas que determinam que milhares de crianças e jovens interrompam seus estudos.

## Considerações finais

Ao estabelecer vínculos entre o combate à pobreza e a escolarização dos setores populares, os programas Bolsa Família e Misión Robinson nos provocaram a seguinte questão: o processo social aberto a partir desses programas está em direção à superação ou manutenção da pobreza intelectual que atinge a maioria do povo brasileiro e venezuelano por meio de sua forma mais acabada, o fracasso escolar?

Em convergência com o próprio referencial teórico que elegemos para investigar tais programas sociais, o materialismo histórico e dialético, essa interrogação, que norteou os aspectos gerais deste artigo, não pode ser respondida a partir da lógica formal que nega o caráter contraditório em uma mesma realidade e em um mesmo objeto.

Mediante a contradição de todo movimento de natureza social, consideramos que os programas sociais investigados têm atributos opostos em sua relação com os elementos mais imediatos do fracasso escolar.

Ao possibilitar que os sujeitos destituídos de direitos tenham acesso à sistematização dos conhecimentos mais elementares para a formação intelectual, os programas Bolsa Família e Misión Robinson proporcionam aos setores populares um dos únicos meios que a classe trabalhadora tem, nas estremaduras do capitalismo, de superar as mistificações tautológicas do cotidiano. Por outro lado, esses programas estão circunscritos à manutenção das estruturas culturais, políticas, econômicas e sociais que configuram o Estado autocrático na América Latina, estruturas que se estendem ao âmbito escolar como forças centrífugas a expulsar os indivíduos dos espaços escolares e retiram ininterruptamente da própria escola a possibilidade de humanização dos sujeitos, por meio da socialização dos conhecimentos minimamente científicos e do pensamento crítico.

Na América Latina, a superação da pobreza, bem como do fracasso escolar exige das forças políticas dos trabalhadores a capacidade de ruptura com as estruturas seculares que mantêm as raízes culturais do colonialismo e as bases materiais do capitalismo dependente, do qual surge a superexploração que provoca o embrutecimento físico e intelectual do proletariado.

E é nesse sentido, que apesar de consideramos que os programas Bolsa Família e Misión Robinson corretamente ampliam o conceito de pobreza, por associá-lo à educação escolar, ou melhor, a ausência dela em amplo sentido, tais programas, ao não fazer parte de um conjunto substancial de mudanças, isolam as consequências da pobreza intelectual e mesmo material, sem incidir sobre as determinações que as provocam.

Em nossa caracterização essa contradição não se resume a apenas um aspecto das referidas políticas sociais, o qual se resolveria com um simples ajuste. Entendemos que ela própria é parte de uma contradição maior – o momento histórico latino-americano, marcado esses últimos anos por grandes promessas de mudanças por dentro da ordem institucional burguesa e dependente.

O caso do programa Misión Robinson é emblemático sobre os limites dos avanços sociais dentro das estremaduras do capitalismo dependente latino-americano. Para além de alfabetizar jovens e crianças,

o programa também se propõe a (re)fundar o sentido de educar sob princípios que não eram mais amplamente mencionados na história recente da educação latino-americana. Entretanto, suas proposições para criar um novo gênero humano a partir do pensamento crítico, da soberania dos povos e da eliminação da desigualdade não encontram correspondência na totalidade das políticas do Estado venezuelano, em especial nas políticas direcionadas ao ensino oficial daquele país.

Apesar do forte e propagandístico discurso de transformação social que se estabeleceu nas últimas décadas na Venezuela, isso não expressou uma alteração substancial da ordem social e econômica. Em geral, os avanços sociais que amenizaram o problema da pobreza extrema foram respostas em forma de diálogo com o setor popular, bem como o seu apaziguamento após a consolidação do chavismo como força política hegemônica. A base sob a qual se edificaram as políticas sociais venezuelanas foi a mesma matriz econômica que mantém o país dependente desde sua independência formal – a renda do petróleo.

Por interesses materiais das velhas e novas frações do capital que compõem o Estado, a Venezuela foi incapaz de desenvolver uma base de industrialização nacional, que permitisse o avanço das forças produtivas e levasse ao rompimento com sua economia petro-exportadora (SILVA; COSTA, 2014). Nessas condições, o sentido da educação ganhou muito mais um aspecto ideológico do que produtivo, de tal maneira que o ensino escolar seguiu precário, excludente e obsoleto, em correspondência a uma economia primária e uma sociedade sem alterações estruturais.

A afirmação acima não se desdobra, entretanto, na negação do avanço que Misión Robinson significou para os indivíduos que estavam marginalizados há décadas pelo Estado. Compreendemos que esse programa, bem como os outros programas sociais, representa avanços em comparação a uma *exclusão absoluta*. No entanto, tais avanços são limitados, pois não encontram consonância com outras medidas de caráter social, político e econômico que possam efetivamente iniciar um processo de superação do fracasso escolar e de outras mazelas da sociedade venezuelana.

Acreditamos ainda, que a falta de mudanças em essência construiu uma natureza dicotômica no programa Misión Robinson, que o torna necessário e urgentemente radical em sua proposta de uma educação anticolonial e humanista, todavia limitado em sua ação ao incidir somente sobre as consequências dos problemas da educação. Essa caracterização é substancialmente oposta ao que concluímos sobre o Programa Bolsa Família no que se refere ao combate ao fracasso escolar.

Em sentido oposto ao programa venezuelano, o Programa Bolsa Família sob nenhum aspecto pode ser considerado radical, nem em proposição, tampouco em ação. Sua natureza, convergente com o caráter do Estado liberal e com o sistema capitalista dependente, não por acaso concebe a educação escolar apenas como condicionante mecânica para melhorar as condições de venda da força de trabalho.

O conservadorismo do Programa se expressa, entre outras coisas, por meio da relação entre os alunos beneficiários e a escola. Essa relação ocorre somente no âmbito da condicionalidade, desdobrando-

se em aspectos majoritariamente quantitativos e não qualitativos; em síntese, o que se considera é apenas o aumento de número de crianças e jovens matriculados na educação básica.

Aqui, entretanto, fazemos uma ressalva: apesar de não oferecer subsídios para o combate ao fracasso escolar, para um número significativo de jovens e crianças o Bolsa Família proporciona a possibilidade de contato com um universo mais amplo de saberes e conhecimentos socializados pela escola. No entanto, sob as atuais condições da escola pública brasileira, esse contato deve ser caracterizado como precário e insuficiente, uma vez que essa escola real está determinada pelo subfinanciamento; pelo déficit de docentes, pelas concepções pedagógicas que esvaziam conteúdos e pelo secular preconceito contra as camadas populares.

Ao contrário do que se passou na Venezuela, no Brasil a atuação do Estado não teve como eixo a educação nem mesmo em sentido pontual, tal como ocorreu no país vizinho. Soma-se como agravante e, em situação similar ao processo venezuelano, que a implementação dos programas de combate à pobreza vinculados à educação ocorreu sem as mudanças estruturais que exigem o quadro social e econômico brasileiro.

Assim como ocorreu com o chavismo, as forças do capital que ascenderam ao bloco no poder junto com o projeto petista não se ocuparam de promover a soberania do país em termos econômicos, políticos e sociais. Por outro lado, as organizações sindicais, partidárias e movimentos populares cooptados para a conciliação de classes também foram incapazes de fazê-lo. Por essas razões, as características da dependência foram reafirmadas no país (matriz econômica primário-exportadora, desindustrialização, rentismo, subdesenvolvimento etc.)

Os aspectos da dependência não se restringiram, porém, à esfera econômica; eles se manifestaram também nas políticas públicas sociais brasileiras, que não foram aplicadas para reverter os efeitos da superexploração em sua reprodução ampliada, o que inclui o fracasso escolar e a precarização do ensino público em geral. Essa é umas das explicações para que o orçamento geral da União destine 39% da arrecadação para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública e apenas 0,02% para o próprio Programa Bolsa Família e 4,73 % para a educação pública<sup>8</sup>.

Pelo exposto, concluímos então que o Programa Bolsa Família, no Brasil, e o programa Misión Robinson, na Venezuela, explicitaram uma realidade sentida nas camadas populares, mas que até então não estava significada por elas: o elo entre a pobreza material e a intelectual. Consideramos, entretanto, que tais programas se apropriaram do fenômeno por meio das consequências, contudo sem conseguir articulação na totalidade para combater as causas que determinam a pobreza. E aqui referimo-nos, sobretudo à pobreza intelectual, que se manifesta, na perspectiva dos trabalhadores, como fracasso escolar.

---

8 Dados do Orçamento Geral da União, 2018. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/programas-e-aco-es/acao/8446-servico-de-apoio-a-gestao-descentralizada-do-programa-bolsa-familia>. Acesso em: 13 dez. 2018.

A breve conclusão apresentada não exclui a necessidade de refletir sobre o combate à pobreza e a necessidade de escolarização das camadas populares, mesmo que sob a condição de medidas transitórias – de uma sociedade capitalista, cujos aspectos de barbárie se sobrepõem aos aspectos civilizatórios, para uma sociedade socialista. É somente nessa condição que esses programas ganham um caráter urgente e necessário, isto é, uma mediação social de transição da sociedade latino-americana, embrutecida por três séculos de colonialismo e pela submissão aos aspectos mais antidemocráticos do capital, para uma ordem societária fundada na socialização não apenas dos meios de produção e dos bens materiais, mas também dos bens culturais e sociais do gênero humano.

### Referências bibliográficas

BANCO MUNDIAL, 1990. **Priorities and strategies for education**. Washigton DC. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080118171/Priorities\\_and\\_Strategies\\_for\\_Ed\\_WB\\_Review.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf). Acesso em: 23 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.836 de janeiro de 2004. As diretrizes e bases do Programa Bolsa Família. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome: Bolsa Família. Disponível em: [www.mds.gov.br/sobreministerio/legislacao](http://www.mds.gov.br/sobreministerio/legislacao). Acesso em: 10 jan. de 2015.

\_\_\_\_\_. 2010b. Guia para acompanhamento das condicionalidades do Programa Bolsa Família. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome Disponível em: [www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa\\_familia/Guias\\_Manuais/Acompanhamento\\_condicionalidades.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Guias_Manuais/Acompanhamento_condicionalidades.pdf). Acesso em: 20 de jan. 2015.

\_\_\_\_\_. 2014. Acompanhamento das Famílias: PBF no Sicon. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/bolsa\\_familia/gest%C3%A3o%20do%20programa/tutorial\\_atendimento\\_acompanhamento\\_familiar2014.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/bolsa_familia/gest%C3%A3o%20do%20programa/tutorial_atendimento_acompanhamento_familiar2014.pdf). Acesso em: 20 de out. de 2015.

COSTA, Áurea. **As relações entre o Estado e escola no neoliberalismo**: a função da escola no Estado mínimo e nas novas orientações às políticas educacionais. São Paulo: Annablume, 2013.

FERRARI, Alceu. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes In **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo nº 52 p. 123-135, 1985.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Fome Zero**: Uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil. São Paulo, outubro de 2001. Disponível em: [www.icidadania.org.br](http://www.icidadania.org.br). Acesso em 18 de fev. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS (INE). Matrícula de educación por año escolar, según entidad federal 2003/2004 a 2012-2013. Disponível em: <http://www.ine.gov.ve>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.1ª ed.

PATTO, Maria Helena de Sousa. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ROSA, Flávia Bischain. **O movimento operário na Venezuela do século XXI**: dilemas da reorganização sob o governo Chávez. São Paulo: Editora Sundermann, 2014.

SANTOS, R. L. A; LICIO, E. C. Resultados e desafios do acompanhamento das condicionalidades do programa bolsa família. In:

CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 4, 2011, Brasília. **Anais.**

SILVA, Luiz Fernando da Silva; COSTA, Cardoso Gisele. Crise econômica e política, descontentamento social e dissidência no governo de Maduro, 2014. Disponível em: [www.lamericas.org](http://www.lamericas.org). Acesso em: 20 set. 2015.

VENEZUELA, 2003. **Plan Nacional de Educación para Todos.** Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela%20EFA%20Plan.pdf>. Acesso em: 4 set. 2015.

\_\_\_\_\_, 2006. **Ministerio de Comunicación y Información. Misiones Bolivarianas.** Disponível em: <http://lae.princeton.edu/catalog/0hmpn>. Acesso em: 18 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_, 2006b. **Misiones Bolivarianas.** Caracas: Ministério de Comunicación e Información. (Colección Temas de Hoy).

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 4

**O IMPACTO DOS MODELOS  
UNIVERSITÁRIOS NOS ESFORÇOS  
DE INTEGRAÇÃO ENTRE PAÍSES  
DA AMÉRICA LATINA**

**RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO**

# O impacto dos modelos universitários nos esforços de integração entre países da América Latina

Rita de Cássia Marques Lima de Castro<sup>1</sup>

A educação, como objeto de pesquisa, permite multifacetadas visões e questionamentos que abrem janelas de pesquisa quase que infindáveis. Uma das que mais discussões engendra é a educação como instrumento de integração entre países. Os debates vão desde questões técnicas, como compatibilidade de currículos, até questões estratégicas, sobre por que e para que promover essa integração. Em especial, desde o século XX, observa-se na América Latina a ampliação do debate sobre integração mediante a educação por meio de instrumentos mais formais, como, por exemplo, tratados e convenções.

Neste trabalho, aborda-se um recorte especial desse amplo quadro de discussão: as possibilidades de integração por meio da educação superior e o impacto dos modelos universitários na integração. O pano de fundo para a elaboração deste artigo é a tese que apresentei ao Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (Prolam/USP), em 2013, e minha apresentação do tema “A integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária: perspectiva histórico-cultural”, em palestra ministrada no Memorial da América Latina, em 2018, no curso de difusão cultural Miradas sobre a América Latina – Primeiro ciclo sobre Cultura e Educação.

O foco na educação superior justifica-se por considerar que os modelos universitários em si mesmos, contêm elementos culturais e históricos que impactam os esforços de integração. Esses elementos geram a visão do que é a educação, para que ela serve, a quem atende e o que dela se espera. A concepção de cada modelo resulta em uma visão internalizada pelos atores do processo educacional formal e, por conseguinte, leva a ações que podem tanto reforçar como converter-se em obstáculos às propostas de integração.

## Modelos universitários

Modelos universitários são formas de se constituir o sistema de educação superior – por meio deles, define-se a missão da universidade, seu público-alvo, sua concepção de ensino, a ênfase em ensino ou pesquisa e a estrutura organizacional. Esses modelos, norteadores das políticas públicas e das leis que abordam a educação, devem ser estudados por aqueles que desejam não somente compreender os rumos educacionais, mas também agir para que os objetivos primeiros da educação possam ser atingidos.

---

<sup>1</sup> Doutora pelo Prolam/USP. Docente na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuárias da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e pesquisadora no CORS e NESPI, ambos Centros de Estudos da FEA-USP.

Vale ainda lembrar que os modelos vigentes são fruto de uma elaboração histórica; refletem as ideias que influenciaram o passado e se fazem presentes na execução de políticas educacionais. No dizer de Krotsch (2009, p. 54): “Cómo comprender a la universidad y sus problemas actuales sin el aporte de la historia, que es finalmente una reflexión sobre cómo las prácticas sociales pasadas han devenido en estructuras y restricciones del presente”. Assim, para que se possa compreender melhor a relação e o impacto do passado sobre o presente, recomenda-se a análise da dimensão histórica, como aponta García Guadilla (2008, p. 11): “La historia es el autoconocimiento del ser humano, y una pista importante para saber lo que el hombre puede hacer, es saber lo que el hombre ha hecho.”

Antes, porém, de prosseguir com a discussão sobre os modelos universitários, deve-se elucidar o conceito de universidade no qual este trabalho se baseia, visto que a conceituação traz o fundamento sobre o qual se assentam os outros elementos constituintes de um modelo. Utiliza-se aqui o conceito de Charle e Verger (1996), que é o de uma comunidade formada por professores e estudantes que se reúnem, de forma autônoma, para que ocorra o ensino de disciplinas, no nível superior.

Sob essa concepção, há muitas classificações de universidade, seja entre polos liberais, seja entre polos mais funcionais. No modelo liberal, mais idealista e mais clássica, a universidade deve constituir-se como um santuário do saber (WOLFF, 1993); na concepção funcional prepondera a lógica de atendimento ao mercado ou ao interesse do Estado (RICOEUR, *in* DRÈZE; DEBELLE, 1983). Em qualquer dos polos, há uma finalidade comum: trata-se de uma comunidade com o propósito de ensinar. Este conceito macro orienta a construção dos modelos universitários que, por sua vez, definem a visão, a missão, as estratégias e o *modus operandi* das universidades.

Considerando tal conceito e tomando como ponto de partida histórico o século XVI, período das explorações ibéricas sobre a região latino-americana, pesquisa bibliográfica aponta que quatro modelos clássicos de universidade impactaram a construção da educação na América Latina: o modelo inglês, o alemão, o francês e o norte-americano (DRÈZE; DEBELLE, 1983; CHARLE; VERGER, 1996; WOLFF, 1993).

Apresentam-se a seguir, sumariamente, as distintas concepções que cada um desses modelos tem acerca da missão da universidade, de seu objetivo central, de seu público-alvo, de seus princípios e estruturas organizacionais. Essas características estão sintetizadas em quadro sinótico, elaborado por mim, com base nas leituras de Drèze e Debelle (1983), Charle e Verger (1996), Wolff (1993) e apresentado em tese de minha autoria<sup>2</sup>.

### **O modelo inglês**

O modelo inglês, que teve John Henry Cardeal Newman como seu maior expoente, concebe a universidade essencialmente como uma *associação permanente de sábios e estudantes*, lugar de *difusão e*

---

<sup>2</sup> O quadro sinótico em que sintetizei essas características está nas páginas 35 e 36 da tese que apresentei ao Prolam/ USP (CASTRO, 2013), posteriormente publicada em livro (CASTRO, 2017, p.42-43).

*extensão do saber universal*. Trata-se de uma educação de cunho liberal: o saber justifica-se por si.

O objetivo da educação superior é formar o espírito dos estudantes nos aspectos moral, intelectual e religioso.

O público universitário é composto por aqueles que reconhecem o valor da inteligência e de seu uso, fruto de reflexão. Como se trata da *cultura da inteligência*, busca-se a perfeição intelectual, a *formação geral*, considerada a única preparação profissional eficaz no longo prazo. Essa formação pressupõe uma estreita relação pedagógica entre tutor e aluno.

A ênfase recai no ensino (com primazia sobre a pesquisa), na conservação e na transmissão de conhecimentos, com *autonomia institucional*.

Para permitir o desenvolvimento da reflexão e da sistematização das ideias, seus princípios organizacionais exigem:

- modelo de internato (sistema de residência estudantil e docente);
- tutores com responsabilidade direta sobre toda a educação de seus tutorados, por meio de reuniões semanais para acompanhar o desenvolvimento de cada estudante.

Em relação à estrutura do sistema educacional (níveis de ensino e demanda), a universidade é o *local mais elevado da formação*. Para atender aos estudantes menos qualificados, pode-se criar uma rede de ensino com outras instituições, com as quais a universidade deve manter uma relação de solicitude.

### **O modelo alemão**

Neste modelo, que teve em Wilhem Von Humboldt seu maior expoente, a universidade é vista como uma *comunidade associada de pesquisadores e de estudantes* com o objetivo maior de *apreender a verdade*.

O objetivo da educação superior é promover o *aprendizado de uma atitude científica* por parte dos estudantes. Essa atitude de pesquisa, associada a qualidades morais e éticas, constitui a verdadeira formação (*Bildung*).

Seu público é constituído por uma elite intelectual, aqueles que, por vocação, veem o estudo e a pesquisa como maneira vital de participar na “elaboração do mundo a serviço da ciência e da verdade” (Drèze e Debelle, 1983, p. 53).

De base socrática, o modelo alemão considera o *ensino como iniciação à pesquisa* e, portanto, deve estimular a reflexão. A *pesquisa é o ponto de partida* para a educação permanente e o professor é um orientador.

A ênfase da escola de modelo humboldtiano recai na pesquisa: a universidade deve ser um centro de pesquisa científica, baseado na liberdade e na responsabilidade de escolha para os estudantes e de ensino

para os professores – o que pressupõe autonomia administrativa.

Os princípios organizacionais para o desenvolvimento da atitude de pesquisa requerem:

- liberdade acadêmica, em uma instituição com autonomia administrativa;
- articulação das faculdades e das atividades da universidade em torno do respeito à unidade e à totalidade, o que leva à reunião das diversas ciências em uma faculdade (a de artes liberais, depois filosofia).

Quanto à estrutura do sistema educacional, como a universidade é destinada a uma elite intelectual, as massas devem ser atendidas por instituições de instrução superior anexadas às universidades, para que seus professores mantenham contato de pesquisa com os docentes-pesquisadores universitários.

### **O modelo francês**

No modelo francês, cujo expoente maior é Napoleão Bonaparte, a universidade é concebida como um local de *instrução pública única, centralizado, orientado e vigiado pelo Estado*.

O objetivo da educação superior é *prestar serviço ao Estado e difundir uma doutrina comum*, uma mentalidade geral única, de modo a manter a ordem social e permitir a expansão da doutrina napoleônica e a devoção ao chefe do Estado (princípio de soberania supranacional).

Seu público é composto por todos e por uma minoria. “A todos deve ser dada a formação para o serviço ao Estado, a uma minoria está destinada a pesquisa necessária para manter a inovação” (CASTRO, 2013, p. 35).

Neste modelo em que impera a uniformidade, os professores detêm o monopólio da instrução e baseiam-se em princípios fixos. O mais importante é o fim: ascensão social. O restante é secundário.

A ênfase da educação recai no *ensino voltado à formação profissional* e à especialização de quadros para servir ao Estado bem como à preparação para ingresso em concursos.

Os princípios que regem a educação superior no modelo francês ou napoleônico são a centralização, a hierarquia e a uniformidade:

- faculdades e universidades são subordinadas à administração governamental parisiense e à autoridade central (primeiro o Imperador, depois o Ministério da Educação); não gozam de autonomia em assuntos importantes, tais como os que envolvem segurança ou estratégias de Estado;

- os professores formam uma corporação de funcionários do Estado, com liberdade de pesquisa e de cátedra.

Na estrutura educacional, cabe à universidade atender o maior número possível de estudantes e orientar-se para um ensino de massa, sofrendo do problema de como selecionar alguns poucos para a atividade de pesquisa. Opta-se pela diversificação, com a criação de institutos universitários de tecnologia, por exemplo.

## O modelo norte-americano

O grande expoente deste modelo é Alfred N. Whitehead. Nele a universidade é um *centro de progresso*, um agente da fusão entre ensino e pesquisa, para responder às aspirações progressistas da sociedade.

A educação superior, de acordo com as condições de progresso da sociedade, visa desenvolver uma atitude imaginativa, capaz de aliar criatividade e competência científica, que dê vida e aplicação aos conhecimentos, impedindo-os de se tornarem inertes.

Seu público também constitui uma elite intelectual, formada por aqueles que possuem imaginação criadora e conseguem associar a ciência à pesquisa de forma produtiva e eficaz.

O modelo norte-americano é orientado para que o aluno possa adquirir conhecimentos de forma imaginativa e possa desenvolver atividades que visem a aceleração e a difusão do progresso. Docentes e estudantes devem ser animados por ideias vivas, cabendo ao professor estimular e guiar o desenvolvimento autônomo do aluno, aplicando as ideias a casos concretos para gerar princípios.

A ênfase do trabalho na universidade recai na *simbiose entre pesquisa e ensino*, visando a promoção do progresso da sociedade.

Os princípios organizacionais que orientam este modelo baseiam-se em:

- liberdade acadêmica tanto na escolha das pesquisas quanto nas iniciativas tomadas pela comunidade acadêmica – embora não haja *self-government*, pois os professores são submetidos a autoridades externas (seja o Estado, sejam os fundadores);

- variedade de experiências e estímulo à produção comum de contribuições científicas originais;
- métodos eficazes de recrutamento e seleção que garantam a boa escolha dos professores;
- organização administrativa que facilite o trabalho do professor.

Na estrutura educacional, embora deva estar mais atenta às necessidades da comunidade, a universidade conserva seu caráter elitista e aristocrático. Como apenas uma minoria detém a imaginação criadora, a massa é acolhida por uma diversidade de instituições universitárias, cada qual com seus objetivos. As melhores representam o núcleo de progresso, que beneficia a massa por meio da boa comunicação de rede e flexibilidade do sistema.

## Missão universitária e integração

Da síntese sobre as concepções de universidade apresentada acima, vale destacar quatro palavras que, em cada um dos modelos, constituem a missão universitária: ensino, pesquisa, serviço, progresso.

Nessas palavras-conceito se enraíza a gênese da tríade da missão universitária que perdura até os dias atuais: ensino, pesquisa e extensão (esta última derivada da concepção norte-americana de progresso e atendimento à comunidade).

O que está em discussão no século XXI é uma quarta missão universitária: a internacionalização (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Esta missão está diretamente relacionada à integração e parte da concepção que o conhecimento é universal e pode ser mote da integração. Na visão de Bezerra (2013), ademais de demandar políticas que envolvam desenvolvimento, a massificação também contribui para a internacionalização da educação superior, visto que os processos de desenvolvimento, em tempos de globalização, exigem a troca de conhecimentos além do âmbito nacional. O cerne da questão reside em que a internacionalização é considerada como “um complexo processo de integração a um campo acadêmico mundializado” (AZEVEDO, 2008, p. 876) e, nesse contexto, a educação superior surge como uma via possível, por meio de um processo de intercâmbios de conhecimentos, mobilidade, cooperação.

Todavia, se a internacionalização é estímulo à integração, pode ser, também, um impedimento, pois há risco de submissão da universidade às regras do jogo do mercado internacional, eminentemente econômicas e voltadas à competitividade, não à colaboração – conseqüentemente, não à integração. Ao se adotar uma regra de preponderância econômica, a educação tende a se reduzir a aspectos de resultado e à inserção no neoliberalismo acadêmico, que passa a compor a regra do jogo em todos os âmbitos da vida dos indivíduos, das organizações e das nações, tornando a competitividade e a eficiência nos processos a razão de ser *natural do mundo* (DARDOT; LAVAL, 2016). Com isso, tem-se a subserviência da educação ao mercado, ou, nas palavras de Bianchetti e Thiengo (2018, p. 41), a “subsunção da universidade aos desígnios do mercado, colocando em xeque a concepção de *universitas*, com claros prejuízos, particularmente à formação humana”. O impacto dessa visão é ainda mais negativo ao se considerar que a integração pressupõe o aprofundamento nas relações entre diferentes instâncias e países, incluindo obviamente aspectos culturais.

No caso da educação superior e de protocolos de integração, o aspecto cultural é uma das bases fundamentais da compreensão sobre o que é educação, para que ela serve e para quem deve ser direcionada. Se a lógica de mercado é dominante, a cultura fica relegada a segundo plano e os atores do processo de integração ficarão limitados a seguir protocolos burocráticos – que não levam à integração. É preciso, conseqüentemente, voltar às bases dos modelos que construíram as universidades para discutir aspectos realmente integradores e identificar os fundamentos que amparam a ação dos atores educacionais no processo integrativo.

Como se destacou, o estudo dos modelos educacionais universitários é importante para compreender as bases fundantes das organizações que se destinam à educação. Essas bases fundantes são o que se poderia chamar de intertexto nos discursos que envolvem debates sobre: inclusão e exclusão, o papel da educação, a estruturação da universidade que se deseja, o que se busca e se espera do entorno e da integração, tanto no nível geográfico interno quanto no externo. Não há como discutir caminhos de integração entre países por meio da educação sem se compreender os modelos universitários vigentes e majoritários em cada nação.

A cooperação entre países envolve o reconhecimento e o respeito pelo outro, por suas diferenças e similaridades; envolve saber aproveitar as diferenças em prol do crescimento mútuo. E este é o ponto em que se retorna aos modelos universitários e à forma com que foram implantados e desenvolvidos na América Latina. A cultura exerce papel fundamental no desenvolvimento – papel esse que se discute a seguir.

### **A universidade latino-americana na história**

Observa-se que, na história da América Latina, os modelos universitários clássicos apresentados anteriormente seguiram linha semelhante ao que ocorreu nas outras regiões do mundo, mas com um atraso temporal. Esse atraso derivou-se, em parte, da resistência de Portugal e Espanha às mudanças e, em outra parte, do impacto da cultura local.

Cumprido assinalar que tanto Portugal quanto Espanha, países que dominaram a América Latina à época das colonizações advindas das grandes navegações, foram reativos às mudanças que ocorreram nas concepções e aplicações de modelos universitários. Assim, considerando o que ressaltam pesquisadores sobre o tema, como Franco (1958), pode-se afirmar que, durante os séculos de apropriação e divisão das Américas pelos impérios coloniais espanhol e português, as mudanças que ocorreram em suas sedes foram sempre posteriores ao que ocorria no restante da Europa – já que os modelos das duas nações ibéricas eram estruturados em termos bastante conservadores. Enquanto havia o crescimento da universidade como centro de pesquisa e de formação do saber no restante do mundo, permaneciam as formações eminentemente profissionais; funcionalismo e estagnação; currículos antiquados e concentração de cadeiras; burocracia e centralização em excesso; elitismo; certo conformismo e até acomodação com vistas à manutenção do *status quo* – em síntese, essas eram as características dominantes das universidades portuguesas e espanholas, cujos modelos foram transplantados às respectivas colônias (SALGADO PEÑA, 2006). Isso difere completamente do caso norte-americano que, embora com origem no modelo universitário inglês, tomou rumo próprio e constituiu uma estrutura peculiar (CHARLE; VERGER, 1996), voltada à extensão e à massificação do ensino (TEIXEIRA, 1960).

Desse modo, a evolução dos modelos universitários na América Latina pode ser representada na seguinte linha de tempo: até o início do século XIX, preponderou o modelo francês; em seguida, e até o final daquele século, houve a dominância do modelo alemão; e, a partir da metade do século XX, dá-se o predomínio do modelo norte-americano. Ressalta-se que preponderância não significa exclusividade; e que os modelos implantados nas colônias não o foram da forma como existiam em suas origens – todos sofreram impacto da cultura local e houve o que se pode denominar de hibridismo cultural na construção dos modelos universitários latino-americanos.

Hibridismo cultural deve ser entendido como “um fenômeno histórico-social que existe desde os primeiros deslocamentos humanos, quando esses deslocamentos resultam em contatos permanentes entre grupos distintos.” (CARDOSO, 2008, p. 79). Tal hibridismo resulta em uma modificação cultural

decorrente do contato do migrante com outras culturas e formas de ver o mundo. Sem entrar na discussão acerca dos pontos positivos ou negativos do hibridismo, considera-se aqui sua vertente de produção de novos sentidos, seguindo a linha de Canclíni (1992) e Coelho (1997), dentre outros. Tem-se a mesma lógica de Schwartzman (2000), apontada por Brunner (2009), de que as culturas locais atuaram de forma a transformar radicalmente os modelos advindos da Europa e mesmo dos Estados Unidos. Não houve apenas uma *adaptação climática*, mas, no dizer de Brunner (2009), uma transformação resultante dos jogos de poder próprios dos locais, bem como das diferentes culturas e valores que constituíram as sociedades latino-americanas.

Sobre o impacto da cultura local na implantação e na evolução da universidade na região latino-americana, cabe ainda observar que vários pensadores que forjaram o pensamento social e político da América Latina defendiam a ideia de construir uma universidade própria, um modelo oriundo da região. É o caso, por exemplo, de José Martí que, já em 1891, propugnava a precedência do ensino da história da América Latina e a primazia da universidade latino-americana sobre a universidade europeia (MARTÍ, 2010); e de José Enrique Rodó, que em sua obra *Ariel*, de 1900, defendia uma educação que não imitasse o pragmatismo e a visão de curto prazo norte-americanos, mas buscasse desenvolver um espaço amplo que formasse integralmente o indivíduo (RODÓ, 2003). Simón Bolívar, considerado o libertador da América, entendia o valor da educação como forma de reforçar a identidade e levar ao desenvolvimento. Para ele, um povo ignorante é “o cego instrumento da sua própria destruição” (BOLÍVAR, 1977, p. 116). Em outras palavras, não há como pensar em desenvolvimento sem pensar em educação. A educação também é considerada a base para a construção da república: “A educação popular deve ser o cuidado primogênito do amor paternal do Congresso. Moral e luzes são os polos de uma República; moral e luzes são as nossas primeiras necessidades.” (BOLÍVAR, 1977, p. 140-141). Essas exemplificações reforçam o argumento da existência de um hibridismo cultural que tornou a universidade na região latino-americana produtora de novos sentidos, no dizer de Canclíni (1992).

Retomemos então a análise do processo de implantação da universidade e de sua evolução em solo latino-americano.

De forma sinótica, a universidade foi implantada na América Latina como um ato administrativo. Mas, se nas colônias de domínio espanhol essa medida foi o primeiro ato, isto não ocorreu no Brasil, em que a criação da universidade propriamente dita somente ocorreu no início do século XX, bem depois da independência – antes existiam faculdades isoladas. Pode-se afirmar, como aponta De Paula (2009), que esse atraso não foi fruto do acaso, mas sim de uma deliberação da corte portuguesa. A ideia de ter faculdades isoladas seria, em meu ponto de vista, uma opção estratégica para manter o controle de um país continental. A universidade, enquanto espaço político, seria uma entidade perigosa, pois fragilizaria o controle. Ademais, o modelo adotado então, de faculdades isoladas com predomínio do modelo napoleônico de formação para o Estado, caberia muito bem na proposta de centralização, conforme destaca De Paula (2009).

Também é mister frisar o impacto que, durante séculos, a concepção medieval teve na universidade da América Latina. No início da implantação da universidade na região, houve resistência às propostas iluministas que já eram dominantes na Europa e o domínio foi do modelo de universidade medieval. Steger (1970) aponta os dois modelos predominantes na Espanha do século XVI, época da fundação das universidades na hispano-américa: a Universidade de Alcalá e a Universidade de Salamanca. O modelo de Alcalá, universidade tradicional, de base católica, originou seus primeiros frutos latino-americanos nas universidades de São Domingos, Bogotá e Quito. O modelo de Salamanca, universidade de base laica e criada por decretos imperiais, teve, como principais expoentes, as universidades de México, Lima e Santiago de La Paz. Estas três últimas constituíram-se em modelos para as universidades hispano-americanas, por terem, ao longo do tempo, conseguido retratar a cultura local e atender às demandas que o contexto trazia.

Mas a universidade na América Latina, levaria alguns séculos para ter êxito em responder aos anseios e ideais sociais (KROTSCH, 2009); passou muito tempo formando ou sacerdotes ou quadros para atenderem ao Estado, transitando entre o modelo ideal de santuário do saber da elite religiosa e o modelo funcional francês, de formação em prol do ente público estatal.

### **A prevalência do modelo francês**

O modelo napoleônico foi o mais longo na América Latina – e por que não afirmar? – tem adeptos até os dias atuais. Predominou até mesmo à época das lutas pela independência. Talvez o pragmatismo e o atendimento às demandas do Estado e do mercado, além da visão de que a formação deva levar a um conhecimento com aplicação imediata leve a ver esse modelo como o que dá resultados. Mas houve mais um motivo para considerá-lo como pragmático e impactante, conforme se observa a seguir.

Já no século XVIII<sup>3</sup>, o surgimento das academias e fundações de cunho laico ampliou a oferta de formação para atender ao Estado, competindo com o domínio clerical. Iniciava-se então a transição da concepção iluminista para a visão positivista, com maior valorização da ciência, da razão e do caráter nacionalista do que no passado. A cultura local passou a ser objeto de interesse e de estudo e, no período em que as lutas por independência e por integração cresciam (estas na Hispano-América), as universidades se converteram em ambientes considerados propagadores das propostas de liberdade e de integração latino-americana. (KROTSCH, 2009) – ainda que mantivessem diversos elementos dos modelos europeus, em especial, o napoleônico. À época, as universidades estatais deram origem às nacionais e foram precursoras das ideias de liberdade; já as universidades de base religiosa, católica, mantiveram-se como baluartes da estrutura vigente, caracterizadas por seu conservadorismo (STEGER, 1970).

As reformas educacionais da época e a consolidação da universidade como importante parceira estatal (GARCÍA-GUADILLA, 2008) refletiam a influência do modelo napoleônico no que se refere à

---

3 Embora o surgimento das academias e fundações laicas sejam anteriores (séc. XVIII) ao período de Napoleão no poder (1799 – 1814), ele se torna o principal expoente desse modelo.

estrutura da educação superior e a seus objetivos. Esse panorama começou a sofrer modificações ao final do século XIX, havendo uma ascensão do modelo humboldtiano e da valorização da pesquisa no meio acadêmico, função maior dos institutos e das academias, cabendo às universidades o foco na criação da identidade e da cultura nacionais. No entanto, é importante lembrar que na América Latina a valorização da investigação partiu do Estado, sem que houvesse demanda das sociedades locais para tanto, tampouco uma preocupação em assimilar e valorizar a cultura local; tanto isso é fato que o acesso de etnias indígenas e minorias culturais à universidade era condicionado à adequação dessas etnias e minorias ao modelo científico preponderante (KROTSCH, 2009).

Esse modelo universitário voltado aos interesses estatais e à manutenção do *status quo* – envolto em uma capa de *cultura local* que, na verdade, ostentava uma nova forma de aproximar a universidade da sociedade – resultou em um cenário no qual o profissional liberal, em especial o advogado, preponderou. A universidade de Andrés Bello, no Chile, foi o maior exemplo de criação desse modelo que, gestado internamente, estruturava uma nova relação com a sociedade latino-americana e buscava fundamentar a unidade latino-americana mediante a formação de uma classe política e de uma elite burocrática perfeitamente moldadas para atendimento aos interesses dos grupos dominantes (STEGER, 1970; MOLLIS, 2003; KROTSCH, 2009).

Esta breve pontuação histórica dos modelos universitários latino-americanos permite identificar uma mescla dos modelos clássicos com culturas e demandas locais, considerando que as estruturas sociais e econômicas de cada país latino-americano constituíam fortes obstáculos à implantação de um modelo *puro*, visto que demandavam outros modelos (não os importados), que atendessem as necessidades específicas locais. Observa-se, ainda, que os modelos universitários latino-americanos revelam concepções que têm um foco endógeno e, em sua essência, cabe à universidade atender a questões locais de *crescimento e desenvolvimento*. Nesse traçado histórico, não se observa um olhar para a integração; ao contrário, identifica-se um olhar voltado à construção interna e solidificação dos estados nacionais – algo esperado no momento pós-independência vivido pelas colônias.

### **Recuo do Estado e massificação universitária**

Mais tarde, já na segunda metade do século XX, a influência crescente do modelo norte-americano e a ideia de expansão da educação superior para as massas traz o outro aspecto de inflexão no que se refere aos modelos universitários e seu impacto nos países latino-americanos. A essa massificação da educação superior incorpora-se um conjunto de atores que modificam o panorama político da educação: são os organismos governamentais dos EUA e as agências internacionais, que buscam implantar o planejamento e a gestão empresarial ao modelo educacional – e o fazem com sucesso.

Nesse período a presença do Estado no ensino público se retrai e se observa um crescimento do setor privado no campo da educação superior, na maioria dos países latino-americanos. A massificação

resultou em uma redução na qualidade da oferta de educação superior, como costuma ocorrer em qualquer ramo no qual se opte pela estratégia de liderança em custos<sup>4</sup>. Como a teoria administrativa aponta, não é possível conciliar uma estratégia genérica de liderança em custos com uma estratégia de diferenciação<sup>5</sup>, pois elas são excludentes.

A crise do Estado de bem-estar social e a internacionalização cada vez maior abalaram os modelos até então vigentes e impulsionaram o questionamento sobre o papel da educação de nível universitário. Na América Latina, a discussão sobre a missão da universidade tendia ao modelo inglês, da universidade como santuário do saber (GARCÍA-GUADILLA, 2008), ainda que não de forma pura – acompanhada de todos os hibridismos que ocorreram ao longo da implantação da educação superior na América Latina, as universidades mantinham o caráter elitista mas em forte associação com o tema do desenvolvimento econômico e social. Isso reforça a dicotomia elite–anti-elite, tão bem observada por Buarque (1986, apud Santos, 1999), que permite compreender a universidade como elitista, enquanto ofertante de qualidade máxima, e anti-elitista, enquanto comprometida com o desenvolvimento social. No decorrer do tempo, essa dicotomia entre elitismo e anti-elitismo oscilou, havendo momentos em que a universidade se abria para a massificação e outros em que tornava seu acesso mais difícil.

Conforme Sguissardi (2011), desde a segunda metade do século XX, principalmente com as reformas universitárias (das quais a Lei nº 5540/1968 é o retrato mais específico) buscou-se associar a universidade ao ensino e à pesquisa, no que o autor chamou de modelo neo-humboldtiano, caracterizado pelos princípios administrativos de racionalização e de eficiência – o que, em meu entendimento, tornou a universidade ainda mais elitista. Atualmente, vive-se uma espécie de modelo napoleônico, que eu completaria com o adjetivo *revisitado*, no qual se busca implantar ideias coadunantes com o neoliberalismo, em um modelo que Sguissardi (2011) classifica como anglo-saxão neoliberal, mais voltado ao profissionalismo, à heteronomia invés da autonomia, e à competitividade. O autor denomina esse modelo, advindo das ideias do Banco Mundial, de *modelo da universidade mundial*.

Algo que novamente merece destaque é o fato de esse modelo mundialmente adotado ou estimulado de universidade não favorecer a integração. Pode parecer paradoxal, visto que um modelo mundialmente aceito, uma espécie de padrão, facilitaria *intercâmbios*. Mas quando se estimula a competitividade, a racionalização e a eficiência, reduz-se o espaço para a aceitação do que é diferente e o consequente aprendizado propiciado por essa diferença. Desse modo, ao se voltar *para fora*, para olhar além de seu entorno, a universidade latino-americana não adota um modelo que favorece a integração e o respeito pela diferença – conforme já se assinalou anteriormente, ao abordar a quarta missão, a chamada

---

4 Liderança em custos consiste em desenvolver uma linha de produção eficiente, enxuta, com um mínimo de gastos para produzir mais com menos, ou seja, maximizar o uso dos recursos e ganhar na quantidade vendida. Pressupõe mão de obra barata, processos padronizados de produção, bem como custos de produção e de processos inferiores aos dos concorrentes.

5 A estratégia de diferenciação se caracteriza por a empresa buscar um desempenho superior ao de seus concorrentes, tendo algo distinto, singular, em alguma área importante para o consumidor. Nesta estratégia, busca-se qualidade, não quantidade. Busca-se mão de obra especializada e se ganha pela oferta de algo de qualidade superior, que o consumidor paga por acreditar que o benefício supera o valor de custo.

*internacionalização* da universidade. Currículos e cursos são montados com uma visão muito etnocêntrica, altamente focada no que é endógeno ou no que é *mundialmente* padronizado – e tais padrões, geralmente, são voltados a conteúdos superficiais ou já clássicos em termos de conceitos.

Algumas das características atuais da universidade latino-americana – a combinação de redução da presença estatal com o aumento do setor privado, a massificação e a forte presença de atores internacionais, como os organismos e as agências citados – impulsionam a busca por uma internacionalização que atenda a *standards* mundiais, cuja tônica baseia-se nos critérios de eficiência e produtividade. Nesse ambiente globalizado, criam-se *rankings* e mais *rankings* de universidades e essas, em busca dos holofotes de reconhecimento mundial, reforçam os pontos considerados positivos para atrair mais estudantes e ganhar mais prestígio. Assim, moldados segundo parâmetros de eficiência e racionalidade, os modelos universitários se tornam mais reativos a mudanças que impactem negativamente a produtividade, desfavorecendo a internacionalização e a integração. Isso porque a internacionalização e a integração pressupõem modelos não engessados, voltados para a singularidade de cada grupo.

Azevedo (2008) destaca a presença de dois opostos no intercâmbio de conhecimento por meio da ciência e da cultura no âmbito da internacionalização: cooperar e competir. Em complemento, afirmo que esses dois opostos estão igualmente presentes na ideia de integração: a história dos modelos universitários da América Latina, brevemente traçada neste artigo, demonstra o predomínio do foco no desenvolvimento local, enquanto se nota a ausência ou, em poucos casos, uma abordagem superficial de um componente essencial da integração, que é a lógica do desenvolvimento regional supranacional.

Sublinhe-se que a discussão sobre o foco no local, para atender às peculiaridades, bem como o foco no regional, para que se possa integrar, é uma das premissas adotadas em tempos de globalização, expressa num bordão que se tornou quase um *mainstream* da administração das universidades: “pensar globalmente, agir localmente”. Entende-se que, por trás dessa recomendação geral, está o conceito de que o desenvolvimento local é associado ao regional e ambos estão relacionados ao desenvolvimento social. E este, como se destacou neste artigo, esteve relacionado ao papel da universidade durante toda a sua implantação na América Latina.

### **Internacionalização e integração**

Neste século XXI, a ideia de associar a universidade ao desenvolvimento social é materializada nas documentações referentes a tratados e acordos de integração – como, por exemplo, o Mercosul. Conquanto acordo de cooperação, o Mercosul deve, em essência, desenvolver projetos que visem à efetiva integração entre seus membros constituintes e associados. Para tanto, os projetos devem necessariamente abarcar aspectos culturais e sociais, visto que a interação entre distintas culturas tem se revelado fundamental para que ocorra um processo educacional mais efetivo (HOMMES et al., 2012). Também são fundamentais ações em prol de uma cultura para a internacionalização que respeite as diferenças e crie um cenário

intercultural (MARMOLEJO, 2013), de modo a favorecer o florescimento da universidade como espaço global do conhecimento, auxiliando no processo de desenvolvimento social tão buscado ao longo da história da educação.

Nas ações visando à integração, está sempre presente um dos pilares dos modelos universitários na América Latina ao longo da história: a associação da universidade com o desenvolvimento social e, em consequência, com a redução das diferenças ou assimetrias nas respectivas sociedades. Nos modelos universitários abordados, distintas concepções buscam alcançar propósitos formativos e de desenvolvimento social; mas em muitos não se encontra um aspecto relevante relativo à integração: a visão etnorelativista, essencial por pressupor a associação de realidades distintas. Na atualidade observa-se uma guinada muito forte rumo à padronização de modelos, unificados em um que seja mais neoliberal e racional, como aponta Sguissardi (2011), ao mesmo tempo em que tenta atender a demandas locais e ter foco na integração regional, como destaca Azevedo (2008).

Em qualquer dos modelos estudados, ainda é forte a presença de outro pilar que impacta negativamente a integração: o elitismo da universidade – na América Latina, altamente relacionado a um elitismo social e econômico. O debate sobre questões sociais e econômicas nas sociedades latino-americanas aponta que a elite universitária já fazia ou se tornou parte da elite econômica ou é a elas associada, visto que as desigualdades de acesso a um ensino *de ponta* limitam grandemente a participação da maioria da sociedade. Desse modo, a elite intelectual torna-se uma cópia da elite econômica e reforça o papel da educação como elemento diferenciador e capital simbólico, como bem destaca Bourdieu (1991).

Se a universidade não consegue ser inclusiva na concepção de sua missão própria (para quê) e de seu público-alvo (para quem), ela gerará barreiras de acesso que obstaculizam a integração: o elitismo de seu modelo é excludente e se opõe, de fato, à reunião, à inclusão, à soma, fundamentos de qualquer processo integrativo. Se há integração, a diferenciação, que a educação universitária historicamente propiciou na região, tende a ser reduzida ou suprimida e, em consequência, haverá a perda do capital simbólico e diferenciador que a formação em nível superior chancela, principalmente na América Latina.

## **Considerações finais**

Como se apresentou neste trabalho, os modelos universitários são elementos fundantes e parâmetros da universidade em termos de gestão e de alcance de seus propósitos primevos. Há quatro grandes modelos, considerados clássicos, que são o inglês, o alemão, o francês e o norte-americano. O modelo inglês remete à universidade o papel de local do saber, com ênfase no ensino, tendo como público essencial a elite que compreende o valor da inteligência e sua aplicação. No modelo alemão tem-se a busca da verdade, centrada na pesquisa, e seu público é a elite intelectual, os que têm vocação para a investigação. No modelo francês, a universidade é o local da formação para atender ao Estado, envolvendo a maioria, com uma formação mais funcional e operacional, e uma minoria elitista, que se dedica à pesquisa para que haja evolução por meio

de processos inovativos. No modelo norte-americano, a universidade é o centro do progresso, a extensão, isto é, o central em sua ação é atender à comunidade, embora também nele haja uma elite intelectual, que é o grupo que consegue associar pesquisa e ensino em prol da comunidade.

Todos esses modelos influenciaram a história da universidade na América Latina. Na região, a partir do século XVIII, passa-se, em linhas gerais, pelo modelo francês de Napoleão (cuja influência maior vai até o início do século XIX), pelo alemão de Humboldt (preponderante no século XIX), pelo norte-americano (na metade do século XX) e, mais recentemente, pelo modelo neo-humboldtiano e por um modelo dito neoliberal, de cunho napoleônico, racional e voltado à produtividade. Como já se destacou, os modelos ditos *clássicos* receberam influências locais, regionais, que deram aos *modelos em estado primário* (tal qual foram concebidos em seus países de origem) matizes que os tornaram peculiares e – por que não dizer? – híbridos. O hibridismo, em si, pode favorecer a integração, por envolver mesclagem de culturas e, conseqüentemente, aceitação das diferenças de forma mais suave, sem tantos obstáculos. Isso quando não há uma visão etnocêntrica, voltada para a defesa da endogenia, que é dominante nas universidades latino-americanas em geral.

Por outro lado, alguns elementos da história dos modelos universitários na América Latina desfavorecem a integração: o caráter elitista da universidade e a estruturação de modelos nos quais prepondera a competição e paradigmas administrativos de eficiência, controle e lucratividade, acima de tudo. Com relação ao primeiro elemento, pode-se identificar que o ensino superior universitário mantém, nos modelos estudados e até os dias atuais, um viés aristocrático, por ser de exclusividade de uma minoria. Seja por critérios intelectuais ou econômicos, a universidade não é *locus* para todos e seu caráter elitista desfavorece a integração por impedir o acesso a todos e criar barreiras ao pluralismo, que seria aconselhável em processos integrativos. Ademais, os modelos atuais tampouco favorecem a integração porque são voltados primariamente ao atendimento de *standards* baseados em produtividade, racionalidade e em paradigmas de eficiência, o que reduz as possibilidades de integração entre diferentes, pois a assimetria impacta na produtividade e no resultado final. Em outras palavras, a internacionalização, decantada como quarta missão da universidade, envolve, em si, o paradoxo do padronizar sem integrar.

Na América Latina ainda se mantém a visão da universidade como estimuladora do desenvolvimento social, o que envolve uma longa discussão sobre os atores incorporados a esse processo complexo de dar a uma organização o papel de trazer mudanças tão profundas. Para alcançar essas mudanças, enseja-se muito mais do que apenas essa organização formal, conhecida como lugar em que se ensina, ou que se pesquisa, ou que se atende ao Estado e à comunidade, ou que internacionaliza. Ou, ainda, em que se faz desses quatro elementos – ensino, pesquisa, extensão, internacionalização – um *pout porri* que visa ultrapassar um patamar social e econômico e chegar a outro, melhor, mais igualitário e que traga maior possibilidade de ampliação de conhecimento a um maior número de indivíduos em um espaço geográfico.

A grande importância de compreender os modelos universitários deve-se ao fato de que uma proposta de integração, em qualquer nível ou sobre qualquer objeto de estudo, vem envolta em questões

históricas e culturais e sofre a influência do que é chamado de modelo universitário – ou seja, de qual é a concepção sobre a missão da universidade, o porquê de sua existência, a que e a quem ela serve ou pretende servir, quais as leis e normas que farão essa concepção de modelo viger. O aspecto essencial que se aponta é que a concepção de um modelo universitário poderá gerar tanto caminhos para a integração quanto empecilhos a ela.

É essencial, pois, debater o papel da universidade e transformar esse debate em ação, por meio de políticas públicas que realmente tenham por objetivo favorecer a integração regional e a inclusão da sociedade no espaço universitário. A sociedade necessita da universidade para reduzir a desigualdade histórica, e a integração entre países não é efetiva se não houver uma discussão profunda sobre essa desigualdade. Integrar pressupõe juntar para crescer; equalizar para que se possa partir de alguma base comum que leve ao desenvolvimento. A educação superior, se vista com a concepção de modelo para o desenvolvimento, favorece a difusão e a universalidade do saber. Um modelo universitário, como campo para a construção do debate salutar, do respeito à diferença e da busca da integração para somar e utilizar as diferenças em prol do crescimento e da visão etnorelativista, pode ser favorável à integração. Caso contrário, será um grande obstáculo à integração e reduzirá os esforços nesse âmbito a meros acordos protocolares inefetivos em sua prática.

## Referências bibliográficas

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional – para o Mercosul. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000300019>.

BEZERRA, Agnes Francisca Duarte. Internacionalização da educação superior no Mercosul: novas tendências nas universidades públicas de Brasil e Argentina. **XIII Coloquio de Gestión Universitaria em Américas**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/113136>. Acesso em: 20 dez.2018.

BIANCHETTI, Lucídio; THIENGO, Lara Carlette. O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização: implicações para a universidade. **Educação (UFMS)**, Santa Maria, p. 413-430, jul. 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/31933>. Acesso em: 20 dez. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644431933>.

BOLÍVAR, Simón. **Escritos políticos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRUNNER, José Joaquín. Sobre modelos, sua transferência e transformação no campo da educação superior: na esteira de Simon Schwartzman. In: SCHWARTZMAN, Luisa Farah SCHWARTZMAN, Isabel Farah; SCHWARTZMAN Felipe Farah; SCHWARTZMAN, Michel Lent (org.). **O sociólogo e as políticas públicas**: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 79-96. ISBN: 97808502250073608.

CANCLÍNI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Sudamericana, 1992.

CARDOSO, João Batista. Hibridismo cultural na América Latina. **Itinerários**, Araraquara, n. 27, p.79-90, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/1127/914>. Acesso em: 30 ago. 2018.

CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de. **Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária**: análise em uma perspectiva histórico-cultural. 2013. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.84.2013.tde-16122013-152701. Acesso em: 10 nov.2018.

\_\_\_\_\_. **Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da Educação Superior Universitária**. Análise em uma perspectiva histórico-cultural. Brasília: Editora Kiron, 2017.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jaques. **História das Universidades**. (Historie des universités). Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. – (Universistas). 131 p.

COELHO, Teixeira. Culturas híbridas. In:\_\_\_\_\_. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Fapesp; Iluminuras, 1997.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

DE PAULA, Maria de Fátima, A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (*on line*), mar,2009. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=219114872005>. Acesso em: 19 dez. 2018. ISSN 1414-4077

DRÈZE; Jacques; DEBELLE Jean. **Concepções da Universidade**. (Conceptions de l'Université). Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. Algumas ideias sobre a missão da universidade. In **Digesto Econômico**, nº. 140, 1958, p. 51-63.

GARCÍA GUADILLA, Carmen. et al. **Pensamiento Universitario Latino-americano**: Pensadores y Forjadores. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. editor, 2008.

HOMMES, Juliette et al. Visualising the invisible: a network approach to reveal the informal social side of student learning. **Adv in Health Sci Educ** , v. 17, n. 743, p. 743-757, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9349-0>. Acesso em: 20 dez. 2018.

KROTSCH, Pedro. **Educación superior y reformas comparadas**. 2ª ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009. 228 p.

MARMOLEJO, Francisco. Apresentação en el curso **A Educação Superior na América Latina e os Desafios do Século 21**. Coordenador: Simon Schwartzman – Cátedra da Unesco do Memorial da América Latina, 2013. São Paulo, Brasil.

MARTÍ, José. **Nuestra América**. (Publicado en La Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en El Partido Liberal, México, el 30 de enero de 1891). OSAL, Observatorio Social de América Latina (Año XI nº. 27 abr. 2010). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20140310040752/14Marti.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MOLLIS, Marcela. Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. *In*: **Las universidades en América Latina**: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Mollis, M. et al. 1ª ed. Buenos Aires: Clacso, 2003.224 p.

RODÓ, José Enrique. **Ariel**. (escrito original: 1900). Buenos Aires: Biblioteca Virtual Universal, 2003. Disponível em: <http://biblioteca.org.ar/libros/70738.pdf>. Acesso em 26 dez.2018.

SALGADO PEÑA, Ramón Ulises. La formación docente en la región: de las normales a las universidades. In: IESALC-UNESCO (2006). **Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005**. Disponível em: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800\\_archivo\\_pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**. Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília. 2012. Disponível em: <http://www.eisu.ihac.ufba.br/node/260>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. A Revolução Silenciosa no Ensino Superior. In: DURHAM, E.R.; SAMPAIO, H. **O Ensino Superior em Transformação**, São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), pp 13-30. São Paulo, NUPES/USP, março de 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: Dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2ª ed. Brasília-DF: INEP, 2011, p. 275-289. 297 p.

STEGER, Hanns Albert. **As universidades no desenvolvimento social da América Latina**. (Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas). Tradução de Heinrich Alois Koenig; Vamireh Chacon. Rio de Janeiro – GB: Tempo Brasileiro Ltda, 1970.

TEIXEIRA, Anísio. Confronto entre a educação superior dos Estados Unidos e a do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: MEC; nº. 78, vol. XXXIII; abril-junho, 1960, p. 63-74.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 5

**A DIPLOMACIA CULTURAL DO  
BRASIL NA AMÉRICA LATINA:  
DAS CONFERÊNCIAS  
PAN-AMERICANAS AOS  
INSTITUTOS CULTURAIS DOS  
ANOS 1940**

**MARIA MARGARIDA CINTRA NEPOMUCENO**

# *A diplomacia cultural do Brasil na América Latina: das Conferências Pan-americanas aos institutos culturais dos anos 1940*

Maria Margarida Cintra Nepomuceno<sup>1</sup>



Publicações de atividades culturais do Instituto Cultural Uruguayo-Brasileño, criado em 1940, em Montevidéu: boletins, folhetos, capas de livros, cartazes de exposições, propaganda de concertos musicais, apresentação de peças teatrais, palestras etc.

Crédito da foto: Margarida Nepomuceno

Até 1930, os intercâmbios culturais entre os países da América Latina eram iniciativas isoladas de setores do governo brasileiro e correspondiam, quase sempre, a demandas específicas de indivíduos ou universidades. Com Getúlio Vargas, os intercâmbios ampliaram-se e tornaram-se parte de um programa de cooperação cultural na América Latina conhecido por Missão Cultural Brasileira. Constituída por diplomatas, educadores e intelectuais, as missões contribuíram para levar aos países, inicialmente da Região do Prata, propostas de organização cultural compartilhada em torno da criação de institutos

---

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós Graduação Integração da América Latina (Prolam/USP). Pesquisadora colaboradora do Prolam-EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades), da Universidade de São Paulo, na área de Políticas Culturais e Relações Internacionais do Brasil na América Latina. Pós-doutoranda no Departamento de História da UERJ.

culturais que ensinassem o idioma português e difundissem a cultura brasileira. No Uruguai, o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, fundado em 1940, foi muito além disso. Habilitou uruguaios para o ensino do idioma, criou um método pedagógico próprio, editou publicações, incentivou a organização de professores e estudantes que colaboram na difusão da cultura brasileira e uruguaia, disponibilizou o espaço para a formação de redes culturais, tais como as comissões de intercâmbios universitários, os clubes de música, de teatro, de dança. Enfim, durante várias décadas, o ICUB, como é conhecido o Instituto, em Montevideu, alinhavou sob o manto da cultura as comunidades de intelectuais e as elites políticas dos dois países.

O Brasil soube se beneficiar da herança cultural fomentada pelas Conferências Pan-americanas, durante as quais criaram-se oportunidades para a constituição de um sistema de cooperação cultural entre os países da América Latina. Este texto visa entender qual foi a motivação do governo de Getúlio Vargas ao transformar as antigas relações culturais, existentes desde (quase) sempre entre os países, em uma diplomacia cultural voltada para a América Latina de 1930 a 1945. Na primeira parte, se fará a análise dessas ações iniciais (já denominadas de políticas culturais do Estado brasileiro) no Uruguai, país considerado modelo para o que também foi desenvolvido na Argentina e no Paraguai até os anos 50. E posteriormente em outros países da América Latina. Na segunda parte deste trabalho, destaco a ação da diplomacia brasileira no Paraguai, nos anos 60, em parceria com artistas e intelectuais, quando o Centro de Estudos Brasileiros (na época Instituto Cultural Paraguaio-Brasileiro) levou àquele país historiadores, educadores de renome, antropólogos e artistas para uma convivência cultural extremamente proveitosa para ambos os países. Dentre esses artistas, destaco o gravador paulista Lívio Abramo, que exerceu naquele país importante função de mediador cultural e professor de arte, durante 30 anos de sua vida: de 1962, quando para lá se dirigiu como coordenador do Setor de Artes Visuais do programa cultural ligado à Embaixada Brasileira em Assunção, até a sua morte, em 1992.

Podemos afirmar que as missões culturais brasileiras foram o primeiro modelo de uma política cultural de Estado, que existe até hoje<sup>2</sup>. A partir das missões, criaram-se os institutos culturais e os centros de estudos brasileiros, hoje agenciados pelo governo federal junto à Rede Brasil Cultural, do Itamaraty<sup>3</sup>. A partir do final da II Guerra Mundial e com a criação de organismos internacionais como ONU, OEA e Unesco, novos atores entraram em cena, através de organizações sociais, retirando do Estado a centralidade das iniciativas de intercâmbio cultural. Mas não se pode negar que o Estado exerceu papel fundamental para, a partir das estruturas de governos, criar uma ampla rede de comunidades culturais em países da América Latina durante décadas seguidas.

---

2 Desde os anos 1960 os Centros Culturais Brasileiros espalharam-se para outras regiões do mundo. Hoje há Centros Culturais em países da África (6), da Europa (3), da Ásia (2) e da América Latina (13) (informações obtidas no site oficial do Itamaraty).

3 Atualmente, como pesquisadora colaboradora do Prolam, meus estudos consistem em mapear as ações culturais dos governos brasileiros em países da América Latina, para identificar os fluxos e refluxos desses intercâmbios em períodos em que prevaleceram os regimes autoritários, bem como nos intervalos de distensão democrática no cenário latino-americano.

## Primeiros intercâmbios culturais do Brasil com países da América Latina

É coincidente a opinião de pesquisadores da história das relações internacionais que a diplomacia brasileira contribuiu decisivamente na conformação do território nacional brasileiro. Isso ocorreu desde o Império, por meio de negociações que priorizavam a definição dos limites com outros territórios, a elaboração de tratados de comércio internacional e acordos para o uso dos rios e portos internacionais. A diplomacia brasileira soube também encaminhar questões herdadas do período da Independência e ainda não satisfatoriamente resolvidas, como, por exemplo, as que implicavam o uso da mão de obra africana escravizada<sup>4</sup>.

Era em ocasiões surgidas em torno dos temas acima mencionados que o Brasil se sentava com seus pares na região. Mesmo assim, conforme revela Villafañe Santos, a política externa brasileira só se consolidaria a partir de 1850, quando alguns acordos entre países se tornaram princípios regionais e passaram a nortear as políticas entre os Estados<sup>5</sup>.

Diferentemente e até ao contrário do que se passava nos demais países da América, onde o sentimento de edificar sociedades independentes da Europa mobilizava as novas repúblicas, o Brasil fizera a escolha monárquica no ato da Independência, autodenominando-se Império e retardando em mais de 70 anos a possibilidade de acercar-se, como igual, aos interesses da região. Ser o único Estado monárquico entre a quase totalidade de repúblicas criou uma predisposição de resistir às propostas que começavam a despertar com as ideias interamericanistas e que tomariam corpo no final do século XIX e início do século XX, com o panamericanismo de inspiração monroísta.

É interessante reafirmar que essa predisposição em não se identificar com o “outro” era mútua e resultante de uma desconfiança recíproca entre as ex-colônias espanholas e o Império brasileiro (Cf. BUENO, 2012). Portanto, a expressão “estar de costas para a América Latina”, utilizada à exaustão por historiadores para definir, muito simplificada, o distanciamento do Brasil do restante da América do Sul, exprime também o sentimento inverso, o de seus vizinhos em relação ao Brasil. Como demonstram vários historiadores, desde Bolívar, quando se formalizou a proposta de formação de uma confederação das novas repúblicas, o Brasil monárquico e escravista<sup>6</sup> não estava incluído nesse projeto, ao menos inicialmente. Quando o poeta colombiano Torres Caicedo mencionou a expressão “América Latina” pela primeira vez, em seu livro *Las dos Américas*, e posteriormente, em textos escritos em 1861 e 1865, atrelando o termo à ideia de união dos países latino-americanos, somente os países de língua hispânica foram contemplados

---

4 Cf. SANTOS, 2004, p. 22; DULCI, 2013, p. 26.

5 Santos cita, como exemplos, a adoção do tratado denominado *Uti Possidetis*, depois do processo de Independência das nações, estabelecendo as normas para a definição de limites territoriais entre Brasil e países vizinhos; ou o Tratado de Navegação, em 1866, que resolveu as normas restritivas para a navegação da Bacia Amazônica, impostas pelo Brasil aos demais países (SANTOS, 2004, p. 22-23).

6 Nunca é demais rememorar que o Brasil foi o último país da América Latina a libertar os povos africanos escravizados, depois de México, Bolívia, Argentina, e quase cem anos após o Haiti. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/zbarros/abolio-da-escravido-nas-amricas-13189367>.

(SANTOS, 2012, p. 61). Bolívar teria se oposto diretamente à entrada do Brasil na confederação das novas repúblicas, temendo que o país monárquico invadisse as repúblicas vizinhas ou facilitasse a ação da Santa Aliança, coligação de impérios ou ex-impérios europeus (Espanha e Portugal inclusos) empenhados em retomar suas ex-colônias<sup>7</sup>.

Antes da primeira conferência panamericana, em 1889, várias outras foram realizadas na América, promovidas pelos países de língua hispânica, mas o Brasil pouco se interessou em participar. Para Luiz Claudio Villafañe, “a ideia de união e confederação com os países hispânicos seria a própria negação da autoimagem do Império” (SANTOS, 2004, p. 100). Às vezes mandava representantes, sem, contudo, aderir às políticas de autonomia dos países participantes. Por ocasião da discussão de criação de um direito internacional americano, indiscutível manifestação de autonomia jurídica dos países latino-americanos, proposta em Lima (1877-1879) e Montevideu (1888-1889) por juristas dos países hispânicos, o Brasil recusou-se a participar<sup>8</sup>. Com a perda da força política, base da luta integracionista de Bolívar, e sua substituição por um projeto de dimensão econômica engendrado pelos norte-americanos, e tendo em vista também a nova estrutura de poder do Estado brasileiro pós-1889, o Brasil passou a participar das Conferências Pan-americanas dirigidas por Washington<sup>9</sup>.

Já no final do século XIX, os EUA passam a exercer papel proeminente no mundo, iniciando uma política de articulação com os países sul e centro-americanos, motivados por razões políticas e econômicas, e valendo-se de algumas fragilidades decorrentes de conflitos e interferências externas. Entre as vulnerabilidades menciona-se a fragilidade dos países após as guerras da Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai contra Paraguai, 1865-1870) e do Pacífico (Chile contra Bolívia e Peru, 1879-1883); entre as interferências, a construção do canal do Panamá pelos franceses, que facilitaria o afluxo dos países europeus à América do Sul.

Outro grande motivo a ser considerado é o expansionismo industrial dos EUA pós-Guerra Civil (1861-1865) (SANTOS, 2004, p. 64). Aglutinar os interesses dessa parte do mundo e combinar demandas

7 Carta de Bolívar a Santander, em 23 de janeiro de 1825: “De Olaneta não sei ainda nada; mas temo que trate de enganar-nos de acordo com o imperador do Brasil. Soube que os espanhóis se haviam posto de acordo com aquele príncipe para ligar seus interesses sob os auspícios da legitimidade. Ademais, eu sei que ao Brasil chegaram dois mil alemães e que vêm seis mil russos a sustentar o partido monárquico. Também parece certo que o rei de Portugal chegou a um acordo com seu filho, o príncipe do Brasil; tudo com o fim de legitimar a América Meridional. Por desgraça o Brasil limita com todos nossos estados; por conseguinte tem facilidades muitas para fazer-nos a guerra com sucesso, como o queira a Santa Aliança. De fato eu penso que será agradável a toda a aristocracia europeia que o poder do príncipe do Brasil se estenda até destruir o germe da revolução” (BOLÍVAR apud ALEIXO, 1983).

8 Ler mais sobre os Congressos ocorridos na América Latina anteriores à Conferência de Washington em: SANTOS, 2004, p. 74-107.

9 Houve nove Conferências Pan-americanas: a primeira, em Washington (1889-1890), sucedida por México (1901-1902); Rio de Janeiro (1906); Buenos Aires (1910); Santiago do Chile (1923); Havana (1928); Montevideu (1933); Lima (1938); a última ocorreu em Bogotá, em 1948, quando houve a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA). Cf. DULCI, 2013; SANTOS, 2003. Em 1943, realizou-se no Panamá a 1ª Conferência Interamericana dos Ministros e Diretores de Educação das Nações Americanas, com representação da maioria dos países americanos e patrocinada pela então União das Repúblicas Americanas (rebatizada como OEA cinco anos mais tarde).

específicas dos países sob o protecionismo norte-americano em torno das Conferências Pan-americanas garantiria fluxo comercial compatível com o acelerado desenvolvimento industrial e hegemonia política daquela nação. A “jovem nação”, como se refere Bueno<sup>10</sup>, já como a maior economia do planeta, reivindicou sua integração no rol das grandes potências e procurou formar sua esfera de influência, interpondo-se na América do Sul, na América Central e nos países do Caribe.

As pesquisas de Tereza Maria Spyer Dulci revelam que embora as posições dos EUA fossem hegemônicas no transcurso das conferências, especialmente quando as questões colocavam em xeque os interesses dos países latino-americanos, os EUA foram questionados em inúmeras ocasiões.

### **Herança de organização cultural das Conferências**

Conforme levantamento nos arquivos do Itamaraty do Rio de Janeiro, pode-se concluir que, desde a primeira Conferência Pan-americana, realizada em Washington, as questões culturais – consideradas aqui como discussões, trocas e produção de bens literários (livros, bibliotecas), projetos pedagógicos para implantação nos países e serviços técnicos e de difusão cultural, além de intercâmbios universitários – receberam atenção dos delegados dos países participantes. Muitas vezes, de acordo com a complexidade do tema apresentado, as discussões prolongavam-se e as resoluções sobre o tema só eram aprovadas após duas ou três conferências. Caso, por exemplo, das questões concernentes ao direito da propriedade literária e artística, cujo tema surgiu na IV Conferência Pan-americana (Buenos Aires, 1910)<sup>11</sup> e posteriormente na V Conferência (Santiago do Chile, 1923), no item das Resoluções. Aprovada primeiramente como convenção<sup>12</sup> em 1910 e depois como resolução em 1923, os princípios de proteção ao direito da propriedade literária e artística passaram a ser incorporados nas legislações dos países<sup>13</sup>. Em seu artigo 2º, ficaram definidas as modalidades de obras que são contempladas pelos direitos autorais. Delas fariam parte não somente as obras artísticas, no sentido estrito (textos teatrais, musicais, desenhos, gravuras e outros), como também textos literários, técnicos e científicos:

Na expressão “Obras Literárias e Artísticas” se compreendem os livros, escritos, folhetos de toda a classe, qualquer que seja a matéria de que tratem, e qualquer

---

10 Cf. BUENO, [s.d.], p. 3. Disponível em: [http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=4287&Itemid=316](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4287&Itemid=316). Acesso em: 12 abr. 2015. Mesmo texto na **Revista de Política Externa** da FUNAG. 2004.

11 AHI-RJ. Maço 273.3.16. p. 48. Conferência Pan-americana de Buenos Aires.

12 Convenções, resoluções e recomendações, uma distinção necessária: cabe aqui uma explicação simplificada do significado de alguns termos usuais desses acordos institucionais. Segundo normas utilizadas hoje nas conferências da Organização Internacional do Trabalho (OIT): “1) a convenção contém normas que podem ser objeto de ratificação pelos Estados-Membros; 2) a recomendação utiliza-se para matéria que não seja apropriada no momento para ser objeto de convenção (ou porque não foi amplamente discutida, ou porque se apresenta incompleta, etc.); 3) a resolução é uma simples sugestão para que os Estados-membros adotem as medidas sugeridas”. (FONTOURA; GUNTHER, 2001).

13 Coube também a essa Conferência votar a criação de duas secretarias internacionais para dar andamento às resoluções sobre o tema, denominadas de Secretarias da União Internacional Americana para a proteção da propriedade intelectual e industrial, uma com sede em Havana e outra, no Rio de Janeiro. A proteção da propriedade de bens culturais e industriais obedeceria a um único regulamento, criado por Cuba e Estados Unidos e aprovado em assembleias pelos países da União. AHI-RJ. Atas e Contas. Maço 273.3.16.

que seja o número de suas páginas; as obras dramáticas, dramático-musicais, com ou sem palavras, os desenhos, as pinturas, as esculturas, as gravuras, as obras fotográficas, as esferas astronômicas e geográficas, os planos, os croquis, os trabalhos plásticos, relativos à geografia, geologia, topografia, arquitetura ou qualquer ciência, e, finalmente, toda a obra que se puder publicar por qualquer meio de impressão ou reprodução.<sup>14</sup>

### **Criação de bibliotecas latino-americanas**

Alguns temas não constavam no programa, mas eram apresentados por comissões temáticas, deliberados e encaminhados para discussão nos países. Esse é o caso da criação de bibliotecas latino-americanas, proposta apresentada pelas delegações da Nicarágua e da Guatemala, na V Conferência Pan-americana do Chile: nela recomendava-se a troca de publicações produzidas em cada país e o intercâmbio de cartas geográficas, planos topográficos, para a troca de conhecimentos dos territórios vizinhos; sugeria-se também que, enquanto não se implantassem essas bibliotecas, fossem criados nichos específicos destinados à literatura latino-americana dentro das bibliotecas já existentes em cada país<sup>15</sup>.

Cerca de 30 anos antes, durante a I Conferência, ocorrida nos EUA, foi aprovada a criação de uma biblioteca geral latino-americana com a cooperação de todos os países, que enviariam seus acervos literários a Washington, local destinado à biblioteca, a ser doado pela Secretaria de Estado americana<sup>16</sup>.

As Conferências Pan-americanas geraram modelos variados de organização interna dos e entre os países da América Latina, motivando a realização de congressos e encontros paralelos e setoriais, técnicos e políticos, muitos dos quais resultantes das resoluções finais aprovadas pelos delegados<sup>17</sup>.

Em 1916, quando a Argentina comemorava seu primeiro centenário de independência, o governo promoveu um Congresso Americano de Bibliografia e História e uma feira de livros, sob a justificativa de que a proximidade entre intelectuais da região contribuiria para dissipar mal-entendidos históricos.

---

14 A eclosão da Primeira Guerra Mundial interrompeu a realização das conferências, que já ocorriam em intervalos pouco regulares, de quatro a cinco anos. Da quarta para a quinta conferência, transcorreram treze anos. Cf. DULCI, 2013.

15 Resolução de 26 de abril de 1923, durante a V Conferência, no Chile. Aprovada na 8ª sessão da Conferência. Número 25 da Ata Final. AHI-RJ.

16 AHI-RJ. Atas e Contas, 1906. Maço 273.3.16. p. 49.

17 Durante as Conferências Pan-americanas foram registradas dezenas de outras conferências e congressos em vários países, muitos dos quais para encaminhar questões votadas nas assembleias gerais, como: Congresso dos Estudantes, Congresso Médico, Conferências Sanitárias, Congresso Pan-americano da Criança, Congresso Pan-americano de Arquitetura, Congresso Sul americano de Estudos Ferroviários, Conferência Feminista, Congresso Interamericano de Futebol, Conferência Sul-americana de Higiene, Microbiologia e Patologia, Conferência Latino-americana de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal, Congresso de Odontologia, Congresso Sul-americano de Química, Conferência Interamericana de Bibliotecários, entre outras. AHI- RJ. Maço 273.3.20. Podemos citar também o IV Congresso Pan-americano del Niño, realizado em Santiago do Chile, em 1924 (NUNES, 2008).

## **Intercâmbios universitários**

Em quase todas as conferências, a cooperação cultural entre as universidades das repúblicas americanas era considerada um caminho factível e ao mesmo tempo enriquecedor para promover a interação entre países. Na Conferência de 1923, em Santiago, itens correlatos foram discutidos e aprovados entre os países signatários: a realização de conferências universitárias, de congressos de estudantes, estímulo à educação prática (cursos profissionalizantes) para as artes, o comércio e a indústria, e inclusão no programa de ensino primário de matéria denominada “Fraternidade Continental”<sup>18</sup>. Discutiu-se, mas não se decidiu naquele momento, a unificação dos estudos universitários e a equivalência de títulos profissionais entre as universidades – não houve, por certo, consenso entre os delegados.

## **Criação de institutos interamericanos**

Na conferência de Havana, em 1928, uma nova instituição cultural foi criada, o Instituto Pan-americano de Geografia e História, com sede na Cidade do México, escolhida pelo conselho diretor da União Pan-americana, o órgão administrativo das conferências. O Instituto teria a finalidade de sistematizar as várias propostas de intercâmbios culturais apresentadas nas assembleias anteriores e seria regulamentado em um prazo de até dois anos, contados a partir da data de aprovação dos delegados.

Oito artigos deveriam dar suporte à criação desse organismo cultural, que abrangiam várias propostas, entre elas, prazo de dois anos para a convocação de um congresso de reitores e universitários para estudar as propostas apresentadas pela comissão responsável e definir os estatutos permanentes; esse congresso deveria considerar as propostas já apresentadas pelas delegações do Uruguai, do México e de Cuba; a União Pan-americana deveria se informar com os países participantes sobre a quantidade de bolsas que dispunham para receber estudantes estrangeiros e de quais professores dispunham para enviar para fora do país; uma das sugestões é que fossem criadas cadeiras especiais, em cada país signatário, para o estudo dos idiomas oficiais da conferência (inglês, francês, português e espanhol), bem como cadeiras específicas de estudos de literatura, legislação comercial, história das relações comerciais e diplomáticas das repúblicas americanas<sup>19</sup>.

## **Criação da Universidade Interamericana no Panamá**

O programa da I Conferência de Ministros da Educação dos países americanos, realizada em outubro de 1943, no Panamá, entre as conferências de Lima (1928) e Bogotá (1948), demonstra que as questões educativas voltaram a mobilizar os países. Elas haviam perpassado quase todas as Conferências anteriores, mas se restringiam ao intercâmbio universitário. Desta vez ganham espaço próprio, em torno

18 10ª sessão da V Conferência Pan-americana, em Santiago do Chile, 28 de abril de 1923. Resolução 34 da Ata Final. AHI-RJ. Maço 273.3.20.

19 AHI-RJ. Artigo 2º da Resolução de 18 de fevereiro de 1928. Maço 273.3.17.

de uma proposta de integração mais sólida e mais complexa organicamente, visando considerar situações particulares e necessidades diferenciadas dos países da região<sup>20</sup>. A I Conferência dos Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas realizou-se no mesmo local onde, desde 1935, já existia a tradicional Universidade Nacional do Panamá, que se imaginava como núcleo do projeto de criação da Universidade Pan-americana. Aprovada sua instituição, foi criado o Estatuto Transitório da Universidade Interamericana, que determinava que ela fosse administrada por uma junta de representantes dos governos dos países da América. Essa junta teria a função de nomear professores, bem como tomar todas as providências acadêmicas e administrativas necessárias à sua implantação. Os signatários também aprovaram deslocar para a nova instituição diretores e professores da Universidade Nacional do Panamá.

No entanto, segundo o historiador Del Vasto (2010), os estudantes ficaram revoltados com a saída de professores e, em protesto, paralisaram as atividades, acabando por fundar a Federação de Estudantes do Panamá (FEP). Fica evidente que a transformação da Universidade Nacional em Universidade Interamericana por decreto, com a proteção do presidente dos EUA, Franklin Delano Roosevelt, despertou reações e protestos.

Muitos países não sequer haviam ratificado a convenção de 1943, o que dificultou ainda mais a implantação da nova instituição acadêmica. Dois países tiveram votações, no mínimo, constrangedoras, e por certo incidiram de forma negativa na consecução dessa iniciativa: os EUA, que votaram a favor da Universidade Pan-americana mas deixaram em aberto sua adesão à nova instituição; e a Argentina, que também votou favoravelmente, com a condição de que os diplomas expedidos pela universidade não tivessem validade internacional.

Com o fim da guerra, em 1945, surgiu um novo cenário político de reorganização dos países aliados, com a formação da Organização das Nações Unidas (ONU, 1945), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1946) e da Organização dos Estados Americanos (OEA, 1948).

Em 1945, o Conselho Geral Universitário, responsável por fazer a transição da universidade nacional para a internacional, solicitou ao governo do Panamá o retorno à denominação tradicional, bem como às suas funções de mantenedora do ensino público do Panamá. Com isso, o projeto da universidade interamericana caiu por terra.

### **Convenções adotadas pelo Brasil**

A importância dessa I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas foi sintetizar um longo período de negociação entre as nações latino-americanas no campo da cultura. Boa parte recomendações, acordos, convenções e resoluções aprovadas pelas delegações presentes foram, na verdade, reafirmações de propostas avaliadas e aprovadas em conferências pan-americanas anteriores. Por

---

20 AHI-RJ. Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas. Panamá, 1943. Maço 33.282.

exemplo, a necessidade de adoção da radiodifusão como veículo educativo e comunicacional da maior relevância pelos países da região foi resultado da VIII Conferência de Lima, de 1938.

No entanto, só o fato de ter sido uma síntese cultural-pedagógica de um período de negociações de cerca de 60 anos, já justificaria um trabalho específico sobre esta conferência dedicada à educação e à cultura. Suas resoluções inspirariam os trabalhos a serem desenvolvidos pela Organização dos Estados Americanos, que substituiria a União Pan-americana cinco anos após essa conferência. Foi por intermédio do Itamaraty que as propostas do Brasil foram apresentadas nesse conclave, na figura do embaixador Themístocles da Graça Aranha, então diretor da Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Isso demonstra a ligação estreita das estratégias políticas do MRE com as questões de ordem cultural nos países da América.

De extrema importância para as relações culturais estabelecidas pelo Brasil com os países da América Latina são as recomendações para que as publicações nacionais circulassem livremente entre os países da América e que fossem adotadas políticas alfandegárias para a diminuição das taxas aduaneiras que facilitassem essa circulação. Essa recomendação, provinda da V Conferência Pan-americana do Chile, em 1923, teve como função ressaltar, enaltecer o valor do intercâmbio de publicações entre os países. Foram incorporadas também a essa recomendação (de número XXXIII) as decisões da Conferência de Consolidação da Paz, em 1936, que sugeriu unificar os sistemas de intercâmbios entre os países, e as decisões da VII Conferência de Montevideú, de 1933, que também havia sugerido a unificação dos métodos de catalogação e compilação de dados das bibliotecas.

Além das publicações gráficas, recomendava-se igualmente a circulação de películas e discos, além de objetos artísticos como suportes de compreensão da cultura entre as Repúblicas. Outro item dizia respeito às facilidades que os governos deveriam implantar para que os intercâmbios entre professores, estudantes e técnicos das universidades pudessem ocorrer em maior quantidade. Uma delas seria administrar junto às empresas de transporte privado a prática de valores reduzidos e facilidades no pagamento de viagens entre intercambistas. Outra facilidade seria equiparar ou correlacionar os programas de ensino primário, secundário e universitário, a fim de que os intercâmbios oferecessem conteúdos compatíveis.

A União Pan-americana, responsável pela organização das conferências e pelos encaminhamentos resultantes da vontade das delegações, continuou a exercer seu papel até a fundação da OEA, em 1948. Até essa data, as convenções aprovadas eram encaminhadas para ratificação nos países signatários e transformadas em procedimentos legais pelos governos.

A pesquisa de campo no Uruguai, em torno do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, demonstrou que muitas dessas convenções no campo cultural foram adotadas pelo Brasil, transformadas em programas culturais sistemáticos e aperfeiçoadas ao longo de anos de integração com aquele país, como veremos mais adiante.

## Diplomacia cultural no governo de Getúlio Vargas: primeiras diretrizes ministeriais

Analisaremos as reformas promovidas no Ministério das Relações Exteriores no início do governo Getúlio Vargas e a criação da Divisão de Cooperação Intelectual no contexto da política externa brasileira para a América Latina. Nessa análise enfocaremos circulares dirigidas pelos ministros aos integrantes do corpo diplomático em trânsito em países da América Latina, as quais informam sobre as mudanças no Ministério e orientam as tarefas de intercâmbio intelectual entre o Brasil e esses países. Essas primeiras circulares, de 1934 e 1937, definem a composição das missões culturais, bem como suas tarefas principais.

A reforma de 1934<sup>21</sup> no Ministério das Relações Exteriores, a primeira medida tomada pelo já eleito presidente Vargas<sup>22</sup>, promoveu as mudanças iniciais na sistematização dos intercâmbios e acordos culturais do Brasil com os demais países, além de redefinir as atribuições do Serviço de Cooperação Intelectual daquele órgão. Com isso, o governo de Getúlio Vargas demonstrou seu empenho de construir uma política cultural ampla e sistemática, a ser liderada pela diplomacia brasileira em países onde o Brasil tinha mais interesse<sup>23</sup>. Iniciou-se a estruturação de um serviço diplomático, antes prestado no exterior de forma incipiente, marcando o início da ação cultural estruturada e permanente do governo Vargas em países onde havia representação diplomática do Brasil.

Inspirado no Instituto Internacional de Cooperação Intelectual<sup>24</sup>, o governo criou no MRE o Serviço de Cooperação Intelectual, com o fim de “estabelecer correntes de estudo, interesses e simpatias entre os meios intelectuais estrangeiros e do Brasil, pondo em contato escritores, encaminhando livros, divulgando trabalhos literários e científicos”<sup>25</sup>. Estimulava a versão e os estudos críticos, no exterior, das obras literárias mais representativas de nossa cultura. O Serviço Cultural teria também o compromisso de fornecer “informações exatas”, por meio de livros, jornais e revistas, sobre os aspectos da nossa história e da vida no país, sobretudo quando os noticiários estrangeiros transmitissem informações equivocadas sobre o Brasil.

---

21 Circular nº 903, de 13 de agosto de 1934. Serviço de Cooperação Intelectual. *In* A versão oficial – Circulares do Ministério das Relações Exteriores 1930-1939. AHI-119/05/04. **Cadernos do CHDD**, p. 129. Reformas que resultaram na criação da Divisão de Cooperação Cultural, fato de grande interesse para o estudo que desenvolvi. É importante salientar, porém, que o período compreendido entre 1930 a 1937, segundo o historiador Jaime Pinsky (1988, p. 340), não trouxe grandes mudanças na política externa brasileira. Para Pinsky, o primeiro ministro das Relações Exteriores pós-Revolução, Afrânio de Melo Franco, deu prosseguimento às tratativas diplomáticas tradicionais de governos anteriores – cuidar dos problemas de fronteiras e de pendências entre países – sem grandes sobressaltos. Para o historiador, tendo como referência a diplomacia brasileira praticada nas primeiras décadas do século XX, sob o ministro das Relações Exteriores Barão do Rio Branco, e as ações diplomáticas instauradas pelo Estado Novo, não houve alteração substantiva.

22 Após a votação da nova Constituição de 1934, deu-se a eleição de Vargas para presidente, por via indireta. Vargas foi eleito pela Assembleia Nacional Constituinte por 175 votos.

23 As reformas no Ministério das Relações Exteriores farão parte de um planejamento geral do governo de Getúlio, que seria desencadeado um ano mais tarde, para promover uma racionalização da administração pública e de certa forma interromper a constituição de uma administração patrimonialista que se formou ao longo do Império e dos governos subsequentes. O Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) foi criado para esse fim, em 1938. Cf. DULCI, 2013, p. 24.

24 O Instituto Internacional de Cooperação Intelectual era um setor da União Pan-americana, responsável por coordenar, bem como centralizar as informações decorrentes das Conferências Pan-americanas no âmbito da Cultura.

25 A versão oficial – Circulares do Ministério das Relações Exteriores 1930-1939. Serviço de Cooperação Intelectual. Circular nº 903 de 13 de agosto de 1934. AHI-119/05/04. **Cadernos do CHDD**, p. 129.

É nesse contexto, de reajustes internos e externos, que reformas importantes serão registradas no MRE, particularmente, no âmbito cultural. A Circular Ministerial de 16 de junho de 1937 redefine as atribuições do Serviço de Cooperação Intelectual, mobilizando as missões diplomáticas no exterior para se dedicarem a fazer um mapeamento de instituições culturais, escritores, jornalistas, cientistas e demais intelectuais, do Brasil e de países do exterior, com interesses *nas coisas brasileiras*.

Diante dessas mudanças, os intelectuais passaram a despontar como peças importantes à consecução dos propósitos do governo Vargas. A circular conclamava todos agentes diplomáticos a organizarem em seus países de atuação um mapeamento de professores, escritores, artistas e outros intelectuais com simpatias e interesses no Brasil; somado a um *fichário* de intelectuais brasileiros, esse mapeamento constituiria um instrumento de trabalho fundamental para o Serviço de Cooperação Intelectual. O mapeamento deveria ser completo, constando dele a produção bibliográfica ou jornalística dos indicados, os assuntos por eles abordados, bem como as informações de relevância sobre as tendências políticas dos intelectuais. Recomendava-se ainda a indicação de material literário, de circulação regular ou não, que tratasse de assuntos ibero-americanos. As publicações que se referissem a temas brasileiros, por meio de artigos, notas ou simples alusão, bem como recortes de jornais publicados no exterior deveriam ser encaminhadas com três cópias à Secretaria do Estado do MRE, “conforme aconselham as conveniências da cooperação intelectual (imprensa local, organismos de cultura, associações, personalidades etc.)”<sup>26</sup>.

O mesmo procedimento seria adotado no Brasil. Os intelectuais de todos os Estados brasileiros deveriam ser cadastrados, seus livros ou artigos avaliados, e mapeadas as suas habilidades e conveniências para participarem dos programas de cooperação intelectual.

A recomendação para que os diplomatas ficassem atentos a tudo o que pudesse ser escrito sobre o Brasil parecia ser a maneira mais eficaz de o Serviço de Cooperação cumprir o seu papel. Tudo o que se dissesse ou se escrevesse sobre o Brasil, ao que parece, seria controlado, e os intelectuais indicados para os projetos culturais seriam escolhidos após uma minuciosa e conveniente avaliação.

Enfim, o MRE, por intermédio de sua Secretaria de Estado, comprometia-se a fornecer todo o apoio necessário ao bom desempenho das missões. A sexta e última orientação da Circular nº 903 enfatizava: “só o conhecimento de tudo quanto se escreva a respeito da vida social e mental do Brasil permitirá ao Serviço de Cooperação Intelectual cumprir praticamente com o seu programa, que é inútil encarecer”<sup>27</sup>.

---

26 A versão oficial. Circulares do MRE 1930-1939. Circular nº 903 de 13 de agosto de 1934. Brasília/Rio de Janeiro. **Cadernos do CHDD** nº 9 – FUNAG. 2006. p. 10.

27 *Idem*, p. 11.

Percebe-se o empenho do governo de Getúlio Vargas em construir uma política cultural ampla e sistemática na América Latina. Esse esforço deveria ser liderado pela diplomacia brasileira nos países em que o Brasil tinha mais interesse. Para o historiador Boris Fausto (apud MOTA, 1988, p. 247), os anos de 1930 significaram para a economia uma redistribuição do poder econômico, ou, ainda, uma “nova divisão de ganhos no interior da classe dominante, com o maior atendimento dos vários setores desvinculados do café”, fato que não ocorreu de forma pacífica. As soluções para segurar os preços do café e reequilibrar a economia não viriam logo após a posse de Vargas no Governo Provisório. No plano internacional, o Brasil viu-se em meio a uma verdadeira “guerra comercial”<sup>28</sup>, que envolveu os demais países afetados pela crise, e buscou a adoção de medidas de proteção econômica e a conquista de novos mercados. Crises internas, e externas que exigiam do governo o restabelecimento de uma nova ordem político-econômica. Essa, por sua vez, impulsionou o governo a criar um modelo de governabilidade, que Gerson Moura chamou de “Estado de compromisso”<sup>29</sup>.

### Os intelectuais e Getúlio Vargas

O governo Getúlio Vargas tinha a complexa tarefa de convencer a opinião interna e a opinião internacional, incluindo seus pares na América Latina, de que era possível conciliar a construção de um Estado moderno, com instituições plenas e em funcionamento, com o controle centralizado da sociedade, dos grupos políticos, da imprensa e propaganda, e das políticas econômicas.

A relação de Getúlio com os intelectuais vem sendo estudada há muitos anos por historiadores que obtêm no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Cpdoc), da Fundação Getúlio Vargas, o conjunto de fontes documentais capazes de oferecer um quadro bastante amplo sobre as razões que revestiram a relação entre Getúlio Vargas e a intelectualidade<sup>30</sup> brasileira de dualidade, imprescindível para se entender esse período histórico.

Em *Constelação Capanema* (2001), a historiadora Helena Bomeny, uma das pesquisadoras que mais se dedicou à análise da documentação do arquivo do Ministro da Educação e Saúde de Vargas, Gustavo Capanema – de 1934 a 1945 –, procura responder como e que perfil de intelectual serviu ou foi rechaçado pelo governo getulista e em que momento, fase ou período de governo. Entender essas relações como somente um mecenato de Estado é não compreender que o projeto de modernização de Vargas possuía vertentes coincidentes com os projetos dos modernistas brasileiros. Esses tinham entusiasmo pela ideia de criação de instituições que democratizassem o acesso a bens e serviços públicos pelas grandes massas, sobretudo as urbanas.

---

28 MOURA, Gerson. A Revolução de 30 e a política externa brasileira: ruptura ou continuidade? In **A Revolução de 30: Seminário Internacional**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas. Brasília, D.F.: Ed. Universidade de Brasília, c1982. 722 p. (Coleção Temas Brasileiros, 54), p. 578.

29 Idem, p. 580.

30 Falamos de historiadoras como Helena Bomeny, que analisou os múltiplos poderes de Gustavo Capanema, um dos mais poderosos ministros de Getúlio, a partir de seu próprio acervo documental (2001); Ângela de Castro Gomes, com *Capanema: o ministro e seus ministérios* (2000); Mônica Pimenta Veloso, com *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo* (1987) e *A brasilidade verde-amarela* (1990); *Repensando o Estado Novo*, de Dulci Pandolfi (1999), entre outros.

O Estado Novo exerce “um apelo substancial para a intelectualidade brasileira”, afirma Bomeny (2001, p. 17), a ponto de, em determinados momentos, positivistas tradicionalistas, integralistas, socialistas, católicos e modernistas de várias áreas e matizes estarem trabalhando juntos.

De quais intelectuais estamos falando? Muitos deles foram atraídos pelas possibilidades de mudanças acenadas pela Revolução de 1930 e acolhidos no novo governo. Com o Estado Novo, porém, houve os que foram rechaçados, perseguidos e presos. Portanto, tem-se que distinguir os diversos grupos ideológicos e entender a importância que tiveram na construção do projeto de nação de Getúlio Vargas.

Para Julien Benda (2003, p. 73), filósofo francês, os intelectuais teriam lugar num patamar quase estratosférico, um “reino que não é deste Mundo”, refletindo e constituindo o arcabouço moral da humanidade, sem perseguir fins práticos, resultados imediatos, mas “procurando satisfação no exercício da arte ou da ciência, ou da especulação metafísica, enfim, na aquisição de um bem não temporal [...]” (Idem, p. 66). Contrapondo essa visão, encontram-se vários filósofos, entre os quais destaca-se o filósofo e crítico literário palestino Edward Said (1935–2003), para quem os intelectuais, ao contrário, nascem dentro de uma realidade específica, têm suas tradições, praticam o idioma de sua cultura e sua formação é circunscrita a determinada territorialidade. Para Said, o intelectual é um indivíduo que tem função pública e é dotado da vocação de representar, dar corpo e articular determinada mensagem a um (ou por um) público e, para isso, ele tem um rosto identificável, um reconhecimento público.

Nos diversos momentos do governo de Getúlio, diferentes intelectuais estiveram compromissados com os programas de construção do Estado Moderno, de montagem de políticas de proteção para camadas importantes da sociedade em variados campos, como educação, saúde, trabalho, cultura, artes e arquitetura, administração pública, proteção do patrimônio público etc.

Os intelectuais brasileiros foram determinantes para difundir a imagem de uma nação moderna e desenvolvimentista e para defender projetos e programas culturais dentro e fora do país. O funcionalismo público foi o grande espaço de atuação dos intelectuais. A eles coube a tarefa de intermediação da ideologia nacionalista do governo e de sua tradução para as grandes massas populares. Coube aos intelectuais também, juntamente com os Ministérios da Educação e Saúde e Relações Internacionais implantarem a política cultural do governo de Getúlio Vargas em países da América Latina, como veremos a seguir.

### **Primeiros acordos culturais com Uruguai**

Em 1921, o Brasil, governado pelo presidente Epitácio Pessoa (1919–1922), e o Uruguai, governado por Baltazar Brum (1919-1923), promoveram intercâmbios culturais entre alunos e professores das instituições universitárias dos dois países. O convênio pioneiro foi assinado em Montevidéu, em 1º de agosto de 1921, pelos ministros plenipotenciários Juan Antonio Buero (Uruguai) e Luis Guimarães Filho

(Brasil)<sup>31</sup>. Por meio desse primeiro acordo, os universitários de ambos os países poderiam fazer cursos e ministrar conferências nas universidades e faculdades conveniadas, sobre assuntos que fossem do interesse da região.

É muito provável que a primeira missão cultural brasileira, financiada pelo Fundo Patrimônio Intercâmbio Cultural Brasil-Uruguai, tenha sido enviada em outubro de 1931 àquele país – portanto, já com Getúlio Vargas no governo. Getúlio foi empossado chefe do Governo Provisório em 3 de novembro de 1930 e, em setembro de 1931, durante discurso pronunciado na Associação Brasileira de Imprensa, citou o Decreto-lei nº 20.113, de 16 de junho de 1931, assinado pelo Governo Provisório, por meio do qual seria executado o programa anual de intercâmbio *espiritual* com o Uruguai, segundo suas palavras:

[...] Muito há de concorrer para a aproximação, cada vez maior, entre brasileiros e uruguaios, essa troca anual de visitas de expoentes da cultura e da inteligência dos dois povos irmãos<sup>32</sup>.

A primeira Missão expressou justamente os desejos do novo chefe do governo: era composta por profissionais e intelectuais “notáveis”, jornalistas e docentes de universidades brasileiras. Cada qual na sua competência, os participantes teriam o compromisso de descrever o país visitado, além de desempenhar atividades para as quais se propuseram, como conferências, palestras e visitas oficiais.



Chegada da Missão Cultural Brasileira a Montevideú. Jornal *La Mañana*. 22 de outubro de 1936.

31 AHD-MREU. Doc. 277757; AHI-RJ. Atos Internacionais, Acordo Bilateral Brasil-Uruguai para Intercâmbio de Professores e Alunos, 1921. Material bibliográfico brasileiro enviado ao Uruguai. 23 de agosto de 1933.

32 BIBLIOTECA de Presidência da República. Getúlio Vargas. A Nova Política do Brasil. Discurso pronunciado por ocasião do Primeiro Ano do Governo Provisório, 1931. p. 190-191.

Vimos que a construção de um programa de cooperação cultural na América Latina esteve diretamente ligada às reformas ministeriais ocorridas desde Afrânio de Melo Franco e que foram desencadeadas para atender aos novos compromissos da política externa do país. Novas formas de cooperação comerciais, sem descuidar das tradicionais, e fomento da produção e exportações moveram as políticas comerciais do Brasil com os centros mundiais e com a América Latina a partir de Getúlio (CERVO; BUENO, 2010, p. 238).

Mas isso não era tudo. Havia, de fato, uma circulação de interesses, genericamente chamados de culturais, que em certa medida foram se organizando no ambiente das Conferências e se desenvolvendo em conexão estreita com os interesses de natureza econômica e financeira<sup>33</sup>, e afinidades diversas. A viagem de Getúlio à Região do Prata, na primeira década de seu governo, parece apontar para isso, bem como as visitas dos presidentes do Paraguai, da Argentina e do Uruguai ao Brasil. Em cada um dos países visitados, a começar pela Argentina e pelo Uruguai, em 1935, depois Bolívia e Paraguai, em 1941, os atos de assinaturas de convênios das mais variadas categorias vinham acompanhados de uma exaltação dos programas de cooperação cultural regional.

Recebido na Universidade de Buenos Aires, Vargas recordou nomes como Sarmiento e Mitre, reconheceu as raízes semelhantes dos povos americanos e a necessidade de se resolver conflitos pelo consenso. Não bastam as relações comerciais, enfatizou, referindo-se à importância da cultura:

O esforço das chancelarias em favor de entendimentos políticos e econômicos resultaria quase improficuo se não houvesse entre os nossos dois países um contínuo intercâmbio espiritual assinalando a identidade do nosso sentir, a analogia dos nossos modos de ver, as afinidades morais e a solidariedade real que entre nós existe. Não basta a troca de produtos: amiudando as visitas de mestres e estudantes, de escritores e artistas, fomentaremos essa obra benemérita sem a qual seriam artificiosas as combinações diplomáticas e os planos econômicos<sup>34</sup>.

Em todos os países assinalados, os interesses em questões de ordem econômica, especialmente a construção de ferrovias ou a regulamentação de hidrovias para escoamento de novas linhas de produtos comerciais, foram concretizados com a assinatura de convênios e renovados compromissos do Brasil de estabelecer vínculos com os países da América Latina<sup>35</sup>.

Com a instalação do Estado Novo, a estratégia de difusão de uma nova ordem política centralizada em torno do Estado brasileiro daria novo impulso às relações culturais entre os governos.

---

33 A questão da dívida do Uruguai com o Brasil estabeleceu ligações permanentes entre os países.

34 BIBLIOTECA da Presidência da República. VARGAS, Getúlio. Viagem ao Prata. DISCURSO na Aula Magna do Colégio Nacional de Buenos Aires, 23 de maio de 1935. A Nova Política do Brasil. p. 59-60.

35 VARGAS. A nova política do Brasil. Discurso O Brasil e a Bolívia, 29 de julho de 1941, p. 37-44; VARGAS. A nova política do Brasil. Discurso O Brasil e o Paraguai. 1º agosto de 1941, 53-59.

A página 5 do Jornal *La Mañana*, de 1º de junho de 1935, durante a visita de Getúlio ao Uruguai, em 1935, publicou uma nota, uma espécie de anúncio, sob o título *Homenaje intelectual al Brasil*, com o subtítulo: “*exposición de libros brasileños y uruguayos, encuadernaciones artísticas y novedosas en cuero y madera*”. E, nas linhas abaixo, informava: “*Maravillosos volúmenes. Librería MAXIMINO GARCÍA. Sarandí, 477. Frente al correo*”. Esse anúncio sinalizava, a nosso ver, a existência de comercialização de livros brasileiros no Uruguai<sup>36</sup>.

A partir de Getúlio, e mais especificamente com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, essa prática, além de intensificar-se, verticalizou-se, pois passou a fazer parte da estratégia nacionalista de edificação de uma nação com atributos de grande civilização. Com o Uruguai particularmente na troca de livros, praticada desde tempos remotos, as publicações de categorias genéricas, muitas de cunho estritamente técnico, foram substituídas por publicações que expressavam, em grande parte, o pensamento da elite intelectual do país e que vão fazer parte de um projeto editorial do Estado Novo<sup>37</sup>.

A criação de institutos culturais na América Latina, primeiro no Uruguai e, nos anos 1940, na Argentina e no Paraguai, representa uma nova fase das relações culturais entre o Brasil e as demais nações da região, bem diferente dos primeiros intercâmbios do século XIX e começo do XX, quando as ações culturais envolviam (e beneficiavam) grupos reduzidos, seletos indivíduos. Para isso, o Brasil já possuía uma estrutura de governo mais organizada, com ministérios capazes de desenvolver políticas culturais de maior extensão e perenidade, que atingisse um número maior de pessoas. O programa cultural desenvolvido no Uruguai, foi considerado modelar para as ações culturais semelhantes realizadas naquela mesma década em outros países da América Latina, como Argentina e Paraguai.

### **Primeiras atividades do ICUB: conferências, cursos, publicações e intercâmbios**

No dia 21 de agosto de 1940, na presença de diplomatas, representantes do governo uruguaio, jornalistas, universitários e demais intelectuais da cidade de Montevideu, reunidos na sede do Ministério de Instrução Pública e Previdência Social, foram plantadas as bases do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro (ICUB) destinado “*a fomentar por los mejores medios posibles el acercamiento espiritual del Uruguay y del Brasil*”<sup>38</sup>. O primeiro passo, diríamos determinante, já havia sido dado: a doação do Brasil

36 BIBNA-Uruguai. Visita de Getúlio Vargas. *La Mañana*, 1º jun. 1935. p. 5.

37 Em 1933, o embaixador J. C. Blanco encaminhou ao diretor da Biblioteca do MRE do Uruguai toda a bibliografia apresentada durante o Congresso de Geografia ocorrido à época no Rio de Janeiro. As categorias de publicações trocadas entre as bibliotecas do Uruguai e Brasil eram as mais variadas: constituições nacionais, legislação, código rural, literatura, regulamento de administração militar, anais de congresso, mapas, anuários estatísticos, dados sobre a educação, o turismo nos países, sobre a imprensa (número de revistas e periódicos). Em agosto de 1932 o Uruguai já tinha remetido ao Brasil publicações para fazer parte da Biblioteca do Salão de Leitura da Confederação Universitária Brasileira: *Boletín de Estadística; Uruguay em Pavimentación; Mejoría y Balance del Banco de la República Oriental del Uruguay; Síntesis Estadística; El Uruguay como país agropecuario; exemplares de El Uruguay*”. AHD-MREU. Caixa 34, 23 ago. 1933. Of. 343/933.

38 ZEBALLOS, Luis Alberto, diplomata uruguaio. Acta n. 1. Fundación del Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileño, 21 de maio de 1940. TRES AÑOS [...]. AH-ICUB.

ao governo do Uruguai das publicações que compuseram a mostra de livros brasileiros – em torno de 3 mil exemplares –, realizada em novembro de 1939 e que consistiria, segundo o diplomata uruguaio Luis Alberto Zeballos, o primeiro patrimônio do Instituto e elo de ligação permanente entre os leitores e escritores do Uruguai e Brasil. Esse acervo daria início à biblioteca de livros brasileiros do ICUB, hoje com 10 mil volumes, base do programa pedagógico iniciado alguns meses após sua criação.

### **Villa-Lobos, Gilberto Freyre e a força do novo instituto cultural**

Mesmo sem ter ainda sede própria, o Instituto promoveu duas conferências, em 22 de agosto de 1940 e 25 de setembro do mesmo ano, que foram ministradas por dois integrantes da Missão Cultural Brasileira no Uruguai: o historiador e ensaísta gaúcho Moisés M. Vellinho e o jornalista mineiro, ministro do Tribunal de Contas da União (nomeado por Getúlio Vargas) e membro da Academia Brasileira de Letras, Ivan Monteiro de Barros Lins.

Vellinho traçou um “Panorama da Literatura Brasileira contemporânea”, no salão de atos da Universidad de la República del Uruguay (Udelar) e, no mesmo local, o ministro-acadêmico apresentou sua tese “Lope de Vega e o significado de sua obra”, defendida por ocasião da posse da cadeira nº 1 da Academia de Letras, sobre o dramaturgo espanhol. Em agosto desse mesmo ano, realizou-se também a “Gran Exposición de San Pablo”.

Esses primeiros anos de atividades seriam marcados pela presença do maestro Heitor Villa-Lobos (Héctor, para os uruguaiois), em outubro de 1940, para uma apresentação musical e uma conferência nos salões da Universidade da República, oportunidade em que discorreu sobre o tema que mobilizava sua atenção naquele momento: o projeto de educação musical, implantado desde 1932 na rede de ensino pública federal por determinação do governo Vargas.

O programa pedagógico que dava nome à conferência denominava-se “La música al servicio de la educación cívico-social”. Difundida por meio dos jornais locais e pelas emissoras de rádio, com respaldo do Departamento Cultural da cidade de Montevideu, a visita de Villa-Lobos mostrou as possibilidades de trabalho do ICUB e sua aceitação no meio cultural da cidade<sup>39</sup>. Villa-Lobos pertenceu à geração de músicos eruditos-modernos que, como Camargo Guarnieri e Francisco Mignone, entre outros, revalorizaram a cultura musical popular, incorporando o folclore rural e o cancionero popular às suas composições. Villa-Lobos teria papel preponderante na nova concepção de educação musical, pós-reforma de Francisco Campos, o primeiro ministro da Educação de Getúlio – especialmente na implantação dos corais orfeônicos nas escolas públicas, pois o nacionalismo na música era parte da estratégia de “renovação moral e cívica das massas através da música nacional” (PARADA, 2008, p. 176).

---

39 Referimo-nos tanto à aceitação de Villa-Lobos, que até hoje é executado por grupos musicais no Uruguai, quanto à do ICUB, que mostrou sua força logo de início, ao mobilizar um dos principais músicos da geração modernista.

Desde 1932 no cargo de secretário da Educação Musical e Artística (Sema) e responsável pela implantação do programa de cantos orfeônicos nas escolas públicas, Villa-Lobos viajou por inúmeras cidades para difundir os ideais de educação musical no Brasil como meio de transferência dos valores nacionais, reforçando princípios de desenvolvimento de habilidades artísticas individuais e de solidariedade coletiva:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a ideia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. [...] O canto orfeônico é uma das mais altas cristalizações e o verdadeiro apanágio da música, porque, com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no patrimônio social da Pátria (VILLA-LOBOS, 1940 apud RIBEIRO, 1987, p. 87-88).

Essa seria a primeira das muitas vezes que Villa-Lobos se apresentaria no Uruguai. Ele chegaria à cidade alguns meses após ter sido criado o Instituto Interamericano de Musicologia, por iniciativa do alemão naturalizado uruguaio Francisco Curt Lange. Em 1940, o músico Curt Lange já atuava no Uruguai como membro do Serviço Social de Rádio e Difusão Elétrica (Sodre)<sup>40</sup>. Para o historiador Loque Arcanjo (2011, p. 140-215), estudioso de Villa-Lobos, dado o caráter nacionalista de seu trabalho musical, Curt Lange<sup>41</sup> teria tido a iniciativa de levar Villa-Lobos ao Uruguai, onde havia recém-inaugurado o Instituto Interamericano de Musicologia.

Nessa mesma oportunidade, Villa-Lobos apresentou-se nos palcos do Sodre para mostrar

---

40 O Serviço Social de Rádio e Difusão Elétrica (Sodre) é uma instituição fundada no Uruguai em 1929, parceira do ICUB em diversas oportunidades.

41 O músico alemão Franz Kurt Lange (Francisco Curt Lange, ao se naturalizar uruguaio) foi o artífice do movimento musical denominado “americanismo musical”, que visava a integração musical e musicológica do continente americano (ARCANJO, 2011). O Uruguai foi, quando Curt Lange lá se radicou no período entre guerras, um campo fértil de desenvolvimento desse movimento. Segundo Arcanjo (2011), um dos propósitos de Lange era criar instituições musicais, bibliotecas e discotecas que preservassem o rico acervo musical e musicológico das Américas, bem como publicações para registro de informações necessárias. Segundo suas pesquisas, o americanismo musical de Curt Lange alinhava-se às recomendações panamericanistas, tendo ele sido, inclusive, um dos coordenadores da I Conferência de Relações Interamericanas no campo da música, em 1939. No Uruguai, esteve à frente da criação do Instituto Interamericano de Musicologia, em 1940, por recomendação da VIII Conferência Interamericana de Nova York e da I Conferência de Washington, da qual ele foi figura central (ARCANJO, 2011, p. 126). Curt Lange teria sido o responsável pela apresentação de Villa-Lobos no meio cultural norte-americano, diga-se panamericano, do qual, a partir de 1945, o maestro brasileiro seria grande frequentador. A ida de Villa-Lobos a Montevideu facilitou por certo a aproximação entre ele e Curt Lange, que por diversas vezes confrontaram-se diante do nacionalismo do brasileiro e do americanismo do uruguaio-alemão. Para concretizar o seu projeto integracionista na música, seguindo a linha panamericanista, Lange encontrou resistência em Villa-Lobos, no Brasil, que até 1944 recusou-se a se apresentar nos EUA. Somente a partir dessa data, Villa-Lobos começaria a contribuir para a concepção de integração musical nas Américas (ARCANJO, 2011, p. 140-215).

à sociedade uruguaia peças de sua autoria, de 1910 e 1920, e de compositores brasileiros. Por certo a comunidade musical do Uruguai já tinha conhecimento dos grandes concertos do maestro e do trabalho que desenvolvia na formação de grupos orfeônicos nas principais capitais, às vezes com a presença de 20, 30 mil cantores vindos das escolas públicas. Toda a imprensa uruguaia saudou a apresentação do músico como a mais alta expressão da nacionalidade brasileira.

Consagrado como compositor e como político responsável por uma nova visão da educação musical pela opinião pública e especializada de Montevideú, Villa-Lobos foi contemplado, por diversas vezes, nas programações realizadas pelo Instituto. Com frequência, em parceria com entidades e instituições musicais do país, grupos musicais do Brasil e mesmo do Uruguai apresentaram-se em Montevideú para a execução da obra de Villa-Lobos, patrocinados pelo ICUB.

### **Americanidade nos ensaios de Gilberto Freyre**

O ano de 1941 seria marcado pela realização de uma movimentada agenda cultural no ICUB, com a participação de intelectuais, artistas e políticos do Brasil e Uruguai, que se alternavam em conferências, debates e exposições para um público cada vez mais próximo do Instituto. As atividades culturais naquele ano atingiriam seu ponto máximo com a presença em Montevideú do antropólogo Gilberto Freyre (1900–1987) e esposa. O casal estava de passagem pelos países do Cone Sul.

Autor de clássicos como *Casa Grande & Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos* (1935), o antropólogo pernambucano movimentou a comunidade de intelectuais pelas polêmicas que despertavam sua interpretação sobre a formação do Brasil, as questões sociais, os hábitos e costumes dos grupos sociais no Brasil colonial<sup>42</sup>. Denominada “A propósito da política cultural do Brasil na América”, sua conferência seria publicada na íntegra pelo ICUB naquele mesmo ano e, em 1943, no Brasil, comporia a obra de sua autoria *Problemas Brasileiros de Antropologia*, publicada pela Editora Casa do Estudante do Brasil e, em seguida, pela José Olympio. A viagem a Montevideú era parte de uma visita de observação de Freyre aos países do Cone Sul e evidenciava o compromisso do sociólogo com o governo Vargas, como atestam as correspondências trocadas entre ele e o ministro Capanema. Vários artigos foram produzidos durante esse percurso e publicados em jornais para os quais Freyre passou a colaborar<sup>43</sup>.

Dentre os temas abordados, Freyre discorreu a respeito de um movimento brasileiro de humanismo

---

42 O historiador Edson Nery da Fonseca, bibliotecário e professor universitário, reuniu em 2003 textos importantes de Freyre, tais como *Americanidade e Latinidade da América Latina* e os textos que ele teria escrito e publicado sobre as suas impressões de viagem ao Cone Sul. Viagem, como classificou o autor, de lua de mel e de estudos, “pois ele nunca separou o viver do escrever” (FONSECA, 2014, p. 8). Se nos aproximarmos da documentação diplomática desse período, veremos que essa viagem fez parte de uma estratégia do governo brasileiro de enviar Gilberto Freyre para o Uruguai, o Paraguai e a Argentina com o objetivo de o autor fornecer subsídios para a elaboração de um plano de intercâmbio cultural com aqueles países. Ver: Arquivo Gustavo Capanema, correspondências. Loc. CPDOC. GC. Série b. Freyre, G. MF, rolo 3, p. 393-436.

43 No Paraguai, para onde seguiu após Montevideú, o antropólogo utilizou o mesmo ensaio para proferir um discurso de agradecimento, em fevereiro de 1942 (FONSECA apud FREYRE, 2003, p. 35).

científico, que iria reunir em breve, no Rio de Janeiro, pesquisadores de toda a América Latina para um congresso de estudos ameríndios. Esse congresso teria como objetivo articular pesquisa e preocupações sociológicas e culturais sobre a América e mobilizar “[...] energias e valores, hoje dispersos, de todos os povos indo-americanos. E quem diz povos indo-americanos diz, em linguagem sociológica, a América por assim dizer total” (FONSECA, 2014, p. 39).

Seria a continuidade do Congresso Indigenista Interamericano, celebrado em Pátzcuaro, México, em 1940, e deveria resultar na elaboração de uma nova política cultural, não somente para o Brasil mas também para os demais países da América. Para o sociólogo, reafirmar alguns conceitos, entre os quais o de americanidade e interamericanidade, deveria ser enfatizado para a construção de um discurso político que refletisse a identidade ameríndia dos povos americanos.

A americanidade não é decerto um fenômeno ou uma condição biológica: sangue ou raça. Nem puramente geográfica. Longe de nós qualquer ideia de determinismo étnico ou geográfico. Qualquer mística ou religiosidade exclusivamente telúrica ou de raça. Não é preciso ter sangue ameríndio, falar guarani ou saber tupi para ser americano. Nem o simples fato de o indivíduo nascer na América fá-lo americano. Como fenômeno ecológico e condição sociológica, como um perfil novo da cultura no mundo, é que tanto a americanidade é tanto mais profunda onde assenta sobre a maior assimilação pelo americano, não diremos de sangue, ou só de sangue, mas de valores morais e materiais do indígena integrado na natureza americana. Não de valores cenográficos [...], mas de valores vivos e criadores, capazes de desentranhar em novas realizações ou manifestações de vida e cultura pela combinação com os valores de outras origens. Valores íntimos e às vezes subterrâneos que, entretanto, esclarecem quando descobertos esse mistério social às vezes tão sutil que é a individualidade cultural e psicológica de um povo, sua personalidade, seu caráter, sua potencialidade, seu *élan*, sua resistência a toda espécie de colonialismo ou imperialismo que pretenda descaracterizá-lo (FREYRE, 1943 apud FONSECA, 2003, p. 38-39).

O que Freyre pretendeu mostrar é que a raiz ameríndia, os traços particulares presentes no caráter, na subjetividade, na cultura do americano, conferem aos povos da América, especialmente os que mais assimilaram os valores indígenas, maior autenticidade à sua condição de americanos. Ou seja, são mais americanos estes do que aqueles cuja civilização europeia repousa sobre o extermínio, a negação ou a desmoralização de valores indígenas (CF. FREYRE, 1943 apud FONSECA, 2003, p. 40).

Enfatiza ainda o antropólogo que o elemento indígena, tenha sido ele bem ou mal aproveitado pelo colonizador europeu, às vezes quase exterminado, era a base das sociedades americanas cujas fronteiras nacionais “perdem suas cores mais vivas para empalidecerem em traços de caracterização apenas regional

de zonas de maior ou menor influência europeia e africanas” (FREYRE, 1943 apud FONSECA, 2003, p. 41). Essa consciência deveria ser levada em conta para o futuro das relações interamericanas, consagrada pela política e pelo direito evitando conflitos ou guerras civis.

### **Cecília Meireles emociona e cria vínculos em Montevideu**

*A tus palabras antiguas  
Las dejé todas, déjelas  
Al lado de mis cantigas  
Dibujadas en la arena<sup>44</sup>*

“As índias já eram poetas. Falavam com o deus do amor e conversavam com a lua. [...] depois vieram os negros escravizados e fizeram a poesia total, cantada, dançada, rezada” (Cf. MEIRELES, 1944). Estas foram as primeiras ideias desenvolvidas por Cecília Meireles sobre a história da poesia brasileira, em junho de 1944, ano em que o ICUB recebeu a consagrada poeta na capital uruguaia e promoveu atividades com sua participação.

Cecília Meireles permaneceu vários dias em Montevideu e proferiu duas palestras sobre a poesia e os poetas brasileiros, além de ter conversado informalmente com grupos de intelectuais que a acompanharam e com senhoras uruguaias, em um encontro social no Clube Brasileiro. Na primeira delas, proferida na Universidade da República, dia 20 de junho, Cecília Meireles discorreu sobre o tema “Lirismo Popular Brasileiro” e, no dia 23, proferiu uma segunda palestra no Clube Brasileiro, a convite do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro, oportunidade em que falou sobre a geração modernista: “Poetas Brasileiros Contemporâneos”.

O jornal *El País*, como os demais periódicos da capital uruguaia, informou sobre a conferência proferida pela poeta Cecília Meireles, no Clube Brasileiro, com comentários e impressões do jornalista, em diversos trechos, como os que citamos a seguir.

Antes de referir-se à geração de poetas contemporâneos, com os quais demonstrou familiaridade, Cecília Meireles estimulou um percurso literário, retrospectivo, cuja finalidade era mostrar a origem dos nossos poetas, desde os primeiros habitantes nas terras brasileiras. Falou sobre a poesia dos indígenas, poetas originários, e satíricos, pois “[...] *comparaban a sus compañeras con las lindas serpientes que se dibujan por el suelo jade y coral*”. Em seguida, falou sobre a poesia completa dos negros escravizados, uma junção da poesia cantada, dançada e rezada<sup>45</sup>. Discorreu sobre a multiplicidade de técnicas poéticas e de

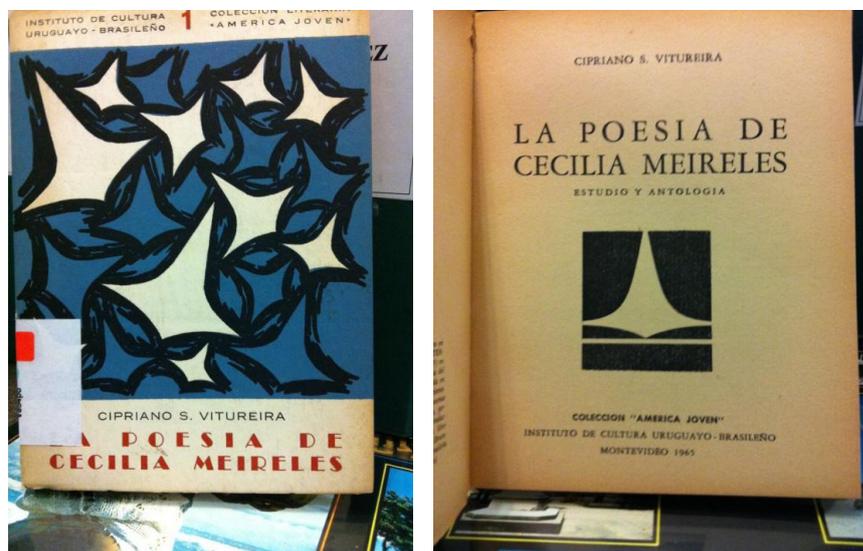
---

44 Estrofe nº 1 de *Modiña*, da série de poemas de Cecília Meireles, escrita em 1942, e declamada por uma das alunas do ICUB, Elvira Maria, no momento que antecedeu a palestra “Poetas Brasileiros Contemporâneos” proferida pela autora, em Montevideu. Jornal *El País*, 26 jun. 1944.

45 Jornal *El País*, 24 jun. 1944. Conferencias – *Sobre “Poetas Brasileños Contemporâneos” dio una conferencia Cecília Meireles*.

temas da poesia colonial, sobre a ligação com a natureza por onde “*los pensamientos y los sentimientos navegaran entre Portugal y Brasil*”. Depois de passar pelo romantismo e pelo parnasianismo, nos quais os poetas, de tanto viajarem em pensamento ou geograficamente pela Europa, modificaram a paisagem real e criaram um ambiente lírico ideal,

*fue la grande época de Samain, Verlaine, Baudelaire, de jardines con surtidores, de balaustradas de mármol; todo se hizo leve, ideal, aéreo: no hubo más mujeres, hubo damas de castillos y colombinas; no más hombres, hubo príncipes, pajes, arlequines y pierrots; no hubo más aire, hubo voluntas de cigarro o de perfume oriental; no hubo más nada de las cosas positivas de la tierra: hubo sombras, cenizas, neblina, el mundo se apagó, vivió de ojos cerrados, abstractamente.* (El País, 1944)



Livros sobre a poesia de Cecília Meireles escritos por Cipriano Vitoreira  
Arquivo Histórico ICUB.

Foto: Margarida Nepomuceno

Como decorrência do dinamismo demonstrado pelo ICUB, tanto no desenvolvimento das atividades culturais como em relação ao aumento de procura por seus cursos, o Instituto intensificou o trabalho de intercâmbio de livros entre os dois países, a versão de livros para o espanhol e a tradução de publicações em língua espanhola para o português. Em torno dos livros, fossem eles para uso pedagógico ou não, criou-se um grande campo de interesses também por parte dos autores uruguaios da época, que perceberam naquele espaço uma oportunidade de desenvolver suas pesquisas sobre a produção literária do Brasil. Essa foi outra modalidade de participação, movida pela independência cultural de escritores e por visões que buscavam inserir a literatura do Brasil em um projeto estético-político da América Latina. Falamos dos escritores uruguaios Cipriano S. Vitoreira e Gastón Figueira.

Cipriano Santiago Vitúreira havia acompanhado Cecília Meireles durante seu itinerário cultural em Montevideu, em 1944, e escrevera artigos nos jornais sobre essa passagem, mas só publicou sua pesquisa sobre a obra de Cecília Meireles em 1965<sup>46</sup>, 25 anos após a fundação do ICUB. Nessa ocasião, nas IX Jornadas Internacionais de Poesia, proferiu a conferência “Cecília Meireles: memoria casi angustia en su voz y en su ausencia”. Vitúreira apresentou a versão em espanhol de quase todas as poesias de Cecília Meireles. Inicialmente, ele rememorou a passagem da escritora por Montevideu como um acontecimento que teria marcado a visão de muitos que, naquele momento, estavam se aventurando nas trilhas da poesia.

*Confieso que me unía a Cecília Meireles una lámina ancha de cariño, que era a la vez emotiva solicitud ante su fortaleza íntima y ante su absoluta tristeza fundamental, de la que tenía cierto pudor en sus ojos, tristeza que se posaba apenas en su extraña y dulcísima sonrisa sobreviviente. La conocimos y tratamos en el Palacio Brasil de esta, hace aproximadamente veinte años, primero cerca, como hermana; después como conferencista lúcida. Alta, limpia, esbelta, con cierto tono aceituna que la hacía particularmente hermosa; el perfil fino, angélico; la palabra segura y enérgica no exenta la cordialidad. En su disertación, cumplida de pie, fue más visible esa compañía y correspondencia que había entre su mirada, y su sonrisa.*

*Nos habló entonces de la poesía brasileña de nuestro tiempo. Justa y ordenada, fuerte y sutil, quienes la escuchamos sólo supimos quererla, además de admirarla. Y a todos – digámoslo desde ya y con clara emoción – Cecília nos llevaba consigo.*

*Quizás se poblaba de humanidad sensible. Porque su medida de universalidad – la que veremos enorme en su verbo – esa hondura de soledad que la destinó, desde antes de nacer, al oscuro conocimiento y frecuentación de la muerte y de su totalidad incógnita pero actuante o verdadera [...] tenía necesidad inmediata, para equilibrarse, de la ternura de la vida en todas sus dimensiones. (VITUREIRA, 1965)*

Ler Vitúreira falando de Cecília Meireles é testemunhar um encontro de poetas, permeado por simbologias e construções imagéticas, comuns ao universo lírico da poesia. São incontáveis os textos de crítica que Vitúreira escreveu e publicou em diários e revistas brasileiras e uruguaias sobre Cecília Meireles e demais escritores, como também sobre as mostras de artes plásticas realizadas sob o patrocínio do ICUB: dos gravadores brasileiros, Oswald Goeldi e Iberê Camargo; exposições de artistas plásticos contemporâneos brasileiros e tantas outras. E, ainda, ajudou a resenhar ou a verter para o espanhol diversos livros de artistas e escritores. Em 1952, escreveu *Sentido humanista de la pintura brasileña contemporánea*; *Manuel Bandeira, C. Meireles y C. Drummond de Andrade, três edades en la poesía brasileña actual*, 1952; *La poesía de Jorge de Lima*, 1963.

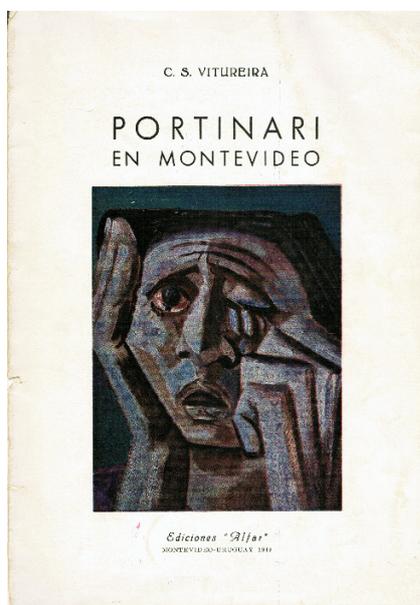
---

46 Cipriano Vitúreira. *Poesia de Cecília Meireles. Memoria casi angustia en su voz y en su ausencia*. (1965).

Para o escritor uruguaio, a visão de integração cultural ia além da troca de bens simbólicos. Era algo que tinha a ver com o *acercamiento* profundo das tradições, das origens, do pensamento entre os povos. Em 1945, quando foi lançada no Uruguai e na Argentina uma revista em homenagem ao centenário de Rio Branco, Cipriano assinou um artigo sobre *El Intercambio Cultural entre Uruguay y Brasil*,<sup>47</sup> expondo sua visão sobre o trabalho já realizado naquele instituto de cultura. Afirmou que não acreditava na cultura no sentido estrito, como a de conhecimentos ou títulos universitarios, mas naquela que:

*[...] se relaciona con la cultura madre, con la cultura base, con la buena tierra de la cultura que está en el alma humana y es en verdad una armonía entre la conciencia y la vida, entre la pureza de espíritu y la prueba severa de la existencia. Solo precisamente cuando aquella cultura de expresión – arte, ciencia, industria, etc. – se halla consubstanciada íntimamente con esa fundamental que pasa por los pueblos, aún por los que se hallan en aparente estado de ignorancia, solo entonces aquella cultura los es realmente porque refleje eternas formas y apetencias del hombre absoluto, del hombre importante en la sencillez de sus leyes, en la claridad de sus sueños”.*

*[...] El acercar los pueblos tan distintos y complementarios culturalmente, es sin duda ir preparando el hombre del futuro, la seguridad de una armonía mejor y de una paz definitiva como la que Rio Branco mediera sobre el continente y que Rodó soltara como una paloma desde su ternura. (VITUREIRA, 1945).*



Catálogo da Mostra de Portinari em Montevideú, 1947.  
Arquivo Histórico ICUB.

Foto: Margarida Nepomuceno

47 VITUREIRA, Cipriano. *El Intercambio Cultural entre Uruguay y Brasil*. Revista *El Barón de Rio Branco*. Figura Continental 1845-1945. Montevideú: Editora Toda América, 1945, p. 4-5.

## Diálogos além das fronteiras culturais

*Viajeros o diplomáticos (viajeros y diplomáticos) avanzaron como entre una bruma que cubría las dos grandes islas.*  
(ROCCA, 2006, p. 14).

O crítico literário uruguaio Paulo Rocca, autor de inúmeros livros sobre literatura hispano-americana, em especial sobre a relação dos escritores do Uruguai com a literatura do Brasil<sup>48</sup>, refletindo sobre os distanciamentos culturais entre países da América Latina, afirmou que, somente após o movimento das vanguardas dos anos vinte, houve um esforço para ultrapassar as barreiras da língua e da cultura e buscar uma interação cultural entre Brasil e demais países da América Latina. De um lado e de outro, desde o século XIX, houve tentativas para romper essas fronteiras, tentativas essas que ele identifica como originárias de empenhos individuais, isolados, ou iniciativas institucionais. Conforme assinalou o crítico:

*está probado que hubo minorías hispanoamericanas preocupadas por superar el aislamiento, por convertir a esos dos universos lingüísticos y culturales, esas dos islas (Brasil y Hispanoamérica) al menos en un archipiélago cubierto de puentes o de rutas de acceso.* (ROCCA, 2006, p. 14)

Houve várias tentativas no âmbito da institucionalidade (Conferências Pan-americanas, intercâmbios acadêmicos, acordos entre governos), bem como no campo autônomo da Literatura, em torno de personagens interessados em descobrir, reconhecer e identificar semelhanças e diferenças nas culturas das nações, ao mesmo tempo próximas e distantes. A história cultural hispano-americana se consolida com numerosos exemplos de trajetórias de escritores que circularam pela América procurando entretecer pensamentos e desejos de se conhecerem. Para Rocca, com o que concordamos, durante o governo Getúlio Vargas é que se intensificou essa aproximação entre Brasil e demais países. Segundo ele:

*[...] sólo empezó a reforzarse desde arriba, durante el gobierno de Getúlio Vargas, a comienzos de los cuarentas, con la creación de Institutos brasileños de cultura en diferentes países hispanoamericanos, y también a causa de la persecución política de que fueron objeto –por ese mismo régimen– muchos intelectuales brasileños que debieron buscar refugio en los países hispanoamericanos, en especial en el Río de La Plata. [...]* (ROCCA, 2006, p. 6).

Acrescentaríamos que, não obstante as tentativas isoladas de romper esse isolamento no final do século XIX e começo do XX, criou-se com Getúlio uma política cultural de Estado voltada para a América

---

48 ROCCA, P.H. . *Ángel Rama, Emir Monegal y el Brasil: dos caras de un proyecto latinoamericano*. Tese de Doutorado defendida no Departamento de Literaturas Espanhola e Hispano-americanas da FFLCH/USP, 2006.

Latina, expressa em seus discursos, e que implicou planejamento, mudanças e reformas na estrutura de ministérios (especialmente de Educação e Saúde e das Relações Exteriores). A cooperação cultural, antes quase espontânea, ou dependente de atitudes individuais, passou a fazer parte da agenda do governo brasileiro na América Latina. Antes mesmo dos anos de 1940, no ambiente das conferências e dos acordos bilaterais, essa política foi se sedimentando com planejamento, regularidade e permanência. Outra razão que, para Rocca, levaria a uma aproximação entre intelectuais de um país a outro foi o surgimento de uma nova comunidade de interesses políticos de vertente socialista, que os impulsionou a trabalharem uma nova aliança internacional-regional pela via da cultura (ROCCA, 2006, p. 14).

Houve também quem se exilasse, protegendo-se desse mesmo governo, como bem afirma Rocca, criando parte de suas obras no convívio com intelectuais de países como Argentina e Uruguai, destinos comuns dos perseguidos políticos do Brasil. Só para citar alguns, antes dos anos de 1950, Portinari (1947-1948) e Jorge Amado (1941-1942) permaneceram por meses no Uruguai; além de muitos intelectuais ligados ao Partido Comunista que, depois dos levantes de 1935, foram perseguidos pela polícia de Getúlio, como Lídia Besouchet e Newton Freitas, exilados no Uruguai e depois na Argentina.

Outra interessante afirmação de Rocca é sobre o importante papel que o ICUB desempenhou no Uruguai para diminuir as distâncias culturais entre os países, fortalecendo o diálogo e potencializando o trabalho de poetas e escritores, como Gastón Figueira, Ildefonso Pereda Valdés e Cipriano S. Viturera, que tiveram a preocupação de interpretar a literatura e a cultura brasileiras (Cf. ROCCA, 2006, p. 6), como veremos adiante.

Antes, porém, merece registro o trabalho de Luis Alberto Musso, diretor da Sessão da Biblioteca do Poder Legislativo do Uruguai, pesquisador e colaborador do Instituto. Ele organizou uma extensa bibliografia, com dezenas de livros uruguaios sobre o Brasil e dezenas de periódicos que circularam desde o século XIX em língua portuguesa, em várias cidades do Uruguai, em especial em Montevideú.<sup>49</sup>

### **Rede de sociabilidade: participação permanente e temporária**

Além da rede institucional de políticos e diplomatas, muitos professores universitários, jornalistas e escritores uruguaios se aproximaram, colaborando com o Instituto de diferentes maneiras. Citamos alguns: Eduardo Couture (1904-1956), primeiro diretor-presidente do ICUB, advogado e professor, reitor da Faculdade de Direito de Montevideú; Juan Pou Orfila, médico docente da Faculdade de Medicina de Montevideú, estudou na Espanha, Alemanha, França, EUA, Suíça e Itália, publicou vários livros de medicina e como humanista publicou *Discursos universitarios y escritos culturales*; o já citado Luis Alberto Musso, colaborador do ICUB; Mariano Carballo Pou, fundador do ICUB e participante das primeiras comissões diretivas do Instituto, docente da Faculdade de Veterinária da Udelar; Nylia Ziegler, colaboradora do ICUB,

---

49 MUSSO. Biografía Uruguaya sobre Brasil. Publicaciones del Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño. Montevideú: ICUB, n. 17, 1967.

diretora da Escola Universitária de Bibliotecólogos em Montevideu; Buenaventura Caviglia, colaborador do Instituto, ensaísta com interesse nos escritores brasileiros, que teve importante participação no acolhimento de exilados brasileiros depois de 1935, protegendo-os; José Maria Peña, autor do livro *Esencia y obra de Santos-Dumont* (1958); Enrique Rodríguez Fabregat, conferencista do ICUB, deputado, senador e ministro da Instrução Pública do presidente Batlle y Ordonéz, escreveu sobre *La unión de América por el espíritu (Cultura autónoma y universidades americanas)*.



Intelectuais e artistas uruguaios confraternizando (c. 1947-1948). Da esquerda para a direita: Florindo Villa Alvarez, Cipriano Vitreira, Adolfo Pastor, n. id. (sr. com óculos e bigode), Walter Wey, Floriano Parreira. Sentados: Yolanda Gama de Macedo, o escritor espanhol Rafael Alberdi (recém-exilado na Argentina e Uruguai), Maria Martinelli de Portinari, o pintor Cândido Portinari e A. Peixoto Jr.

Foto: Arquivo Família Cipriano Vitreira.

Havia pelo menos dois tipos de colaboração de brasileiros com o ICUB: os intelectuais, artistas e músicos convidados para ocasiões especiais (conferências, palestras, mostras de arte e concertos musicais)<sup>50</sup>

50 Entre intelectuais que colaboraram com o ICUB, podemos destacar: Manoelito de Ornellas, professor gaúcho de Literatura Hispano-Americana e Cultura Ibérica no Rio Grande do Sul, que proferia palestras sobre Frederico Garcia Lorca (1946); Moysés M. Vellinho, escritor gaúcho, deputado estadual, conferencista do Instituto, cujo tema era “Panorama de la literatura brasileña contemporánea”; Tania Franco Carvalhal, professora de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade do Rio Grande do Sul e da Universidade de São Paulo, que ministrou cursos e conferências no ICUB e na Universidade da República do Uruguai; Décio Martins Coimbra, jornalista gaúcho e membro da primeira diretoria do ICUB; Antonio Houaiss, bacharel em Letras Clássicas pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Brasil (RJ), que foi professor de português no ICUB, sendo responsável pela organização dos primeiros cursos e dos primeiros materiais pedagógicos, tendo permanecido de 1943 a 1945 no Uruguai e, de volta ao Brasil, abraçou a carreira diplomática, servindo em vários países; Dalton Boechat, professor de Línguas e de Filosofia, que escreveu os Cadernos de Gramática do ICUB entre 1953 e 1955, para alunos de português do Instituto. A lista de intelectuais e professores que atuaram no ICUB é extensa e inclui também outros nomes relevantes como: Marques Rebelo, jornalista, romancista brasileiro membro da Academia Brasileira de Letras, formado em Direito pela Universidade do Brasil, que promoveu várias exposições de artistas brasileiros, dentre as quais, “20 artistas brasileiros”, em 1945, parceria do Instituto com a Secretaria Municipal da Cultura de Montevideu; Paulo de Carvalho Neto, antropólogo, professor na Universidade Brasil, um dos primeiros folcloristas do Brasil e pioneiro nos estudos sobre a cultura popular na América Latina que, em 1954 presidiu a delegação uruguaia no Congresso Internacional de Folklore de São Paulo – e além de ministrar cursos de antropologia no ICB e na Udelar, produziu vários livros e ensaios em Montevideu: *Concepto de folklore, Folklore y psicoanálisis e Folklore y educación*; Walter Wey, escritor, professor de Literatura, autor de Manual de Literatura Brasileira (ICUB) que, em 1955, foi diretor da Seção Didática do Instituto; Iberê Camargo, pintor e gravador gaúcho, ministrou curso de gravura para alunos do ICUB; Melânia Silva de Aguiar, crítica literária, docente de Literatura, conferencista do Instituto; José Guilherme Merquior, escritor, ensaísta, crítico literário, membro da Academia Brasileira de Letras, que foi embaixador do Brasil no Uruguai e, depois de 1946, na Unesco; Bella Joseff, que ministrou cursos de literatura brasileira e escreveu livros sobre literatura hispânica. Além dos citados, houve dezenas de artistas de teatro, artistas plásticos, músicos brasileiros e uruguaios que se apresentaram durante as programações culturais do Instituto. Citamos alguns: Maria Lúcia Godoy, Aldemir Martins, Mario Cravo, Iberê Camargo, Lívio Abramo, Marcelo Grassmann, Fayga Ostrower, Francisco Curt Lange, Arthur Moreira Lima, Vasco Prado, Ligia Clark, entre muitos outros.

e os professores, técnicos e pesquisadores vinculados diretamente ao programa pedagógico do Instituto e ao Programa de Intercâmbio Cultural do Itamaraty, com compromisso de permanência mais longa, para ministrar ou dirigir determinado programa no Instituto, pelo menos por dois anos.

Os profissionais que se vinculavam ao programa pedagógico do Instituto normalmente provinham de universidades federais ou estaduais, e recebiam um passaporte temporário, renovável a cada dois anos, por interesse das partes; mas o profissional poderia permanecer no mesmo país ou cumprir o mesmo compromisso em outra nação. Houve diversos casos de profissionais que se deslocaram entre países, como, por exemplo, Antonio Houaiss que, depois do Uruguai, foi para a Argentina e em seguida para outros países; o antropólogo Paulo de Carvalho Neto, que rodou toda a América Latina ministrando aulas sobre folclore e criando centros de pesquisas; o diretor pedagógico Albino Peixoto, que permaneceu por dez anos no Uruguai, de onde foi para o Paraguai desempenhar a mesma função; o gramático e orientador pedagógico Dalton Boechat, que da Argentina foi para o Uruguai.

Boechat e Antonio Houaiss, ambos do Partido Comunista, trabalharam juntos para criar uma metodologia do ensino da gramática brasileira. Dalton Boechat só voltou ao Brasil em 1954 para trabalhar na Petrobras. Foi cassado após o golpe militar de 1964.

No ano de 1944, o escritor José Lins do Rego foi à Argentina e ao Uruguai, em missão oficial para proferir várias conferências sobre literatura brasileira. Já era um autor regionalista conhecido e prestigiado desde que publicara em 1932, *Menino de engenho*, seu primeiro romance, obra que lhe rendeu o Prêmio da Fundação Graça Aranha. Em 1935, transferiu-se definitivamente para o Rio de Janeiro, onde exerceu a diplomacia e colaborou em vários jornais locais. No ano de 1943 publicou *Fogo morto*, considerado sua obra-prima e síntese do ciclo do açúcar. O escritor uruguaio Emir Rodríguez Monegal, estudioso das obras de Lins do Rego, em 1950, fez uma conferência no ICUB, que resultou em uma publicação (1952) em que analisa os principais romances do autor paraibano e a sua importância para a literatura brasileira<sup>51</sup>.

As missões culturais brasileiras, organizadas a partir do governo de Getúlio Vargas, desenvolveram em países da América Latina um conjunto de ações inspiradas nas recomendações das conferências pan-americanas e adequadas às necessidades específicas do novo governo. As missões culturais inauguraram um período novo nas relações internacionais do Brasil, especialmente em relação aos países da América Latina. Foram deixados para trás modelos de cooperação cultural tímidos, de alcance limitado; implantou-se uma agenda que mobilizou recursos específicos, ações conjuntas entre ministérios (o da Educação e Saúde e o das Relações Exteriores), além do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do governo e universidades brasileiras.

---

51 “José Lins do Rego y algunos problemas de la novela brasileña”, palestra proferida por Emir Rodríguez Monegal em 18 de agosto de 1950. Publicada pelo ICUB na Série Conferências, 1952.

Foi em meio às mudanças internacionais provocadas pela derrocada das maiores economias mundiais na crise de 1929 que o Brasil avançou dentro das possibilidades de negociação de suas demandas internas, rearticulando sua política externa. Foram registradas nesse período reformas importantes no Ministério das Relações Exteriores e definidas algumas iniciativas na área de cooperação cultural, como a estratégia de aproximação regional latino-americana.

Houve três grandes reformas nessa área. A primeira dessas reformas, em 1934, sistematizou os intercâmbios e acordos culturais já firmados pelo Brasil e demais países, criou o Serviço de Cooperação Intelectual, responsável por formar uma rede de intelectuais e organizações simpatizantes das novas políticas do país e da cultura brasileira, inclusive fora do Brasil, através das embaixadas. Por meio dessa primeira reforma seria iniciado o intercâmbio de bibliografias literárias e técnicas com outros países para veicular informações sobre aspectos da realidade brasileira. Desde o início das mudanças ministeriais, os intelectuais surgiram com papéis protagonistas para participarem do que viria a se transformar em um programa cultural internacional permanente. Todas as legações (representações diplomáticas) do Brasil no estrangeiro receberam instruções para desencadear ações culturais sistemáticas.

A reforma de 1937, ocorrida poucos meses depois da implantação do Estado Novo, redimensionou essa política cultural internacional, ampliando as ações de cooperação intelectual via intercâmbios, organização de bibliotecas, fundação de institutos culturais e intercâmbios com demais centros culturais dos países. A Circular nº 1.260, de 11 de novembro de 1937, reestruturou o funcionamento das comissões nacionais de cooperação cultural nos países da América e aperfeiçoou o mapeamento de intelectuais e demais atores com interesse sobre o Brasil no estrangeiro - uma espécie de “fichamento”, no qual constava o perfil de intelectuais com potencial para integrar uma rede colaborativa (Cadernos do CHDD-FUNAG).

Mas foi a partir da reforma de Osvaldo Aranha, em 1938, com o Serviço de Cooperação Intelectual, depois Divisão de Cooperação Internacional, que as orientações intensificaram uma política mais agressiva de divulgação do país no exterior, de aproximação com as comissões nacionais de cooperação intelectual nos países da América Latina e de confirmação dos convênios culturais assinados anteriormente. As razões para as reformas no Ministério ficaram evidentes quando Aranha, embaixador do Brasil nos EUA (1934) e depois ministro das Relações Exteriores (1937), conclamou o Brasil a defender de forma enfática seus interesses na esfera internacional, especialmente nos EUA, marcar a sua imagem como um país determinado a executar projetos ambiciosos de desenvolvimento. Precisaria, segundo Aranha, alinhar-se às posições dos EUA, apoiar a sua proeminência em relação a outras potências e obter em troca o reconhecimento da liderança do Brasil na América Latina.

Somava-se a esse propósito a pretensão de tornar-se o interlocutor dos EUA na América Latina – o que implicava no redirecionamento da política de aproximação com os países da região – bem como

a preocupação de construir, no plano interno, a imagem de um governo forte, que justificasse todas as medidas autoritárias assumidas pelo Estado em nome do desenvolvimento nacional. Só os discursos de Getúlio não bastavam. Era importante mostrar os resultados da política desenvolvimentista que se queria implantar e os avanços obtidos nos vários setores da sociedade.

A partir de 1937, o Estado Novo produziu séries infindáveis de material de propaganda, transformando o pensamento do presidente da República e de seus ideólogos em doutrina hegemônica, em torno da qual se alinharia todo o sistema de reformas do governo. Esse material foi veiculado dentro do país, entre os países da região e no mundo.

Em paralelo ao esforço de implementar uma política externa com certa independência em relação aos centros econômicos – mantendo a chamada política de *equidistância pragmática* de que fala Gerson Moura (1980, p. 56) – Vargas tenta, por outro lado, firmar-se como liderança política na região, seguindo a proposição formulada por Osvaldo Aranha, em 1938. Não parecia haver contradição entre a orientação de desenvolvimento nacionalista no Brasil e a visão mais internacionalista expressada por Osvaldo Aranha de se fortalecer no continente, reservando para si o papel de grande parceiro comercial das nações vizinhas.

No campo político-cultural a proximidade do Brasil com os demais países da América Latina, especialmente na década de 1930, buscou definir a liderança regional, especialmente no contexto da Segunda Guerra Mundial, em que o Brasil conclamou os países à defesa dos EUA (Discurso de Vargas na III Reunião de Consulta dos Chanceleres Americanos, em 1942) e no combate aos comunistas. Apesar de ter fortalecido sua economia interna e externa, do início dos anos de 1930 até bem próximo do conflito mundial, e de ter aumentado o fluxo comercial com as nações da América Latina, os maiores importadores e os maiores exportadores de mercadorias para o país continuavam a ser os centros econômicos, a Inglaterra, a França, a Alemanha e os Estados Unidos, com os quais o Brasil desenvolveu uma política externa repleta de ambiguidades.

Na América Latina, Getúlio já vinha mantendo entendimentos com o governo uruguaio desde o golpe de Estado desferido por Gabriel Terra e seus aliados, em 1933. Documentos diplomáticos atestam que Terra contou com Getúlio para deter os opositores de seu governo que adentraram o território brasileiro pela fronteira, logo após o golpe. Em contrapartida, o Uruguai ajudou o governo do Brasil a impedir o trânsito entre comunistas brasileiros e uruguaios, em 1935, a pedido de Getúlio, num episódio que resultou no rompimento de relações entre Uruguai e Rússia. Em 1937, a polícia política uruguaia conseguiu desbaratar um núcleo de opositores a Getúlio, liderados por Flores da Cunha que, desde a Argentina e o Paraguai, se articulavam no Uruguai para marchar contra o governo de Vargas.

Durante os anos negros da ditadura Terra, entretanto, muitos uruguaios conseguiram asilo no Brasil, retornando somente anos depois a seu país. São exemplos os casos de Tomás Berreta, que retornou ao Uruguai somente em 1942, tendo sido eleito presidente em 1947, e de Luis Batlle Berres, que regressou para ser vice-presidente de Berreta, a quem viria a substituir como o 30º presidente da República do Uruguai, de 1947 a 1951. E também houve brasileiros que se exilaram no Uruguai, como Jorge Amado (Argentina e Uruguai, de 1941 a 1944), Candido Portinari (Uruguai, 1947 a 1948), Lídia Besouchet (Uruguai, 1938 a 1940; Argentina até 1948) e Newton Freitas (Argentina, 1948 a 1948), entre outros.

A VII Conferência Pan-americana, em 1933, e os acordos bilaterais assinados entre Brasil e Uruguai permitiram uma proximidade maior entre brasileiros e uruguaios. A grande aliança entre Getúlio e Terra se daria em 1934, com a visita do uruguaio ao Brasil, e em 1935, durante a visita do brasileiro ao Uruguai, quando foram confirmados convênios de múltiplos interesses e ratificados pelos respectivos congressos em 1937. De 1930 até setembro de 1945, um mês antes da saída de Getúlio Vargas do poder, foram assinados entre os dois países 210 decretos-leis, de acordo com o *Guia de legislação* de Musso (1978, p. 122-162, Catálogos de atos legislativos e decretos-lei firmados), que versavam sobre importação de gado, exportação de lã, entrada de estrangeiros, exportação de ovinos, importação de madeiras, o ensino do português nas escolas uruguaias e outros.

### **Considerações finais**

Em 1940, novos ventos sopravam no Uruguai. A situação fora invertida. No Brasil, o golpe de 1937 havia fechado o Congresso e perseguia opositores; no Uruguai o governo de transição de Alfredo Baldomir assegurava o restabelecimento de garantias políticas mínimas no país. Esse foi o contexto de fundação do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro (ICUB), centrado em uma proposta pedagógica de ensino do idioma português e de estudos brasileiros, que concentrou uma série de iniciativas e programas culturais, com amplo apoio de políticos e intelectuais de segmentos os mais variados na sociedade uruguaia.

Com a finalidade de implantar as ações do Instituto, Getúlio designou homens e mulheres ilustres e com competências reconhecidas em suas áreas de atuação, alguns com funções técnicas, outros como emissários do novo governo, anunciando o Novo Brasil. Era preciso explicar algumas expressões, sem as quais o governo de Vargas poderia ser mal interpretado: Estado Novo, Novo País, Nova Ordem eram expressões usadas e reiteradas, especialmente por intelectuais ligados à chancelaria, como sinônimas de desenvolvimentismo nacional, de ordem e equilíbrio. A missão cultural brasileira, por meio do ICUB, desenvolveu um extenso e variado programa pedagógico, promoveu encontros literários, conferências sobre variados assuntos, criou grupos sociais entre alunos e professores de teatro, música; organizou mostras de arte, intensificou os intercâmbios universitários e científicos, habilitou centenas de pessoas ao idioma português; publicou inúmeros livros; revelou talentos para as artes (música, teatro, pintura e literatura); trabalhou, enfim, com entidades e associações uruguaias,

criando parcerias colaborativas e formando uma rede de sociabilidade que se expandiu para além dos limites do Instituto.

O ICUB representou um espaço de interação entre as culturas brasileira e uruguaia, extremamente reconhecido pela sociedade uruguaia, o que se comprova no apoio que recebeu não somente dos homens de governo, mas também de intelectuais e da sociedade uruguaia.

Para Teles Ribeiro, um dos poucos diplomatas que se preocuparam em analisar a importância da dimensão cultural nas relações internacionais, é preciso distinguir as características que, a seu ver, diferenciam as chamadas relações culturais internacionais da diplomacia cultural (RIBEIRO, 1989 apud NEPOMUCENO, 2012). Para ele, as relações culturais internacionais teriam o objetivo mais amplo, genérico, de desenvolver ações para a aproximação dos demais países. Ações que poderiam ou não ser espontâneas e provocadas por diferentes agentes sociais. A diplomacia cultural, ao contrário, faz parte de uma política de Estado em que as tratativas culturais, normalmente planejadas e decididas no âmbito do Estado, são canalizadas para “a consecução de objetivos nacionais de natureza não somente cultural, mas também política, comercial e econômica”. São iniciativas diretamente conectadas à estrutura de governo e administradas pelo conjunto de profissionais ligados direta (corpo diplomático e demais funcionários públicos) ou indiretamente à estrutura administrativa do Estado.

Dentro desses critérios, poderíamos deduzir que as primeiras ações de intercâmbio cultural do Brasil até Vargas eram parte secundária das muitas atribuições desempenhadas pela diplomacia, enquanto ferramenta da política externa brasileira. Seus registros, como atestam os documentos, apontam para fluxos com nenhuma regularidade, que decorriam de demandas espontâneas de setores da sociedade, por exemplo, das universidades ou de governos. Como já foi mencionado, o Brasil beneficiou-se muito com o aprendizado e a convivência entre os países durante as Conferências Pan-americanas e soube, como poucos, sistematizar essas experiências, transformando-as em políticas de Estado.

## Referências bibliográficas

ARCANJO JR., Loque. **O ritmo da mistura e o compasso da história: o modernismo musical nas Bachianas de Heitor Villa Lobos**. Rio de Janeiro: E-Papers. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VGRO-7B5KTL>

\_\_\_\_\_. (Re)Dimensionando as fronteiras do nacional: identidade nacional de Heitor Villa-Lobos entre o americanismo e o pan-americanismo. **Revista Unicuritiba**, v. 1, n. 13, 2011. p. 215-140.

A Versão Oficial – Circulares do Ministério das Relações Exteriores 1930-1939. Serviço de Cooperação Intelectual. Circular nº 903 de 13 de agosto de 1934. AHI-119/05/04. **Cadernos do CHDD-FUNAG**, p. 129.

BIBLIOTECA da Presidência da República. VARGAS, Getúlio. Viagem ao Prata. <http://www.biblioteca>.

presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/nome-do-presidente.

DISCURSO na Aula Magna do Colégio Nacional de Buenos Aires, 23 de maio de 1935. A Nova Política do Brasil. p. 59-60.

BENDA, Julien. **La trahison des clercs**. Paris: Les Éditions Grasset, 2003. Collection Les Cahiers Rouges. Disponível em: [http://classiques.uqac.ca/classiques/benda\\_julien/trahison\\_des\\_clercs/trahison\\_des\\_clercs\\_preface\\_1946.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/benda_julien/trahison_des_clercs/trahison_des_clercs_preface_1946.html). Acesso em: jun. 2014.

BOLÍVAR, Simón. Política. In BELLOTTO, M. L.; CORRÊA, A. M. M. (Orgs.). **A América Latina de Colonização Espanhola**. São Paulo: Ática, 1983.

BOMENY, Helena (Org). et al. **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista (SP): Universidade São Francisco, 2001.

\_\_\_\_\_. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, Helena (Org). et al. **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista (SP): Universidade São Francisco, 2001. p. 11-35.

BUENO, Clodoaldo. O barão do Rio Branco e o projeto da América do Sul. Brasília, **Revista Funag**, 2012. Disponível em: [http://funag.gov.br/loja/download/1003-Cadernos\\_do\\_CHDD\\_-\\_Ano\\_11-\\_NUmero\\_Especial\\_-\\_Segundo\\_Semestre\\_2012](http://funag.gov.br/loja/download/1003-Cadernos_do_CHDD_-_Ano_11-_NUmero_Especial_-_Segundo_Semestre_2012). p. 377- 409. pdf. Acesso em: jan. 2014.

\_\_\_\_\_. O Barão do Rio Branco no Itamaraty (1902-1912). **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 55, n. 2. Brasília, jul./dez. 2012. s/p. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292012000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292012000200010&script=sci_arttext). Acesso em: dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Pan-americanismo e projetos de integração: temas recorrentes da História das relações hemisféricas (1826-2003). Portal ANPOCS. Publicação dos Anais. s/d. p. 3. Disponível em: [http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=4287&Itemid=316](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4287&Itemid=316). Acesso em: 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Pan-americanismo e projetos de integração: temas recorrentes da História das relações hemisféricas (1826-2003). **Revista Política Externa**. São Paulo: HMG, 2004.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. Brasília: UnB; IBRI, 2010. (Col. O Brasil e o Mundo).

DULCI, Tereza Maria Spyer. **As Conferências Pan-Americanas (1889-1928)**. Identidades, união aduaneira e arbitragem. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

FARIAS, Severino Cunha. Entrevista concedida à autora em dez. de 2012 e nov. de 2013. Professor e presidente do ICUB até 2017. Montevideú.

FONSECA, Edson Nery (Org.). **Americanidade e latinidade da América Latina e outros textos afins**. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2014.

FAUSTO, Boris. A Revolução de 30. In: MOTA, Carlos Guilherme Mota (Org.). **Brasil em perspectiva**.

17. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S/A, 1988. p. 227- 155.

GOUVEIA, Fernando César Ferreira. Imperialismo e Educação na América Latina: as Conferências Interamericanas de Educação (1943-1963). <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/20839/12779>

LOURENÇO Filho. Coleção Educadores. Fund. Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br).

MEIRELES, Cecília. Poetas Brasileños Contemporáneos: dio una conferencia Cecília Meireles. El País. Montevidéo, 24 jun. 1944, s/p. Disponível em: <https://quotaction.wordpress.com/2010/09/08/resumo-de-conferencia-de-cecilia-meireles-em-montevideo-22-06-1944-autores-brasileiros-contemporaneos/>.

MOURA, Gerson. **Autonomia na independência**. A política externa brasileira de 1935 a 1942. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MUSSO, Luis Alberto. **Bibliografía Uruguay sobre Brasil**. Publicaciones del Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño. Montevidéo: ICUB, n. 17, 1967.

NEPOMUCENO, M.M.C. A Missão Cultural Brasileira no Uruguai. A Construção de um modelo de Diplomacia Cultural do Brasil na América Latina. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação Integração da América Latina. Universidade de São Paulo. 2015. Disponível em <https://www.teses.usp.br/>.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. Redes científico-intelectuais na América Latina: o papel do Boletín del Instituto Interamericano del Niño, na década de 1930-1940. Anais Eletrônicos do VIII Encontro Internacional da ANPHLAC. Vitória, 2008.

PARADA, Maurício Barreto Álvarez. O maestro da Ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 30/40. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, jul./dez. 2008. p. 173-189.

PINSKY, Jaime. O Brasil nas relações internacionais: 1940-1945. In: MOTA, Carlos Guilherme Mota (Org.). **Brasil em perspectiva**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. p. 337-349.

ROCCA, Pablo. **Ángel Rama, Emir Monegal y el Brasil**: dos caras de un proyecto latinoamericano. Montevidéo: Ediciones de la Banda Oriental, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-10082007-151634/pt-br.php>.

SANTOS, Luis Cláudio Villafãne G. **O dia em que adiaram o Carnaval**. Política externa e construção do Brasil. São Paulo: Unesp, 2010.

\_\_\_\_\_. O Brasil entre a Europa e a América. São Paulo: Unesp, 2004.

SANTOS, Raquel Paz dos. **Um novo olhar sobre o país vizinho**. A cooperação Cultural como crítica ao Paradigma da Rivalidade no Contexto das relações Brasil-Argentina (1930-1954). Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.

VARGAS, Getúlio. Discursos. A nova política do Brasil. Discurso O Brasil e a Bolívia, 29 de julho de 1941, p. 37-44; VARGAS. A nova política do Brasil. Discurso O Brasil e o Paraguai. 1º agosto de 1941, 53-59.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo/pensamentos. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). **O pensamento vivo de Villa-Lobos**. São Paulo: Martin Claret, 1987.

VITUREIRA, Cipriano Santiago. La Poesia de Cecília Meireles. Memoria casi angustia en su voz y en su ausencia. Conferência proferida pelo autor na IX Jorndas Interamericanas de Poesia. Tradução das poesias de CM, de Cipriano Vitureira. Montevidéo: ICUB, 1965.

\_\_\_\_\_. **Manuel Bandeira. Cecília Meireles. Carlos Drummond de Andrade**. Tres edades en la poesia brasileña actual. Montevidéo: ACEBU, 1952.

\_\_\_\_\_. El Intercambio Cultural entre Uruguay y Brasil. **Revista El Barón de Rio Branco**. Figura Continental 1845-1945. Montevidéo: Editora Toda+ América, 1945, p. 4-5.

VITUREIRA, Santiago. Entrevista em nov/dez de 2013. Montevidéo.

SAID, Edward. W. **Representações do intelectual**. As Conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ZEBALLOS, Luis Alberto, diplomata uruguaio. Acta n. 1. Fundación del Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño, 21 de maio de 1940. TRES AÑOS DE INTECAMBIO Cultural Uruguayo-Brasileño. 1940-1943. Memoria de la Comisión Directiva del Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño. ICUB, 1940-1943. p. 1-35. Atas da Fundação e da Posse da primeira diretoria do ICUB. 1940.

Outros acervos pesquisados: Arquivo Histórico Diplomático do Brasil ( Rio de Janeiro) e Arquivo Histórico Diplomático do Ministério das Relações Exteriores do Uruguai. Disponível em NEPOMUCENO, M.M.C. <https://www.teses.usp.br/>.

Arquivo histórico e jornalístico do ICUB- Instituto de Cultura Uruguai-Brasileiro, em Montevidéo. Disponível em NEPOMUCENO, M.M.C. <https://www.teses.usp.br/>.

Biblioteca Nacional do Uruguai.

BIBLIOTECA Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Perfis Parlamentares. VARGAS, Getúlio. 2011. ARAÚJO, Maria Celina de. (org.). Coordenação de Biblioteca. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/getulio-vargas/perfil-parlamentar-de-getulio-vargas>. Acesso em: mar./set. 2015.

JORNAIS pesquisados no Uruguai: **El País, El Debate, La Mañana, El Plata, La Tribuna Popular**. (disponíveis em NEPOMUCENO, M.M.C.)

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 6

**ANTONIO BENTO E ROMERO  
BREST: O ABSTRACIONISMO  
COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA  
UNIVERSAL NO BRASIL E  
NA ARGENTINA**

ARACELI BARROS DA SILVA JELLMAYER BEDTCHE

# Antonio Bento e Romero Brest: o abstracionismo como linguagem artística universal no Brasil e na Argentina

Araceli Barros da Silva Jellmayer Bedtche<sup>1</sup>

Na análise do processo de construção e desenvolvimento da arte abstrata na América Latina, é fundamental considerar os papéis de destaque do Brasil e da Argentina após a Segunda Guerra Mundial. A produção teórica de ambos os países permite observar a atuação diferenciada e engajada da crítica de arte no entendimento e na promoção do abstracionismo como linguagem artística universal. Nesse contexto destacam-se dois importantes críticos de arte: Antonio Bento de Araújo Lima<sup>2</sup> (1902-1988) e Jorge Aníbal Romero Brest<sup>3</sup> (1905-1989). Contemporâneos entre si, pertenceram a realidades artísticas diferentes e recorreram a soluções distintas para um mesmo desígnio: a promoção e defesa do abstracionismo.

A trajetória intelectual, profissional e acadêmica de ambos promove pontos de contato e de distanciamento. Tendo iniciado suas vidas com formações alheias à arte, mas com um interesse intrínseco pela mesma, os dois decidiram exercer a crítica de arte por julgarem o cenário artístico de seus países displicente com as manifestações modernas. No caso de Antonio Bento, a rejeição à obra do artista modernista Ismael Nery conflagrará seu ímpeto crítico, em uma crônica publicada no jornal *A República*, de Natal, em 1930. Já no caso de Romero Brest, sua adesão à crítica foi induzida pela apatia cultural do panorama artístico argentino e pela ineficácia dos órgãos oficiais em promoverem a atualização das linguagens artísticas. Seu primeiro ensaio crítico, *El problema del arte y el artista contemporáneos – Bases para su dilucidación*, foi publicado em 1937.

Além de analisar as contribuições da crítica de arte do Brasil e da Argentina, pretende-se aqui também promover uma aproximação ao cenário político e cultural dos dois países, considerando a atuação diferenciada da iniciativa privada brasileira na criação de instituições culturais.

---

1 Graduada em História e mestre em Estética e História da Arte, ambas na Universidade de São Paulo, doutorou-se em Ciências da Integração no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina.

2 Antonio Bento de Araújo Lima nasceu em Araruna na Paraíba em 1902. Após viver sua infância e adolescência no Engenho Bom Jardim, no município de Goianinha, Rio Grande do Norte, emigrou em 1920 para iniciar um curso de Direito, no Recife. A partir desse momento, travou amizade com Raul Bopp e José Lins do Rêgo, em uma república de estudantes de Olinda. Data de 1923 a sua transferência para a faculdade de Direito, no Rio de Janeiro, onde se graduou em 1925. Em 1926 conheceu Mário de Andrade e logo mudou-se para São Paulo, onde trabalhou no *Diário da Noite*. A partir de então, juntos, desenvolveram pesquisas folclóricas que alimentariam a obra *Macunaíma*.

3 Romero Brest nasceu em Buenos Aires em 1905. Foi professor de educação física, advogado, mas abandonou essas atividades para dedicar-se ao estudo das artes plásticas. A partir de 1934 iniciou sua especialização, convertendo-se tempos depois em professor de história da arte na Universidade Nacional de La Plata, cargo que exerceu até março de 1947. Atuou como conferencista, ocupando desde 1939 as principais salas de quase todas as universidades e de várias instituições públicas e privadas de seu país. Seu primeiro ensaio crítico, **El problema del arte y el artista contemporáneos – Bases para su dilucidación**, foi publicado em 1937. (Buenos Aires: Edición del autor, 1937, 44 p.)

## O cenário artístico brasileiro

Jorge Schwartz, ao tratar dos anos de 1920 no Brasil, e sobretudo em São Paulo, lembra que 1922 marcou a ruptura vanguardista que, no final da década, culminou no movimento da Antropofagia. Os anos seguintes mostraram que as influências da arte abstrata transcenderam o circuito europeu e assumiram características e dimensões bastante peculiares no país, mediante uma produção artística de viés mais abstratizante, desvelando a atuação determinante da crítica de arte, produzida por nomes como Antonio Bento e Sérgio Milliet:

[Vicente do Rego Monteiro] É o único artista de toda a geração de 1922 que se volta para motivos indígenas, com uma linguagem vanguardista em que prevalecem o primitivo e a geometria ortogonal. Em 1922, inspirado no *design* ameríndio e marajoara, produz os primeiros óleos de abstração geométrica no Brasil. [...]

É o mesmo Milliet que não hesita em considerar Tarsila, em vários momentos de sua crítica, como precursora em nosso meio do cubismo, do expressionismo (com Segall e Anita Malfatti) e do surrealismo. (SCHWARTZ, 2013, p.53)

Antonio Bento, detentor de coluna regular no jornal *Diário Carioca*<sup>4</sup>, em sua produção crítica ressaltou que a arte abstrata teve origem nos primórdios do modernismo, tendo sido importantes os estudos promovidos por etnólogos e antropólogos, valorizando e reconhecendo a herança das culturas primitivas. Os artistas modernos, ao contrário dos arqueólogos, desenvolveram especial interesse pelas máscaras e esculturas oriundas das tribos africanas, assim como pelas pinturas rupestres. Tais pinturas eram preferencialmente geométricas e por isso essa seria a tendência dominante na produção dos primeiros mestres abstratos – entre os quais destacam-se os principais iniciadores do abstracionismo geométrico, o russo Kazimir Malevitch (1878-1935) e o holandês Piet Mondrian (1872-1944)

A arte abstrata caracteriza-se pela busca da expressão da subjetividade, do mundo dos sentidos, bem como de relações concretas, usando como referência apenas os recursos da própria pintura, como a cor, as linhas e a superfície bidimensional da tela. A vertente dita informal canaliza a influência do expressionismo e do cubismo: os artistas abdicam da perspectiva tradicional e criam as formas no próprio ato da pintura, utilizando linhas e cores para exprimir emoções.

A descoberta e valorização da riqueza plástica e visual das artes tribais se fez presente em diversos países e continentes, constituindo uma postura peculiar dos artistas modernos que valorizavam a liberdade criadora, o rompimento com o passadismo e a expressão da subjetividade.

No Brasil, a influência das vanguardas artísticas europeias possibilitou o desenvolvimento de uma arte de ressignificação. O aprendizado construído a partir dos ensinamentos dos mestres europeus – Paris

---

4 O *Diário Carioca* (DC) foi fundado em 1928, com o objetivo de fazer oposição ao governo Washington Luís e a seu candidato à sucessão presidencial. Antonio Bento passou a integrar a equipe do DC em 1934, na função de redator. A partir de 1939, passou a escrever periodicamente na seção ARTES, até dezembro de 1965.

era então o centro cultural da Europa – deveria coadunar-se à realidade brasileira, esplêndida por natureza: pretendia-se a valorização das matrizes étnicas nacionais, da exuberância tropical, da luminosidade típica dos trópicos, dos hábitos e costumes das populações indígenas. Tratava-se de uma atitude de repúdio aos cânones estabelecidos e do estímulo à experimentação. Os artistas passaram a valorizar principalmente os projetos e ideias que estavam para além da obra propriamente dita, abandonando o objetivo de produzir arte como expressão de uma habilidade artesanal especial do artista.

Vários manifestos surgiram naquele período (Pau-Brasil, Verde-Amarelismo, Anta), mas foi o *Manifesto Antropófago* (1928), de Oswald de Andrade<sup>5</sup>, que pareceu aglutinar os ideais modernistas a partir de uma visão crítica da realidade brasileira. No mesmo ano de seu lançamento, Mário de Andrade publicou *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, dando ênfase à liberdade criativa através de uma reforma linguística que valorizou a oralidade e a escrita brasileiras, afastando-se dos arcaísmos de matriz europeia. Para tanto, Mário de Andrade embrenhou-se em longas leituras científicas e sociológicas, que permitiram vários estudos de sondagem junto às raízes da nacionalidade. Segundo ele, a arte folclórica bem como a do período colonial que apresentassem características brasileiras poderiam ser aproveitadas para fecundar a criação moderna no País.

Mário e Oswald conheciam-se desde as épocas ginasiais. Entretanto, a amizade entre eles firmou-se de fato em 21 de novembro de 1917, como narra o crítico Mário da Silva Brito:

Elói Chaves, Secretário da Justiça do governo de São Paulo, empenhado numa campanha pela participação do Brasil na guerra, pronunciava uma conferência patriótica no Conservatório Dramático e Musical. Ao entregar ao político uma “corbeille” de flores, oferecimento das alunas daquela casa de ensino, Mário de Andrade pronunciou curto discurso que pareceu a Oswald a revelação de um talento literário.<sup>6</sup>

O discurso jovem e marcado por forte nacionalismo definia a verdadeira pátria não como um “agrupamento de ideias que regem, mas um agrupamento de almas que se compreendem [...] a pátria é e deve existir para nós não como o desenvolvimento de uma filosofia no pensamento, mas como o desenvolvimento dum amor dentro do coração!”<sup>7</sup>. A íntegra do texto foi publicada no *Jornal do Commercio*, em que Oswald trabalhava como redator desde sua fundação em 1916. O artigo aproximou Mário e Oswald e aos dois somou-se a amizade de Antonio Bento. Este, a pedido de Mário de Andrade, iniciou um conjunto de pesquisas folclóricas que colaborariam decididamente para os estudos sobre o Nordeste brasileiro.

Ao iniciar-se o século XX, a era industrial passa a dominar os grandes centros da sociedade ocidental. O desenvolvimento do capitalismo impulsionava uma constante atualização, fator que passa a ser

---

5 O *Manifesto Antropófago*, lançado em 1928, foi uma reação ao presente de aniversário que Oswald de Andrade recebeu de Tarsila do Amaral, a tela *Abaporu*.

6 BRITO, Mário da Silva. **História do Modernismo Brasileiro**. Antecedentes da Semana de Arte Moderna. São Paulo: Saraiva, 1958. Coleção Cruzeiro do Sul. p.64.

7 Op. Cit..

almejado também pelos modernistas brasileiros. São Paulo despontava nesse cenário como o ambiente em que residiam os pioneiros da pintura moderna e da literatura brasileira. Para os modernos, portanto, não se tratava de abdicar de ideias oriundas de polos culturais mais avançados, pois isso não configurava uma negação do espírito de brasilidade. Tratava-se apenas de adequar um país já em vias de desenvolvimento a uma dinâmica maior, de nações que usufruíam de processos artísticos de uma nova era.

A expansão da cafeeira durante os séculos XIX e XX pelo Sudeste e parte do Sul patrocinou a prosperidade econômica e a urbanização. São Paulo doravante figuraria como ponto de convergência das ferrovias, abrigando armazéns, silos de estocagem e bancos onde se negociavam os preços do café. O lucro proveniente da atividade cafeeira passou a ser investido no desenvolvimento de indústrias, processo que se intensificou com a crise de 1929. Assim, São Paulo converteu-se em importante polo econômico, atraindo milhares de trabalhadores, alguns dos quais imigrantes italianos. Assim, a capital paulista ultrapassou o Rio de Janeiro, então capital da República, em número de habitantes.

Nas primeiras décadas do século XX, a grande expansão industrial – gerando um nativismo que se desenvolveria com a Primeira Guerra Mundial – somada à inexistência de escolas oficiais de arte em São Paulo constituíram ambiente propício para que a capital paulista se convertesse em centro de renovação cultural. Antonio Bento assinalava que, enquanto isso, o Rio de Janeiro submetia-se às influências do Salão Oficial e da Academia Nacional de Belas-Artes, que anacronicamente procurava ser herdeira cultural da Missão Artística Francesa do começo do século XIX. Além disso, havia que se considerar a existência da própria Academia Brasileira de Letras, outro baluarte conservador na capital do Brasil, só mais tarde aberto aos modernos.

São Paulo apresentava-se como uma cidade em que o peso da tradição conservadora era menor e, exatamente por isso, o surgimento da pintura moderna não poderia ter ocorrido em outro lugar. O fato de ser uma cidade cosmopolita influenciou decisivamente a eclosão de uma revolução artística moderna em seu cerne.

A fundação do Museu de Arte de São Paulo (MASP), por Assis Chateaubriand, em 2 de outubro de 1947, foi um evento de grande importância, a definir o caráter cosmopolita da cidade. Em 1950, o MASP consolidava importante acervo, resultante do mecenato de Chateaubriand e da política de aquisições de seu diretor, Pietro Maria Bardi. Nesse contexto de modernização insere-se a iniciativa do MASP em patrocinar as conferências ministradas por Jorge Romero Brest, “Como ve un sudamericano el movimiento artístico contemporáneo en Europa”, em dezembro de 1950. Tal fato possibilitou o contato dos artistas com as vertentes abstracionistas, antecipando-se à Bienal de São Paulo, que se realizaria no ano seguinte. A criação do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), por Francisco Matarazzo Sobrinho e a criação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), ambos em 1948, foram outros fatores marcantes no período. Todas essas instituições abriram espaço para a difusão contínua da arte, atraindo a atenção do público nacional e internacional.

O ápice da efervescência cultural então vivenciada pela capital paulista foi a I Bienal de São Paulo

(1951), momento em que se deu o contato – e, por conseguinte, o embate – com a arte estrangeira. A abstração foi inserida e acabou por se afirmar por meio de intensa polêmica com a arte figurativa de pintores modernos brasileiros. Com a Bienal, predominou o espírito de liberdade, um acontecimento de atualização para a arte brasileira.

A Segunda Guerra Mundial trouxe mudanças significativas nas esferas política, econômica e social no Brasil e na Argentina, demudando o campo artístico de ambos os países e tecendo aproximações entre eles. Ao final da Guerra, tanto no Brasil como na Argentina houve um retorno à democracia, com os presidentes de ambos os países, coincidentemente militares, eleitos pelo voto direto<sup>8</sup>. Soma-se a isso o fato que, desde a década anterior, ambas as nações experimentavam o crescimento da atividade industrial e uma atmosfera favorável ao seu beneficiamento e desenvolvimento.

O centro artístico mundial – e, por conseguinte do mercado de arte – deslocou-se de Paris para Nova Iorque. Como mostra Giulio Carlo Argan, as tendências não-figurativas (mais imunes aos conteúdos e características nacionais) passaram a angariar um número cada vez maior de adeptos. Se por um lado a arte assumia dimensões ativistas e objetivas, por outro ela propunha o domínio do espiritual, do criativo, configurando-se como ambiente propício à regeneração do pragmatismo alienante da vida cotidiana.

Neste contexto, explicita-se a importância da revista *Ver y estimar*, dirigida por Jorge Romero Brest<sup>9</sup>, contribuindo também como fonte teórica para a construção de um pensamento de vanguarda na Argentina. E a importância da atuação de críticos especializados brasileiros – como Antonio Bento de Araújo Lima, Sérgio Milliet e Mário Pedrosa, entre outros de renome – com relevantes publicações acerca dos rumos e do desenvolvimento da arte abstrata no país.

Segundo a crítica de arte Lisbeth Rebollo Gonçalves<sup>10</sup>, a história da arte latino-americana perpassa o âmbito regional e a permanente tentativa de expressão peculiar. Esta, somada à necessidade de constante atualização, origina um movimento ímpar para o processo artístico, situado entre o local e o universal. Assim se desenvolve a modernidade latino-americana: com a presença do regional e o ímpeto das vanguardas artísticas:

No caso da arte latino-americana, temos como fonte sensível uma teia cultural de valores de complexidade “híbrida”, que se expressam através de “técnicas” pelo

---

8 Com o fim do Estado Novo (1937-1945) chefiado por Getúlio Vargas, os brasileiros reencontravam-se com a democracia, elegendo para a presidência do país o general Eurico Gaspar Dutra, candidato do Partido Social Democrático. Em 1951, Getúlio Vargas retornou ao poder pelo voto. No mesmo período, Juan Domingo Perón assumia o governo da Argentina, em 1946. Geralmente se divide a gestão econômica do governo de Perón em duas fases. A primeira cobre o período 1946-1949 e a segunda, o período 1950-1955.

9 Romero Brest foi fundador e diretor da revista *Ver y estimar*, que teve quarenta e quatro números publicados ao longo de sua existência (1948-1953 e 1954-1955). *Ver y estimar* constituiu um marco importante para a propagação e desenvolvimento do discurso crítico, personificando as elucubrações e anseios em torno do abstracionismo.

10 GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. Regionalidade e universalidade na expressão artística latino-americana. In: BULLHÖES, Maria Amélia; KERN, Maria Lúcia Bastos. (org.) **Artes plásticas na América Latina contemporânea**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1994.

artista em múltiplos programas estéticos da realidade contemporânea advinda dos centros propulsores do desenvolvimento artístico. (GONÇALVES, 1994, p.77.)

### **A formação de um legado cultural autônomo**

A percepção de Brest sobre a realidade brasileira em contraposição ao cotidiano cultural argentino possibilita-nos realizar algumas aproximações e distanciamentos quanto à ação da iniciativa privada e do Estado no campo das artes em ambos os países. Brest divulgou o empenho dos brasileiros em consolidar um projeto de caráter modernista nas páginas da revista *Ver y estimar*. Na edição de número 26, de 1951, o crítico mostrava-se intrigado com o processo singular e expressivo de implementação de novos museus no Brasil, ou seja, empreendimentos financiados por capitais privados e subsídios públicos.

A criação do Museu de Arte de São Paulo em 1947 desempenhou importante papel, ao abrigar a mais valiosa pinacoteca reunida no cenário mundial da época. O empresário Assis Chateaubriand financiou a vinda do casal Lina Bo e Pietro Maria Bardi da Itália para a organização desse novo espaço cultural, assim como para a aquisição de obras de significativos pintores europeus de várias épocas, disponíveis a bons preços no mercado internacional de arte no pós-guerra. Assim foi sendo constituído o que se tornaria o mais significativo acervo do gênero na América do Sul. Como já se apontou, para a formação de uma cultura cosmopolita, contribuiu também a criação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ) e do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP, núcleo gerador das bienais de artes plásticas), ambos em 1948. A frequente presença de Romero Brest no Brasil desde fins de 1940 corroborou decisivamente a legitimação das correntes modernistas no país. O argentino acompanhou com rigor crítico todas as iniciativas: as conferências, os cursos, as publicações e as compras de obras realizadas pelo MASP, além da criação do MAM-SP, sobretudo sua exposição inaugural, realizada em 1949.

“Do figurativismo ao abstracionismo”, exposição inicial do MAM-SP, lançou as primeiras fagulhas do intenso debate sobre figuração *versus* abstração, que ocorreria ao longo da década de 1950 e eclodiria no Congresso de Críticos de Arte de 1961<sup>11</sup>. Léon Degand, primeiro diretor do MAM-SP, filiado às correntes francesas da abstração, convidou uma maioria de artistas franceses para a exposição inaugural, contribuindo decisivamente para o conhecimento dessa corrente no Brasil e fortalecendo o caráter didático-informativo das primeiras bienais.

A exposição também foi apresentada em Buenos Aires, no Instituto de Arte Moderno (IAM), instituição fundada em 1949 por Marcelo De Ridder e financiada exclusivamente por ele. O Instituto

---

11 De 12 a 15 de dezembro de 1961, por ocasião da 6ª. Bienal de São Paulo, ocorreu o II Congresso de Críticos de Arte, realizado pela Associação Brasileira de Críticos de Arte, com patrocínio do MAM-SP. O Congresso foi presidido por Antonio Bento de Araújo Lima, e teve “A problemática da Arte Contemporânea” como tema geral. Da lista de convidados constaram, entre outros, Francisco Matarazzo Sobrinho (Presidente da Bienal), Mário Pedrosa (Diretor do MAM-SP), Aloísio de Paula (Diretor do MAM-RJ), José Roberto Teixeira Leite (Diretor do Museu Nacional de Belas Artes), Ícaro de Castro Melo (Presidente do Instituto de Arquitetos do Brasil).

mantinha um projeto diferenciado, com a presença de artistas nacionais e estrangeiros, alguns nem sempre consagrados.

Romero Brest acompanhou também de forma bastante próxima o nascedouro e desenvolvimento do IAM, através de *Ver y estimar*. Para Brest, porém, o Instituto de Arte Moderno não foi capaz de representar um projeto realmente moderno, pois o critério para a eleição de exposições, assim como os textos dos catálogos e os conjuntos selecionados para os salões do prêmio “A Jovem Pintura Argentina” (que De Ridder sustentou de 1949 a 1959) não estimulavam a projeção de uma arte vanguardista. Na opinião de Brest, De Ridder executava apenas um mecenato de cunho romântico, individualista, ao contrário da dinâmica paulista. Em São Paulo instituía-se uma nova modalidade de mecenato, vinculado à indústria e aos setores emergentes da sociedade paulista, que buscavam projetar-se no mundo econômico por intermédio de dispositivos culturais.

### **Proximidades culturais e políticas entre Brasil e Argentina**

A pesquisadora María Amalia García<sup>12</sup> aponta que uma comparação entre o momento cultural e político do Brasil e da Argentina na década de 1940 pode ser bastante profícua. Observamos um cenário conturbado em ambos os países, no qual se desenvolveu uma arte internacionalista que, em níveis diferenciados, encontrou resistências e críticas. O historiador econômico Carlos Marichal ressalta que fazer a história da América Latina constitui um desafio permanente:

*[...] en la medida que se trata de un esfuerzo por abordar, comparar y contrastar una multiplicidad de realidades geográficas, políticas, económicas, sociales y culturales. Implica por consiguiente, una labor de historia comparada en el sentido más lato del término.* (MARICHAL, C. apud FUENTES, 1994, p.7)

Um desafio que recrudescer em meio ao quadro internacional conflagrado pela 2ª Guerra Mundial. O Eixo Berlim-Roma-Tóquio, que inicialmente conquistara muitas vitórias na Europa, no norte da África e sudeste da Ásia, a partir de 1943 passou a sofrer significativas derrotas das forças aliadas (Reino Unido, União Soviética, Estados Unidos e China). As forças em jogo no cenário internacional refletiam-se na política interna dos países da América, seja pelo surgimento de movimentos e frentes políticas de diferentes orientações – comunistas e socialistas à esquerda, fascistas e ultraconservadores à direita – seja pelo posicionamento oscilante de setores das classes dirigentes, entre os quais os militares. No período da guerra, com o comércio internacional praticamente paralisado, foram fortes os prejuízos dos setores exportadores de produtos de origem agrária, fonte de divisas na Argentina e no Brasil. A impossibilidade de importar maquinário e equipamento industrial também dificultaram a industrialização e a diversificação produtiva. Por outro lado, finda a guerra, abriu-se uma janela de

---

12 GARCÍA, María Amalia. Entre la Argentina y Brasil. IN: GIUNTA, Andrea; COSTA, Laura Malosetti.(org) **Arte de posguerra**- Jorge Romero Brest y la revista *Ver y Estimar*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

oportunidades em ambos os países, consubstanciada num período conhecido como de substituição de importações.

No Brasil, o período de novembro de 1937 até outubro de 1945 ficou conhecido como Estado Novo, regime autoritário precedido por forte instabilidade política: Revolução Constitucionalista em São Paulo, greves operárias e manifestações de setores médios em vários estados, com enfrentamentos entre membros da Ação Integralista Brasileira<sup>13</sup> e comunistas, dissidências no interior das classes dominantes. O ano de 1935 é representativo do clima de tensão: em março foi criada a Aliança Nacional Libertadora<sup>14</sup>, colocada na ilegalidade quatro meses depois; em abril daquele ano foi promulgada a Lei de Segurança Nacional e, em novembro, irrompe a Intentona Comunista em Natal, no Recife e no Rio de Janeiro, rapidamente derrotada pelo governo central, que decreta estado de sítio no país. A essa atmosfera já conturbada somavam-se os problemas econômicos, sobretudo aqueles que afetavam a produção cafeeira, posto que a ausência de autonomia econômica e a dívida externa travavam a renovação do aparato econômico. Esse cenário parecia assinalar que o liberalismo clássico e o sistema representativo de governo eram inadequados à realidade brasileira pois, para os setores dominantes da época, estavam distantes de contribuir para a consolidação da unidade do país e para a defesa dos interesses nacionais.

Em 10 de novembro de 1937, a pretexto da descoberta do Plano Cohen<sup>15</sup> e com o apoio do alto comando do Exército, Getúlio Vargas promoveu o golpe de estado que deu início à ditadura, sob a justificativa que no país prevalecia a defesa de interesses individuais, que beneficiava as revoltas comunistas, fragilizava a estrutura e a segurança nacionais, promovia a desordem, ameaçava a unidade da pátria e colocava o país sob a iminência de uma guerra civil. Em 1938, segundo Nelson Garcia, o governo vigente já não fazia diferenciação entre extremistas de direita ou de esquerda, que se valiam de artifícios múltiplos para a tomada do poder. Integralistas e comunistas, conscientemente ou não, provinham de um regime de governo repleto de falhas e vícios, que permitia a influência de agentes estrangeiros envolvidos no conflito mundial.

---

13 A AIB, organização política de âmbito nacional inspirada no fascismo italiano, foi criada em outubro de 1932. Seu manifesto expunha seu ideário básico: “defesa do nacionalismo, definido mais sobre bases culturais do que econômicas, e do corporativismo, visto como esteio da organização do Estado e da sociedade; combate aos valores liberais e rejeição do socialismo como modo de organização social”. (CPDOC/FGV. Anos de incerteza (1930-1937). Ação Integralista Brasileira. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/AIB>. Acesso em: 19 mar. 2019.

14 A ANL, organização política de âmbito nacional fundada em março de 1935, composta por representantes de diferentes correntes (socialistas, comunistas, católicos e democratas) e diversos setores sociais (proletários, intelectuais, profissionais liberais e militares) atraídos por um programa que propunha a luta contra o fascismo e o imperialismo, assim como contra o latifúndio e a miséria. (CPDOC/FGV. Anos de incerteza (1930-1937). Aliança Nacional Libertadora. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-nacional-libertadora-anl>. Acesso em: 19 mar. 2019.

15 Em 1937, ano anterior às eleições que escolheriam o sucessor de Vargas, a instabilidade fora controlada pelo governo. Surgiram então falsos indícios de um plano de cunho revolucionário, organizado pelos comunistas, que incluiria uma série de assassinatos e violências na busca pelo poder e da instalação do credo soviético. Cogita-se que um relatório do capitão Olímpio Mourão Filho foi considerado pelo general e integralista Góis Monteiro como um documento oficial, levando o exército a intervir e apoiar o golpe. Como lembra o almirante Ernani do Amaral Peixoto, genro de Vargas, “O Estado Novo viria com Getúlio, sem Getúlio ou contra Getúlio”. In: GARCIA, Nelson Jahr. **Estado Novo - Ideologia e propaganda política**. São Paulo: Loyola, 1982. p. 53.

O argumento reiterado era que o regime anterior, pela prevalência de interesses regionais e particulares, promovia a desagregação; daí a necessidade de uma união sólida, da “unidade nacional”, em prejuízo das antigas teses federalistas. Dessa forma, justificavam-se o golpe e o regime por sua adequação à realidade nacional.

No novo momento político, econômico e social a força adquirida pelo operariado urbano, em conquistas como as provenientes das leis trabalhistas do primeiro Governo Vargas (1930-37), seria minimizada. Durante a vigência do Estado Novo, ao mesmo tempo em que algumas antigas reivindicações eram atendidas, procurava-se soterrar o passado de luta operária, maquiando-se as reais condições de trabalho e salário das categorias. A propaganda oficial difundia o discurso de que todos eram iguais, independentemente da classe social a que pertenciam, pois interesses divergentes das classes diluíam-se no interesse da nação: todos eram trabalhadores na construção de um destino comum. Uma vez que capital e trabalho dependiam um do outro, a cooperação mútua era imprescindível, pois permitiria equilibrar ambos os fatores e realizar os interesses tanto dos patrões quanto dos empregados. A imagem transmitida era a de que no Brasil, ao contrário de outras nações, os benefícios eram outorgados pelo Estado de forma pacífica. Adende-se que, ao negociar com o presidente norte-americano Theodore Roosevelt a entrada do Brasil na guerra ao lado dos Aliados, Getúlio impôs como condição que os EUA financiassem a instalação da primeira siderúrgica no país, iniciativa fundamental para o futuro desenvolvimento industrial.

O processo de legitimação do Estado Novo foi sustentado por um aparelho propagandístico extremamente eficiente, a difundir mensagens que suscitavam um nacionalismo confesso, corroborando a imagem de um governo paternalista e construtivo, mediante um povo repleto de qualidades, ordeiro, tolerante, compreensivo e, portanto, incompatível com reivindicações, lutas ou conflitos. A propaganda estabelecia a adequação da estrutura e funcionamento do regime à realidade nacional – pela capacidade do Chefe, pelas obras realizadas e pelo apoio da população. Era, como o nome propunha, um novo Estado, uma nova fase do país, que tinha em Vargas a pessoa adequada para cumprir a função de líder excepcional, carismático, mas simples e acessível, capaz de cumprir e consolidar os interesses do povo. A construção da personalidade ímpar de Getúlio, tarefa do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939 e vinculado diretamente à Presidência da República, foi uma das mais significativas estratégias da propaganda do Estado Novo. Foi capaz de produzir um verdadeiro culto à sua personalidade, por meio da popularização da imagem presidencial, ao mesmo tempo em que enrijecia o controle sobre a liberdade de expressão no país, como lembra Nelson Garcia:

Inicialmente a censura era exercida pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, através do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, pela Polícia Civil do Distrito Federal (teatro e diversões públicas) e pela Comissão de Censura Cinematográfica. Com a criação do DIP em 1939, este ficou encarregado de toda atividade censória em relação ao Teatro, Cinema, funções recreativa e esportiva, radiodifusão, literatura social e política, e imprensa. [...] As sanções previstas para os infratores eram as mais diversas: simples advertência, multas e suspensão para

artistas e empresários, suspensão de funcionamento de empresas teatrais e de diversões públicas, apreensão de filmes, cassação de licenças para funcionamento, censura prévia durante tempo determinado, apreensão, suspensão ou interdição de periódicos, destituição de cargos, suspensão do exercício profissional, suspensão de favores e isenções, prisão.[...] Também eram objeto do corte censório as notícias de certos incidentes como brigas, agressões, crimes, corrupção, suborno, assim como de processos, inquéritos e sindicâncias. (GARCIA, 1982, p. 58).

Na Argentina, um golpe militar instaurado pelos generais Pedro Pablo Ramirez e Edelmiro Farrel contra o presidente Ramón Castillo, no dia 4 de junho de 1943, levou ao poder os militares do Grupo de Oficiais Unidos (GOU)<sup>16</sup>, do qual fazia parte o então coronel Juan Domingo Perón.

Os objetivos proclamados dos militares eram manter a neutralidade da Argentina na Segunda Guerra e impedir que o movimento operário se inclinasse à esquerda, numa fórmula que mesclou nacionalismo e autoritarismo: intervieram em sindicatos, prenderam e isolaram lideranças comunistas, decretaram a extinção dos partidos políticos e de associações civis, estado de emergência, intervenção nas universidades, banimentos de intelectuais e artistas de orientação liberal, socialista, comunista ou democrática. Romero Brest foi um deles.

Perón assumiu o cargo de secretário de Trabalho e Previdência Social, fomentou a organização dos trabalhadores, promoveu aumentos salariais e diversas medidas sociais, construindo sua imagem junto aos setores populares. No ano seguinte, acumulou ao cargo de secretário do Trabalho os de ministro da Guerra e de vice-presidente do país. Em 1945, pouco antes do fim da contenda mundial, a Argentina se viu pressionada a declarar guerra ao Eixo, como condição para ingressar na Organização das Nações Unidas (ONU), em fase de constituição.

Dotado de carisma pessoal e sólida capacidade de mobilização das massas, Perón acabou por obter a maioria dos votos nas eleições presidenciais de 1946.

Durante a Segunda Guerra, a posição de neutralidade argentina iniciada no Governo Castillo durou até o alinhamento forçado com os estadunidenses, imposto, já no final do conflito (1945), ao governo militar que se instalara em 1943. Finda a Guerra, a conjuntura política interna do país caracterizava-se por uma série de tensões: necessidade de defesa da industrialização que se desenvolvera durante o conflito,

---

16 O GOU foi uma organização secreta, de tendência nacionalista, criada no seio do exército argentino por capitães, tenentes-coronéis, coronéis e alguns generais. Era uma das várias organizações que conspiravam contra o governo no ano anterior às eleições presidenciais, nas quais o presidente Castillo se preparava para usar a “fraude patriótica”. Essa fraude tornou sem efeito a Lei Sáenz Peña, que em 1912 estabeleceu o sufrágio secreto e universal para todos os homens argentinos. Usada nas eleições realizadas entre 1930 e 1940, a “fraude patriótica” consistia no uso de mecanismos como: a troca de indicações de candidatos por favores; a aceitação de múltiplos votos em uma mesma lista de indicações eleitorais (que geralmente os empregadores retinham de seus empregados); a rejeição sistemática de fiscais de partidos da oposição; o “voto cantado”, isto é, declinado diante das autoridades eleitorais; as urnas com fundo duplo, cheias de votos antes do início da votação; a substituição de envelopes com votos; a rejeição de votos de eleitores identificados com a oposição. Esses mecanismos foram usados pelos governos conservadores, alçados ao poder inicialmente também por um golpe militar.

preferências contraditórias dentro das Forças Armadas, diferentes visões sobre a autodeterminação nacional e seus reflexos na política externa, diante da transformação do cenário internacional. A necessidade de uma transformação social que se anunciava iminente, aliada ao repúdio à dependência, foi alimentada pela intervenção do embaixador dos Estados Unidos, Spruille Braden, na política interna argentina – elemento de peso na plataforma que conduziu o general Perón à presidência nas eleições de 1946.

O enclausuramento provocado pela guerra acabou por gerar um elevado nível de reservas e zerou a dívida externa argentina. Finda a Segunda Guerra, o nível de reservas estava em torno de 1,7 bilhão de dólares, entre ouro e divisas. Mas, segundo Aldo Ferrer, o processo de capitalização foi afetado negativamente ao se suspenderem as importações de maquinaria e equipamento, indispensáveis para a expansão da capacidade instalada na indústria e sua diversificação. Portanto, o crescimento da economia foi muito lento entre 1938-39 e 1945: o estoque de capital em maquinaria e equipamento caiu em cerca de 30%, o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 13% (contra 23% nos seis anos anteriores) e o produto do setor manufatureiro aumentou em 27% (contra 43% em 1933-1939). Entretanto, esses fatores foram profícuos para as primeiras proposições da política econômica do início do governo Perón, fundamentada no amplo incentivo do setor industrial, por meio da substituição de importações aliada ao redesenho socioeconômico do país.

Juan Domingo Perón desenvolveu um programa político de cunho nacionalista, que fixaria as suas bases na expansão do gasto público, no reforço do papel do Estado na produção e na distribuição. Houve simultaneamente a implementação de uma prática de distribuição de renda, baseada na alteração dos preços relativos em benefício dos assalariados, além da criação de sistema de incentivos e subsídios a favor da produção direcionada ao mercado interno, desestimulando a produção voltada para a exportação. O principal objetivo era estabelecer proteção às atividades domésticas, elemento que só mudaria em 1952.

Se, por um lado, as mudanças no sistema de produção eram extremamente visíveis, com o crescimento das vagas de emprego nos setores industrial e de serviços, por outro, as políticas postas em prática pelo peronismo pouco fizeram pela cultura. De fato, houve manifesta integração do tecido social argentino, assim como maior equidade na distribuição de renda; mas além de ações individuais – e restritas – no campo da cultura, o plano oficial do governo indicava um panorama ainda mais debilitado que o brasileiro. Romero Brest apontava:

*Nunca fue más bajo el nivel artístico, pero como nunca las clases trabajadora y media fueron comprendidas, siendo extremadamente curioso que tanta insensatez como demostró Perón durante larguísimos diez años, haya tenido consecuencias en cierto modo progresistas. No me refiero a las leyes sociales que dictó; otros países de Latinoamérica las obtuvieron sin recurrir a la dictadura; me refiero a la desilusión de toda clase de ideología que los más avisados empezaron a tener acerca de la posibilidad de desarrollarse al margen de la política oficial. Una consecuencia reactiva que sólo pudo manifestarse claramente en el campo del arte, por ser el de la libertad interior. (BREST, 1969, p.26.)*

Se Brasil e Argentina apresentavam similaridades no plano econômico e político, estas também se faziam presentes na tênue ação estatal direcionada à cultura, e ainda na defesa de uma arte de cunho nacionalista. No Brasil, porém, durante as gestões Dutra–Vargas, a iniciativa privada havia construído um projeto mais consistente do que o argentino em relação à criação e expansão de museus e mostras, dando oportunidade ao desenvolvimento de uma arte de vanguarda, internacionalista – enquanto, segundo Nelson Garcia, os esforços governamentais eram de outra ordem:

A orientação no sentido de resguardar os recursos nacionais refletia-se, também, no plano da produção cultural, através de uma intensa preocupação e curiosidade para com temas e problemas especificamente brasileiros. A direção da corrente se fazia com a atuação do Estado, principalmente através do DIP, encarregado de “estimular as atividades espirituais, colaborando com artistas e intelectuais brasileiros no sentido de incentivar uma arte e uma literatura genuinamente brasileiras”. A ideia se manifestava, ainda, na criação e reformulação de órgãos destinados a incentivar a produção cultural brasileira como o Instituto Nacional do Livro, o Serviço Nacional de Teatro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional do Cinema Educativo. Criaram-se diversos museus para impedir a evasão de bens culturais do país. Nacionalizou-se o ensino, tornando obrigatória a educação em língua portuguesa, e o cultivo da História do Brasil. Realizaram-se, também, promoções, exposições, concessão de prêmios, edição de livros e publicações diversas, produção de filmes educativos e documentários, emissão de programas radiofônicos, todos voltados para a discussão e difusão de aspectos da realidade brasileira. (GARCIA, 1982, p. 65)

No caso da Argentina, os pronunciamentos do Ministro da Educação Oscar Ivanissevich<sup>17</sup>, aliados às formas culturais do peronismo ligadas aos setores populares e distantes de projetos culturais mais complexos, marcaram uma profunda tensão entre o desenvolvimento da arte moderna e o peronismo, caracterizado por forte relação entre os trabalhadores e o Estado. O processo de nacionalização da economia era apenas uma das direções tomadas pela intervenção estatal. Seguiu-se uma nova dinâmica, contrária às oligarquias agropecuárias e direcionada aos industriais, que se beneficiaram dos obstáculos à importação de bens de consumo duráveis, e especialmente aos trabalhadores, que ansiavam por conquistas sociais.

---

17 A oposição à arte abstrata pelo Ministro Oscar Ivanissevich assumiu dimensões caricaturais e revelava o panorama artístico flutuante pelo qual passou a Argentina ao longo do governo Perón. São contradições, disputas e ações que não foram somente estéticas, mas também políticas. No discurso de abertura Del Salón Internacional de 1949, Ivanissevich, antiliberal e antirreformista, deixou evidente sua aversão à arte abstrata: *Ahora los que fracasan, los que tienen ansias de posteridad sin esfuerzo, sin estudio, sin condiciones y sin moral, tienen un refugio: el arte abstracto, el arte morboso, el arte perverso, la infamia en el arte. Son estas etapas progresivas en la degradación del arte. Ellas muestran y documentan las aberraciones visuales, intelectuales y morales de un grupo, afortunadamente pequeño, de fracasados. Fracasados definitivos e incorregibles que no se resignaron a guardar en el anonimato su dolorosa miseria, tal como si un leproso en el periodo más repugnante de su mal saliera a exhibirse haciendo gala de sus tumores ulcerosos supurantes.* In: El arte moderno en los márgenes del peronismo. GIUNTA, Andrea. **Vanguardia, internacionalismo y política.** Arte argentino en los años sesenta. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 67.

No plano das artes e da literatura, o peronismo assumia formas conservadoras e tradicionais, valorizando ensaios regionalistas e heranças *criollas*. Houve um processo de exaltação das figuras populares e do passado hispânico, além da manutenção da Geração de 40. A imagem de um Estado forte e ascendente foi cultivada por meio da adoção de uma arquitetura neoclássica monumental, presente em países que vivenciavam outra realidade cultural, política e socioeconômica, como Alemanha, Itália e Rússia.

Assim como no Brasil, os meios de comunicação na Argentina vivenciaram forte censura. A Secretaría de Información Pública, chefiada por Raúl Apold, foi responsável pelo total controle e divulgação de informações no cinema, rádio, teatro e na imprensa escrita. Algumas concessões eram feitas no sentido de equilibrar forças em conflito, liberando-se ou legalizando-se o que outrora era arbitrário, como as revistas culturais de circulação periódica. Tal fato indicava uma leve abertura ideológica, permitindo pequenas expressões para além da adesão total ao sistema vigente, defendendo outros projetos culturais, responsáveis por um processo fendido no terreno das artes.

Foi neste contexto que surgiu a revista *Ver y estimar*, conhecida por constituir um novo canal de difusão da arte contemporânea do período, auxiliando os leitores na apreciação estética e na elaboração de um pensamento crítico sobre o panorama estético local e mundial.

### **Brest e a consolidação de um projeto vanguardista brasileiro**

Nas páginas de *Ver y estimar* Romero Brest revelava-se extremamente contrário aos partidarismos, determinismos e tradicionalismos impostos à arte argentina. O fato era que, no que tange às artes, a Argentina assumira uma posição introvertida, situando-se à margem dos eventos internacionais. Coube à heterogeneidade temática de sua revista romper com as barreiras históricas e geográficas impostas pelo regime peronista, ao analisar indiscriminadamente os expoentes da arte latino-americana, europeia ou estadunidense.

Somente em 1952 promoveu-se significativo envio de obras para a XXVI Bienal de Veneza. O que indica, em termos comparativos, que nem a gestão privada, nem o deficitário projeto cultural peronista foram capazes de sustentar um projeto tão atrativo e aglutinante quanto o brasileiro:

*En contraposición con la Argentina, tanto el ámbito institucional artístico paulista como el panorama brasileño en general se activaron intensamente en la segunda posguerra. La política de la “boa vizinhança” – como se denominó a la aproximación que Brasil sostuvo con los Estados Unidos a partir de la Segunda Guerra – tendría múltiples conexiones y resultados en el espacio cultural. El proyecto paulista no sólo era avasallador como emprendimiento sino que también asombraba a Jorge Romero Brest la voluntad institucional de confrontar las numerosas líneas vinculadas a la definición de lo moderno. Recuérdese las exposiciones de Alexander Calder en Río*

*y la de Max Bill en San Pablo a fines de los 40 y principios de los 50. Para JRB este era un espacio de acción claro y específico que se articulaba con su propio programa moderno e internacional de cultura y lo legitimaba. Espacio que le era negado, al igual que a otras tendencias progresistas del ámbito de la cultura argentina, en el medio local. (GIUNTA; COSTA, 2005, p. 139)*

Pode-se afirmar, portanto, que o desenvolvimento da arte abstrata no Brasil seguiu caminhos diversos daqueles percorridos pelos argentinos. Ainda que o governo brasileiro não fosse adepto do movimento, valorizando uma arte nacionalista, como também o fez o governo Perón, o diferencial era o envolvimento do setor privado em consonância com subsídios públicos, notadamente na gestão de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951)<sup>18</sup>. A partir da criação dos Museus e da Bienal, o país desfrutou de maior visibilidade na América Latina, principalmente na Argentina, por intermédio de Romero Brest e seus relatos entusiasmados sobre os rumos das artes brasileiras nas páginas de *Ver y estimar*.

Além disso, a criação do movimento de Arte Concreta, com Waldemar Cordeiro, Luís Sacilotto, Geraldo de Barros e outros importantes nomes, em 1949, também contribuiu para o fortalecimento e afirmação do modernismo brasileiro, cujas influências transcenderam a década de 1950, sendo visível a opinião do grupo em 1961, na fala de Cordeiro no II Congresso de Críticos de Arte. Os artistas concretos do Grupo Ruptura lançariam seu manifesto em 1952 – porém, desde 1948, Samsor Flexor já se dedicava à pintura abstrata, fundando em São Paulo o Atelier-Abstração. No Rio de Janeiro, artistas concretos (Abraham Palatnik, Ivan Serpa etc.) ligados ao crítico de arte Mário Pedrosa, profundo defensor e divulgador da arte concreta no país, já atuavam desde 1947-1948.

Para Aracy do Amaral<sup>19</sup>, a efervescência cultural paulista de fins dos anos de 1940 e as palestras proferidas pelo crítico Romero Brest no MASP foram de salutar importância para o surgimento da arte concreta brasileira.

Em dezembro de 1950, o movimento artístico de São Paulo vivia a expectativa em torno da chegada de Brest à cidade por convite de Pietro Maria Bardi, então diretor do MASP. A primeira proposta de cursos foi planejada em 1948, mas somente dois anos depois e, após grande insistência de Brest, o projeto concretizou-se: uma série de cinco conferências intituladas “Cómo un sudamericano ve el movimiento artístico europeo”. Segundo Romero Brest, o objetivo era

*hacer, más que un, análisis detallado de tendencias, una sistematización de ideas, con cierto carácter polémico, en cuanto a la defensa y afirmación del arte abstracto*<sup>20</sup>.

---

18 As ideias gestadas em 1945 tiveram a sua consolidação efetiva no Governo Dutra, prolongando-se para além do retorno de Vargas, em 1951.

19 AMARAL, Aracy. (org.). **Projeto Construtivo brasileiro na arte: 1950-1962**. Rio de Janeiro/São Paulo: Museu de Arte Moderna/Pinacoteca do Estado de São Paulo, 1977.

20 GARCÍA, María Amalia. Entre la Argentina y Brasil. IN: GIUNTA, Andrea; COSTA, Laura Malosetti.(org) **Arte de posguerra**- Jorge Romero Brest y la revista *Ver y estimar*. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 138.

Brest fez um balanço de meio século de pintura<sup>21</sup>, pontuando que, a partir dos ensinamentos de Picasso e Matisse, perpetuaram-se quatro falsos ideais na história da representação: o neo-humanismo, o neorromantismo, o neonaturalismo e o neorrealismo. Para ele, a arte baseada nesses ideais carecia de autenticidade. O balanço negativo da história da arte argentina devia-se a um passado pobre: tratava-se de obras coloniais rústicas e de baixo valor, pois importaram-se dos espanhóis fórmulas culturais gastas, sem a compreensão das formas locais. Para Brest, entre o velho e o novo em artes plásticas, figurava a ideia da abstração, entendida como a autonomia da linguagem. Nesse ponto, surgem as distinções entre o abstrato e o concreto, o orgânico e o inorgânico, o funcional e o expressivo. Todas essas abordagens permitiam a Brest demarcar a dicotomia entre esse novo momento histórico e o rumo das artes plásticas na América Latina.

### **O panorama artístico brasileiro nas páginas do *Diário Carioca* e a importância das bienais**

Segundo o crítico Antonio Bento, embora nascido na Europa, o abstracionismo apenas entrou em voga em Paris e nos demais centros europeus após a Segunda Guerra Mundial, depois do cubismo, com os trabalhos de Kandinsky, Mondrian e outros. Os artistas assumiram uma posição introspectiva, voltando-se para seu mundo interior,

numa tentativa de fugir dos problemas, das inquietações e dos infortúnios desencadeados pela disputa imperialista. Mais ou menos a mesma coisa acontecera com o romantismo, após a Revolução Francesa.<sup>22</sup>

O crítico aponta que o interesse dos colecionadores, da crítica e do público estadunidenses pela obra dos pintores abstratos foi outro elemento intensificador da propagação do abstracionismo, trazendo mudanças substanciais aos caminhos da arte a partir da década de 40. O surto da abstração informal dominaria doravante o cenário internacional de vanguarda:

Desde 1930 realizavam-se nos Estados Unidos exposições de trabalhos dos maiores nomes desse movimento. Seria assim criado pelos norte-americanos um mercado maior para as obras abstratas, inclusive na própria França. Esse fato contribuiu de maneira decisiva para o surto irresistível da abstração em Paris. Esta corrente fora muito hostilizada na época de seu aparecimento e mesmo após sua eclosão, nos fins da década de 30, sobretudo pelos adeptos da figuração realista. A luta travou-se nos meios artísticos e no seio da própria crítica, porque os partidários dos

---

21 Brest propunha um conceito de síntese das artes visuais a partir da seguinte equação: “a arquitetura como rainha e senhora; a pintura e a escultura: funcionalismo expressivo; o decorativo: as artes derivadas”. A arte moderna como síntese das artes em função de uma arquitetura integral, assim como o balanço de meio século da pintura europeia são discutidas em BREST, J. Romero. **La pintura europea – 1900-1950**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1952.

22 BENTO, Antonio. **Abstração na arte dos índios brasileiros**. Spala: Rio de Janeiro, 1979. p. 53.

regimes socialistas, em ascensão após a derrubada de Hitler e Mussolini, atacavam abertamente os abstratos. (BENTO, 1980, p. 194)

Em fevereiro de 1950, Antonio Bento afirmava em sua coluna no *Diário Carioca* que o movimento artístico em São Paulo permanecia melhor que o do Rio de Janeiro: o MAM-SP e o MASP recebiam um fluxo intenso de visitantes, ao contrário do que ocorria nos museus da então capital federal.

O evento considerado ápice foi a Bienal Internacional de Artes Plásticas de São Paulo, ligada ao MAM-SP e realizada pela primeira vez em 1951, por iniciativa do industrial Francisco (Ciccillo) Matarazzo Sobrinho. Lourival Gomes Machado, diretor artístico e encarregado de organizar o texto do catálogo da primeira mostra, afirmou que o propósito da Bienal era colocar a arte moderna do Brasil em contato com o circuito mundial e, ao mesmo tempo, posicionar São Paulo como centro artístico internacional. Assim, os artistas plásticos ficariam informados tanto sobre o que ocorria em Paris e Nova York como sobre o que se passava na América Latina.

Por ocasião da I Bienal, Brest foi convidado por Ciccillo Matarazzo a participar como membro do júri. A Argentina, por conta da atonia cultural imposta pelo peronismo, não participou dessa primeira edição enviando obras. Brest teve a oportunidade de utilizar a legitimidade adquirida no ambiente paulista para marcar uma adesão total à causa abstrata, argumentando e defendendo a outorga do primeiro prêmio em escultura à obra *Unidade tripartida* de Max Bill. Segundo Brest:

*El nombramiento (de jurado para la I bienal) me llegó a último momento y no pude estar en San Pablo cuando se reunió el jurado. Este ya había entrado en funciones, otorgando el gran premio en pintura a André [sic] Chastel (el que nunca hubiera votado), y los colegas me dieron sólo una hora para que viera toda la bienal. Lo hice devorando las obras y al final de la planta inferior, gran sorpresa, en rincón estaba Unidad Tripartita de Max Bill, una obra sobresaliente aun entre las sobresalientes de este artista. Con ese bagaje de mínimas observaciones volví a la reunión del jurado dispuesto a dar la batalla por esa obra. (GIUNTA; COSTA, 2005, p.143)*

O posicionamento de Brest na I Bienal paulista foi de vital importância para a evolução da arte abstrata brasileira. Sua figura de estudioso sério e reconhecido, juntamente com sua atuação marcante em *Ver y estimar* constituíram meio relevante de inserção da arte brasileira no cenário internacional, estabelecendo contatos com distintas personalidades no âmbito da cultura. O número 26 da revista trazia uma crítica elogiosa aos esforços empreendidos por Francisco Matarazzo e sua esposa Yolanda Penteadó em desviar a geografia das artes para São Paulo. Tratava-se de um grande esforço para promover a participação de artistas e obras europeias e americanas nas edições futuras da Bienal paulista. Por outro lado, a ausência da Argentina em um evento de grande projeção internacional, como a I Bienal, exigia dos argentinos uma análise mais rigorosa e crítica de sua própria realidade cultural e política. Brest, de sua parte, expunha as suas considerações sobre o assunto nas páginas de *Ver y estimar*:

Ignoramos las razones que motivaron la ausencia de la Argentina en la reciente bienal de San Pablo, en la que figuraron los grandes países europeos y la mayoría de los americanos que pueden presentar un conjunto homogéneo de arte, salvo México, porque las autoridades se hallaban preparando la que se realizará este año en Paris. (...). Seguimos preguntando por qué la Argentina no concurrió. (...) No asombraremos al mundo artístico con nuestras expresiones –en la Bienal de San Pablo, una buena selección argentina hubiera hecho excelente papel, por lo menos en la sección americana–, pero como no se trata de asombrar sino de provocar el acercamiento de artistas y obras, facilitar el intercambio de ideas y emociones, impulsar nuevas corrientes de expresión, el hecho no parece justificable. Todo el mundo pregunta en Europa y América: ¿Cómo son la pintura y la escultura argentinas? ¿Cuáles, las tendencias predominantes? Sin malicia y confiados, deseosos de que se abran las puertas para entrar en contacto positivo con nuestra cultura artística. (VER Y ESTIMAR, 1952, p. 3)

De acordo com Kátia Canton<sup>23</sup>, a Bienal paulistana exerceu um papel de referência ao divulgar e expor aos brasileiros aquilo que havia de mais novo e significativo na arte internacional. O prêmio da edição inaugural à escultura *Unidade tripartida*, obra abstrata do artista suíço, foi um reflexo do impacto causado por Max Bill com suas formas geométricas e matemáticas. Esse abstracionismo rigoroso influenciará definitivamente as artes brasileiras. A obra tornou-se um símbolo que corroborou o desenvolvimento da arte construtiva brasileira, que já passava por um processo de expansão desde o desenvolvimento da arquitetura moderna, nos anos 1930 e 1940.

A edição seguinte, em 1953, coincidiu com o IV centenário da cidade de São Paulo. A Bienal trouxe uma série de iniciativas para o seu aperfeiçoamento, que lhe conferiam um caráter mais expressivo e dinâmico. Exemplo disso foram as negociações que pretendiam trazer ao país a obra *Guernica*, de Picasso, e a construção do Parque do Ibirapuera, projeto de Oscar Niemeyer, com um edifício dedicado à grande mostra de arte.

A segunda Bienal apresentou, de uma só vez, o cubismo, o futurismo e o neoplasticismo, além de retrospectivas de alguns dos maiores mestres do nosso tempo – Picasso, Mondrian, Klee, Munch, Moore, Calder e outros. (As Bienais posteriores trouxeram o expressionismo e o surrealismo, além da retrospectiva de outros mestres, como Léger, Morandi e Chagall.) A II Bienal também contou com a presença de Brest como membro do júri – e daquela vez, a Argentina participou com o envio de obras, mormente abstratas.

No catálogo da edição seguinte, de 1955, o crítico Antonio Bento identificou um nítido enfraquecimento da tendência nacional, que paulatinamente abriu espaço para os artistas abstratos, proporcionando a impressão de que a Bienal nutria maior interesse pela linguagem abstracionista do que pela figurativa.

---

23 CANTON, Kátia. Tendências Contemporâneas: Questões sobre a Arte no Brasil e no Mundo Ocidental. In: AQUINO, Victor. (org.) **Metáforas da Arte**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estética e História da Arte/MAC USP. 2008.

Para María Amalia García, a presença de Brest no Brasil e o seu discurso legitimador da arte abstrata constituíam outra faceta das dificuldades vivenciadas em âmbito local: a resistência em aceitar as correntes abstratas estaria na forte permanência do modernismo nacionalista e da tendência social. Otilia Arantes<sup>24</sup> aponta que a atividade artística brasileira deveria estar diretamente vinculada ao caráter nacional, capaz de refletir e expressar o país em todas as suas vertentes. Vale lembrar a hostilidade com que Mário de Andrade advertia a Tarsila do Amaral sobre os perigos da “tentação abstrata”. Além disso, o destino social da arte constitui tópico privilegiado das discussões entre Andrade e Sérgio Milliet. O fenômeno da institucionalização da arte abstrata era visto como uma estratégia forçada, que carecia de vínculo com a realidade brasileira. A adesão ao novo movimento suscitou na crítica nacional sentimentos diferenciados sobre a divulgação e defesa do abstracionismo, levando em consideração suas várias vertentes.

Mário Pedrosa, por exemplo, em “Atualidade do abstracionismo”<sup>25</sup>, assinala que a arte figura-se como dotada de uma independência tal que lhe permitiria engendrar uma revolução pela dinâmica concernente às formas. A arte abstrata encarnaria essa possibilidade, sendo capaz de executar com êxito tal propósito. Entretanto, Pedrosa não será adepto de todas as vertentes da arte abstrata: considera o abstracionismo informal como uma arte evasiva, introspectiva, incapaz de uma postura definida frente à realidade. O próprio termo informal trazia em seu cerne a ideia da antiforma, da anticonstrução, propondo a negação da percepção – o que era significativo para Pedrosa. A arte concreta, por sua vez, na busca por uma cor pura, exigia estilo, impingia extremo rigor, sendo capaz de fornecer subsídios para a formação da infrarrealidade humana. Para Pedrosa, a arte concreta representava um esforço construtivo, uma disciplina, uma postura otimista ante um país em vias de crescimento.

Sérgio Milliet, personalidade de vital importância na criação do MAM-SP, manteve uma postura compreensiva a respeito dos debates entre abstração e figuração, ainda que não manifestasse nenhum interesse em defender a primeira corrente. Pelo contrário, no prefácio do catálogo da exposição “Do figurativismo ao abstracionismo”, ele apontava com elegância o seu desacordo com o abstracionismo militante de Degand.

Sérgio Milliet manteve seu posicionamento ainda em outras oportunidades. No artigo “Dois conceitos de arte”<sup>26</sup>, publicado no jornal *A Manhã* do Rio de Janeiro, deixa patentes suas observações sobre a arte dita abstrata:

É o contato constante com a arte é que torna os homens diferentes dos animais, que lhes inculca ideais, que lhes sugere soluções humanas para seus problemas e os leva à apreciação moral da vida. A arte intelectualista, abstracionista, contorcionista de muitas escolas modernas é uma arte de melancólica negação do homem: é uma arte

---

24 PEDROSA, Mário. Atualidade do Abstracionismo. In: ARANTES, Otilia. (Org.). **Modernidade cá e lá** – Textos escolhidos IV. São Paulo: EDUSP, 2000.

25 Idem.

26 O artigo aparece citado em nota de rodapé de outro texto de Sérgio Milliet, cujo título é *Marginalidade da Pintura Moderna*, à página 243. O artigo *Dois conceitos de arte* não traz data.

egoísta e estéril que isola o indivíduo e destrói nele a capacidade de simpatia. Que chega, portanto exatamente ao extremo oposto daquilo que visa em sua essência a arte.

Antonio Bento, por outro lado, sempre foi um dos maiores defensores da abstração lírica em um contexto de intenso repúdio a essa vertente:

Que diferença há, bem feitas as contas, entre um “conceito”, da arte geométrica ou concreta, e uma “emoção” ou uma “sensação” da arte lírica? Do ponto de vista da psicologia ou da estética, essa diferença simplesmente não existe. Até mesmo pelo fato de saber-se que o papel do inconsciente é maior do que o do consciente e da razão, em todas as artes. Não somente nas artes visuais, como principalmente na música, na poesia e na literatura. A música é a mais universal das artes, exatamente pelo fato de ser aquela em que as forças ocultas da alma e o mistério, inerente à própria condição humana, manifestam-se com maior intensidade. (BENTO, 1983, p.183)

## Considerações finais

As influências da arte abstrata, transcendendo o circuito europeu, assumiram características e dimensões bastante peculiares no Brasil. Como recorda Bento, o triunfo do abstracionismo ocorreu de fato de 1945 a 1950, após a Segunda Guerra Mundial, rompendo gradualmente as objeções a essa corrente artística. A produção predominante era a da abstração geométrica, que se havia tornado a expressão em voga da época, principalmente através do Salon des Realités Nouvelles (realizado pela primeira vez em 1946). Também foram relevantes a publicação da revista *Cercle et Carré* (Paris, 1929), a formação do grupo Abstraction Création (1931), além da organização de diversas mostras naquela cidade. Muitos pintores figurativos aderiram à arte abstrata, enquanto outros se filiaram ao movimento porque sentiam que a abstração se havia tornado a verdadeira linguagem artística da atualidade.

O crescimento da arte abstrata no Brasil foi marcante e o país presenciou já no início dos anos de 1950, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro, movimentos de arte concreta e neoconcreta, que originaram um processo artístico ciente de sua especificidade enquanto processo de informação construído a partir de métodos mentais e sistemáticos. Segundo Canton<sup>27</sup>, o concretismo/neoconcretismo na arte constituiu-se como promessa da construção do novo por meio de uma linguagem universal, ausente de excessos de subjetividade e emotividade. Libera a arte de questões externas a ela mesma, ao mesmo tempo em que estabelece sua autonomia e suas necessidades formais e construtivas.

---

MILLIET, Sérgio. Marginalidade da Pintura. Moderna. In: GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. (Org.). **Sérgio Milliet, 100 anos**. São Paulo: ABCA: Imprensa Oficial do Estado, 2004.

27 CANTON, Kátia. Tendências contemporâneas: questões sobre a Arte no Brasil e no mundo ocidental. In: AQUINO, Víctor. (org.) **Metáforas da Arte**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estética e História da Arte/MAC USP. 2008.

A arte abstrata encontrou meios de expansão e desenvolvimento em função da receptividade favorável que encontrara nos Estados Unidos. No contexto da Segunda Guerra Mundial a migração de diversos artistas europeus para os Estados Unidos contribuiu para que, primeiramente o cubismo (já em 1939) e depois as modalidades não figurativas de forma geral, se consolidassem em Nova York. Posteriormente o fenômeno encontrou meios de desenvolvimento em Paris em 1946, assim como nas demais cidades europeias.

Se em Nova York a grande questão foi o motivo de a arte abstrata consolidar-se de forma tão unânime – por convicção ou por gosto –, no caso do Brasil o problema foi de outra ordem: aqui permanecera a dúvida sobre a capacidade de a arte abstrata expressar a preocupação com o homem e os problemas sociais, principal inquietação dos figurativos. A conotação de alienação, individualismo, impingida aos abstratos desde fins do Estado Novo fortalecia a ideia de uma arte frágil e pouco útil à sociedade como instrumento de mudanças e de crítica social. Tal imagem fortalece-se no final da década de 1950 quando, sob a presidência de Kubitschek, o Brasil busca um novo padrão de desenvolvimento e industrialização proposto pelo Plano de Metas<sup>28</sup>.

Em um contexto de intensas inquietações políticas, econômicas, artísticas e sociais, surge o abstracionismo em suas várias vertentes, em oposição à arte figurativa preocupada a um tempo com a modernidade e a identidade cultural, uma arte de valorização do homem e de suas necessidades. Com seu caráter de defesa do local, do artesanato e da capacidade criativa, o modernismo intensificou o debate, cujo ponto nevrálgico pode ser identificado, segundo Lisbeth Rebollo Gonçalves, como uma oposição entre “arte nacional X arte internacional”. É fato que, ao tornar-se centro de atração para todos os artistas do Brasil e do mundo, a Bienal Internacional de São Paulo pôde despertar também um movimento interno de aproximação artística entre as diversas regiões culturais do país.

Para além das fronteiras nacionais, foram de grande importância as intervenções e análises culturais realizadas por Jorge Romero Brest nas páginas da revista *Ver y estimar*. Brest promoveu intenso diálogo entre Brasil e Argentina, cujo intercâmbio de ideias permitiu vislumbrar duas nações com projetos vanguardistas em níveis diferenciados, vivenciando momentos políticos similares. Marca-se assim a

---

28 Lançado pelo Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Juscelino Kubitschek venceu a disputa pela presidência em 1955 contra Adhemar de Barros e Plínio Salgado. O período anterior a sua posse foi marcado por forte turbulência política. O rumor de um golpe contra a posse de Juscelino, tramado pelo então presidente em exercício Carlos Luz e por políticos e militares pertencentes à UDN, gerou reação por parte do ministro da Guerra, general Henrique Teixeira Lott. O Ministro mobilizou tropas militares, que ocuparam importantes prédios públicos, estações de rádio e jornais. O governo foi assumido em caráter provisório pelo presidente do Senado, Nereu Ramos, que se encarregou de transmitir o cargo a Juscelino Kubitschek a 31 de janeiro de 1956. Iniciou-se a partir de então um governo de caráter populista, com objetivos de desenvolvimento tanto para o setor público quanto para o privado. No âmbito econômico, o lema do governo “50 anos de progresso em 5 anos de governo”, orientou o chamado Plano de Metas, sinalizando investimentos em estradas, em siderúrgicas, em usinas hidrelétricas, na marinha mercante – além da construção de Brasília, que embora não constasse do projeto inicial, foi reflexo daquela era de progresso. O Programa baseava-se em 30 metas, que compreendiam os setores de energia (metas 1 a 5), transporte (6 a 12), alimentação (13 a 18), indústria de base (19 a 29) e educação (30). Apesar do intenso crescimento da indústria (aproximadamente 80% na área de bens de capital) e do apoio de diversos setores sociais (militares, empresários e sindicatos), houve também o crescimento da dívida externa e a abertura do país ao capital das multinacionais, gerando uma paulatina desnacionalização econômica.

posição atuante do crítico, como divulgador e propulsor da arte de vanguarda na Argentina. *Ver y estimar* assumiu posição ímpar no cenário artístico argentino, uma vez que os canais difusores para a nova vertente artística eram escassos. As notas sobre a arte de vanguarda, quando existiam na imprensa periódica, eram breves e raramente ilustradas. Ainda que sua pauta principal fosse a divulgação da arte moderna, *Ver y estimar* ostentava uma grande heterogeneidade temática, abarcando outros períodos da história da arte. Não havia, portanto, limitações geográficas que determinassem uma arte europeia, estadunidense ou latino-americana. Brest confirmava a postura de que a crítica deve enriquecer-se por seus fundamentos teóricos e por seu modo inteligente de explorar, conhecer e conceber a realidade.

A década situada entre a criação da Bienal, em 1951, e a inauguração de Brasília, em abril de 1960, foi um dos períodos mais férteis da história da arte brasileira no século passado. Foi também o período áureo da crítica de arte no Brasil. As críticas difundidas em periódicos, como o *Diário Carioca*, por exemplo, buscavam uma aproximação do público e dos intelectuais da época com os principais debates e mudanças artísticas vivenciadas pelo país, criando-se inclusive um vocabulário específico para a crítica de arte. A presença de uma crítica especializada como a de Antonio Bento fomentou os debates em torno da abstração *versus* figuração, rumo à consolidação da arte abstrata como linguagem artística válida também para a realidade brasileira.

Nesse cenário prevaleceu o desejo genuíno de compartilhar informações e fomentar o diálogo em torno da problemática artística, não apenas latino-americana mas mundial. Contribuiu-se, desta forma, para a libertação do impulso interior no processo criativo, para que, nas palavras de Romero Brest,

*la creación fuese una aventura y no un oficio alienante.*

## Referências bibliográficas

AMARAL, Aracy. (org.). **Projeto construtivo brasileiro na arte (1950-1962)**. Rio de Janeiro/São Paulo: Museu de Arte Moderna/Pinacoteca do Estado de São Paulo, 1977.

AQUINO, Victor. (org.). **Metáforas da Arte**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estética e História da Arte/MAC USP, 2008.

ARANTES, Otilia. (Org.). **Modernidade cá e lá – Textos escolhidos IV**. São Paulo: EDUSP, 2000.

BENTO, Antonio. **Abstração na arte dos índios brasileiros**. Spala: Rio de Janeiro, 1979.

BULHÕES, Maria Amélia; KERN, Maria Lúcia Bastos. (orgs.). **Artes plásticas na América Latina contemporânea**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1994.

FERRER, Aldo. **Historia de la globalización: orígenes del orden económico mundial**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

\_\_\_\_\_ **La economía argentina.** Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

GARCIA, Nelson. **Estado Novo** – Ideologia e propaganda política. São Paulo: Loyola, 1982.

GIUNTA, Andrea; COSTA, Laura Malosetti. (org) **Arte de posguerra** –

Jorge Romero Brest y la revista Ver y Estimar. Buenos Aires: Paidós, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vanguardia, internacionalismo y política.** Arte argentino en los años sesenta. Buenos Aires: Paidós, 2001.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo (org.). **Sérgio Milliet, 100 anos.** São Paulo: ABCA, 2004.

ROMERO BREST, Jorge. **El arte en la Argentina.** Buenos Aires: Paidós, 1969.

\_\_\_\_\_. **La pintura europea – 1900-1950.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1952.

SCHWARTZ, Jorge. **Fervor das vanguardas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

### **Artigo**

BENTO, ANTONIO. O museu de Arte Moderna de São Paulo. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, 11 fev. 1950. As artes. p. 06.

### **Revista**

VER Y ESTIMAR. Buenos Aires: Editorial Losada, v.26, 1951.

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 7

**A CRÍTICA DE ARTE E AS  
REALIDADES**

**LATINO-AMERICANAS: RADHA  
ABRAMO NA FUNDAÇÃO  
BIENAL DE SÃO PAULO**

**CLÁUDIA FAZZOLARI**

# A crítica de arte e as realidades latino-americanas: Radha Abramo na Fundação Bienal de São Paulo

Cláudia Fazzolari<sup>1</sup>

Radha Abramo pertenceu ao quadro de gestores da Fundação Bienal de São Paulo entre as décadas de 1960 e 1980, sempre como prestadora de serviços, tendo assumido distintos compromissos em diferentes datas e ocasiões. Nesse largo período, a jornalista e museóloga fez parte de uma série de projetos, em diversas edições da Bienal de São Paulo, e atuou sempre comprometida com o desenho de um panorama democrático para o debate e a consolidação de práticas artísticas.

Desde a histórica fotografia da cerimônia de abertura da 2ª Bienal do Museu de Arte Moderna – a grande mostra que trouxe a obra *Guernica* a São Paulo, em 1953 –, em que aparece ao lado de Yolanda Penteado Matarazzo e Quirino Campofiorito, Radha Abramo colaborou em uma empreitada cultural que alcançaria espaços além das fronteiras latino-americanas.

Na década de 1960 Radha atuava como jornalista, colaborando com diversos veículos da imprensa escrita, e era interlocutora conhecida nos círculos artísticos.

Dado incontornável na trajetória profissional da também museóloga, na década de 1960 – como se comprova nos documentos do Arquivo Histórico Wanda Svevo – sua atuação na montagem da 9ª Bienal de São Paulo e seu relato, finda a edição, sobre dificuldades duramente superadas, são elementos centrais para acessar a vitalidade combativa do pensamento e da prática de Radha Abramo.

Com importante apoio de um colega, o jornalista Walmir Ayala, a publicação do artigo “Bienal de São Paulo: 18 anos de crise” no *Jornal do Brasil* (Rio de Janeiro), dava voz à assistente artística da Fundação Bienal que, então demissionária, trazia ao debate público as razões de sua decisão e os contornos de sua ruptura com a diretoria da instituição – fato que não a impediria de retornar à Bienal futuramente.

Em março de 1968, portanto, Radha denunciava as inconsistências do modelo de funcionamento de um projeto cultural que, embora tivesse completado pouco mais de quinze anos de existência desde a sua aparição como Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo, apresentava problemas que apontavam necessária e urgente tomada de consciência:

“[...] a Bienal diplomaticamente é um dos maiores acontecimentos nacionais. Uma

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Teoria e Crítica de Arte pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, é professora do curso de especialização em Gestão de projetos culturais do Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação (CELACC/ECA/USP).

verdadeira ponte de intercâmbio cultural. Na hierarquia dos acordos úteis para o País, os culturais têm primazia, depois é que vêm os comerciais e militares”<sup>2</sup>.

Aqui conhecemos um registro da postura contundente e militante de Radha Abramo, o que desde sempre pautou seu exercício profissional nas colaborações com a Fundação Bienal.

Abramo atuava como encarregada do setor de Artes Plásticas da Fundação Bienal, conforme podemos acompanhar pelo teor de uma carta<sup>3</sup> por ela enviada ao crítico de arte Mário Pedrosa em 1º de dezembro de 1967, na qual mencionava ter recebido solicitação de Dietrich Mahlow, representante da I Bienal de Nuremberg, questionando os motivos da não inclusão da artista Maria Bonomi na lista de expositores da delegação brasileira enviada ao evento internacional.

Possivelmente, entre suas muitas passagens pela instituição, uma situação que mais detidamente recebeu a atenção de seus pares, colegas críticos de arte e jornalistas pode ser localizada no curto espaço de tempo de seu exercício profissional como gestora, durante o qual esteve comprometida com a operacionalização da Bienal Nacional – 74 e com as ações de preparação previstas para uma bienal internacional, a 13ª Bienal de São Paulo, que se realizou entre outubro e dezembro de 1975. No período compreendido entre sua posse como assistente cultural e artística da Fundação Bienal, em 25 de abril de 1974, e o dia 16 de setembro do mesmo ano, cinco meses depois, quando apresenta publicamente sua demissão do cargo, conhecemos as posições marcadamente críticas ao modelo operado pela Fundação e que será por ela discutido em diversas ocasiões na década de 1970. Diante de um complexo quadro operacional de trâmites para ambos projetos, em andamento à época, e enfrentando desajustes administrativos internos – que havia décadas travavam a interlocução de diversos setores da sociedade com a instituição – destaca-se uma das ações de Radha Abramo como gestora da Assessoria Cultural e Artística da Fundação. Seu posicionamento diante de um impasse nos permite distinguir os princípios de sua prática profissional bem como as complicadas tessituras das decisões administrativas nos intestinos da instituição.

Em 16 de setembro de 1974, Abramo desliga-se das funções que exercia, alegando suas razões por meio de uma carta entregue à administração da Fundação Bienal e publicada em parte pelo jornal *Folha da Tarde*, em breve nota intitulada “Assistente Cultural demite-se da Bienal”:

“Em data de 16 de setembro apresentei ao Sr. Francisco Matarazzo Sobrinho, presidente da Fundação Bienal de São Paulo, a minha demissão do cargo de Assistente Cultural e Artística daquela instituição, que ocupava desde maio deste ano. Em atenção à Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA – seção brasileira da AICA), à Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), à Associação Internacional de Artistas Plásticos (AIAP – seção brasileira) e aos demais artistas brasileiros assim como aos meios de divulgação, esclareço que tomei essa decisão em face da total

2 **Jornal do Brasil**, 12 de março de 1968. Fundação Bienal de São Paulo. Arquivo Histórico Wanda Svevo.

3 Carta de Radha Abramo preservada no Arquivo Mário Pedrosa, Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

ausência de condições para exercer minhas funções em nível profissional satisfatório sob as ordens do presidente da Bienal”<sup>4</sup>.

Quais teriam sido as circunstâncias ou condições que impossibilitaram o exercício de suas funções em nível profissional satisfatório, atendendo suas exigências? Na época a imprensa noticiou como fator determinante para seu afastamento a pressão sobre decisões do júri de seleção da Bienal Nacional, que era composto pelos críticos Delmiro Gonçalves, indicado pelo Presidente da Capital, e Enio Squeff, pela Fundação Bienal de São Paulo, juntamente com Marcio Sampaio, indicado pela Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA).

O documento<sup>5</sup> protocolado por Radha Abramo, endereçado ao Sr. Francisco Matarazzo Sobrinho, presidente da instituição, citava a redação do regulamento da Fundação Bienal de São Paulo sobre o perfil do júri de seleção da Bienal Nacional – 74 e sua estrutura deliberativa:

“Artigo 11º. Uma comissão formada por três críticos:

- a) 1 crítico indicado pela Entidade organizadora da Mostra Estadual;
- b) 1 crítico indicado pela Fundação Bienal de São Paulo;
- c) 1 crítico indicado pela ABCA.

Selecionará nas Mostras Estaduais os artistas que comparecerão à Bienal Nacional de 1974 no Pavilhão ‘Armando de Arruda Pereira’, no Ibirapuera, em São Paulo”.

Por meio da carta de demissão, a museóloga esclarecia vários pontos que nortearam sua decisão e mencionava, algumas vezes, um telefonema recebido na manhã daquele mesmo dia, em que precisou responder a diversas indagações do presidente da Fundação Bienal sobre a composição do júri paulista e suas deliberações sobre os cortes dos artistas de São Paulo na composição da Bienal Nacional.

O raciocínio exposto na carta é bastante objetivo e procura, de forma contundente, apresentar argumentos que, respeitosamente, inclusive contradizendo o presidente da instituição, reafirmavam a condição soberana e responsável do júri e sua autonomia deliberativa. O documento reforçava o compromisso das decisões da assistente cultural e artística com o andamento dos trabalhos na defesa e resguardo do regulamento da Bienal Nacional 74.

Radha Abramo citava episódios anteriores, semelhantes ao ocorrido com o júri de seleção da Bienal Nacional, indiretamente mencionando ingerência nos processos deliberativos. Por fim, afirmava que a situação não lhe permitia mais desempenhar suas funções de modo “contínuo e tranquilo profissionalmente”.

No final da carta, a crítica de arte deixava registrado seu compromisso ético e escrevia um breve capítulo na história da instituição:

---

4 **Folha da Tarde**, 16 de setembro de 1974. Fundação Bienal de São Paulo. Arquivo Histórico Wanda Svevo.

5 Carta original assinada por Radha Abramo endereçada ao presidente da Fundação de Bienal de São Paulo. Documento pertencente ao Fundo Radha Abramo, assentado no Centro de Documentação Alexandre Eulálio, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

“Senhor Presidente, o Júri é soberano e jamais eu emitiria qualquer opinião junto a ele, a não ser que fosse para fazê-lo cumprir o regulamento da Bienal Nacional 74. Respeito-me profissionalmente e assim coloco meu cargo à vossa disposição”.

Conforme podemos acompanhar pelos registros, qualquer pressão junto à assistente cultural e artística para revisão de decisões do júri não encontrava eco, devido a seu posicionamento.

Pode-se inclusive deduzir que o seu efetivo desligamento da Fundação Bienal de São Paulo naquelas circunstâncias e a divulgação do teor da carta de demissão, transformada em documento público apresentado por Radha Abramo aos seus colegas jornalistas, tenha efetivamente construído um ambiente de debate importante para a mudança de rumos nas instâncias decisórias daquela edição e de futuras exposições.

Radha Abramo já havia feito movimento semelhante, ou seja, tornar pública a razão de uma decisão de caráter administrativo, quando se afastou da Direção do Setor de Artes Plásticas da Fundação Bienal de São Paulo, em 1968, após a montagem da 9ª Bienal. Naquela ocasião também apresentou as razões de sua indignação, diante de um quadro de desmandos e ingerências. Na época procurou interlocução com a imprensa e, em entrevista ao *Jornal do Brasil*, para a coluna do crítico de arte Walmir Ayala, conseguiu expor muitas das motivações de sua demissão, como se observa em suas palavras:

“Fui chamada à Bienal para tapar um buraco pois não tinha quem montasse os pavilhões. A princípio não aceitei, previ a impossibilidade de uma montagem criteriosa. [...] Cheguei e vi aquele caos. Senti que ninguém toparia carregar aquele monstro nas costas. Depois da primeira recusa voltei atrás. [...] A parte de pintura brasileira até que ficou razoável. Quando terminei a montagem, me pediram que ficasse no departamento. Aceitei com condições: corrigir os erros e criar uma série de departamentos. Concordaram. O meu erro foi não exigir um documento desta concordância fictícia.”<sup>6</sup>

O depoimento, uma entrevista em tom de desabafo, reunia uma série de circunstâncias que devem ser acompanhadas detidamente para que se possa melhor circunstanciar as decisões de Abramo no quadro de suas ações de gestão na Fundação Bienal e suas movimentações futuras. De fato, a museóloga nunca se esquivou de responsabilidades e sempre teve consciência da necessidade de processos decisórios democraticamente explicitados, inclusive em tempos de cerceamento de direitos e liberdades individuais e coletivas.

No relato sobre a montagem da 10ª Bienal, de 1969, podemos conhecer as inconsistências apontadas pela crítica em meio às crises já crônicas da Fundação Bienal de São Paulo. Entre as denúncias, Radha Abramo afirmava que o problema da Bienal exigia uma remodelação da estrutura do evento, além de um renovado compromisso com a seriedade de um projeto que cambaleava dada a constante desativação –

---

6 *Jornal do Brasil*, 12 de março de 1968. Fundação Bienal de São Paulo. Arquivo Histórico Wanda Svevo.

bienal após bienal – de todo o trabalho de plataformas, intenções e planos discutidos que, invariavelmente, eram inutilizados pelas equipes que se sucediam, ano após ano, no Conselho Administrativo da Fundação.

O relato da museóloga carregava uma série de inquietações de quem conhecia as fissuras de processos internos e as lacunas no organograma na instituição e não se desviava do compromisso com os artistas e com as obras que, em síntese, sempre representaram o núcleo forte do projeto da Bienal de São Paulo:

“O prédio, para começar, não tem condições: a luz é péssima, a umidade impregna tudo; encontrei trabalhos de artistas brasileiros, compostos de elementos vários, sem uma planta indicando sua montagem. Rubens Gerchman, por exemplo, foi prejudicado por falta de uma orientação para montagem de seus trabalhos. Isto para mim é um desgaste profissional, pois eu não sou uma diletante e sei o que significa essa espécie de trabalho”<sup>7</sup>.

Consciente de suas responsabilidades, a curadora concentrava suas críticas naquele contexto que parecia ser sua maior preocupação: o destino do projeto da Bienal e os compromissos que assumira, e que já não poderia realizar, o descaso da diretoria com a memória das mostras:

“Os absurdos com que topei não foram poucos. Quer ver? A Bienal de São Paulo não tem arquivo histórico. Nem filmes, nem slides, nem fotografia, nem fichário, nada. Apenas uns recortes de jornal desorganizados e caindo aos pedaços. Há 18 anos que os Governos federal, estadual e municipal dão dinheiro para que a Bienal exista e a documentação existente é ridícula. Como levar a sério uma diretoria que suspende as assinaturas de revistas de arte desde 1965?”<sup>8</sup>.

Para Radha Abramo, mais importante que o cargo que ocupava, mais importante que as relações profissionais solidamente construídas – tanto internas quanto externas ao quadro administrativo da Fundação Bienal – era o conjunto de um projeto cultural; projeto esse que ela acreditava ser possível revisar em suas bases, visando incluir comissões com representantes dos artistas, para debate e interlocução sobre cada edição da mostra bianual; criar um arquivo histórico de imagens e documentos de cada edição, com critérios de organização da memória de todo o projeto; implantar um serviço educativo, que priorizasse a formação nos cursos preparatórios para o serviço de “monitoria” realizados pela instituição.

De fato, embora suas declarações possam ter sido compreendidas como uma atitude que desafiava o grupo então dominante na direção da Bienal, pelo histórico de suas participações como membro de distintos corpos de colaboradores da instituição, sabemos que sua incontornável competência e seu compromisso com consistentes plataformas de trabalho sempre a mantiveram como força presente quando consultada sobre os destinos de um projeto cultural que merecia atenção e que contaria com sua dedicação, inclusive em muitas ocasiões futuras.

---

7 **Jornal do Brasil**, 18 de março de 1968. Fundação Bienal de São Paulo. Arquivo Histórico Wanda Svevo.

8 *Idem*.

## Referências bibliográficas

- ABRAMO, R. **Geraldo de Barros**. 12 anos de pintura. 1964 a 1976. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Anuário das Artes Plásticas**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1980.
- \_\_\_\_\_. **A cor e o desenho do Brasil**. São Paulo: Mauro Ivan Marketing Editorial, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Francesc Petit**: pinturas em relevo. São Paulo: Galeria Paulo Figueiredo. 1989.
- \_\_\_\_\_. **Acervo artístico-cultural dos palácios do Governo do Estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Renina Katz**. Ares e lugares, gravura sobre metal. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 1996.
- ABRAMO, R. & VALADARES, C. P. **Acervo Palácio dos Bandeirantes**. São Paulo: IMESP, 1987.
- ALAMBERT, F. & CANHÊTE, P. **Bienais de São Paulo**. Da era dos museus à era dos curadores. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AMARANTE, L. **As Bienais de São Paulo – 1951 a 1987**. São Paulo: Projeto, 1989.
- ARGAN, G. C. **Arte e crítica de arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.
- AYALA, Walmir. Bienal de São Paulo: 18 anos de crise. **Jornal do Brasil**, 12 mar, 1968. p. 2.
- BIRMAN, J. **Cartografias do feminino**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- CANCLINI, N. G. **La sociedad sin relato**. Buenos Aires: Editorial Katz, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- CATÁLOGO **15ª Bienal Internacional de São Paulo**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1979.
- CATÁLOGO Geral do Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: IMESP, 2010.
- PEDROSA, M. **Catálogo da VI Bienal de São Paulo**. Museu de Arte Moderna. São Paulo: Fundação Bienal, 1961.

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 8

**TV PÚBLICA, TRAJETÓRIAS DE  
VIDA E MORTE. OS CASOS DO  
BRASIL E DA COLÔMBIA**

LIANA MILANEZ

# TV pública, trajetórias de vida e morte. Os casos do Brasil e da Colômbia

Liana Milanez<sup>1</sup>

Este texto traz reflexões provocadas pelo trabalho de pesquisa para tese defendida em 2017<sup>2</sup>, na qual procuramos fazer um breve percurso pela história de duas emissoras públicas latino-americanas – a *TV Brasil* e a *Señal Colombia* –, com ênfase nas mudanças de gestão, decorrentes de suas vinculações aos governos. Pesquisamos as trajetórias dessas emissoras para demonstrar as discontinuidades com as trocas de dirigentes. Buscamos atualizar as informações até 2020, em decorrência de mudanças que atingiram mais uma vez essas instituições.

Procuramos relatar os momentos que antecederam a criação da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), com a incorporação da TVE Brasil, a mudança do nome para *TV Brasil*, a junção com a Radiobrás, e conflitos vividos pelos que ali atuavam. Abordamos também os acontecimentos políticos que atingiram a EBC após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Roussef, em 2016, e seus desdobramentos. Assim fiquei atenta para às possíveis mudanças com a posse do atual governo em 2019, conforme manifestações do presidente eleito Jair Bolsonaro logo que eleito. Descrevemos como transcorreu o processo colombiano e *los cambios* que atingiram a *Señal Colombia* a partir de 2004, ou seja, três anos antes da criação da EBC de 2007, e que mais uma vez passou por mudanças em 2018.

Iniciamos este artigo com uma pequena volta aos momentos que antecederam a criação da Empresa Brasil de Comunicação – a EBC.

## Acertos e desacertos da TV pública na América Latina

O tema TV pública vinha mobilizando especialistas, profissionais e estudiosos desde as décadas finais do século XX, nos encontros de partilha de programação, quando se reuniam dirigentes de rádios e TVs educativas que integravam o Sistema Nacional de TV Educativa (Sinted) e o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred<sup>3</sup>), comandados pela TVE, sediada no Rio de Janeiro. O Sinred foi extinto

---

1 Doutora pelo do Programa de Pós graduação em Integração da América Latina – Prolam/USP (2017), Sua tese foi escolhida pela Coordenação de Pós-graduação do Programa para representar o Prolam no concurso Prêmio Tese Destaque USP – 2018. Com experiência na área de Comunicação, com ênfase em Rádio e Televisão Pública, Educativa e Cultural, integra o Grupo de Pesquisa Epistemologia do Diálogo Social, coordenado pela Profa. Dra. Cremilda Medina.

2 Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-06092018-114848/>.

3 O Sinted acabou se transformando em Sinred (Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa), ato formalizado pela Portaria MEC N° 344, de 09/08/1983, cujo texto oficializava, no parágrafo 2º do art. 3º, que: “A coordenação do Sistema caberá à Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa”. In FRADKIN, Alexandre. Disponível em <http://radiodifusaoeducativa.blogspot.com.br/>. Acesso em: 6 out. 2016.

em 1996, a TVE deixou de comandar sozinha a rede, depois dividida com a paulista TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta.

Em 28 de outubro 1998, por iniciativa da TV Cultura, foi criada a Associação Brasileira das Emissoras Públicas Educativas e Culturais, que reunia a rede de emissoras educativas e culturais, vinculadas aos Estados, que passaram a se denominar também públicas. A “televisão pública” era também pauta dos encontros promovidos pelo International Public Television Screening Conferences<sup>4</sup> (Input), em vários países, como o realizado no Canadá, em 2000, que resultou no livro *Televisão pública: do consumidor ao cidadão*, iniciativa do professor Omar Rincón, então da Universidad Javeriana (Colômbia), e um guia para dirigentes dessas instituições<sup>5</sup>.

No início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a então presidente da Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP), Beth Carmona, promoveu o seminário “Desafios da Televisão Pública”<sup>6</sup>, que reuniu, no Rio de Janeiro, em junho de 2003, mais de 200 profissionais representantes de televisões educativas e culturais de todo o Brasil, além de convidados de emissoras públicas dos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha. Testemunhei esse momento como presidente da Fundação Cultural Piratini Rádio e Televisão<sup>7</sup>, assim como outros representantes de televisões educativas e culturais.

No decorrer daquele ano, mais encontros da Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais (ABEPEC), instituição que assumiu o papel do Sinred como organizador da rede pública de televisão. O primeiro aconteceu em maio, em São Paulo, tendo como anfitriã a TV Cultura, presidida por Jorge Cunha Lima, também presidente da ABEPEC. Nesse XVIII Encontro da ABEPEC, foram discutidos os novos horários da grade nacional; programação e grade da rede pública; regras de marketing; *breaks* nacionais; *breaks* regionais; verbas de patrocínio; e novas regras para a comissão de programação. Refiro esse primeiro encontro da ABEPEC, em 2003, porque considero aquele momento o embrião dos debates sobre comunicação pública e televisão pública, já no século XXI, que se intensificariam a partir dali.

A mobilização da ABEPEC continuou naquele ano de 2003 com um segundo encontro, em setembro, desta vez em Brasília, tendo como anfitriã a Radiobrás/TV Nacional. Os temas giraram em torno do sistema de financiamento adotado por emissoras públicas internacionais, entre elas a BBC, sempre o modelo mais idealizado; e de outros temas relevantes, como “A programação das TVs e o resgate da cidadania”, e o “Modelo de gestão da TV pública no Brasil”. Esses eventos mostram a continuidade que se dava ao debate sobre TV pública, como pauta da administração federal.

---

4 International Television Public Screening Conference (Input), uma organização dirigida à televisão pública internacional, iniciou atividades em 1977, promovendo encontros em diferentes países para debater o serviço público de televisão de qualidade. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/International\\_Public\\_Television\\_Screening\\_Conference](https://en.wikipedia.org/wiki/International_Public_Television_Screening_Conference).

5 Hoje é professor associado da Universidad de Los Andes e diretor do Centro de Estudios en Periodismo (CEPER), da Facultad de Artes y Humanidades da mesma universidade.

6 **O desafio da TV Pública.** Rio de Janeiro: ACERP, 2003.

7 A Fundação Cultural Piratini Rádio e Televisão (FCPRTV) é mantenedora da TVE-RS e Rádio FM Cultura.

## Disputas e dissabores

Quatro anos depois, em 2007, o ambiente era outro. Descobríamos as dificuldades de gerenciar emissoras públicas, na realidade muito mais governamentais do que públicas. Eu já estava afastada da presidência da Fundação Cultural Piratini Rádio e Televisão desde 2004. Neste intervalo, concluí o mestrado na ECA/USP<sup>8</sup> em 2005, e, no final daquele ano, a convite da presidente da Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto, Beth Carmona, dei início à pesquisa sobre a história das emissoras geridas pela ACERP – a TVE Brasil e a Rádio MEC. Como resultado, foram lançados, em 2007, os livros *TVE Brasil – cenas de uma história* e *Rádio MEC – herança de um sonho*. Na sequência, aceitei o convite para assumir a gerência-executiva da Rádio MEC. E, assim, permaneci atenta e envolvida com as movimentações que giravam em torno da discussão sobre emissoras – públicas? estatais? ou governamentais? – no País. Segui atenta, como observadora que “experimenta, porque a observação vai além da participante da antropologia”, conforme ressalta Cremilda Medina (2016).

Para quem trabalhava na área era perceptível que os conflitos observados em 2007 tinham origem na disputa pela implantação de uma televisão pública que reunisse as emissoras mantidas pelo Governo Federal, que até ali atuavam de forma independente umas das outras: a Radiobrás e ACERP. A Radiobrás, durante muito tempo, teve seu vínculo com a Casa Civil, depois com a Secretaria de Comunicação da Presidência (Secom); a segunda, a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto, era uma organização social que gerenciava a TVE Rede Brasil e as rádios MEC AM e FM, no Rio de Janeiro – além da Rádio MEC AM em Brasília e a TVE Maranhão. A ACERP mantinha contrato de gestão com a Secom desde 1998, quando substituiu a Fundação Roquette-Pinto, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (MILANEZ, 2007).

O universo que cercava essa disputa envolvia um vasto leque de questões que o tema da televisão pública levantava naquele momento, entre eles, legislação, passando pelas tecnologias; políticas públicas; setor produtivo (produtoras e realizadores) e sociedade. Essas questões estavam ancoradas em diferentes ministérios. A tarefa, como apontava a então presidente da ACERP, Beth Carmona, se tornava extremamente desafiante porque devia mirar a situação presente naquele momento “como mero transiente entre um passado em que o tema foi tratado de forma errática e fragmentada e um futuro que chegava de forma mais rápida e desintegrada do que se desejaria”. (CARMONA, Beth. 2007).

Na Administração Federal percebia-se que o tratamento do tema era dificultado devido ao envolvimento de diversos ministérios e órgãos. Entre eles, a Secretaria Geral da Presidência, à qual estavam

---

8 No mestrado me dediquei ao estudo da produção de sentidos de uma televisão educativa e cultural que também se considerava pública, a TVE-RS, da FCPRTV.

ligadas, naquele momento, a Empresa Brasileira de Comunicação – Radiobrás<sup>9</sup> e a ACERP; a Casa Civil, que concentrava a coordenação dos esforços relacionados à televisão digital e seus padrões; o Ministério das Comunicações, com os temas relacionados às telecomunicações e à radiodifusão; o Ministério da Cultura (Minc), que abrigava as ações relacionadas aos conteúdos culturais, incluindo audiovisual e a chamada indústria criativa; e o Ministério da Educação, que liderava a promoção de ações e conteúdos educacionais.

Voltando ao início de 2003, a pesquisadora Renata de Paula Trindade Rocha de Souza recorda, em sua tese de doutorado *Políticas culturais e televisão pública: o processo de conformação da Empresa Brasil de Comunicação/TV Brasil* (2014), que, depois da posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, “diversas instituições e agentes pertencentes à esfera do governo federal, no campo da cultura, passam a reclamar a pauta da televisão e consequentemente da TV pública, para além de outros agentes e instituições que historicamente acolhiam o tema” (SOUZA, 2014, p. 85). Para a pesquisadora, o rosto humano do Estado ganha feições diversas com a ascensão de novos protagonistas ao processo político e da influência de uma “agenda política modernizadora” e com ingerência de muitos agentes:

Tais aspectos também contribuem para o surgimento de tensões e reordenamentos na demarcação das áreas de atuação do setor audiovisual inclusive no que diz respeito à competência entre os diversos órgãos estatais. Longe de ser transparente como infundem os programas, documentos e discursos; os direcionamentos, representações e recursos empreendidos na definição de políticas para o setor são resultado de múltiplas interferências, seja de indefinições, seja dos mais diversos agentes. (SOUZA, 2014, p.85)

Nesse emaranhado, o Fórum Nacional de TVs Públicas, preparado pelo Minc, realizado em maio de 2007, vai se constituir uma oportunidade para a Administração Federal consolidar uma visão global sobre o tema, de forma a induzir ações integradoras de âmbito nacional, considerando as missões específicas da Radiobrás e da ACERP, as instituições em foco que dariam origem à Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Além desses órgãos, também elaboravam estudos para o Fórum Nacional das TVs Públicas pesquisadores e organizações como a Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais (ABEPEC), que congregava 19 geradoras de televisão aberta com finalidade educativa, pública e cultural; a Associação Brasileira de Televisão Universitária (ABTU); a Associação Brasileira de Televisões e Rádios Legislativas (Astral); a Associação Brasileira de Canais Comunitários (Abccom). Também participaram entidades da sociedade civil como o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), o

---

9 A Empresa Brasileira de Comunicação teve sua origem ainda na ditadura. Apareceu inicialmente como Radiobrás, com a Lei nº 6.301, de 1975, que instituiu a política de exploração de serviço de radiodifusão de emissoras oficiais e autorizou o Poder Executivo a constituir uma empresa para esse fim. Era a Empresa Brasileira de Radiodifusão – a Radiobrás. Em 1988, com o Decreto nº 96.212, une-se com a Empresa Brasileira de Notícias (EBN), que passa a se denominar Radiobrás – Empresa Brasileira de Comunicação. Foi vinculada aos Ministérios da Justiça e Comunicações e subordinada diretamente ao Presidente da República. Ver BUCCI, Eugênio. **Em Brasília 19 horas**. A guerra entre a chapa-branca e o direito à informação no primeiro governo Lula. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008. p. 81. DECRETO nº 96.212/1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1988/decreto-96212-22-junho-1988-446779-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 4 set. 2020.

Coletivo Brasil de Comunicação Social – Intervezes, mais os dirigentes de instituições do campo público que se relacionavam com as concessões para emissoras educativas e comunitárias.

O acúmulo de discussões e resoluções foram preparatórias para o Fórum Nacional das TVs Públicas. A Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica (Secom)<sup>10</sup>, com a saída do ministro Luiz Gushiken<sup>11</sup>, ficara sob atribuição do secretário-geral da Presidência, Luiz Dulci. Com a nomeação do ministro Franklin Martins, em 2007, a Secom retomou todas as suas atividades e o novo ministro seria então um importante agente para a criação da nova comunicação pública, incluindo a TV pública.

Os momentos que antecederam a criação da EBC, em 2007, além de frutíferos, em virtude das reflexões, proposições e diagnósticos, eram também aflitivos para os que dentro das instituições assistiam àquela movimentação e que tinham incertezas quanto às ideias que prevaleceriam, como seria constituída a anunciada emissora pública nacional, e a que órgão ela ficaria vinculada. Jorge Cunha Lima, então presidente da ABEPEC, descreveu em seu blog, no IG, no dia 13/03/2007, reproduzido no *Observatório da Imprensa*<sup>12</sup>, o clima naquele momento. “Televisão pública em pé de guerra” foi o título dado à nota que descreve os conflitos entre os ministros:

Há uma dissonância profunda com relação à Televisão Pública no Governo Federal. Por um lado, Gilberto Gil, Ministro da Cultura, com o conhecimento e aparente consentimento da Casa Civil, do Gabinete da Presidência, do Ministério das Comunicações e todas as sociedades representativas das televisões que gravitam no campo da televisão pública no Brasil, convoca um grande Fórum para discutir a questão da TV Pública. O Fórum está funcionando há mais de cinco meses e já produziu magníficos diagnósticos e documentos que serão finalmente discutidos no evento final do Fórum a ser realizado em abril. Do outro lado o Ministro Hélio Costa em entrevistas aos jornais O Globo e Estadão anuncia a criação de uma Rede Pública de Televisão (estatal), analógica, nacional, que transmitirá notícias do governo para todo o país. [Grifo nosso]

Cunha Lima citava, como justificativa dada pelo ministro Costa para a criação dessa empresa, o fato sempre alegado “da má cobertura feita pelos veículos de comunicação privados e mesmo pelos veículos

---

10 Assim era chamada a Secom em 2005–2007. Vale um parêntese: a Secom foi criada em 1979, sob a direção do ministro Said Farhat, como um “organismo que pretende unificar a política de comunicação de todos os Estados”, conforme noticiado por *O Estado de S. Paulo*, em 22 de abril de 1979. (Cf. MEDINA, 1982, p. 270).

11 O presidente Luiz Inácio Lula da Silva transferiu o secretário de Comunicação, Luiz Gushiken, para a chefia do Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência, onde se tornou assessor especial. A Secom passa a ser responsabilidade da Secretaria Geral da Presidência, do ministro Luiz Dulci, que também comanda a pasta da Secretaria de Direitos Humanos. *Portal Imprensa*, 22/07/2005. Disponível em: [http://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas\\_noticias/4340/gushiken+deixa+a+chefia+da+secretaria+de+comunicacao](http://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas_noticias/4340/gushiken+deixa+a+chefia+da+secretaria+de+comunicacao). Acesso em: 25 out. 2016.

12 Disponível em: <http://jorgedacunhalima.ig.com.br/?s=O+governo+federal+e+a+tv+p%C3%BAblica>. Acesso em: 14 jun. 2015.

estatais como a Radiobrás”. O presidente da ABEPEC ia além: “Costa adverte que a rede seria menos chapa branca do que a Radiobrás [...] Na verdade, o governo está dividido”. E narra os desejos de cada grupo: “Uns querem aparelhar o Estado com um instrumento de comunicação poderoso, como aliás já anunciou o partido, em recente manifestação. Outros querem construir uma televisão pública, sólida e independente. Só esquecem que há lugar para tudo, (CUNHA LIMA, 2015).

Havia sentido nas críticas de Jorge Cunha Lima. Como eu vinha acompanhando todo o processo, depois de imergir na história das emissoras vinculadas à ACERP, e de presidir uma emissora pública, educativa e cultural (assim se classificava a TVE-RS, da Fundação Cultural Piratini Rádio e Televisão), concordava com ele de que já existia “uma rede pública, na letra e no espírito da Constituição que só não é muito melhor porque o Governo Federal não ajuda em nada”. Bastava qualificar o que já existia para que a Constituição fosse cumprida. Posição diferente dos articuladores políticos que acabaram criando uma empresa com duas heranças difíceis (situações administrativas, quadro funcional com institutos jurídicos distintos, programações, históricos de produção e operação também completamente diferentes), com conflitos que se arrastariam por um bom tempo.

Os profissionais que atuavam nos veículos da ACERP viviam entre duas possibilidades: melhoria dos canais existentes, com recursos para investimentos e fortalecimento da rede pública de televisão, ou o desmantelamento, com a fusão de duas instituições completamente diferentes na sua origem e nas suas atribuições. Uma estatal reconhecida como prestadora de um serviço ao governo e uma organização social um pouco mais independente, embora financiada com recursos da Administração Federal; ou a segunda opção, juntar as duas instituições e aumentar os recursos, com foco nos ganhos, sem pensar muito nas perdas.

A ACERP tinha investido na qualificação de sua grade e de seus profissionais e avançado em termos de estrutura física. Também a Radiobrás era outra ao final de 2006 e início de 2007, resultado das discussões sobre comunicação pública em contraposição à governamental, que tinham alcançado um público eclético e de todo o País. Em *Brasília, 19 horas* (2008), Eugenio Bucci relata as dificuldades encontradas ao assumir a Radiobrás, e a luta para mudar as perspectivas de uma empresa de comunicação governamental para estatal. Entre as revelações, Bucci narra o primeiro encontro em abril de 2007 com o ministro Franklin Martins, que chegava quando as discussões e estudos preparativos do Fórum Nacional das TVs *Públicas* já estavam em andamento e o evento próximo a se realizar. O então presidente da Radiobrás assim descreve a proposta que fez ao ministro:

Expus a situação da empresa, passei ao novo ministro alguns documentos, entre eles, o Manual de Jornalismo da Radiobrás, e fiz uma proposta para o futuro: dissolver a Radiobrás e a TVE do Rio de Janeiro numa só organização, regida pelos princípios públicos de independência financeira, administrativa e editorial.<sup>13</sup>

---

13 A intenção poderia ser boa, mas não é o que vai se provar com o tempo, com os desdobramentos posteriores ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. As trocas de assento foram mais uma vez acionadas.

Para o ministro Franklin Martins, que chegava da iniciativa privada e aterrissava no governo em um momento de intensas discussões sobre o tema da comunicação pública, era um presente receber uma sugestão vinda de um dirigente de uma das empresas vinculadas à sua área, acompanhado de estudos e relatórios de realizações no período de quatro anos.

Havia, entretanto, fatos da rotina das duas instituições que eram muito distintos. O dia-a-dia era complexo tanto para uma como para outra e com características muito particulares. Uma operava como articuladora de conteúdo entre os vários órgãos estatais e do próprio Governo (lidava com a comunicação do governo e seus ministérios e órgãos administrativos). A outra tinha como foco a comunicação com a sociedade, com a pluralidade que uma televisão aberta exige – produzia conteúdo voltado à cidadania e à cultura, conforme seus compromissos.

Muitos dos estudos, impulsionados pelo Ministério da Cultura, foram arrolados no documento prévio do I Fórum Nacional de TVs Públicas, reunidos no Caderno de Debates editado pelo Minc, em 2006, como o “Diagnóstico do campo público de televisão”. Esse caderno reuniu textos do ministro da Cultura, Gilberto Gil; do secretário do Audiovisual, Orlando Senna; de Eugênio Bucci, presidente da Radiobrás; da presidente da TVE Brasil (ACERP), Beth Carmona; de Mario Borgneth<sup>14</sup>, assessor do Ministério da Cultura (Secretaria do Audiovisual). Em seu texto, Borgneth destacou a mobilização de agentes do governo e da sociedade civil para a realização do Fórum, como transcrevo a seguir:

A preparação do I Fórum Nacional de TVs Públicas, em curso desde setembro último (2006), tem sido capaz de mobilizar importantes setores do governo federal e da sociedade civil, reunindo, de forma pioneira, o mais completo conjunto de informações, visões e propostas a respeito do desenvolvimento do campo público de televisão no Brasil.

Segundo Borgneth, com o apoio do Gabinete da Presidência da República e da Casa Civil, o engajamento da Radiobrás e TVE/Rede Brasil, sob a coordenação da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, a proposta de articulação institucional rumo ao Fórum recebeu adesão das associações de entidades do setor citadas anteriormente (ABEPEC, da ABTU, da Astral e da Abccom). Essas associações descreveram suas áreas, o que resultou num conjunto de documentos capaz de traçar um diagnóstico do campo público de televisão, fato inédito na história do País. As condições estavam armadas para a realização do Fórum que debateria a criação de uma empresa de comunicação pública.

Eugênio Bucci deixou a presidência da Radiobrás em 20 de abril de 2007, dias depois da posse do Ministro-chefe da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, Franklin Martins, em 29 de março do mesmo ano<sup>15</sup>, quando todos os preparativos para o Fórum Nacional das TVs Públicas estavam

---

14 Mario Borgneth atuava na TV Cultura, Fundação Padre Anchieta, como gerente de Documentários quando o DOC-TV foi lançado em 2003.

15 A nova secretaria assumiu as competências da Secretaria Geral da Presidência da República, e passou a ter status de Ministério, pela Medida Provisória 360, de 28/03/2007, convertida na Lei nº 11.497, de 2007. (SOUZA, 2014, p. 117).

concluídos. O anseio do Ministério da Cultura e de entidades da sociedade civil era ter o Minc à frente na coordenação da televisão pública. Mas a batalha foi vencida pelo grupo liderado pelo ministro Franklin Martins, recém-chegado.

O Fórum Nacional das TVs Públicas se realizou entre 8 e 11 de maio de 2007 com intensos debates. Logo depois começou o processo de junção da Radiobrás com ACERP – isto é, TVE Brasil e Rádios MEC, antes da criação da nova empresa. A partir dali, as reuniões entre profissionais das duas organizações foram se sucedendo com viagens entre as duas sedes, Rio de Janeiro e Brasília. Na pauta, o diagnóstico das duas instituições, do ponto de vista de conteúdo e programação, e a estrutura de produção. As diferenças eram imensas. De todas as resoluções e proposições, das idas e vindas, muito pouco foi implementado. A Empresa Brasil de Comunicação foi criada em 2007 com novos protagonistas.

### **Fragmentos da história da televisão pública colombiana**

Na Colômbia, a televisão nasceu governamental. Inicia seu percurso como *Televisión Nacional* em 1954, período em que no Brasil já dominavam as televisões comerciais, que reinaram absolutas até o surgimento da televisão educativa e se mantêm com o monopólio da audiência. Para percorrer partes da história da emissora colombiana valho-me de edição de 2015 do *Boletín Cultural y Bibliográfico – Homenaje a la televisión colombiana*, lançado pela Biblioteca Luis Ángel Arango, além de depoimentos de profissionais e especialistas ouvidos em Bogotá<sup>16</sup>. Entre os autores dessa edição do *Boletín* estão Andrés Arias, Javier Darío Restrepo, Paula Arenas e Omar Rincón.

A *Televisión Nacional* de Colombia, como a TVE do Rio de Janeiro, surge em um governo militar. Inaugurada em 13 de junho de 1954, dia em que o general Gustavo Rojas Pinilla comemorava seu primeiro ano de governo, tomado mediante golpe de estado. Para a implantação, foi convidado Fernando Gómez Agudelo, que dirigia a Radiodifusora Nacional de Colombia (cf. RESTREPO, 2015). Prometiam uma programação estritamente educativa, mas não foi o que aconteceu. As reclamações em relação à programação atingiram a figura do presidente pelo “propósito propagandístico” que mantinha na tela sua imagem e suas ações, relegando os projetos educativos, de entretenimento e de informação. (cf. RESTREPO, Ibid).

Como no Brasil, no período da Ditadura, a censura foi implacável. A informação era controlada por censores que operavam nos jornais e no rádio. Não atuavam sobre a *Televisión Nacional*, porque esta era do Estado e já estava sob controle. Rojas Pinilla governou o país de junho de 1953 a maio de 1957. Fernando Gomez Agudelo deixaria a direção da emissora um ano depois, durante o governo do liberal Alberto Lleras Camargo (presidente do país em duas ocasiões: entre 1945 e 1946, e de 1958 a 1962), como escreve André Arias (2015).

O relato acima ilustra os usos políticos do veículo que já começavam ali. Segundo Javier Darío Restrepo, se no início a informação da televisão foi controlada pelo poder presidencial, essa submissão

---

16 Em viagem de pesquisa a Bogotá, Colômbia, no período de 17/11 a 25/11/2015.

ficou como marca de origem. Em 1955, 14 meses depois do nascimento da TV colombiana, o governo determina a exploração de alguns espaços da Empresa de Televisión Comercial (TVC). As cadeias de rádio privadas – Caracol e RCN – propuseram ao governo a venda ou aluguel da televisão nacional para exploração comercial (Ibid, cf. *El Siglo*, 10/12/1957).

Na década seguinte, em 1963, é criado o Instituto Nacional de Radio y Televisión (Inravisión), que assume a gestão das emissoras governamentais. O Instituto vai existir até 2004, quando é substituído pela RTVC – Radio Televisión Nacional de Colombia, que administra hoje a *Señal Colombia*. Onze anos depois do surgimento da Televisión Nacional, em 1965, é criado o Canal 9 – entregue, por licitação, a um particular; cinco anos depois, é inaugurado o Canal 11, “a terceira cadeia de televisão nacional, com caráter educativo”, que irá se converter, em 1995, na *Señal Colombia*. Os canais regionais surgiram nos anos 1980, na seguinte ordem: Teleantioquia (1985), Telecaribe e Telepacífico (1986). Em 1997, surge o Telemedellín, primeiro canal local (Cf. ARENAS, 2015).

Para orientar esse conjunto de emissoras, em 1995 o Congresso da República vota a Lei 182, que cria a Comisión Nacional de Televisión (CNTV), com a função de traçar as diretrizes para a televisão. É nesse momento que especialistas, produtores e acadêmicos iniciam reflexões que vão mobilizar o Ministério da Cultura (MinCultura). Destacam-se entre esses, os professores Omar Rincón, Jesús Martin-Barbero e German Rey, que elaboram o documento “*Televisión pública, cultural de calidad*”.

Em um encontro em Bogotá com a ex-diretora da *Señal Colombia*, Marcela Benavides, recebi vários documentos, entre eles, o “Marco Legal –Políticas Culturales”, elaborado pelo MinCultura, que reunia o plano de desenvolvimento para vigorar entre 2001 e 2010, com o propósito de formular, coordenar, executar e vigiar a política do Estado em “matéria cultural, recreativa e de aproveitamento do tempo livre”. As iniciativas empreendidas no final dos anos 1990, segundo Benavides, tiveram como objetivo sanar as “deficiências contemporâneas” da televisão pública a partir da reestruturação da *Señal Colombia*. Em 1998, a Junta Administradora do Inravisión apoia a ideia de planejar uma estratégia nacional para o uso dos meios de comunicação em benefício da educação e da cultura.

Assim, sob a coordenação dos Ministérios – da Comunicação, Educação e Cultura –, mais de 120 organizações, públicas e privadas, e especialistas independentes participaram durante 16 meses de um intenso processo de consulta, para estabelecer no país uma estratégia abrangente denominada “Proyecto nacional de educación y cultura a través de los medios masivos de comunicación – Procem”. Este projeto continha cinco princípios norteadores: “Movilización social; Reconocimiento de la diversidad cultural y ambiental; Respeto por el conocimiento y la experiencia; Transversalidad y estabilidad; Permanencia de los programas”. Como se depreende, foi uma intensa movimentação que envolveu especialistas de diferentes áreas, para se chegar ao modelo de televisão ideal para os colombianos.

As definições resultantes previam uma televisão pública, educativa e cultural de qualidade. Não foi o que aconteceu naquele momento. O Inravisión não teve êxito e, em 2004, no governo do liberal Álvaro Uribe Vélez, o Instituto é liquidado e substituído pela Radio Televisión Nacional de Colombia – RTVC

– Sistema de Medios *Públicos*, que congrega a Señal Colombia, o Canal Institucional, a Radio Nacional de Colombia, a Radiónica e a Señal Memoria. O processo resultou na redução do quadro. O número de contratados que chegava a 600, foi reduzido a 70 cargos. Criaram um modelo de terceirização para a totalidade da programação da *Señal Colombia*. Foi feito um redesenho: a *Señal* se dividiu em dois canais – Señal Colombia, educativo e cultural, e Señal Institucional, para transmissões do Congresso e produção de conteúdos das instituições do Estado.

Nessa nova reestruturação, a Junta Administradora – representada pelos ministérios da Educação, Cultura e Tecnologias da Informação e Comunicações – organizou mesas de trabalho para planejar os conteúdos que o canal veicularia, definir o modelo de produção e de terceirização, formato dos contratos e das convocatórias. Na sua totalidade, a televisão pública colombiana ficou conformada em dois canais nacionais, um canal nacional de operação mista, oito canais regionais e um canal local, além de canais comunitários (ARENAS, 2015). Os colombianos contam ainda com cerca de 90 canais internacionais, de assinatura por cabo ou satélite. No entanto, o monopólio está do outro lado: dois canais privados – Caracol e RCN são, como diz Arenas, “las voces predominantes de la televisión”.

Um paradoxo diz respeito à instabilidade que afeta as emissoras públicas na Colômbia nas trocas de dirigentes do alto escalão. Uma gestão mais duradoura como a de Marcela Benavides, que dirigiu a *Señal Colombia* durante sete anos e saiu por decisão pessoal, não é muito comum em relação à instituição gestora, a RTVC. Segundo ela, desde que foi instituída, a RTVC tem sido perseguida pela instabilidade – em dez anos teve sete gerentes (média de 17 meses), o que impacta na continuidade dos processos. “El perfil político y falta de experiencia específica en televisión de muchos altos funcionarios ha desviado el camino en varias oportunidades impidiendo que la consolidación del proyecto se de a más largo plazo” (entrevista à autora).

A instabilidade que afeta as gestões das entidades responsáveis pela comunicação pública na Colômbia é similar ao que ocorre no Brasil. No caso da *Señal*, ela está subordinada à estrutura da RTVC. Os cargos para Gerencia Geral, Subgerencia de Televisión, Subgerencia de Radio e Subgerencia de Soporte Corporativo são indicações do governo. As funções de coordenação direta das atividades-fins, como a direção das emissoras, são ocupados por técnicos, embora possam ser de escolha dos gerentes e subgerentes, mas passam sempre pela aprovação de uma Junta que reúne várias entidades e representante da audiência. Não chega a ser uma blindagem às nomeações políticas, mas não é comum que elas ocorram nesse nível operacional. Para ilustrar, e como mais uma recorrência das ingerências e descontinuidades, reproduzo a nota sobre a nomeação pelo presidente da República de um novo gerente da RTVC, publicada no site do jornal *El Espectador*, em 19 de maio de 2015:

*Este martes, el presidente Juan Manuel Santos oficializó el nombramiento de John Jairo Ocampo como el nuevo gerente de RTVC, en reemplazo de Lucy Osorno, quien se encontraba provisionalmente en el cargo. Ocampo es egresado de la Universidad Los Libertadores con especializaciones en Hacienda Pública en la Universidad del Rosario*

*y en Derecho Económico de la Universidad del Rosario. Fue editor general del diario La República, dirigió la oficina de Comunicaciones de la Federación de Cafeteros y fue editor económico de Radionet, CM&, Revista Cambio y RCN. Actualmente se desempeña como jefe de Prensa de la Casa de Nariño. “Ha sido un soldado fiel y leal, ahora pasa a comandar otro batallón que es RTVC”, afirmó Santos.<sup>17</sup> (Grifos do jornal)*

O gerente da RTVC, cargo similar ao de presidente da EBC, foi indicação direta do presidente da República como mostra a nota acima do *El Tiempo*. A indicação representa também a “porta giratória”, como se nomeou em Brasília o vai-e-vem de dirigentes entre a Secom e EBC.

Como já informado, Marcela Benavides foi substituída por Jaime Tenório, com quem estive em novembro de 2015, quando ele respondia pela *Señal Colombia*. Ele renunciou ao cargo em fevereiro de 2016. Em uma troca de mensagens por email, informou que saiu por decisão pessoal, desestimulado pelas discontinuidades das gerências do órgão maior, a RTVC, este sim com nomeações políticas. Em seu lugar foi nomeada Diana Díaz Soto, com larga experiência em televisão pública, com passagens pela *Señal Colombia*. Antes de assumir a direção do canal, ela respondia pela coordenação do Proyecto de Comunicación, Cultura y Niñez del Ministerio de Cultura en la Dirección de Comunicaciones, com atuação relacionada às televisões públicas de todo o país. Sua contratação contou com uma convocatória, ou seja, uma seleção, e a escolha, como se depreende, por experiência e conhecimento da instituição.

Lamentavelmente, no dia 12 de dezembro 2018, em uma troca de e-mails com Diana, fui informada de que ela havia renunciado ao cargo “profundamente triste” diante de fatos que estavam ocorrendo. Ela sai num momento de mudanças na legislação que afeta as emissoras públicas. Os fatos se referem a projeto de lei apresentado pelo Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (Mintic) para votação pelo Congresso da República<sup>18</sup> pelo novo governo de Iván Duque, além de interferências no canal, protagonizadas pelo novo gerente RTVC, Juan Pablo Bieri<sup>19</sup>, nomeado por Duque, ao censurar programas da emissora, sem consultar ao Comitê de Programação, que reúne delegados dos ministérios de Cultura e Mintic.

As mudanças propostas pelo novo governo já vinham recebendo críticas desde a primeira apresentação do projeto ao Congresso, assim como as interferências na *Señal Colombia* também receberam críticas da área da cultura, produtores, acadêmicos e críticos de televisão. Sobre o projeto de lei, o professor Omar Rincón escreveu em sua coluna no *El Tiempo*:

*El Proyecto de Ley 152 de 2018 es un volver al pasado cuando el gobierno de turno premiaba a sus clientelas y castigaba a sus detractores: control de contenidos,*

---

17 Disponível em: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/john-jairo-ocampo-nuevo-gerente-de-rtvc-articulo-561257>. Acessado em: dez. 2015.

18 O Proyecto de Ley 152 de 2018 extingue a Autoridad Nacional de Televisión (ANTV)-e reduz os recursos do Fondo para el Desarrollo de la Televisión (FonTV).

19 Nomeado em novembro de 2017 pelo presidente Iván Duque. Disponível em: <https://www.rtv.gov.co/quienes-somos/perfiles-directivos>. Acesso em: 12 dez. 2018.

*pérdida de autonomía del sector, consolidar el poder de RCN y Caracol, congelar la competencia mediática... Modernizar en Duque (Iván) es volver al pasado sectario del Frente Nacional. (La dictadura del MinTic – El Tiempo, 14/10/2018 <sup>20</sup>)*

## **As inconstâncias na TV Pública brasileira**

No Brasil, as mudanças de gestão das emissoras de comunicação pública nas trocas de governo, mesmo que interinos e temporários, foram a premissa. Desde meados do século passado essas emissoras geridas com recursos estatais são tratadas como objetos de estimação temporários, jogados de um lado para outro pelos governantes de plantão. Mudam de “dono” sem prestar contas à sociedade, ignorando seus conselhos – curador, de administração ou deliberativo. Foi o que se constatou mais uma vez por ocasião do *impeachment* da presidente Dilma Roussef em maio de 2016, depois de tantas discontinuidades que a história testemunhou, muito antes da criação, em 2007, da EBC, mantenedora da *TV Brasil*, e que se repetiu em 2019, conforme nota publicada no *Portal Imprensa*<sup>21</sup>:

O governo começou a implantar as primeiras mudanças práticas na Empresa Brasileira de Comunicação (EBC). As medidas incluem o corte de cargos em comissionamento, mudanças de funções e o cancelamento do programa Sem Censura, que era transmitido ao vivo pela TV Brasil.

As emissoras hoje tratadas como “públicas” – e que já foram nomeadas de “educativas” e “educativas e culturais” – padecem do mal da discontinuidade. São as trocas de gestores, de políticas de programação e de formas de gestão. São sucessivamente novos dirigentes que chegam com suas equipes para ocupar os chamados “cargos de confiança”, um eufemismo para cargos de governo. Numa espécie de ciclo recorrente, a substituição de equipes tende a responder a interesses de governo em detrimento dos interesses de Estado. As consequências são percebidas na programação e na desestruturação do quadro funcional.

Com estas características e com as agudas críticas sobre a baixa audiência, essas instituições sobrevivem apesar das mudanças e ingerências, assim como oscilam em termos de qualidade e de atenção por parte dos dirigentes. Apesar de todos os *polícies* – conselhos curadores e deliberativos, manuais de conduta, códigos de ética, regimentos internos e leis – elas são, em sua maioria, empresas de governo e não de Estado. Os conselhos, cujos “membros deveriam representar os interesses da comunidade junto às agências governamentais” (MIOLA, Edna, 2009) e preservar as características de interesse estatal das instituições podem ser, e geralmente são, *contaminados* ao terem os nomes de seus componentes indicados pelo próprio governo.

---

20 Disponível em: <https://www.eltiempo.com/cultura/cine-y-tv/la-dictadura-del-mintic-columna-de-omar-rincon-280740>. Acesso em: 16 out. 2018.

21 Disponível em: [http://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas\\_noticias/81597/governo+inicia+mudancas+na+ebc+corta+comissionados+e+suspende+programas](http://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas_noticias/81597/governo+inicia+mudancas+na+ebc+corta+comissionados+e+suspende+programas). Acesso em: 4 set. 2020.

Observamos que as discontinuidades e ingerências vêm desde as primeiras experiências com a educação a distância. A tele-educação foi o embrião das TVs educativas no Brasil, conforme afirmação do pesquisador e professor norte-americano Louk de la Rive Box. Box viveu no Brasil entre agosto de 1969 e agosto de 1970, onde fez a pesquisa de sua tese – *Organization of Educational Broadcasting in Brazil* – defendida, em 1973, na Universidade de Columbia<sup>22</sup>. Nela, o pesquisador constatou as discontinuidades vividas pelos veículos dedicados à tele-educação em decorrência dos reveses da política, em especial no período da Ditadura, que ele testemunhou diretamente. Em maio de 2006<sup>23</sup>, quando ele era reitor do International Institute of Social Studies, com sede na Holanda, disse que o que se passara com a TVE naquele momento havia acontecido nas primeiras décadas do século XX com o rádio, um projeto inicialmente também voltado à educação. Uma história de longo tempo<sup>24</sup>.

### A primeira emissora “pública”

A Rádio Sociedade pode ser considerada a mais pública das emissoras surgidas no Brasil desde os anos 1920. Tendo à frente o antropólogo e cientista Edgard Roquette-Pinto, o Brasil estava entre os primeiros países do mundo nas experiências com o rádio. Mantida desde sua fundação, em 1923, por um grupo de sócios da Academia Brasileira de Ciências, a Rádio Sociedade enfrentaria, 13 anos depois, o primeiro atropelo. Louk Box lembra o episódio ocorrido em 1936, quando de sua doação. A intenção era doar a emissora ao Ministério da Educação e Saúde, no governo Getúlio Vargas (1930-1945), para que continuasse a serviço da educação. Em carta encaminhada ao ministro Gustavo Capanema, Roquette-Pinto consultava se o Ministério aceitaria a rádio, com todos os equipamentos e acervo, e com uma única condição: que permanecesse fiel ao seu lema cultural e educativo, sem qualquer vinculação comercial, política ou religiosa. (MILANEZ, Liana. 2007) Capanema respondeu que o presidente Getúlio Vargas aceitava e agradecia, mas sugeria que a supervisão fosse feita pelo Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DIP). Roquette revidou, destacando que a doação seria feita “ao Ministério da Educação do povo, não ao governo”. O ministro Capanema retornou com a garantia de que o Ministério aceitava a doação nos termos em que fora proposta. Roquette antevia que o DIP se tornaria o órgão de controle máximo da imprensa e da propaganda pelo Estado Novo (CASTRO, Ruy. In Milanez, 2007).

O acordo entre Capanema e Roquette-Pinto foi a salvaguarda que garantiu, durante algum tempo, a integridade da rádio, rebatizada como Rádio Ministério da Educação, mais tarde Rádio MEC. Um acerto legal que impediria as diversas tentativas de órgãos governamentais de se apoderar da emissora

---

22 MILANEZ, Liana. **TVE Brasil – cenas de uma história**. ACERP, Rio de Janeiro, 2007.

23 Em uma troca de emails quando eu estava na fase inicial da pesquisa para a elaboração dos livros *Rádio MEC - Herança de um sonho*, e *TVE – Cenas de uma história*.

24 A TVE Brasil, criada em 1973, já com mais de 30 anos de operação, deixaria de existir ao ser incorporada pela EBC. Foi mais uma desconstrução para surgir novo projeto de comunicação, inicialmente com os mesmos profissionais e a mesma programação.

para fins diversos. Mas não foi o bastante. Em 1988, sob a presidência de José Sarney, a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê), à qual a rádio estava então vinculada, juntamente com a TVE, passou a integrar o Sistema de Comunicação da Administração Federal, ligado ao Gabinete Civil da Presidência da República. A mudança contrariava os desejos dos criadores tanto da Rádio MEC, Roquette-Pinto, quanto da TVE, Gilson Amado. Um ano depois, em 1989, a Funtevê voltou ao Ministério da Educação e Cultura, onde não ficaria por muito tempo. Com novo nome – Fundação Roquette-Pinto (FRP) –, em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, passou a integrar a Secretaria de Estado de Comunicação, Secom.

Na mesma gestão de FHC, em 1997, a Fundação Roquette-Pinto foi substituída pela Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP), uma Organização Social (OS). Em 2007, dez anos depois, com a criação da Empresa Brasil de Comunicação, pelo Decreto Nº 6.246/2007 (outorgado posteriormente pela Lei Nº 11.652/2008), a ACERP<sup>25</sup> passou a ser uma espécie de fornecedora de programação, com a disponibilização de seu quadro funcional, situação que se manteria até a incorporação de todos os veículos federais de comunicação pela EBC, e a realização de concurso público para preenchimento de cargos<sup>26</sup>. Esse processo se prolongou até 2013, quando a EBC encerrou o contrato de gestão com a ACERP<sup>27</sup>. Os profissionais que vinham trabalhando até então na *TV Brasil*, oriundos da TVE Brasil e rádios MEC, foram dispensados. Muitos já com algumas décadas de dedicação àquelas emissoras.

Em troca de emails em 2006, o professor Louk Box citou outro acontecimento que também teve a marca da descontinuidade. Desta vez, impedindo o nascimento do primeiro canal de televisão voltado à educação no País: a tentativa frustrada do pioneiro do Rádio no Brasil, Edgard Roquette-Pinto, de implantar uma Televisão Educativa em 1952. Devido a mudanças de ordem política, a saída forçada do prefeito do Distrito Federal João Carlos Vital, que apoiava a implantação da Televisão Educativa, e a entrada do cel. Dulcídio Cardoso, contrário à ideia, o projeto foi interrompido quando já estava com equipamentos encomendados dos Estados Unidos e todo o planejamento concluído<sup>28</sup>. Como consequência, a implantação de uma televisão educativa brasileira, conforme o sonho de Roquette, “perdeu duas décadas”. O Canal 2 só seria ocupado como um canal educativo em 1973, conforme o Decreto nº 72.634, de 16 de agosto daquele ano, que “outorgou à Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE), que já atuava na produção de programas educativos, a concessão para o estabelecimento de estação de radiodifusão de sons e imagens”. (MILANEZ, 2007, p. 27)

---

25 Como Organização Social, a ACERP mantinha seu contrato de gestão com a Secom. Com a criação da EBC, esses contratos passam a ser feitos com essa empresa.

26 Contrato de Gestão nº 17, celebrado entre a EBC e a ACERP em março de 2009. Disponível em: [http://www.ebc.com.br/acesoainformacao/wordpress/wp-content/uploads/2012/04/Contrato\\_0182\\_2009\\_acerp.pdf](http://www.ebc.com.br/acesoainformacao/wordpress/wp-content/uploads/2012/04/Contrato_0182_2009_acerp.pdf). Acesso em: 2 jan. 2015.

27 Portaria-Presidente nº 229 A - Projeto de Absorção das Atividades da ACERP pela EBC – 15/04/2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/acesoainformacao/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/PORTARIA-PRESI-N%C2%BA-229-A-PROJETO-DE-ABSOR%C3%87%C3%83O-DAS-ATIVIDADES-DA-ACERP-PELA-EBC.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2015.

28 MILANEZ, Liana. **TVE Brasil – cenas de uma história**. ACERP, Rio de Janeiro, 2007, p.23-27.

## Gestões temporárias

As descontinuidades começavam pelos nomes. Nascida Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE, de 1967 a 1981), passou a se chamar Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê, de 1981 a 1990), depois Fundação Roquette-Pinto (FRP, de 1990 a 1997) e, por último, Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP, de 1997 a 2007). As emissoras TVE Brasil, Rádios MEC e TVE Maranhão, geridas por essa sequência de instituições, foram incorporadas pela EBC em 2007. Desta vez mudaria também o nome da emissora – a TVE Brasil deu lugar à *TV Brasil*.

A dança de cadeiras acompanhou o movimento. Depois da morte de Gilson Amado, fundador da FCBTVE que permaneceu à frente da Fundação por onze anos (1967-1979), em um período de 19 anos passaram pela instituição 16 presidentes. As trocas eram tantas que em pouco mais de um ano, entre julho de 1989 e outubro de 1991, o assento de presidente da Fundação teve três ocupantes. As mudanças não se restringiam às trocas de governo. A primeira gestão mais duradoura, que cumpriu um ciclo de quatro anos, foi a de Beth Carmona (2003-2007), durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ela permaneceu até a criação da EBC, quando Tereza Cruvinel assumiu o cargo de primeira presidente da nova empresa, escolhida pelo então presidente Lula. O mandato de quatro anos da jornalista terminou em 31 de outubro de 2011. Foi substituída pelo jornalista Nelson Breve, que tomou posse em 1º de novembro de 2011. Breve deixou a presidência da EBC e, cruzando a “porta giratória”<sup>29</sup>, voltou à Secom, para assumir a Secretaria de Imprensa. Em sua coluna no Portal da *Carta Capital*, o Intervezes criticou a dança das cadeiras:

Mantém-se, assim, a já conhecida dança das cadeiras entre o órgão responsável pela comunicação governamental e a direção da empresa pública de comunicação – como já ocorreu com o (ainda) atual presidente da EBC Nelson Breve; com o antigo diretor geral Eduardo Castro; com o atual vice-presidente, Sylvio de Andrade; a atual secretária executiva Regina Silvério; e tantos outros antigos e atuais diretores, assessores e superintendentes da EBC, que fizeram o mesmo caminho, passando pela mestra catraca. Assim, uma vez mais, a Secom contribui para consolidar a já tão questionada, deslegitimada e promíscua relação entre comunicação pública e governo, num modelo em que não há espaço para o florescimento de uma real e imprescindível autonomia da empresa pública frente ao Planalto.<sup>30</sup>

Breve foi substituído por Américo Martins, que vinha respondendo pela diretoria-geral da empresa desde fevereiro de 2015, e tomou posse em setembro do mesmo ano. Martins não esquentaria muito a cadeira. Sete meses depois da posse deixou a presidência, entregando o cargo diretamente ao ministro da

29 Expressão usada em Brasília sobre as idas e vindas de dirigentes entre EBC e Secom.

30 INTERVOZES. EBC: comunicação pública ou governamental? Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervezes/ebc-comunicacao-publica-ou-governamental-8332.html>. Acesso em: 23 jul. 2015.

Secom, Edinho Silva. Comentários internos indicavam como causa da demissão de Martins as ingerências na programação<sup>31</sup>.

Com as discussões e fóruns que resultaram na criação da EBC, com seu conselho curador e todos os *policies*, esta instituição manteve a marca de ser uma empresa de governo, não de Estado. Financiada majoritariamente pelo Governo Federal, era o presidente da República quem nomeava seu dirigente, assim como os cargos de confiança passaram pelo crivo de partidos políticos da base de apoio ao governo. Nos primeiros tempos (2007), assumiram a direção o grupo ligado ao Ministério da Cultura e o grupo vindo da Secom<sup>32</sup>. Esses dois grupos partilharam os cargos mais altos da nova empresa<sup>33</sup>.

Três desses diretores eram vinculados ao Minc, e participaram das discussões para a criação de uma nova televisão pública no País, muito antes da elaboração dos documentos prévios que antecederam o I Fórum Nacional de TVs Públicas, que se realizou entre 26 e 28 de maio de 2007, em Brasília. Entre eles, Orlando Senna, que defendia desde 2003, quando ainda ocupava o cargo de secretário do Audiovisual do MINC, que essa televisão pública “democrática e participativa” deveria ficar vinculada ao Ministério da Cultura. Com ele concordavam as organizações e representantes da sociedade civil que participaram do I Fórum Nacional de TVs Públicas (OTONDO, 2012). Um ano depois do Fórum, porém, Senna deixou a diretoria-geral da EBC.

As mudanças não ficaram restritas à diretoria. Em pouco mais de um ano abandonaram o Conselho Curador seis conselheiros, de um total de quinze, entre eles seu presidente, o economista Luiz Gonzaga Belluzzo. Eram representantes da sociedade civil do primeiro Conselho Curador haviam sido escolhidos pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. As mudanças nos primeiros dois anos da EBC atingiram também alguns cargos de gerência, contratados na fase de implantação da empresa.

O *impeachment* representou mais um retrocesso: as ingerências governamentais se repetiram. Essas ocorrências acompanham a história das emissoras públicas, o que difere é que nos oito anos da EBC as trocas de gestores foram de acordo com a lei que a criou em 2007, ao final dos mandatos de quatro anos da diretoria<sup>34</sup>.

Com o *impeachment* presidencial em 2016, entretanto, os acontecimentos políticos atingiram a EBC cinco dias depois da votação do processo no Senado Federal. No dia 17 de maio, o presidente interino Michel Temer exonerou o diretor-presidente da EBC, Ricardo Melo, e nomeou para ocupar o cargo o

---

31 MELO, Débora. O que está por trás da saída do presidente da EBC. **Carta Capital**, São Paulo, 4 fev. 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-que-esta-por-tras-da-saida-do-presidente-da-ebc>. Acesso em: 26 jan. 2017.

32 SOUZA, Ana Paula. SANCHES, Pedro Alexandre. Do Estado ou do Governo. In **Revista Carta Capital**, São Paulo, Edição 14 mai. 2008.

33 Mais mudanças aconteceriam meses depois, com a saída de alguns diretores (diretor Geral; de Rede e Relacionamento; de Programação e Conteúdos; e Administrativo).

34 Com a exceção do terceiro diretor-presidente, Américo Martins, nomeado por Dilma Roussef, que pediu seu afastamento sete meses depois.

jornalista Laerte Rímoli. Melo fora nomeado pela presidente Dilma Roussef, dias antes de o Senado afastá-la temporariamente do cargo. Ele entrou com mandado de segurança no Supremo Tribunal Federal (STF) “para pedir a suspensão da medida tomada pelo presidente em exercício Michel Temer” (OESP, 2016, A5). A troca não durou muito, mas bastou para o presidente nomeado por Michel Temer demitir ocupantes de cargos de confiança, como assessores, gerentes e coordenadores. No dia 1º de junho, o ministro Dias Toffoli, do STF, deu seu aval para que o jornalista Ricardo Melo reassumisse suas funções de diretor-presidente da EBC, como informou o jornal *Folha de S. Paulo*. (FSP, 03/06/2016, A6).

A trégua durou até a votação final do processo de *impeachment*. Logo depois da posse de Michel Temer, mais um sobressalto. Decreto publicado no *Diário Oficial da União* (DOU) de 2 de setembro e assinado pelo Deputado Rodrigo Maia (DEM-RJ), que exercia a presidência da República enquanto Michel Temer estava na China<sup>35</sup>, altera o Estatuto Social da EBC. Esta passa a ser vinculada à Casa Civil (Cf. Agência Brasil<sup>36</sup>). Repete-se o que foi no governo Sarney, quando a Funtevê esteve ligada ao Gabinete Civil da Presidência.

Os retrocessos desencadeados a partir do *impeachment* tornam a questão da TV pública ainda mais relevante. As mudanças de dirigentes na EBC se repetiram no Governo Michel Temer. Laerte Rímoli<sup>37</sup> pediu seu afastamento em março de 2018, sendo substituído pelo diplomata Alexandre Parola, que fora nomeado porta-voz do presidente Michel Temer em outubro de 2016. E ainda em 2018 uma nova mudança. Parola<sup>38</sup> pede exoneração e assume como diretor-presidente substituto Luiz Antonio Ferreira, que respondia pela diretoria administrativa. As mudanças atingiram também outros cargos da diretoria.

E no final de 2018, quando fiz a primeira versão deste artigo, novamente as sombras voltaram a ameaçar o sonho da TV pública brasileira. Com novo ciclo de governo, o destino da empresa ficou inicialmente em uma incógnita. Pelas primeiras manifestações do presidente que assumiu em 1º de janeiro de 2019, o destino está fadado: fechar a Empresa Brasil de Comunicação e com ela as emissoras *TV Brasil*, Rádios MEC AM e FM, Agência Brasil, TV Nacional, TV Brasil Maranhão, entre outros serviços digitais<sup>39</sup>. No entanto, essa primeira intenção não se confirmou. As mudanças ficaram a cargo de novos dirigentes, como publicou o *Diário Oficial* em 20 de agosto de 2019.

---

35 Para a reunião de cúpula do G20, grupo das maiores economias do mundo. (Cf. <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-37257767>. Acesso em: 5 set. 2016.

36 AGÊNCIA BRASIL. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-09/medida-provisoria-e-decretos-modificam-estrutura-e-trocam-comando-da-ebc>. Acesso em: 2 set. 2016.

37 URIBE, Gustavo. Após queda de braço, Temer indica seu porta-voz para comando da EBC. FSP, 13 abr. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/apos-queda-de-braco-temer-indica-seu-porta-voz-para-comando-da-ebc.shtml>. Acesso em: 18 out. 2018.

38 RIBEIRO, Luci. Alexandre Parola deixa a presidência da EBC. Terra, 16 out. 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/alexandre-parola-deixa-a-presidencia-da-ebc,bed0d05a945c86bfd0f3bef37f0c857kmr1cuqm.html>. Acesso em: 18 out. 2018.

39 SOUZA, Gabriel. Bolsonaro diz que vai extinguir a TV Brasil, criada por Lula. Uol. São Paulo, 29, out. 2018. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/jair-bolsonaro-diz-que-vai-extinguir-ou-privatizar-a-tv-brasil-criada-por-lula-23012>. Acesso em: 13 dez. 2018.

O *Diário Oficial da União (DOU)* publicou o decreto de nomeação de Luiz Carlos Pereira Gomes para o cargo de diretor-presidente da **Empresa Brasil de Comunicação (EBC)**. O diário trouxe também a nomeação de Alexandre Henrique Graziani, até então presidente da **EBC**, para o cargo de diretor de Operações, Engenharia e Tecnologia da empresa.<sup>40</sup>

A EBC, que surgiu como uma nova proposta que encerraria o ciclo das televisões até então mantidas pelo Governo Federal e pelos Estados, vem repetindo o modelo das emissoras surgidas nos tempos da ditadura (1964-1985), ou seja, opera sob regência dos governos.

## As marcas da TV pública

Munida de estudos e pesquisas percebi que, quando os estudiosos tentam se referir à definição de TV pública, imperam os temas que envolvem independência, autonomia e financiamento (grifo nosso). Se nos afastarmos das três palavras-chaves referidas por muitos estudiosos e avançarmos no que distingue a televisão pública, recuperamos Martín-Barbero (2002) ao dizer que: “É televisão pública aquela que interpela o público, incluído o consumidor enquanto cidadão”. E diz mais: “A televisão pública acaba sendo, hoje, um decisivo lugar de inscrição de novas cidadanias<sup>41</sup>, onde a emancipação social e cultural adquire uma face contemporânea” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 57). Trago essas considerações de Barbero para destacar que, apesar de todas as desconstruções e instabilidades, essas emissoras públicas viveram e vivem grandes momentos, com programações que criaram marcas de identidade chegando a influir nas programações de canais privados<sup>42</sup>. E é na salvaguarda dessas prerrogativas da televisão pública, aliadas à independência e autonomia, que a luta pela preservação e manutenção dessas instituições é defendida pela sociedade civil representada por organizações do setor da indústria criativa. A *Señal Colombia*, admirada na América Latina, com prêmios internacionais conquistados por produções voltadas ao público infantil, que podem ser vistas em televisões de vários países da América Latina, incluindo o Brasil, consolidou um projeto de televisão pública, além de aprimorar e fortalecer a produção independente da Colômbia, com contribuições também para o cinema. E neste momento em que escrevo esse artigo as ameaças de destruição do projeto estão a todo o vapor. No mesmo ritmo também, organizações da sociedade civil saem em sua defesa, assim como dos oito canais regionais do país, também em risco.

---

40 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-08/decreto-nomeia-novo-presidente-da-empresa-brasil-de-comunicacao>. Acesso em: 4 set. 2020.

41 MARTÍN-BARBERO, Jesús. Televisão pública, televisão cultural: entre a renovação e a invenção. In: **Televisão pública: do consumidor ao cidadão**. S. Paulo, Friedrich Ebert Stiftung, 2002.

42 Bom exemplo: a TV Cultura, vinculada à Fundação Padre Anchieta, organização mantida pelo Governo do Estado de S. Paulo. Criada em 1967, como entidade de direito privado, chegou a se aproximar desse modelo, mas também sofreu ao longo de sua história situações de dificuldades para se consolidar como emissora independente, autônoma, capaz de preservar sua principal característica como produtora de sentido em favor da cidadania, pluralidade e identidade nacional. Fez história como a televisão brasileira que mais se aproximava à BBC. Não foi tratada neste artigo porque nos dedicamos a televisões mantidas pelos governos federais.

No Brasil, a TVE Brasil, depois a *TV Brasil/EBC* vêm cumprindo com sua tarefa, apesar de todos os atropelos que sofreram e continuam sofrendo. Formaram profissionais para as diversas áreas operacionais e criativas, criaram formatos sempre com foco na educação e na cultura, como mostra sua identificação em suas páginas institucionais. Merecem, portanto, continuar a operar em favor do público e do contribuinte, verdadeiros “donos” desses projetos de comunicação pública.

## Referências bibliográficas

ALENCASTRO, Catarina; SOUZA, André de; NASCIMENTO, Bárbara. Governo muda comando da EBC, mas adia posse. **O Globo**, Rio de Janeiro, ano 92, n. 30343, 3 set. 2016, País, p. 8.

AMÉRICO Martins deixa presidência da Empresa Brasileira de Comunicação. **Valor Econômico**, São Paulo, 28 mar. 2016. Política. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2016/03/28/americo-martins-deixa-presidencia-da-empresa-brasileira-de-comunicacao.ghhtml>.

ARAÚJO, Rejane. Departamento de Imprensa e Propaganda. *In*: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/DIP>. Acesso em: 25 out. 2016.

ARENAS, Paula. El futuro de la televisión pública educativa y cultural. El caso de Señal Colombia. **Boletín Cultural y Bibliográfico**, v. 49, n. 87. (Homenaje a la televisión colombiana.) Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, 2015, p. 41-52.

ARIAS, Andrés. Restrepo y Gómez Agudelo: los tele-videntes. **Boletín Cultural y Bibliográfico**, v. 49, n. 87. (Homenaje a la televisión colombiana.) Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, 2015, p. 5-20.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMISSORAS PÚBLICAS, EDUCATIVAS E CULTURAIS. **Princípios éticos da televisão pública brasileira**. 2003. (Arquivo pessoal).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC Nº 344**, de 09 ago. 1983. Brasília, DF: Ministério da Educação, 09 ago. 1983. Assunto: Sinred.

BUCCI, Eugênio. **Em Brasília, 19 horas**: a guerra entre a chapa-branca e o direito à informação no primeiro governo Lula. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BUCCI, Eugênio. Temer errou com a EBC. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 137, n. 44781, 26 maio 2016. p. A2. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,temer-errou-com-a-ebc,10000053509>.

CARMONA, Beth (org.). **O desafio da TV pública**. Rio de Janeiro: ACERP, 2003.

CARMONA, Beth. A marca da TV pública. *In*: **I Fórum Nacional de TVs Públicas**: diagnóstico do campo público de televisão. Brasília, DF, Ministério da Cultura, 2006. (Caderno de Debates)

CARMONA, Beth. **Documentos diversos**. (Arquivo pessoal). ACERP, 2007.

CASTRO, Ruy. Roquette-Pinto: o homem multidão. *In*: MILANEZ, Liana **Rádio MEC**: herança de um sonho. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.

COLOMBIA. Ministerio de Cultura. **Marco Legal-Políticas Culturales**. (Arquivo pessoal de Marcela Benavides).

COMKIDS. **Sobre**. Disponível em: <http://comkids.com.br/sobre/>. Acesso em: 22 ago. 2017.

COMKIDS. **Vencedores do Festival comKids**: Prix Jeunesse Iberoamericano 2017. Disponível em: <http://comkids.com.br/vencedores-do-festival-comkids-prix-jeunesse-iberoamericano-2017/>. Acesso em: 21 ago. 2017.

CONSAD nomeia novos diretores da EBC. **Agência Brasil**, Brasília, 25 maio 2016. Geral. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-05/consad-nomeia-novos-diretores-da-ebc>. Acesso em: 26 jan. 2017.

- CUNHA LIMA, Jorge da. Televisão pública em pé de guerra. In: CUNHA LIMA, Jorge da. **Blog do Jorge da Cunha Lima**. São Paulo, 13 mar. 2007. Disponível em: <http://jordedacunhalima.ig.com.br/index.php/2007/03/13/o-governo-federal-e-a-tv-publica/>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Conheça a EBC**. Disponível em: <https://www.ebc.com.br/governanca-corporativa/conheca-a-ebc>. Acesso em: 4 dez. 2011.
- EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Contrato de Gestão EBC/DAF/GECAP/Nº17/2009**, de 30 de março de 2009. [Celebrado entre a Empresa Brasil de Comunicação S.A. – EBC e a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto – ACERP]. Brasília, DF, 30 mar. 2009. Disponível em: [http://www.ebc.com.br/acessoinformacao/wordpress/wp-content/uploads/2012/04/Contrato\\_0182\\_2009\\_acerp.pdf](http://www.ebc.com.br/acessoinformacao/wordpress/wp-content/uploads/2012/04/Contrato_0182_2009_acerp.pdf). Acesso em: 2 jan. 2015.
- EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Portaria-Presidente nº 229 A**, de 15 de abril de 2013. [Projeto de Absorção das Atividades da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto – ACERP pela Empresa Brasil de Comunicação S.A. – EBC] Brasília, DF, 15 abr. 2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/acessoinformacao/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/PORTARIA-PRESI-N%C2%BA-229-A-PROJETO-DE-ABSOR%C3%87%C3%83O-DAS-ATIVIDADES-DA-ACERP-PELA-EBC.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2015.
- EX-MINISTRO Luiz Gushiken deixa o governo Lula. **Terra**. São Paulo, 13 nov. 2006. Disponível em: <https://www.perfilnews.com.br/ex-ministro-luiz-gushiken-deixa-o-governo-lula/>. Acesso em: 8 set. 2020
- FÓRUM de TVs públicas lança 2º caderno de debates. **Observatório do Direito à Comunicação**. Disponível em: <http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?p=18137>. Acesso em: 4 set. 2020.
- FUNDAÇÃO Piratini garante preservação de acervo histórico da TVE e FM Cultura. **TVE**. Disponível em: <http://www.tve.com.br/2017/01/fundacao-piratini-garante-preservacao-de-acervo-historico-da-tve-e-fm-cultura-2/>. Acesso em: 19 maio 2017.
- GUSHIKEN deixa a chefia da Secretaria de Comunicação. **Portal Imprensa**, São Paulo, 22 jul. 2005. Disponível em: [http://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas\\_noticias/4340/gushiken+deixa+a+chefia+da+secretaria+de+comunicacao](http://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas_noticias/4340/gushiken+deixa+a+chefia+da+secretaria+de+comunicacao).
- HÉLIO Costa anuncia grupo de trabalho para definir funcionamento de TV pública. **Agência Senado**, Brasília, DF, 4 abr. 2007. Comissões. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2007/04/04/helio-costa-anuncia-grupo-de-trabalho-para-definir-funcionamento-de-tv-publica>. Acesso em: 13 fev. 2015.
- HÉLIO Costa fala sobre TV pública no Senado. **Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação**, Brasília, DF, 11 abr. 2007. Disponível em: <http://www.fndc.org.br/clipping/helio-costa-fala-sobre-tv-publica-no-senado-148372/>. Acesso em: 16 out. 2016.
- INTERNATIONAL Television Public Screening Conference. In: **Wikipedia**. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/International\\_Public\\_Television\\_Screening\\_Conference](https://en.wikipedia.org/wiki/International_Public_Television_Screening_Conference). Acesso em: 16 nov. 2016.
- INTERVOZES. EBC: comunicação pública ou governamental? **Carta Capital**, São Paulo, 22 jul. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/ebc-comunicacao-publica-ou-governamental-8332.html>. Acesso em: 23 jul. 2015.
- JOHN Jairo Ocampo es nuevo gerente de RTVC. **El Espectador**, Bogotá, 19 maio 2015. Nacional. Disponível em: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/john-jairo-ocampo-nuevo-gerente-de-rtvc-articulo-561257>. Acesso em: 17 out. 2018.
- JUNGLUT, Cristiane. Um mês depois: foco de resistência, EBC é alvo do governo Temer. **O Globo**, Rio de Janeiro, ano 91, n. 30260, p. 5, 12 jun. 2016.
- LULA e ministros discutirão rede pública de TV. **Agência Estado**, São Paulo, 13 mar. 2007. Geral. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,lula-e-ministros-discutirao-rede-publica-de-tv,20070313p28169>. Acesso em: 13 nov. 2016.
- MACÊDO, Lourival. O sequestro da EBC. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 96, n. 31862, p. A3, 27 jun. 2016.
- MARCOS, Ana. Los retos que enfrenta Duque, el nuevo presidente de Colombia. **El País**, Bogotá, 7 ago. 2018. Internacional. Disponível em: [https://elpais.com/internacional/2018/08/04/colombia/1533337808\\_907304.html](https://elpais.com/internacional/2018/08/04/colombia/1533337808_907304.html). Acesso em: 13 dez. 2018.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Televisão pública, televisão cultural: entre a renovação e a invenção. *In*: RINCÓN, Omar (org.). **Televisão pública: do consumidor ao cidadão**. São Paulo: Friederich Ebert Stiftung/ILDES, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; RINCÓN, Omar; REY, German. Televisión pública, cultural de calidad. **Revista Gaceta**, n. 47. Bogotá: Ministerio de Cultura, diciembre 2000, p. 50-61. Arquivo Marcela Benavides. Disponível em: [http://www.robertosuarez.es/webs/comunicacionymedios/comunicacion/television/textos/martin\\_barbero\\_tvpublicacalidad.htm](http://www.robertosuarez.es/webs/comunicacionymedios/comunicacion/television/textos/martin_barbero_tvpublicacalidad.htm). Acesso em: 8 dez. 2015.
- MEDIDA provisória e decretos modificam estrutura e trocam comando da EBC. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 2 set. 2016. Geral. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-09/medida-provisoria-e-decretos-modificam-estrutura-e-trocaram-comando-da-ebc>. Acesso em: 2 set. 2016.
- MEDINA, Cremilda. O invisível à luz da experiência e da compreensão. *In*: KÜNSCH, Dimas A; PASSOS, Mateus Yuri; BRITO, Pedro Debs; MANS, Viviane Regina (org.). **Comunicação e estudos e práticas de compreensão**. São Paulo: Editora UNI, 2016. Disponível em: <http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/comunicacao-e-estudo-e-praticas-de-comprensao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- MELO, Debora. O que está por trás da saída do presidente da EBC? **Carta Capital**, São Paulo, 4 fev. 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-que-esta-por-tras-da-saida-do-presidente-da-ebc>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- MILANEZ, Liana. **Produção de sentidos na TV pública: perfil de uma experiência**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MILANEZ, Liana. **Rádio MEC: herança de um sonho**. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.
- MILANEZ, Liana. **TVE Brasil: cenas de uma história**. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.
- MIOLO, Edna. **Radiodifusão pública e participação deliberativa: um estudo das características e dos modos de atuação do Conselho Deliberativo da Fundação Cultural Piratini**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- OTONDO, Teresa Montero. **Televisão pública: para quem e para quê**. São Paulo: Annablume, 2012.
- RESTREPO, Javier Darío. Sessenta años esperando la democracia. **Boletín Cultural y Bibliográfico**, v. 49, n. 87. (Homenaje a la televisión colombiana.) Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, 2015, p. 21-40.
- RIBEIRO, Luci. Alexandre Parola deixa a presidência da EBC. **Terra**, 16 out. 2018. Política. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/alexandre-parola-deixa-a-presidencia-da-ebc,bed0d05a945c86bfd0f3bef37f0c857kmr1cuqm.html>. Acesso em: 18 out. 2018.
- RICARDO Melo é o novo presidente da EBC. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 3 maio 2016. Geral. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-05/ricardo-melo-e-o-novo-presidente-da-ebc>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- RINCÓN, Omar. A televisão pública: o mais importante, do menos importante. *In*: RINCÓN, Omar (org.). **Televisão pública: do consumidor ao cidadão**. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung/ILDES, 2002.
- RINCÓN, Omar. Identidades en flujo, diversas maneras de ser colombianos. **Boletín Cultural y Bibliográfico**, v. 49, n. 87. (Homenaje a la televisión colombiana.) Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, 2015, p. 53-66.
- RINCÓN, Omar. La dictadura del MinTic / El otro lado. **El Tiempo**, Bogotá, 14 out. 2018. Cultura. Disponível em: <https://www.eltiempo.com/cultura/cine-y-tv/la-dictadura-del-mintic-columna-de-omar-rincon-280740>. Acesso em: 16 out. 2018.
- SADOP. **Los Sindicatos docentes rechazan el decreto que transfiere los canales educativos**. Disponível em: [http://www.sadop.net/los\\_sindicatos\\_docentes\\_rechazan\\_el\\_decreto\\_que\\_transfieren\\_los\\_canales\\_educativos21466](http://www.sadop.net/los_sindicatos_docentes_rechazan_el_decreto_que_transfieren_los_canales_educativos21466). Acesso em: 16 jan. 2017.
- SCHREIBER, Mariana. Na China para G20, Temer destaca 'longa amizade' com líder chinês. **BBC Brasil**, São Paulo, 2 set. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-37257767>. Acesso em: 5 set. 2016.
- SEMINÁRIO MODELO INSTITUCIONAL DA EBC: BALANÇO E PERSPECTIVA. 2015, Brasília, DF. **Caderno de debates**. Brasília, DF: Conselho Curador da EBC, 2015.

SEMINÁRIO MODELO INSTITUCIONAL DA EBC: BALANÇO E PERSPECTIVA. 2015, Brasília, DF. **Documento final:** sistematização de propostas e discussões. Brasília, DF: Conselho Curador da EBC, 2015. Disponível em: [http://www.ebc.com.br/institucional/sites/\\_institucional/files/documentofinal-seminarioebc.pdf](http://www.ebc.com.br/institucional/sites/_institucional/files/documentofinal-seminarioebc.pdf).

**SEÑAL - Plano De Programação Señal.** Disponível em: <http://www.senalcolombia.tv/industria/plan-de-programacion>. Acesso em: 6 jun. 2015.

SOUZA, Ana Paula; SANCHES, Pedro Alexandre. Do Estado ou do Governo. **Carta Capital**, São Paulo, 14 maio 2008.

SOUZA, Gabriel. Bolsonaro diz que vai extinguir ou privatizar a TV Brasil, criada por Lula. **UOL**, São Paulo, 29 out. 2018. Notícias da TV. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/jair-bolsonaro-diz-que-vai-extinguir-ou-privatizar-a-tv-brasil-criada-por-lula-23012?cpid=txt>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SOUZA, Renata de Paula Trindade Rocha. **Políticas culturais e televisão:** o processo de conformação da Empresa Brasil de Comunicação/TV Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

TOFFOLI cassa liminar e Ricardo Melo deixa presidência da EBC; Rimoli reassume. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 08 set. 2016. Geral. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-09/toffoli-cassa-liminar-e-ricardo-melo-deixa-presidencia-da-ebc-rimoli-reassume>. Acesso em: 20 set. 2016.

TV BRASIL. **Sobre a TV.** Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/sobreatv>. Acesso em: 6 jun. 2017.

URIBE, Gustavo. Após queda de braço, Temer indica seu porta-voz para comando da EBC. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 2018. Poder. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/apos-queda-de-braco-temer-indica-seu-porta-voz-para-comando-da-ebc.shtml>. Acesso em: 18 out. 2018.

VALENTE, Jonas. Comunicações: moeda de troca evidencia falta de política. **Carta Capital**, São Paulo, 4 out. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/ministerio-das-comunicacoes-moeda-de-troca-evidencia-falta-de-politica-5992.html>. Acesso em: 13 dez. 2016.

VALENTE, Rubens; URIBE, Gustavo; FALCÃO, Márcio; COSTA, Machado da. Chefe da EBC exonerado por Temer reassume. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 96, n. 31838, p. A6, 3 jun. 2016.

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 9

**TEMPO, UTOPIA E ARTE NO  
MOVIMENTO CULTURA VIVA  
COMUNITÁRIA DA AMÉRICA  
LATINA PARA UMA  
PEDAGOGIA DECOLONIAL**

IARA MACHADO

# Tempo, utopia e arte no Movimento Cultura Viva Comunitária da América Latina para uma pedagogia decolonial

Iara Machado<sup>1</sup>

*¡Jallalla<sup>2</sup> cultura viva!*  
*¡Jallalla cultura viva comunitária!*

Para os historiadores contemporâneos, os seres humanos passaram do tempo dominante da natureza ao tempo dominado pelo homem e, depois, ao homem dominado pelo tempo (GLEZER, 1991).

Nesta perspectiva, da história contada a partir do tempo, quando os colonizadores chegaram em Abya Yala<sup>3</sup>, Sol e Lua eram deuses e a natureza dominava o tempo. Os procedimentos mágico-religiosos dos *homens-jaguars* organizavam a vida e garantiam a sobrevivência em sociedade.

O homem-jaguar é um mito presente nas diversas tradições da mitologia do continente americano. Uma das interpretações do mito, na Colômbia, revela um sistema de conhecimento e como ele é transmitido:

*Cuentan que hace miles de años, en el principio de los principios, un jaguar violó a una muchacha indígena y del vientre de esta nació un hombre-jaguar. Aquel niño creció, y cuando fue mayor, se fue a vivir a los páramos, cerca de una laguna. Allí habita desde entonces, guardando celosamente la sabiduría de los jaguares y de los hombres. Y hasta allí acuden los brujos para entregar sus secretos a los más jóvenes. Cuando truena, es como si rugiera el jaguar, el mensajero de las divinidades, y el brujo descifra las buenas o malas noticias que comunican, mediante el trueno, los dioses.*  
(RODRÍGUEZ, 1998, 38)

---

1 Doutora pelo Programa de Integração da América Latina, da Universidade de São Paulo (Prolam/USP), 2016. Pesquisadora associada da Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Equador (2014), na área de Crítica Cultural, com ênfase nos estudos decoloniais, estéticas simbólicas e patrimônio cultural. Membro do Fórum Permanente Arte e Cultura da América Latina e da Sociedade Científica de Estudos da Arte (Cesa).

2 Exclamação de origem aymara que expressa esperança, satisfação e agradecimento pela vida, geralmente usada no início ou ao final de um ato ou ritual espiritual.

3 É o nome pelo qual se conhecia, antes da conquista espanhola, o continente que hoje se denomina América. Literalmente, Abya Yala significa “terra em plena maturidade” ou “terra de sangue vital”. Este nome foi dado pelo povo Kuna, originário do norte da Colômbia e da nação Guna Yala, no atual Panamá. Abya Yala vem sendo usada pelos povos originários do continente em contraponto ao nome América, marcada por carga colonial. Embora os vários povos do continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam (como Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama), a expressão vem se firmando entre os povos originários para construir um sentimento de unidade e pertencimento.

Donos de um conhecimento milenar, esses homens eram responsáveis por guardar e deter as senhas da natureza e de sua cultura (ZAPATTA-OLIVELLA,1997). Mas, “a natureza da sociedade é substância viva e maleável” (ZAPATTA-OLIVELLA, 1997: 251), como confirma a história.

Desde o princípio da colonização, para compor o bestiário da mitologia europeia, a imagem da América propagada em crônicas, mapas, iconografias se valia de monstros, lagartos, sereias, gigantes, unicórnios, pigmeus, leões com escamas (ZAPATTA-OLIVELLA,1997). Para os colonizadores europeus, os homens que aí se encontravam em plena harmonia com animais e a natureza eram considerados selvagens, como se percebe na descrição de um dos cronistas viajantes da época: “[...] y pude escuchar que la voz de este león marino era muy semejante a la de los hombres” (ZAPATTA-OLIVELLA, 1997, 34).

O cenário assim pintado aprofundava um imaginário que justificava, para os europeus, a desumanização intelectual e física dos que ali viviam e, posteriormente, dos que eram trazidos como escravos da África, igualmente representados como selvagens.

Transformados em coisas e escravos, aqueles que viviam sob um tempo dominado pela natureza foram rotulados de *índios*. Começava, assim, um tempo de privação de suas identidades, culturas e cidadanias, que ignorava as diferentes etnias.

O não-reconhecimento e a ignorância sobre a diversidade de culturas e etnias ensaiavam os passos para a construção social de uma realidade imersa em relações de poder: da exploração de uns sobre outros, da dominação do masculino sobre o feminino, da hierarquia de culturas, da massificação dos indivíduos, do *terrorismo branco*, da divisão de classes e da exploração da natureza. De acordo com Aníbal Quijano (2005), essa forma de conceber as relações tem origem no e com o processo de colonização, a partir das ideias de raça e de identidade racial. Por sua vez, foi formulada não só para justificar o processo de dominação, mas para classificar a população mundial em mais e menos *evoluída*, configurando uma nova estrutura de trabalho e de manejo dos recursos naturais. Para impor essa ordem, uma das estratégias do ocidente europeu foi instaurar uma arquitetura temporal:

*En el antes quedaron situados todos aquellos que eran determinados como “otro” y presos desde entonces hasta hoy, o sea, presos a un tiempo inmóvil que los dejó fuera de la historia, y en este sentido se construyó el pre, un impresionante prefijo definitivo del anterior a la modernidad. En el posterior, se situaron los que organizaron la estructura de nuestras sociedades, desestructurando en sus cosmogonías, formas productivas, sistemas de alimentación, maneras de representarse y organizarse para imponer una lógica de existencia sobre la base de la jerarquía que el color de la piel de forma piramidal generó. [...] El premoderno se caracterizó por todo el no blanco, periférico [...]. (ALBÁN-ACHINTE, 2009, 84-86)*

Como toda arquitetura, pensada com um determinado fim, tratava-se de uma construção teleológica do tempo (ALBÁN-ACHINTE, 2009) para fazer valer toda e qualquer ação destinada à missão civilizatória do mundo: desde o genocídio, passando pela escravidão, até as mais sutis formas de inferiorização, produzidas em todas as dimensões da existência dos seres humanos que passaram, por determinação europeia, a habitar o “pré-moderno”.

Destarte, a dimensão do tempo foi fundamental para que o conceito de raça se estabelecesse como verdade, a escravidão e o poder de uns sobre outros, como direito. Com isto, se afirmava o evolucionismo, o tempo e a história lineares como caminhos a serem seguidos por toda a humanidade. Este constructo teve origem, de acordo com Quijano (2005), em duas mitagogias<sup>4</sup>: uma, de que todas as civilizações seguem o mesmo percurso, evoluindo de um estado de natureza até atingir o apogeu da Europa; e a outra, de que as diferenças entre Europa e a não-Europa devem-se à raça e não às relações de poder. A estas duas, Darcy Ribeiro (2012) acrescenta uma terceira: a missão salvacionista, que os europeus se auto-atribuíram, tanto católicos como protestantes, de destruir milhares de religiosidades existentes antes da colonização.

As mitagogias eurocêntricas, assim criadas, ensejavam os primeiros passos de um colonialismo mundial, que pressupunha a submissão física e cultural de milhões de homens de todos os continentes, para que os *donos da Europa* explorassem os recursos naturais e os conhecimentos que detinham sobre eles, fornecendo-lhes a matéria prima para que desenvolvessem sua economia, sua ciência e sua arte.

Assim, primeiro, estabeleceu-se um tempo dominante da natureza, conquistando espaços físicos e naturais, “[...] onde o conquistador é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua individualidade violenta a outras pessoas” (DUSSEL, 1992, 56). Depois, quando o homem domina o tempo, ele impõe sua razão, colonizando a memória e a linguagem de outros homens.

Dessa forma, por meio de representações criadas e subjetividades forjadas, baseadas na ideia de raça, pela força e pela violência de estabelecer-se como centro do mundo, a cultura europeia determinava quem está limitado ao pré e ao pós, ao inferior e ao superior, e com o passar do tempo, quem pertencia às categorias: “[...] oriente-ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma: Europa e não-Europa” (QUIJANO, 2005, 237).

Tal perspectiva binária, hegemônica, eurocêntrica expandiu-se mundialmente por meio de múltiplas estruturas, materiais e subjetivas, expressas em representações e imaginários colonizados que, implantados, edificavam sob o colonialismo um tempo dominado pelo homem, estabelecido pela colonialidade, substância imprescindível à modernidade.

---

4 No sentido mitagógico, o mito é um falso mito – sentido diverso do mitopoiético, que diz respeito às narrativas míticas criadas para explicar a realidade. Ver BERTOLI, Mariza. A utopia na construção da América Latina. O ressurgimento do muralismo, o direito à memória-sentido. In: **IV Fórum Permanente Arte e Cultura da América Latina**. Para não deixar morrer a utopia. Ed. Terceira Margem. 2014. Volume XXXI.

A modernidade vendeu-nos a história de ser ela a senhora dos tempos! Do tempo dos tempos! Das grandes invenções e narrativas. Da novidade, da evolução e do progresso. Da história da arte, da predominância de formas e verdade. Do *flanêur*. Dos estilos e dos relatos. Da *avant-garde*, do desenvolvimento e da moda. Da superioridade da razão, ciência e conhecimento. Do dinheiro. Da pós-modernidade. Do contemporâneo e do antigo. Por fim, do domínio de uma só cultura, ocidental e universal.

Poucas vezes lembramo-nos de que a modernidade também foi e é o grande período de guerras, das maiores guerras. Dos genocídios e da fome. Isto porque a história da modernidade escondeu que o tempo, visto como “o curso, a sucessão dos acontecimentos e o seu enredo” (SANTOS, 2013, 38), só acontece no espaço, o “lugar material da possibilidade de eventos” (Idem, ibidem). E que o mundo é a “síntese de eventos e lugares” (Idem, ibidem).

Logo, contada da perspectiva do tempo, a modernidade oculta sempre o seu espaço, o da colonialidade, que consiste em colonizar os saberes e imaginários, a memória e a linguagem dos povos dominados, bem como o seu espaço físico, material e natural, confirmando que “[...] sem colonialidade não há modernidade” (MIGNOLO, 2001, 39).

Todo esse processo fez com que o tempo da América Latina se diferenciasse completamente do da Europa e dos Estados Unidos:

*Se trata de una especificidad, o si Uds. quieren, de uno de los sentidos que van formando la identidad latinoamericana: la relación entre historia y tiempo es aquí por completo diferente que como aparece en Europa o en Estados Unidos. En América Latina, lo que en esas otras historias es secuencia, es una simultaneidad: No deja de ser también una secuencia. Pero es, en primer término, una simultaneidad [...] El tiempo en esta historia es simultaneidad y secuencia, al mismo tiempo.* (QUIJANO, 1988, 60)

Portanto, a América Latina é um lugar onde coexistem vários tempos, simultâneos e sucessivos, que têm sua origem nas múltiplas heranças culturais que nela nasceram, chegaram e se misturaram; nos interesses que surgiram entre o colonizador e o colonizado, dominador e dominado, e nas relações de poder que se estabeleceram entre as culturas do medo e as culturas da liberdade (GALEANO, 2000). Um tempo que não segue apenas uma lógica linear, progressiva, evolutiva, sequencial como concebida na “[...] imagem ilustrada da humanidade formada de um único homem, que permanece um homem enquanto evolui de geração em geração”. (BOSI, 1991, 22). Pelo contrário, o tempo da América Latina vem da herança de cosmologias e cosmovisões “[...] carregadas de questões metafísicas sobre o desenvolvimento das coisas, plantas, dos seres e da vida social, que muitas vezes pressupõem temporalidades reversíveis e não-lineares elaboradas pelo pensamento mítico” (SILVA, 2000, 90) em que “[...] o tempo é circular, vem e vai e em que parte do devir histórico e social dos povos está sempre em movimento [...]” (GUARTEMBEL, 2007,17).

Tal pensamento mítico é percebido a partir dos movimentos sociais contemporâneos da América Latina, como por exemplo, na Bolívia, onde a cada luta revivem o mito de Tupac Katari<sup>5</sup> que *retorna aos milhares*; no Equador, pelo Movimiento Indígena de Unidad Plurinacional PachaKutik<sup>6</sup> (em quéchua, *pacha* significa espaço/tempo e *kutik*, mudanças/retorno), mito andino que indica o retorno dos velhos e dos novos tempos, fundado na ideia de que “o tempo do universo é o que garante o retorno ao melhor tempo” – não significando a mera volta ao passado, mas um tempo novo que tem como base parâmetros da vida do passado – quando e onde a relação entre homem e natureza é recíproca. “É um eterno retornar com a possibilidade de subir um degrau na busca da vida com dignidade para todos”<sup>7</sup>. Ideia presente também na filosofia do *muntu*<sup>8</sup>,

[...] que irmana em uma só família os defuntos e os vivos, a natureza, os animais, as plantas, as pedras, os astros e as ferramentas. A mais profunda consciência ecológica do homem primogênito esquecida pelos depredadores da vida . (OLIVELLA, 1997, 347)

Esses princípios estão presentes no Brasil, na Colômbia, em Cuba e nos mais recônditos lugares de toda a América. Tempo que retorna e é revivido nas festas populares da América Latina, como na festa do Divino, em que se vive no presente o tempo almejado para o futuro. E na festa dos mortos, no México, onde se celebra o fim como o começo de uma nova vida. Ou na passagem do ano das sociedades andinas, em que se comemora o *Año Viejo*. Esse tempo também está presente na forma como as mulheres andinas e africanas carregam seus filhos, nas costas, porque as crianças representam o tempo que virá. E, de modo similar, nas vanguardas modernistas latino-americanas, que se propunham a olhar para o futuro revivendo o passado; até nos movimentos artísticos nomeados *contemporâneos*, que intensificam a volta às origens – ainda que neste caso pareça ser uma característica universal e nova para todas as civilizações.

Trata-se do pensamento mítico que lida com outras formas de comunidades, fundadas em significados do bem comum não estabelecidos pelo mercado. São muitos os exemplos: as comunidades quechuas e aymaras e de outros povos de origem pré-colombiana que praticam o *Allí Sumak Kawsay*, o bem-viver comunitário baseado no *ayllu*<sup>9</sup> e no *ayni*<sup>10</sup>; o *Teko Porã*, o bem-viver dos guaranis; os chamados

---

5 Tupac Katari é o maior símbolo de revolta do povo boliviano, sendo que em todas as marchas e protestos a população revive o mito: o “repertório de mobilização dos movimentos sociais bolivianos segue uma lógica que remete às estratégias traçadas por Tupac Katari, desde o século XVIII. “Hoje me matam, mas voltarei! E serei milhões!” (MELLO FREITAS, 2013). Tupac Katari (também conhecido por Tupak Amaru) foi capturado pelos espanhóis e decapitado. O mito de Tupac Katari, anuncia que um dia sua cabeça se juntaria ao corpo (GALEANO, 2013).

6 O mito andino PachaKutik indica o retorno dos velhos e novos tempos. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/120/chancosa.html>. Acesso em: 3 mar. 2015.

7 **Boletín ICCI-ARY Rimay**. Año 11, Nº 120, Marzo del 2009. Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/120/chancosa.html>. Acesso em: 7 jun. 2013.

8 Dos africanos sudaneses, que ensina os princípios básicos de convivência entre homens e natureza para garantir a organização da sociedade.

9 Categoria tradicional chave, que opera para reconstituir as bases de uma nova forma de solidariedade social, assumida como ancestral e fundamento das comunidades andinas (MELLO FREITAS, 2013, 73).

10 Forma de economia baseada na solidariedade entre os habitantes das comunidades dos Andes.

*caracoles*, regiões organizativas das comunidades autônomas zapatistas do México; as comunidades afro-americanas baseadas na ética *ubuntu*<sup>11</sup>, herdada dos bantos, na qual predomina a ideia de coletividade tecida pela reciprocidade, sintetizada na premissa “sou porque nós somos”, ou seja, na impossibilidade de uma existência individual, na filosofia *muntu*, herdada dos africanos sudaneses, que ensina os princípios básicos de convivência entre homens e natureza para garantir a organização da sociedade. Essas e muitas outras comunidades espalhadas pela América Latina e pelo mundo sobreviveram – e sobrevivem – graças a formas específicas de pensar, às “suficiências íntimas”<sup>12</sup> a despeito de todos os tipos de espoliação e desonra a que foram e continuam sendo submetidas a partir do processo da modernidade/colonialidade.

Portanto, em contraposição à ideia que opõe o mito à história (em que o mito se confunde com fantasia ou irrealidade), trata-se de um pensamento em que estas dimensões da vida, inerentes à experiência humana, se entrecruzam em todas as culturas originárias. No entanto, a cultura ocidental eurocêntrica tratou de veicular o pensamento mítico como um “pensamento selvagem”, característico dos povos denominados *bárbaros* (“sem fé, sem lei, sem rei”) situados no tempo pré-moderno, ao qual se contrapõe um “pensamento científico”, distintivo dos *povos civilizados* do tempo moderno. Sobre este constructo, Viveiros de Castro recupera a teoria de Lévi-Strauss (1962), que explica o “pensamento selvagem”:

O pensamento selvagem não versa sobre mitos indígenas, mas sobre certas disposições universais do pensamento humano: ameríndio, europeu, asiático ou qualquer outro. O “pensamento selvagem” não é o pensamento dos “selvagens” ou dos “primitivos” (em oposição ao “pensamento ocidental”), mas o pensamento em estado selvagem, isto é, o pensamento humano em seu livre exercício, um exercício ainda não-domesticado em vista da obtenção de um rendimento. O pensamento selvagem não se opõe ao pensamento científico como duas formas ou duas lógicas mutuamente exclusivas. Sua relação é, antes, uma relação entre gênero (o pensamento selvagem) e espécie (o pensamento científico). Ambas as formas de pensamento se utilizam dos mesmos recursos cognitivos; o que as distingue é, diz Lévi-Strauss, o nível do real ao qual eles se

---

11 “*Ubuntu* consiste na junção de duas palavras em uma só. O prefixo *ubu* (evoca a ideia de ser, em geral) e a raiz *ntu*. Este conceito ético enfatiza as alianças e as relações entre as pessoas. Trata de uma categoria epistêmica e ontológica fundamental do pensamento africano dos grupos que falam línguas banto. *Ubu*, como o mais amplo e generalizado ser sendo, está profundamente marcado pela incerteza, por estar ancorado na busca da compreensão do cosmos em uma luta constante pela harmonia. Esse entendimento é importante porque a política, a religião e o direito são baseados e estão banhados em experiências e no conceito de harmonia cósmica” (RAMOS, 1999, apud RAMOSA, 2010, 175)

12 Termo concebido pelo historiador Santiago Arboleda Quiñonez. Suficiências íntimas são “entendidas como cúmulos de experiências y valores siempre emancipatorios; reservorio de construcciones mentales operativas, producto de las relaciones sociales establecidas por un grupo a través de su historia, que se concretan en elaboraciones y formas de gestión efectivas, verbalizadas condensadamente en ocasiones, siendo orientaciones de su sociabilidad y su vida. Son suficiencias en la medida en que no parten de las carencias, sino que insisten ante todo en un punto de partida positivo, vivificante para el individuo y su comunidad, no propiamente en una actitud permanentemente reactiva frente a los otros”. In: *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Tese para obtenção do título de doutor em Estudos Culturais Latino-americanos, na Universidade Andina Simón Bolívar, Equador, 2011, pg. 18).

aplicam: o nível das propriedades sensíveis (caso do pensamento selvagem), e o nível das propriedades abstratas (caso do pensamento científico)<sup>13</sup>

Bosi (1992) mostra um exemplo do “pensamento selvagem”, tal como supracitado: ele aponta para um tempo simultâneo, mítico, resultado da experiência sensível presente em todas as culturas e civilizações: tal tempo seria expresso no cotidiano das pessoas “[...] em que se formam as múltiplas existências e o sentido da sobrevivência sobre toda e qualquer razão, onde a criação orgânica evolui por caminhos imprevisíveis” (BOSI, 1992, 22).

Entretanto, o tempo simultâneo, cíclico, abordado por Quijano, diz respeito a uma estrutura específica do pensamento dos povos de diversas culturas fundantes da América Latina, que se constitui como base de modelos próprios de organizações culturais, assentida por critérios particulares e formas próprias de representação e sociabilidade, nos quais

[...] O passado se anima, é a semente primordial que germina, cresce, definha e morre para de novo renascer. O modelo continua sendo o passado anterior a todos os tempos, a idade feliz do princípio, regida pela harmonia entre o céu e a terra. É um passado que tem as mesmas propriedades das plantas e dos seres vivos; é uma substância animada, algo que muda e, sobretudo, algo que nasce e morre. (PAZ, 1984, 27)

Com efeito, este tempo não se coaduna com o tempo sucessivo, linear, pautado no mito da evolução e do progresso que culmina com a salvação ou com a consumação do tempo (PAZ, 1984) imposto desde o início da colonização, com a modernidade/colonialidade.

O tempo cíclico é reiteração: cada vez que se repete, nega o transcurso e a história, sem deixar de sê-la. O tempo linear é ruptura, sem deixar de ser contínuo: o transcurso e a história estão sempre no porvir.

Não se trata somente de diferenças culturais, temporalidades distintas, pensamentos opostos, mas de uma estrutura mítica contraposta: no tempo simultâneo, o homem, cultura e natureza são inseparáveis – ao contrário do que determina o tempo sucessivo, linear, bem explicitado por Lander (2011):

Um imaginário fundante da chamada cultura ocidental aparece no mito da criação judaico-cristã. No texto do Gênesis, nas interpretações hegemônicas há mais de dois mil anos, há uma clara distinção entre o divino, a natureza e os seres humanos, *salvo algumas interpretações das últimas décadas, como as de Leonardo Boff* [grifo meu, sobre nota do autor]. Este mito fundacional, em

---

13 Viveiros de Castro, Eduardo. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia//handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=46>. Acesso em: nov. 2014.

relação ao lugar do ser humano no conjunto de redes da vida, difere da maioria das outras culturas e povos do planeta. É muito importante aprofundar este aspecto porque é parte do sentido comum que esta tradição judaico-cristã, graças à longa história colonial-imperial dos últimos séculos, tem praticamente se universalizado. A ciência moderna tem-se construído sobre este mito que separa o divino, a natureza e os seres humanos. (LANDER, 2000, 67)

A ciência moderna, ao opor a natureza ao divino e ao ser humano, desconsiderou outras formas de conhecer, as distintas narrativas históricas, os pensamentos específicos e as simbologias particulares de diversas culturas do planeta, para justificar a ideia de evolução e de progresso, como destaca Bosi (1992):

O que estaria errado na “religião do progresso” não é, evidentemente, a justa aspiração que todos os homens nutrem de viver melhor, mas os hábitos de dominação que esse desejo foi gerando por via de uma tecnologia destrutiva e de uma política de violência. (BOSI, 1992, 22)

Logo, tais *hábitos de dominação* acabaram por conformar um tempo “[...] universal, despótico, instrumento de medida hegemônico, que comanda o tempo dos outros [...]” (SANTOS, 2013, 29), estabelecendo formas de ser e de viver, através de uma política de “encobrimento do outro” (DUSSEL, 1994) e de sua “impossibilidade ontológica” (FANON, 1974), em um processo denominado por Quijano de “colonialidade do poder”, que “[...] consiste na colonização do imaginário dos dominados. Ou seja, atua na interioridade desse imaginário. Em certa medida, é parte dele” (QUIJANO, 1992, 438).

Para Castro-Gómez (2005), tal empreendimento foi fundado em uma “superioridade étnica e cognitiva”, cujo poder ia além da dominação/exploração material, econômica e social inscrita no colonialismo. Pressupunha, também, colonizar os saberes e os imaginários, enfim “as subjetividades concretas” dos dominados, por meio de estruturas objetivas que regem a vida – tais como o Estado, a cultura, a educação, os hábitos, gostos e consumos – introjetando assim novos valores na vivência de um mundo objetivo e concreto. Tratava-se de um empenho para dominar tempos-espacos materiais e subjetivos dos sujeitos dominados, criando concepções, crenças e valores sobre formas de viver e pensar relativas ao mundo europeu no interior de suas representações. Isso se produziu por intermédio de uma dimensão cognitiva que, por sua vez, envolveu e envolve a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento e a linguagem.

Assim, devem-se ressaltar as diferenças entre colonialismo e colonialidade. O primeiro refere-se à estrutura de poder, em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho é exercido por um grupo de pessoas sobre outras de diferentes identidades e cujas sedes centrais estão localizadas em outro território (QUIJANO, 2010). Já a colonialidade surge dentro do colonialismo. Refere-se a estruturas materiais e simbólicas, com ênfase nos valores que vão se formando e enraizando nos indivíduos e, ao mesmo tempo, legitimando o poder. Trata-se do exercício de uma “colonialidade do poder”, assim descrita por Quijano (2000):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2000, 342)

A esta elaboração de Quijano, o Grupo M/C <sup>14</sup> (Modernidade/Colonialidade) acrescentou outros três conceitos subscritos na “colonialidade do poder”. São eles: a colonialidade do saber, do ser e da natureza.

A “colonialidade do saber” ressalta o poder, a subalternização e a folclorização dos múltiplos conhecimentos que não respondem aos cânones do conhecimento ocidental edificado pela ciência convencional e desprezado pelo discurso experto (RESTREPO; ROJAS, 2010:136). Por sua vez, a “colonialidade do ser” refere-se à inferiorização e à desumanização de determinadas populações, e de suas formas de ser e de existir. Também diz respeito à dimensão ontológica da colonialidade do poder, “em que outras formas de existir não aparecem como expressão mesma da humanidade” (Idem, *ibidem*:156). Já a “colonialidade da natureza” se concretiza em todas as esferas econômicas e políticas, através de nossos corpos, e na máxima exploração dos recursos naturais (água, terra, ar). Refere-se também à dimensão epistêmica, baseada no conhecimento pautado pela ideia da cultura separada da natureza. No que tange à subjetivação, envolve formas de sentir, pensar e imaginar, impostas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Neste sentido, a ideia de estética como capacidade de sentir o belo e o sublime emerge, regulando saberes e subjetividades (MIGNOLO, 2003).

Todo este constructo supracitado, de acordo com Quijano (2005), acabou por estabelecer a hegemonia mundial do eurocentrismo como modo de produção e de controle das subjetividades. E, especialmente, estabeleceu o conhecimento sob a perspectiva histórica eurocêntrica, dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder, fazendo emergir, a um só tempo, o capitalismo, a América Latina e a modernidade (QUIJANO, 2010).

Desde então, de tempos em tempos, emergem os conflitos que vêm das relações de poder impostas na América Latina. Imbuídos de sonhos, esses momentos evocam os mitos fundadores que vêm do passado, se alimentam do presente e projetam-se como necessidade e esperança para os

---

14 O grupo M/C (Modernidade/Colonialidade) faz parte de uma corrente do pensamento latino-americano, que se autodenomina decolonial e teve início em 1998. Trata-se de uma rede multidisciplinar formada por intelectuais, como: Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel y Agustín, Lao-Montes, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres. De acordo com Ramón Grosfoguel (2014), enquanto os pós-coloniais se aproximavam das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como aqueles, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura. In: Diálogos Internacionais. Disponível em: <http://www.dialogosinternacionais.com.br/2014/11/do-pos-colonial-decolonialidade.html>; Acesso em: jan. 2015.

tempos que virão (GALEANO, 2010, 279). São tempos dentro de um tempo, “fragmentos de novas histórias”; ou, em outras palavras, histórias possíveis tecidas pelos homens em uma trama de espaços-tempos que as constituem. Trata-se de temporalidades que circulam no tempo, embora heterogêneas em sua forma; podem ser circulares, lineares, utilitárias, pessoais, eternas ou casuais. Dizem respeito à duração, ao movimento, ao devir, à estrutura, à conjuntura, ao acontecimento, à mudança, à memória, ao esquecimento, à lembrança, bem como aos determinantes da relação entre passado, presente e futuro (GARCÍA, 2002). São historicidades, e acenam para “[...] as possibilidades, mais ou menos frágeis e efêmeras, de construção da virtualidade do real, como um caminho viável, e não teleológico, de transformação” (GARCÍA, 2002, 11). Tais momentos lançam uma possibilidade do que pode vir a ser – e, já sendo, escapam da eternização do presente, da cristalização do passado e da determinação do futuro do tempo em eterno devir. Referem-se, assim, às historicidades dentro da história, e às temporalidades dentro do tempo produzidas no espaço.

Assim, embora o homem esteja, mais do que nunca, obcecado pelo tempo, “o espaço é que reúne a todos, com suas diferenças, suas diferentes possibilidades do uso do espaço (do território) relacionadas com possibilidades diferentes do uso do tempo” (SANTOS, 2013, 154). Embora haja uma imposição do tempo, este não segue a mesma direção em todos os lugares. O que se tem, é um tempo paralelo àquele que é sucessão. Um tempo dentro de outro, comandado pelo espaço. Portanto, há formas particulares de comando e uso do tempo, assim como do espaço. “Temporalidades que coabitam no mesmo momento histórico” (SANTOS, 2013, 23). Temporalidades hegemônicas e não-hegemonizadas, que disputam os espaços e nos mostram que “[...] a grande revolta se dá através do espaço, onde a tribo (união de homens por suas semelhanças) descobre que não é isolada e nem pode estar só” (SANTOS, 2013, 33). Destes espaços nasce a utopia. Um desejo de mudança que não está na perspectiva do tempo futuro moderno, progressivo, que caminha do inferior ao superior, numa fetichização da história, como um sonho do impossível, mas na utopia do cotidiano, encontrada em formas não hegemônicas de viver (BARTRA, 2014). Uma utopia “que não está mais além no futuro, mas mais além no espaço” (Ibidem). Um desses espaços é o Movimento Viva Comunitária da América Latina.

Tal movimento nasce do encontro de artistas e intelectuais em edições do Fórum Social Mundial e na Rio +20, e do interesse pelo Programa de política cultural dos Pontos de Cultura, iniciado no ano de 2005, no governo Lula. Com a ideia de expandir o programa ao continente latino-americano como política de Estado, o artista boliviano Iván Nogales sai em caravana com o seu grupo de teatro, o COMPA – Teatro Trono, convocando todos os povos do continente para o I Congresso da Cultura Viva Comunitária, realizado em 2013. Essa convocação era feita por meio do enunciado, carregado de uma profunda simbologia, que dizia: “un fantasma vestido de payaso que recorre América Latina transformando, celebrando y transitando el camino de la descolonización de los cuerpos en una nueva sociedad más justa, más humana!”.

O fantasma é um dos tempos do tempo, como diz Galeano (2010), e ressurgiu de tempos em tempos clamando por uma nova ordem. Ele reúne todas as lutas que não se concretizaram. Remodela sonhos e revisa estratégias para reavivar as esperanças de uma nova revolução. Pois, como já dizia Benjamin (1940) uma revolução verdadeira não está dirigida só ao futuro, mas também nos redime das lutas inglórias.

Assim, podemos dizer que o fantasma da Cultura viva Comunitária é uma luta que reúne todos as outras que começaram a partir do “Encontro”, “Das Conquistas” de Abya Yala – lutas pelo fim da escravidão, batalhas pela independência, guerras e guerrilhas, lutas contra as ditaduras, contra o neoliberalismo, e até as não ditas, que se expressam cotidianamente nas formas de viver, de ser e de saber dos povos dominados, que re-existem ao discurso imposto pelo padrão mundial de poder moderno/colonial. Tais lutas aparecem em diversas iniciativas de coletivos do Movimento Cultura Viva Comunitária, em inúmeras organizações no campo e na cidade, em centros culturais, organizações não-governamentais, bibliotecas comunitárias e ações de coletivos de teatro, dança, artes visuais, ou de fusão de várias linguagens, versando sobre diferentes temas, como ancestralidade, identidade, gênero, saúde, violência, interculturalidade, educação, comunicação, todos de alguma forma propondo a superação da colonialidade do poder (do ser, do conhecimento e da natureza).

Assim, o movimento vem se constituindo como uma rede de redes, como coletivos de um movimento popular, assim definido tanto pela posição que constroem contra o poder hegemônico quanto pelo modo como sentem sua história comum, como experimentam, percebem e assumem seus lugares sociais, compondo uma base de identificação coletiva contrária à globalização hegemônica. Movimento esse que expressa um sentido comum, oposto ao sentido comum imposto pelos grandes meios de comunicação, empresas e corporações, cujos valores são baseados no individualismo, no consumo, no mercado e no dinheiro.

Essas organizações e coletivos do movimento produzem discursos que compõem “[...] um campo de desafios epistêmicos que visam reparar os danos e impactos causados historicamente pelo capitalismo na sua relação com o mundo” (SANTOS; MENEZES, 2010, 19).

Uma das ações nesse “campo de desafios epistêmicos” incide em envolver o pensamento coletivo por meio da arte, a partir de métodos que se baseiam em epistemes fundadas no bem comum e na solidariedade oriunda da matriz do pensamento ancestral das sociedades latino-americanas somadas ao pensamento crítico. Entre eles destacam-se o *buen vivir* dos quechuas e dos aymaras, as filosofias de libertação e emancipação social desenvolvidas na década de 1970 por Paulo Freire (Pedagogia do

oprimido)<sup>15</sup>, Augusto Boal (Teatro do oprimido)<sup>16</sup> e Fals Borda (Pesquisa-ação participante)<sup>17</sup>, entre outros, com forte impacto e difusão na América Latina.

Pode-se dizer, portanto, que o Movimento de Cultura Viva Comunitária, visto como um todo, produz um “[...] escenario pedagógico de que los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción”, chamadas por Walsh (2013, 8) de “prácticas pedagógicas decoloniales”:

*[...] prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente –prácticas como pedagogías– que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter horizontal e intento decolonial.*  
(WALSH, 2013, 7)

São práticas que se concentram nas lutas pela libertação humana. Referem-se aos modos de aprender, perceber e apreender o mundo que vão além do ensino-aprendizagem preconizado pela educação instrumental, limitada à transmissão do conhecimento e à instituição escolar. Pelo contrário, acontecem nas ruas, nas cidades e nos campos, nas lutas, nos cantos. Elas são assimiladas em festas, em brincadeiras, nos segredos cravados nos mates burilados<sup>18</sup>, barros amassados e jongos dançados<sup>19</sup>.

---

15 Filosofia desenvolvida por Paulo Freire (1921-1997), pautada na teoria dialógica e na pedagogia da libertação dos que foram e são oprimidos pela relação entre colonizador e colonizado. Destacou-se por seu trabalho no âmbito da educação popular, voltado para a formação da consciência política, influenciando o movimento mundial de pedagogia crítica. Para mais detalhes, consultar: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. New York: Herder & Herder. Publicado com prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. (manuscrito em português de 1968) 218 p.

16 Teatrólogo e diretor de teatro brasileiro, Augusto Boal (1931-2009) foi fundador do Teatro do Oprimido e autor de uma das metodologias latino-americanas mais difundidas no mundo, nos anos 1960. Sob esta perspectiva, o teatro passou a ser ferramenta de trabalho político, social, ético e estético, contribuindo para a transformação social. Sua filosofia assenta-se em três grandes princípios: a reapropriação dos meios de produção teatral pelos oprimidos, a quebra da quarta parede que separa o público dos atores e a insuficiência do teatro para a transformação social, isto é, a necessidade de ele se integrar em um trabalho social e político mais amplo. Para mais detalhes, consultar: BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

17 Fals Borda (1925-2008) foi um dos introdutores do método IAP – Investigación-acción participativa (pesquisa-ação participante – PAP, em português), na América Latina, nas décadas de 1960-1970. Para mais informações, consultar: BORDA, Fals e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Investigación participativa**. Montevideo: La Banda Oriental, 1987.

18 Cabaças finamente decoradas a fogo, que representam tradições e crenças das comunidades andinas. O termo mate vem do idioma quechua, no qual *mati* significa prato de abóbora. São meios de comunicação entre as pessoas.

19 Dança de roda de origem africana, do tipo da batuta ou do samba, com acompanhamento de bateria, solista sem centro e eventual presença da umbigada; o canto é do tipo estrofe e refrão. É o caxambu ou o corimã (outros nomes dados ao jongo) que contém um segredo, contado e marcado na batida de dois tambores, o tambu e o candongueiro.

São aprendizagens que se realizam na batalha diária pela vida e que re-existem em lutas e rebeldias, baseadas em pensamentos complexos que compreendem, em si mesmos, pedagogias decoloniais, pois se contrapõem a todo projeto moderno/colonial. Portanto, são:

*Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos, para hacer posibles conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (ALEXANDER, J. apud WALSH, 2005, 7)*

Devo ressaltar, que no Movimento da Cultura Viva Comunitária as práticas decoloniais são potencializadas pela arte, através de construções coletivas, onde não apenas está implícito um caminho através da história e da memória, mas é a memória e a história que possibilitam um novo caminho. O caminho de ida e volta, de volta e ida para a semente, que permeia a busca permanente de identidade na história da América Latina e que, a cada movimento de retorno, encontram possibilidades de um caminho a seguir.

Nesta perspectiva vale destacar o trabalho realizado pelo Compa – Trono Teatro<sup>20</sup>, cujo diretor Ivan Nogales propõe a descolonização dos corpos pelo “abraço ritual” e a vivência do ritual mítico do *ajayu*<sup>21</sup>, praticado para trazer a alma de volta ao corpo para espantar todo o medo, que na cultura andina é tratado como doença e faz com que a pessoa perca seu *ajayu*, sua alma. O ritual do *ajayu* consiste em pedir aos quatro ventos para trazer a alma de volta ao corpo enfraquecido pelo medo.

O medo, segundo Nogales (2013), é uma das maiores estratégias do poder colonial e imperial para impor sua lógica, e ele se expressa na vergonha que os corpos colonizados têm de si, de sua cultura, responsável por conformar um “corpo-medo”, “corpos encurralados pelo medo” (NOGALES, 2013). E o abraço ritual, primeiro gesto humano, é um *flash* que transporta as pessoas para o mundo ancestral onde tudo é coletivo e permite-lhes recuperar a “essência da cultura” e o sentido de comunidade conquistado pela reunião entre diferentes pessoas e as representações de si mesmo que o teatro permite (Idem, ibidem).

---

20 Compa, Comunidade de Productores em Arte, é resultado do trabalho desenvolvido pelo Teatro Trono desde 1989, quando começou a ser imaginado. À medida que o Trono foi se consolidando, foi nascendo o Compa, hoje conhecido como Compa – Teatro Trono. Conta com 6 casas de cultura: em Cochabamba, Santa Cruz, Calle de Cultura, Teatro Camión e Pueblo de Creadores, todas na Bolívia, além de uma sucursal em Berlim, Alemanha.

21 Para a maioria dos povos ameríndios (assim como para os africanos, que usam *ajayô*), a palavra alma significa a energia vital. “Ajayu é entendido no mundo andino como a força que contém sentimentos e razão, também é entendido como o centro de um ser que sente e pensa; é a energia cósmica que gera e garante o movimento da vida” (Villarreal, C. E. Bolívia: Ajayu e a harmonia da vida no mundo andino. (<https://www.servindi.org>)).

Essa descolonização proposta por Nogales envolve a desconstrução do corpo violentado e oprimido pelo medo, reconhecendo-o como um corpo-memória – um “território de disputa”, um “campo de batalha”<sup>22</sup>. Um lugar de expressão de conflitos individuais, sociais, contradições políticas e culturais, econômicas de um corpo moderno/colonial. Este corpo duplo, ao mesmo tempo que incorpora o moderno-colonial, traz em si as chaves para a descolonização. É uma proposta de aprendizagem que envolve todo o corpo, sentimentos, emoções, e não apenas o intelecto. Abre, assim, a possibilidade de os participantes criarem sua própria linguagem através do corpo, visto “como um alfabeto de novos significados” (NOGALES, 37). A partir desta abordagem eles estabelecem uma “via de mão dupla” : do corpo individual para o corpo social (a comunidade) e vice-versa. Desta forma o corpo se refere a indivíduos, grupos e comunidade/sociedade, ele se expande e se entrelaça com o tempo (história) e o espaço (território), estabelecendo um corpo-memória, Este se conforma num um corpo social, que se constrói em um corpo-território, e é estabelecido como um corpo político. Assim o corpo individual e social, repositório de um “campo de batalha”, se configura como reservatório de uma história cheia de adversidades e conflitos, tensões e contradições, que devem ser reconhecidas para ser superadas.

Merece destaque também o Festival Internacional de Arte Urbana do Sul de Quito, Equador – Al Zur-ich iniciativa do coletivo Tranvía Cero. A premissa para selecionar os grupos que participam do festival é que as propostas artísticas envolvam a criação comunitária no sul de Quito. A preocupação é fazer a arte circular no bairro e não em uma Bienal, questionando as instituições de arte, a definição e o papel da arte, sua produção, circulação e fruição estética, bem como sua interferência no espaço público, criando espaços alternativos. Toda a ênfase dos projetos artísticos e sociais Al Zur-ich está no processo criativo, que desmistifica a arte e o artista por meio de uma cultura visual produzida no cotidiano das pessoas comuns, a partir de suas próprias linguagens e possibilidades. De acordo com um dos organizadores e curadores do festival, Samuel Tituana, a ideia de trabalho comunitário vem de muito antes, de seus antepassados: “Los pueblos ancestrales ya lo hacían, y de una manera esto está no nuestro inconsciente y eso es lo que garantiza el espacio común vivido en la coletividad”<sup>23</sup>.

Relevante é também EL Pacto – Casa de Desarrollo Cultural, de Pillaro Nuevo, Tungurahua, Equador – um museu que se autogestiona. Curado pelas mãos de Ítalo Espín Haro, o museu se dedica à “memória insurgente do diabo”, valorizando e fortalecendo uma das mais remotas festas andinas, a Diablada<sup>24</sup>. Lá ocorrem oficinas e debates sobre a festa, fortalecendo os laços sociais e o patrimônio cultural, material e imaterial.

---

22 Expressão que acompanha uma obra de Barbara Kruger, de 1989: “Seu corpo é um campo de batalha”. In: RAMIREZ, Juan Antonio. *Corpus Solus. Para un mapa del cuerpo en el arte*. 2003. Disponível em: <https://elcultural.com/Corpus-solus-Para-un-mapa-del-cuerpo-en-el-arte>

23 Entrevista concedida para a tese de doutorado “Tempo, utopia e arte no Movimento Cultura Viva Comunitária da América Latina – Jallalla cultura viva! Jallalla cultura viva comunitária”. defendida por mim junto ao Prolam/USP (2016).

24 É uma dança tradicional da Bolívia, do Chile, Peru e Equador, que representa o enfrentamento entre as forças do bem e do mal, mesclando elementos das tradições católicas e ritos ancestrais.

Na área da dança, Alex Narankas criou a escola Bailar y seguir bailando na cidade de Macas, no Equador. O dançarino, de origem shuar, pesquisa rituais milenares e os recria através da dança, como forma de preservação, fortalecimento e reconhecimento de sua cultura. São memórias e histórias que, com a dança, recuperam os mitos fundantes da cultura shuar, intimamente ligada à força da natureza.

No Chile, o grafite-mural do Museo a Cielo Abierto de la Pincoya é feito junto com a comunidade, que pinta os muros da cidade com temas como a memória da ditadura, o direito dos mapuches, a luta pela terra, as lutas das mulheres, mantendo a memória viva e a luta permanente por uma sociedade mais justa. No Chile há também a Karukinká (espaço de todos, na língua ona<sup>25</sup>), ong que trabalha junto aos povos mapuches com uma técnica própria, criada a partir da PAP<sup>26</sup> (pesquisa-ação-participativa), para desenvolver coletivamente um teatro de memória, com base na história e na memória da comunidade.

Todos os artistas mencionados transcendem a modernidade eurocêntrica, causam “desobediência epistêmica”<sup>27</sup> e promovem uma “ecologia dos saberes”<sup>28</sup>, fortalecendo as “epistemologias do Sul”<sup>29</sup>. Produzem, assim, uma transfiguração ética e estética, em que arte e vida estão interligadas e o sentido coletivo funda o bem comum e a comunidade. Inaugura uma utopia realizada por uma viagem, a semente lançada por um “fantasma vestido como um palhaço” a deflagrar-se nos lugares, nas histórias e nas historicidades integradas pelas redes da memória e da imaginação, contra toda determinação de um tempo.

Trata-se, portanto, de práticas alternativas da Cultura Viva Comunitária, que significam um novo paradigma pedagógico em que está envolvido outro tempo, armazenado na memória. Tempo em que, ao transfigurar ética e esteticamente a sociedade, subverte toda a ordem moderna/colonial, do tempo individual, linear, orientado para o desenvolvimento e o progresso. Pedagogia que, por meio da arte, re-estabelece a memória e a linguagem colonizada, inaugurando outro tempo, baseado em uma “racionalidade alternativa”, como propõe Quijano (2005) – tempo de voltar a ser o homem-jaguar e retornar à vida em que o Sol e a Lua são deuses, mulheres e homens que nascem juntos, em que a religião

---

25 Língua dos selknam povos originários habitantes da Tierra del Fuego (Patagônia chilena e argentina), também conhecidos como onawo ou ona.

26 A PAP (pesquisa-ação participante) – como é conhecida em português a metodologia IAP (investigación-acción participativa) – “propõe uma ação de aproximação cultural como o que é próprio, que permite superar o léxico acadêmico. Procura ganhar equilíbrio com formas combinadas de análise qualitativa e investigação coletiva e individual e pretende combinar e acumular seletivamente o conhecimento que vem tanto da aplicação da razão instrumental como do cartesianismo da racionalidade cotidiana e do coração, e nas experiências de pessoas comuns para colocar esse conhecimento ‘sentipensante’ para servir aos interesses de classes e grupos da maioria explorada.” (FALS BORDA, 1987:5). Fals Borda (1925-2008) foi um dos fundadores deste método na América Latina, nas décadas de 60 e 70. Consultar: BORDA, Fals, BRANDÃO, Carlos R. **Investigación participativa**. Montevideo: La Banda Oriental, 1987.

27 De acordo com Aníbal Quijano, “Significa [...] livrar-se dos vínculos da racionalidade-modernidade à colonialidade, em primeiro lugar e, em última instância, com todo o poder não constituído na livre decisão das pessoas livres” (QUIJANO, 1990, 1992).

28 Significa o diálogo entre os conhecimentos, segundo Boaventura de Sousa Santos (2013).

29 De acordo com Boaventura Santos (2013), o conhecimento do sul não é hegemônico, pois o conceito refere-se a um sul global, em oposição ao conhecimento produzido na perspectiva da ciência moderna ocidental.

une o ser humano, a natureza e o divino, em que a economia é baseada na troca e não na acumulação de capital. Tempo da Cultura Viva Comunitária, onde Cultura = Cultura + Natureza!

*Jallalla* Cultura Viva!  
*Jallalla* Cultura Viva Comunitária!

### Referências bibliográficas:

- ALBÁN-ACHINTE, Adolfo. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la re-existencia. In: PALERMO, Zulma (org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2009. p. 83-112.
- BARTRA, Armando. Conferência “Mano a mano: sobre la utopía”. XIV Feria Internacional del Libro del Zócalo. Cidade do México, 2014. Disponível em: [http:// youtube.com. watch?v=p-sRoHfZE](http://youtube.com.watch?v=p-sRoHfZE). Acesso em: 4 fev. 2015.
- BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: Novaes, Adauto (org.). **Tempo e História**. São Paulo: Cia. das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1992, pp.19-32.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. CLACSO: Buenos Aires, ,2005. p.169-186.
- DUSSEL, E. **1492: El encubrimiento del Otro**. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Colección Académica nº 1. Facultad de Humanidades y de la Educación – UMSA. La Paz: Plural Editores, 1994.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GALEANO, Eduardo. **Bocas del tiempo**. 1ª ed. (especial). Buenos Aires: Siglo Veintiuno, Editores, 2013a.
- GLEZER, Raquel. **Tempo e História**. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n2/14804.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- GUARTAMBEL, Carlos P. **Justicia indígena**. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – Conaie. Confederación de Pueblos Kichwas del Ecuador, Quito: ECUARUNARI, 2015.
- HOETMER, R., VARGAS, G. e DAZA, M. (eds.). **Crisis y movimientos sociales en nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa**. Programa Democracia y Transformación Global. Lima, Peru, 2011. p. 63-74
- HOETMER, R. Introducción. In: **Repensar la política desde América Latina** – Cultura, Estado y movimientos sociales. Programa Democracia y Trasnformación Global. Universidad Nacional de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2009, p. 53-74.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais y eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, julho de 2000.
- MASSAGLI, Sergio Roberto. “O homem da multidão e o flâneur”. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 13 out. 2015.
- MIGNOLO, Walter D. **Cosmopolis: el trasfondo de la modernidad**. Barcelona: Península, 2001.

NOGALES, Iván. **Descolonización del cuerpo**. El Alto, Bolivia, 2013.

OLIVELLA, Manuel Zapatta. **La rebelión de los genes**. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Altamir Ediciones, 1997.

PAZ, Octavio. **Os filhos do barro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

\_\_\_\_\_. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Lima: Sociedad & Política Ediciones, 1988.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. **Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano**. Tese de doutorado em Estudos Culturais Latinoamericanos, na Universidade Andina Simón Bolívar, Equador, 2011.

RESTREPO, Eduardo e ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. 1ª ed. Colección Políticas de la Alteridad. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia, 2010

RODRÍGUEZ, Antonio Orlando. **Paul Rivet: estudioso del hombre americano**. Santafé de Bogotá: Panamericana Editorial, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo – Globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, Marcio. Perspectiva do Tempo. In: **Revista Sexta-feira**. Nº 5. São Paulo: Editora Hedra Ltda., 2000.

VALENCIA-GARCÍA, Guadalupe. Pensar al tiempo desde las ciencias sociales. In: **Cuaderno de trabajo**. Cidade do México: Instituto de Investigaciones Histórico Sociales da Universidad Veracruzana, nº 12, maio de 2002.

VILLARREAL, C. E. **Bolivia: El ajayu y la armonía de la vida del mundo andino**. Servindi - Servicios en Comunicación Intercultural. Disponível em: <https://www.servindi.org/actualidad/38388>. Acesso em: 7 jul. 2015.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p.553

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# CAPÍTULO 10

**LITERATURA, POLÍTICA E  
HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA  
NO SÉCULO XIX: QUANDO A  
PENA SE TRANSFORMA  
EM ESPADA**

**MÁRCIO BOBIK BRAGA**

# *Literatura, política e história da América Latina no século XIX: quando a pena se transforma em espada*

Márcio Bobik Braga<sup>1</sup>

*O poema é uma pedra no abismo,  
O eco do poema desloca os perfis:  
Para bem das águas e das almas  
Assassinemos o poeta.*

(Mário Quintana)

A literatura produzida na América Latina no século XIX possui uma característica marcante: a presença de temas políticos nos textos de ficção. O processo de independência dos países levou vários escritores a buscarem formas de interpretação e manifestações de militância política na luta pela organização dos Estados Nacionais. Além da busca pelo conhecimento da realidade, era necessário convencer as sociedades a aceitar determinados caminhos a partir de interesses muitas vezes conflitantes. Este artigo busca trilhar esse debate a partir da experiência da Argentina. De forma mais ampla, o artigo trata relação entre a literatura e a história, tomando como referências alguns textos literários e referências teóricas a partir da leitura de críticos literários latino-americanos.

A possibilidade de se considerar o texto de ficção como fonte para interpretação da história apresenta algumas complicações metodológicas. Em primeiro lugar, essa relação insere-se em uma abordagem interdisciplinar e contempla pelo menos duas áreas: a Teoria Literária e a História. Essa característica pode levar o pesquisador a transitar com superficialidade em cada uma delas. No caso da Teoria Literária, o desafio consiste em buscar a relação entre a ficção e a realidade, em que as possibilidades de análise são muitas. No caso da História, existe a seguinte indagação: como um texto literário pode servir como fonte de pesquisa? Além disso, cada obra literária apresenta um objeto de estudo específico, o que demanda alguma densidade de conhecimento, por parte do pesquisador, de uma determinada realidade histórica, bem definida no tempo e no espaço.

Este artigo tem como objetivo apontar alguns caminhos para responder a estas questões. Ele está dividido em quatro partes, além desta breve introdução e das considerações finais. Na primeira, discutiremos alguns pontos relacionados com os métodos de análise do texto de ficção. Na segunda, analisaremos as

---

<sup>1</sup> Livre-docente e professor do Departamento de Economia da FEA-RP/USP e do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP).

particularidades do século XIX e suas influências sobre os autores e obras. Nossa hipótese é a de que o século retrasado produziu uma literatura com características de militância política que exerceu o papel de denunciar velhas estruturas que insistiam em se manter após a independência. Na terceira, apresentaremos um debate que esteve presente na Argentina em seu processo de formação como nação, considerando os escritores Domingo Faustino Sarmiento e José Hernández. A quarta busca mostrar a persistência desse debate, a partir das interpretações de Jorge Luis Borges sobre o poema *O gaúcho Martín Fierro*. Deve-se destacar que, apesar do intenso uso da poesia, o artigo não teve a intenção de privilegiar esse gênero literário, mas o texto de ficção.

### **Ficção e realidade: notas metodológicas**

A relação entre a literatura e a história pode ser considerada a partir de várias possibilidades teóricas. Uma delas encontra-se na história. Em termos gerais, a relação pode ser entendida a partir de determinadas características da obra de ficção. Uma delas consiste em mostrar, a partir das ações das personagens de ficção, fatos sociais (presentes ou não) nas fontes tradicionais de pesquisa. Essa possibilidade foi considerada pela historiadora Sandra Jatahy, ao argumentar que:

A literatura é, pois, uma fonte para o historiador, mas privilegiada, porque lhe dará acesso ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam. Fontes especialíssimas, porque lhe dá a ver, de forma por vezes cifrada, as imagens sensíveis do mundo. A literatura é narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala ao mundo de forma indireta, metafórica e alegórica. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu.<sup>2</sup>

Para a historiadora, a literatura teria então um efeito *multiplicador de possibilidades*, que permite ao historiador considerar *algo a mais* em relação ao seu objeto de estudo. Essa soma possibilita a ele imaginar situações, ações, pensamentos, desejos e outras relações da personagem de ficção em sua interação com o *contexto histórico* da história. Não se trata de uma visão geral ou macroscópica do processo histórico, mas de uma abordagem que privilegia aspectos específicos ou microscópicos da realidade. Quando o historiador escreve, ele se coloca no tempo passado. Como não viveu esse tempo, não pode criar uma personagem. Já o autor de ficção cria essa personagem com base na realidade que viveu. Ou seja, o autor elabora a ficção a partir de experiências vividas e conhecimentos adquiridos da região que contextualiza a estória. Neste caso, não se trata de uma simples “invenção”, mas de uma “imaginação” com base em uma realidade específica.

---

2 PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & Literatura: uma velha nova história. In da Costa, Cléria Botelho e Machado, Maria Clara Tomaz (org.). **História & Literatura: identidades e fronteiras**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 22.

Essa conclusão ganha importância quando são escassos dados ou documentos que possam servir como fontes primárias para a investigação histórica.

Conforme destacou o escritor e crítico literário argentino Ernesto Sabato, a personagem não é mera criação do artista. Ela tem uma vida própria que é (também) moldada pelo meio em que vive na ficção. Seu comportamento, pensamentos e angústias sofrem influência da atmosfera presente em seu meio, refletindo a imaginação do autor com base em interpretações da realidade<sup>3</sup>. Se isso é verdade, não podemos considerar qualquer autor, mas aqueles cuja biografia indique alguma erudição ou conhecimento específico.

Outra possibilidade no âmbito dos aspectos metodológicos diz respeito ao conceito de memória social, que pode ser expressa de várias formas, dentre elas por meio da literatura. No âmbito da História Cultural, o conceito foi tratado pelo historiador Peter Burke. Segundo ele, as memórias podem sofrer modificações relevantes em decorrência das mudanças sociais e culturais que separam “o que somos daquilo que fomos”:

À medida que os acontecimentos retrocedem no tempo, perdem algo de sua especificidade. Eles são elaborados, normalmente de forma inconsciente, e assim passam a se enquadrar nos esquemas gerais correntes na cultura. Esses esquemas ajudam a perpetuar as memórias, sob custo, porém, de sua distorção.<sup>4</sup>

Para o autor, a memória do escritor trata de um passado que não necessariamente é lembrado da mesma forma pelas gerações presentes. Nesse sentido, o texto literário pode ser considerado como um documento específico, particularmente quando contempla experiências e reflexões do autor sobre a realidade que ele viveu.

A crítica literária brasileira no século XX também considerou o conceito de verossimilhança ao enfatizar a relação entre a literatura e a sociedade brasileira<sup>5</sup>. Um dos representantes dessa vertente foi o sociólogo e crítico literário Antonio Candido. Numa proposta *interdisciplinar*, Candido propõe o conceito aristotélico para a personagem do mundo imaginário da ficção<sup>6</sup>. No livro que resultou dessa proposta, podemos encontrar o argumento do filósofo e crítico literário alemão Anatol Rosenfeld:

O termo “verdade”, quando usado como referência a obras de arte ou de ficção, tem significado diverso. Designa com frequência qualquer coisa como a genuinidade, sinceridade ou autenticidade (termos que em geral visam à atitude

---

3 SABATO, Ernesto. **O escritor e seus fantasmas** (tradução de Pedro Maia Soares). São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 146 -149.

4 BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 89.

5 Aqui escolhemos Antonio Candido como representante dessa tradição. Podemos citar ainda autores como Alfredo Bosi e Nelson Werneck Sodré que trabalham com a relação entre a literatura e a sociedade brasileira.

6 Essa proposta, que foi objeto de um seminário no início da década de 1960, resultou no livro *A personagem de ficção*, que contou, além de texto de Antonio Candido, com contribuições de Anatol Rosenfeld, Décio de Almeida Prado e Paulo Emílio Salles Gomes. Ver CANDIDO, Antonio et.al. **A personagem de ficção**. 13ª. ed. (reimp.). São Paulo: Editora Perspectiva Ltda., 2017. Ver particularmente o prefácio deste livro.

subjetiva do autor); ou a verossimilhança, isto é, na expressão de Aristóteles, não a adequação àquilo que aconteceu, mas àquilo que poderia ter acontecido; ou a coerência interna no que tange ao mundo imaginário das personagens e situações miméticas; ou mesmo a visão profunda – de ordem filosófica, psicológica ou sociológica – da realidade.<sup>7</sup>

Ou seja, pode-se estabelecer uma relação entre o real e o *comportamento* fictício da personagem. Esse ponto é importante quando consideramos, por exemplo, o conceito de romance histórico. Seguindo os argumentos de Rosenfeld, o leitor não se deve ater aos relatos históricos, muitas vezes intencionais, presentes no romance, mas nas características e ações das personagens de ficção. Algumas dúvidas surgem, entretanto, nessa abordagem. Estaria o escritor consciente do seu papel em descrever a realidade? Não estaríamos correndo o risco da banalização da relação proposta, escolhendo qualquer autor literário? Essas dúvidas nos remetem a algumas características que devemos considerar na escolha do autor, como seus conhecimentos, sua atuação profissional e o tempo e espaço em que sua obra foi concebida; e contexto histórico da América Latina no século XIX constitui-se em uma importante referência nessa escolha.

## A América Latina no século XIX e alguns dos seus principais escritores

Em um artigo intitulado “Tese sobre um conto”, o historiador, escritor e crítico literário argentino Ricardo Piglia propõe a seguinte tese: um conto sempre conta duas histórias, uma visível ou superficial e outra oculta ou secreta. O segredo para entender o *caráter duplo* do conto, segundo Piglia, é tentar identificar como o escritor combina as duas histórias<sup>8</sup>. Nessa combinação, o núcleo da narrativa serviria como uma superfície para uma verdade secreta.

A partir de um texto que o autor alega ter encontrado no *Caderno de Notas* de Tchecov, Piglia propõe a seguinte narrativa para construir seus argumentos: “Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa e se suicida”<sup>9</sup>. Para Piglia, a história superficial narra o jogo no cassino enquanto a história oculta narra as motivações do suicídio. O crítico argentino propõe então a seguinte questão: como a breve narrativa de Tchecov seria contada por diferentes autores? A partir de então desenvolve sua tese utilizando-se de alguns escritores, dentre eles Franz Kafka e Jorge Luis Borges.

Tomando emprestados os dois autores utilizados por Piglia em sua tese, podemos supor que, em Kafka, a história do suicídio seria contada com simplicidade (como no livro *A metamorfose*, onde o inseto é apresentado de forma quase que *banal*), enquanto a história no cassino revelaria a condição psicológica da personagem (ou a transformação do homem no inseto): cada jogada traria uma angústia em uma atmosfera densa que envolve o cassino, numa alusão às relações sociais da época. Essa angústia

7 CANDIDO, Antonio et.al. **A personagem de ficção**, 2017, *Op. cit.*, p. 18.

8 PIGLIA, Ricardo. **O laboratório do escritor**. (tradução de Josey Vianna Baptista). São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 1994, p. 39-41.

9 PIGLIA, Ricardo. **O laboratório do escritor**. *Op. cit.*, p. 37.

seria a representação dos sentimentos do suicida em uma sociedade capitalista interpretada como decadente. Já em Borges, a preocupação estaria na combinação das duas histórias, talvez em um cenário no interior da Argentina do século XIX, na província argentina de Entre Rios, governada pelo caudilho José Justo Urquiza. O cassino poderia ser, por exemplo, o bar em que o personagem do poema *O gaúcho Martín Fierro*, do escritor argentino José Hernández, combate um negro em uma luta mortal. A história oculta, neste caso, traria o debate em torno da dicotomia *civilização e barbárie* proposta pelo também escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento<sup>10</sup>. Para Borges, a verdade secreta seria sua visão sobre a Argentina: a barbárie de uma taberna semelhante à descrita no poema de Hernández. O álcool seria a representação dessa barbárie que condenaria o país ao suicídio caso escolhesse não ser europeia<sup>11</sup>. Note que, nesses dois exemplos, o contexto histórico seria um dos principais critérios dos autores na combinação das duas histórias.

O escritor e crítico literário brasileiro Roberto Schwartz propõe uma tese semelhante, considerando o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis<sup>12</sup>. Para Schwarz, o famoso drama entre Capitu e Bentinho deixa *pistas* que levam o leitor a pensar em uma história incômoda: a crise da civilização burguesa no cenário do Rio de Janeiro do século XIX<sup>13</sup>. Conforme o autor, Machado de Assis propõe uma relação entre o ciúme de Bentinho e uma problemática social mais ampla, buscado estimular uma reflexão acerca das condições sociais e dos preconceitos presentes na capital do império<sup>14</sup>.

Nos exemplos acima, percebem-se as intenções ou militâncias dos autores em denunciar algo incômodo presente na sociedade.

A ideia da “militância” do escritor foi considerada pelo crítico literário uruguaio Ángel Rama em vários dos seus textos. Segundo ele, as obras literárias latino-americanas cumpriram e ainda “cumpram uma função libertadora e nos levam a redescobertas teóricas sobre nós mesmos”<sup>15</sup>. Para Rama, a intenção dos autores da América Latina tem relação direta com o surgimento da imprensa no final da colonização:

Quando, na segunda metade do século XVIII, a palavra impressa começou a competir com a palavra oral, juntou-se outra tradição singular com que contava a Colônia e que, para ela, não obstante, tinha passado despercebida: o ensaio moral, político, educativo religioso, científico, histórico, ou seja, o modo adulto

---

10 Ver BRAGA, Márcio B. Gauchos e bárbaros: a história da formação da nacionalidade argentina a partir da leitura de Jorge Luis Borges. **Anuário de Literatura**, volume 16, no. 2, 2011, p. 169-184.

11 A cultura do álcool entre os moradores do campo, caudilhos e *gauchos*, foi descrita pelo político e escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento em sua obra *Facundo ou civilização e barbárie*, que serviu de referência para Borges estabelecer sua crítica ao poema *Martín Fierro*, conforme veremos na última seção.

12 Deve-se mais uma vez destacar a diferença entre o conto e o romance. Essa complicação conceitual não é tratada aqui. Estamos considerando apenas o conceito de ficção.

13 SCHWARZ, Roberto. **Dois meninas**, São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 13.

14 SCHWARZ, Roberto. **Dois meninas**. *Op. cit.*, p. 11.

15 RAMA, Ángel. **Literatura, cultura e sociedade na América Latina** (organizador Pablo Rocca, tradução de Rômulo Monte Alto). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 115.

e responsável de lidar com o texto escrito nascido de uma sacralização soterrada em povoados coloniais, para os quais a palavra escrita era sinônimo de lei. Ao irromper a Independência, esses seriam os dois instrumentos capitais do discurso literário e continuariam sendo por todo o século XIX.<sup>16</sup>

Essa tese é reforçada pelo fato que inúmeros escritores latino-americanos exerceram o ofício de periodistas, denunciando velhas estruturas, como Hernández, e propondo novas, como Sarmiento. Muitos romances, aliás, foram publicados originalmente sob a forma de folhetins na imprensa.

De uma forma geral, a independência colocava às elites desafios que nunca haviam sido considerados. A busca de uma identidade nacional, de modelos de desenvolvimento econômico, político e social adequados aos novos países acabou por pautar a produção artística e intelectual daquele século. A emancipação política, segundo muitos, não teria alterado o quadro socioeconômico dos novos países. Era necessário então conhecer melhor as estruturas e propor alternativas para as mudanças necessárias. A liberdade política demandava ações que pudessem consolidar os interesses das classes dominantes e convencer a opinião pública a optar por um processo civilizatório moldado por essas classes; e havia demandas de todo tipo. Algumas eram urgentes e outras, estruturais. Isso foi bem percebido pelo crítico literário peruano Antonio Cornejo Polar:

A declaração da independência pressupôs certa definição nacional, mas ao mesmo tempo implicou a abertura de um vasto espaço problemático. Nele se mesclavam situações de fato, sobre as quais havia que tomar decisões quase imediatas, com outras que apontavam para o futuro da nova pátria, segundo as diferentes alternativas ideológicas postas em jogo, mas que requeriam decisões rápidas e urgentes. [...]. Não há dúvida, viver então era decidir dia a dia o futuro nacional e buscar construí-lo com instrumentos que muitas vezes não significavam mais do que a vontade, o desejo ou o sonho (mas também, está claro, os interesses) de uns poucos.<sup>17</sup>

Um dos casos mais emblemáticos dessas ações ocorreu na Argentina durante o século XIX. Lá, o convencimento não foi tranquilo. Ricardo Piglia, ao prefaciar o livro *Facundo ou civilização e barbárie*, do já citado escritor Domingo Faustino Sarmiento, afirma que, na construção da literatura argentina do século XIX, “a política invade tudo, não há espaço, as práticas se misturam, não é possível ser apenas um escritor. [...] [N]a Argentina do século XIX a literatura só consegue existir onde a política fracassa”<sup>18</sup>.

16 RAMA, Ángel. **Literatura e cultura na América Latina** (organizadores Flávio Aguiar e Sandra Guardini T. Vasconcelos; tradução de Rachel La Corte dos Santos e Elza Gasporotto). São Paulo: Editora da USP, 2001, p. 43.

17 CORNEJO POLAR, Antonio. **O condor voa**: Literatura e Cultura Latino-Americanas (organização de Mário J. Valdés; tradução de Ilka Valle de Carvalho). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000, p. 38-39.

18 PIGLIA, Ricardo. Sarmiento, Escritor. *In*: Sarmiento, Domingo Faustino. **Facundo ou civilização e barbárie** (Tradução: Sérgio Alcides). São Paulo: Editora Cosac Naify, 2010, p. 9-10.

Poderíamos citar vários outros escritores latino-americanos, mas os exemplos aqui utilizados já são suficientes para afirmar que os argentinos fazem parte de uma amostra representativa dos que, no século XIX, buscaram compreender a realidade e modificar as estruturas sociopolíticas<sup>19</sup>. Ou seja, havia implícita ou explícita nas obras de ficção, seja em poemas, contos ou romances, uma militância intencional. Essa conclusão se sustenta quando percebemos que nossos escritores não eram apenas jornalistas, mas também políticos formadores de opinião (além de críticos literários). Muitos reforçavam, em suas obras, as intenções nos prefácios ou em relatos autobiográficos inseridos no texto de ficção. Também travavam debates entre si, muitas vezes com visões antagônicas.

### Sarmineto e Hernández

Na Argentina, as intenções de denúncia foram explicitadas por Sarmiento e Hernández. Ambos foram políticos e militantes na imprensa e travaram, ainda que indiretamente, uma batalha literária sobre os rumos que a sociedade deveria seguir após a independência. Sarmiento, que lutou nos conflitos em torno do processo de organização política do seu país, chegou à presidência no ano de 1868. Hernández também teve atuação expressiva como jornalista e político e foi, em sua época, um dos críticos mais contundentes da Guerra do Paraguai.

Sarmiento defendeu, ao longo da sua vida adulta, uma civilização nos moldes europeus. Os padrões externos já eram encontrados na cidade portuária de Buenos Aires. Interpretou a Argentina como sendo o berço de dois países diferentes: um civilizado e outro bárbaro. Após um breve período nos Estados Unidos, refinou sua análise ao presenciar o progresso material da ex-colônia inglesa. Defendeu a imigração europeia como forma de povoar o vazio territorial da Região do Prata. Em seu principal livro, *Facundo ou civilização e barbárie*, publicado originalmente no jornal chileno *El Progreso*, durante seu exílio político imposto pelo ditador e caudilho Juan Manuel de Rosas, entre maio e junho de 1845, destacou essa dicotomia, enfatizando as características bárbaras encontradas no interior:

Nas planícies argentinas não existe a tribo nômade: o pastor possui o solo com títulos de propriedade; está fixo num ponto, que lhe pertence; mas para ocupá-lo, foi preciso dissolver a associação e derramar as famílias sobre uma imensa superfície. Imaginem uma extensão de 2 mil léguas quadradas, toda coberta de população, mas com as habitações situadas a quatro léguas de distância uma das outras, ou até oito, às vezes; as mais próximas duas. O desenvolvimento da propriedade mobiliária não é impossível; os confortos do luxo não são de todo

---

19 Poderíamos citar vários outros exemplos, como o caso do poema *Alocución a la poesía*, do venezuelano Andrés Bello, que conta a história de uma musa que abandona a Europa e se dirige à América; a obra *Ariel*, do uruguaio José Enrique Rodó, que toma emprestado a personagem da peça *A tempestade*, de William Shakespeare; o conto *El matadero*, do argentino Esteban Echeverría, que revela a barbárie no governo de Juan Manuel de Rosas; as *Tradiciones peruanas*, de Ricardo Palma, que fantasia a história do Peru; ou ainda o romance *Memórias de um sargento de milícias*, do nosso Manuel Antônio de Almeida, cujos personagens caricatos representam a ordem e a desordem do império brasileiro.

incompatíveis com esse isolamento: a fortuna pode levantar um soberbo edifício no deserto; mas falta o estímulo, desaparece o exemplo; a necessidade de se apresentar com dignidade, que é sentida nas cidades, não se faz sentir ali, no isolamento e na soledade. As privações indispensáveis justificam a preguiça natural, e a frugalidade dos confortos traz, em seguida, todas as exterioridades da barbárie. A sociedade então desapareceu completamente; fica só a família feudal, isolada, concentrada; e não havendo sociedade reunida, toda forma de governo se torna impossível: a municipalidade não existe, a polícia não pode ser exercida e a justiça civil não tem meios de atingir os delinquentes.<sup>20</sup>

Para Sarmiento, se a Argentina desejasse optar por um modelo capitalista e civilizado, deveria combater a barbárie de um país interpretado como feudal.

José Hernández foi um dos grandes críticos de Sarmiento. Para ele, a barbárie argentina estava nas formas como eram tratados os habitantes do campo. Em seu poema *O gaúcho Martín Fierro*, publicado originalmente em 1872, destacou a dura realidade do *gaúcho* (aqui sem o acento) argentino, o representante do autêntico argentino latino-americano:

*No tiene hijos, ni mujer,  
Ni amigos, ni protectores,  
Pues todos son su señores  
Sin que ninguno lo ampare –  
Tiene la suerte del güey–  
Y dónde irá el güey que no are.*

*Su casa es el pajonal,  
Su guarida es el desierto;-  
Y si de hambre medio muerto  
Le echa el lazo a algún mamón,  
Lo persiguen como a plaito,  
Porque es un gaúcho ladrón.*

*Y si de un golpe por ahí  
Lo dan güelta panza arriba,  
No hay una alma compasiva  
Que le rece una oración –  
Tal vez como cimarrón  
En una cueva lo tiran.  
Él nada gana en la paz*

---

20 SARMIENTO, Domingo Faustino. **Facundo ou civilização e barbárie** (Tradução: Sérgio Alcides). São Paulo: Editora Cosac Naify, 2010, p. 86-87.

*Y es el primero en la guerra –  
No le perdonan si yerra  
Que no saben perdonar,-  
Porque el gaucho en esa tierra  
Sólo sirve pa votar.<sup>21</sup>*

O poema de Hernández, com seu personagem Fierro, buscou denunciar o processo civilizatório que era imposto ao interior. Esse processo era moldado, segundo ele, a partir das ideias das elites de Buenos Aires. Quando o poema foi concebido, os interesses da cidade portuária prevaleciam sobre as demais províncias, por força do seu exército, mantido pelas receitas aduaneiras provenientes do comércio internacional, e por sua capacidade de tomar empréstimos junto ao exterior. Buenos Aires seguia com o seu dinamismo econômico, enquanto o interior sofria com a escassez de recursos. Sarmiento era o presidente da Argentina e o Paraguai acabara de ser sufocado por uma guerra impopular entre as populações camponesas. Hernández buscou inverter a tese de Sarmiento. A barbárie estava em um processo civilizatório excludente.

Em retrospectiva, Buenos Aires parece ter ganhado a disputa literária entre Sarmiento e Hernández. Mas há uma percepção incômoda: essa vitória talvez tenha sido parcial. A polarização política e as contradições econômicas, em um país que chegou a ser considerado como um dos mais ricos do mundo, revelam uma civilização na qual a barbárie política insiste em permanecer. Borges percebeu isso e também se manifestou pela pena. Para ele, Sarmiento não teria sido ouvido<sup>22</sup>.

### **Borges e o poema *Martín Fierro***

Em um prólogo à edição de 1974 da obra *Facundo*, Jorge Luis Borges, apresenta um provocante argumento: “não direi que *Facundo* é o primeiro livro argentino; as afirmações categóricas não são caminhos de convicção, mas de polêmica. Direi que, se o tivéssemos canonizado como o nosso livro exemplar, outra seria a nossa história, e melhor”<sup>23</sup>. Borges estava, nesse prólogo, denunciando a canonização do poema de Hernández em seu país. Além de vários contos e textos críticos sobre *Martín Fierro* e seu criador, o escritor argentino produziu três prólogos para o poema gauchesco, indo muito além das questões puramente literárias<sup>24</sup>. Julgou Hernández por sua posição de simpatizante do Partido

21 HERNÁNDEZ, José. **Martín Fierro**. Edición crítica, coordinadores Élica Lois y Ángel Núñez. Colección Archivos. Madrid: Editora Scipione, 1ª Edição, 2001, p. 163-164.

22 Uma brilhante interpretação desse debate pode ser encontrada em SHUMWAY, Nicolas. **A invenção da Argentina: História de uma ideia**. (tradução Sérgio Bath e Mário Higa). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

23 BORGES, Jorge Luis. **Prólogo, com um prólogo de prólogos** (Tradução de Josely Vianna Baptista). São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010, p. 189. Prólogo escrito para a edição de **Facundo**, publicado pelo El Ateneo Editorial, Libros Fundamentales Comentados, de 1974.

24 Os prólogos foram para as edições de: Buenos Aires: Editorial Sur, 1962; Edição fac-similar - Buenos Aires: Ediciones Centurión, 1962; e a de Buenos Aires: Santiago Rueda Editor, 1968. Borges publica ainda, em 1953, *El Martín Fierro*, em co-

Federal, representante dos caudilhos do interior, em oposição ao Partido Unitário, dos “homens de bem” da cidade de Buenos Aires: “Hernández era federalista, e as melhores pessoas do país abominavam, por motivos morais e intelectuais, esse partido. Em uma cidade onde todos se conheciam, Hernández quase não deixou uma história”<sup>25</sup>. No texto, afirmou que:

O propósito do autor não era literário, mas político, e assim o entenderam seus contemporâneos, cuja cegueira crítica não devemos nos apressar a condenar. Hernández, homem de tradição federalista, queria demonstrar, entre outras coisas, que a batalha de Caseros, ocorrida vinte anos antes, não havia melhorado a pobre sorte dos gauchos. A defesa da fronteira contra os índios transformara o exército em um estabelecimento penal, alimentado pelos cárceres e pela prática ilegal de levadas arbitrárias. Hernández queria denunciar tais abusos e não encontrou, felizmente para nós, melhor meio que o verso. Devia pensar, também, que Estanislao del Campo e Ascasubi haviam falseado, exagerando-a, a genuína linguagem dos gauchos; de tudo isso, surgiu o propósito de um poema no qual um gaúcho cantaria, com autêntica voz, as desventuras e misérias a que o governo o submetera. Esse gaúcho devia ser genérico, para que todos pudessem identificar-se com eles; por isso, Martín Fierro *não tem pais conhecidos* [...].<sup>26</sup>

Borges entendeu que Hernández não tinha a intenção de reafirmar a poesia gaúchesca como um gênero autêntico. O poema era em grande parte um manifesto político que continha uma denúncia vazia e construída a partir de uma visão distorcida e oportunista da realidade.

A despeito da popularidade que o poema *Martín Fierro* alcançou entre a população do campo logo após o seu lançamento, foi praticamente ignorado entre os escritores e leitores intelectuais de Buenos Aires<sup>27</sup>. O reconhecimento somente começou a aparecer com os elogios aceitos pela elite portenha, como aqueles encontrados no texto *El payador*, do escritor argentino Leopoldo Lugones, publicado originalmente em 1916. Nele, Lugones considera *El gaúcho Martín Fierro* como a grande obra épica nacional. Tal reconhecimento causou certa indignação em Borges que, em resposta, publica, em 1960, um poema inusitadamente intitulado *Martín Fierro*:

Desta cidade saíram exércitos que pareciam grandes e que depois o foram pela magnificação da glória. Anos depois, um dos soldados voltou e, com sotaque forasteiro, contou histórias que lhe haviam sucedido em lugares chamados

---

-autoria com Margarita Guerrero. Existe uma tradução desse livro para o português: BORGES, Jorge Luis. **O “Martín Fierro”**. (Tradução de Carmem Vera Cirne Lima). São Paulo: L&PM, 2007.

25 BORGES, Jorge Luis. **Prólogo, com um prólogo de prólogos** (Tradução de Josely Vianna Baptista). São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 119. O prólogo foi concebido para a edição de *Martín Fierro*, publicada pelo Editorial Sur, em 1962.

26 BORGES, Jorge Luis. **Prólogo, com um prólogo de prólogos**, 2010, *Op. cit.*

27 SHUMWAY, Nicolas. **A invenção da Argentina**: a história de uma ideia. São Paulo/ Brasília: Edusp/Editora UNB, 2008, p. 351.

Ituzaingó ou Ayacucho. Essas coisas, agora, são como se não tivessem sido. Houve aqui duas tiranias. Durante a primeira, alguns homens, da boleia de uma carroça que saía do mercado do Prata, apregoaram pêssegos brancos e amarelos; um menino levantou uma ponta da lona que os cobria e viu cabeças unitárias com a barba ensanguentada. A segunda foi para muitos cárcere e morte; para todos um mal-estar, um gosto de opróbrio nos atos de cada dia, uma humilhação incessante. Essas coisas, agora, são como se não tivessem sido. Um homem que sabia todas as palavras olhou com minucioso amor as plantas e os pássaros desta terra e os definiu, talvez para sempre, e escreveu com metáforas de metais a vasta crônica dos tumultuosos poentes e das formas da lua. Essas coisas, agora, são como se não tivessem sido. Também aqui as gerações conheceram essas vicissitudes comuns e de certo modo eternas que são a matéria da arte. Essas coisas, agora, são como se não tivessem sido, mas num quarto de hotel, pelos anos de mil oitocentos e sessenta e tantos, um homem sonhou uma peleja. Um gaúcho levanta um negro com a faca, arremessa-o como se fosse um saco de ossos, vê-o agonizar e morrer, agacha-se para limpar o aço, desamarra seu cavalo e monta devagar, para que não pensem que está fugindo. O que aconteceu uma vez volta a acontecer, infinitamente; os visíveis exércitos se foram e resta um pobre duelo de facas; o sonho de um é parte da memória de todos.<sup>28</sup>

Aqui, a crítica de Borges se volta para o personagem Fierro que, na história narrada pelo poema, mata de forma tosca um negro em um bar do interior. Além da crítica política, considerou o equívoco da construção de um herói a partir de um assassino sem qualquer escrúpulo. Para Borges, Hernández criou um personagem fraco, violento e preconceituoso, e que seria o oposto dos heróis argentinos que lutaram pela independência e construção da nação Argentina. Interessante que Borges não se apega apenas a textos críticos para denunciar a barbárie do personagem criado por Hernández. Suas armas também são poemas. Em um deles, resgata o personagem Narciso de Laprida (1786 - 1829), que foi deputado pela Província de San Juan frente ao Congresso de Tucumán e que assinou, em caráter de presidente da Assembleia, a ata da declaração da independência das Províncias Unidas do Rio da Prata, no ano de 1816. Laprida, ao ser morto em um conflito pelos soldados do caudilho José Félix de Aldao, teria dito suas últimas palavras:

Eu que sonhei ser outro, ser um homem  
de sentenças, de livros, de juízos,  
a céu aberto jazerei na lama;  
porém me endeusa o peito inexplicável  
um júbilo secreto. Enfim encontro  
o meu destino sul-americano.<sup>29</sup>

---

28 BORGES, Jorge Luis. **O fazedor** (Tradução de Josely Vianna Baptista). São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 37-38.

29 BORGES, Jorge Luis. **O outro, o mesmo** (Tradução Heloisa Jahn). São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 35.

Nesse belo fragmento do *Poema conjectural*, pode-se ler uma das frases mais impactantes de Borges: “Enfim encontro o meu destino sul-americano”. Borges viu, na barbárie, as causas do peronismo, que lhe foi hostil. Para ele, Martín Fierro nunca existiu e, como obra de pura ficção, não poderia representar o autêntico e nobre gaucho argentino.

Interessante notar a obsessão de Borges para com o poema de Hernández, como se desejasse revelar um sentimento de amor e ódio pela obra gauchesca. Uma contradição que talvez ele tenha explicitado no texto *Borges e eu*: “Eu permanecerei em Borges, não em mim (se é que sou alguém), mas me reconheço menos em seus livros do que em muitos outros, ou do que no laborioso rasqueado de uma guitarra”<sup>30</sup>.

O personagem Martín Fierro pode não ter existido. Mas isso pouco importa quando olhamos para os objetivos de Hernández ou, de forma mais específica, para a verossimilhança do seu personagem. Ainda que se questione a visão política desse escritor, seu poema insere-se em um intenso debate que também esteve presente em outros países latino-americanos. O filósofo mexicano Leopoldo Zea, ao prefaciar o poema de Hernández, reforça essa percepção: “Es la Argentina de mediados del siglo XIX, pero es también la América toda de la que es parte este pueblo que, como Martín Fierro, se vio obligado a optar de acuerdo con la disyuntiva de Sarmiento, entre civilización y barbarie”<sup>31</sup>. Ou seja, na América Latina do século XIX, a pena muitas vezes se tornou a espada.

## Considerações finais

Em um livro provocante, o historiador estadunidense Robert Darnton apresenta uma interessante tese. Segundo ele, a poesia cumpriu, na Paris do século XVIII, importante papel na política, ao denunciar as mazelas da corte de Luís XIV<sup>32</sup>. O autor vai além ao afirmar que esse papel poderia ser comparado com a troca de informações que hoje ocorre no mundo da informática<sup>33</sup>. Sua tese sugere pelo menos duas percepções: a força política que uma obra de ficção pode ter no mundo real, e o interesse sobre a relação entre a literatura e a história, que se mantém até os dias atuais.

Neste artigo, consideramos principalmente a poesia para os estudos de caso. Nossa intenção, entretanto, não foi privilegiar esse gênero, mas as formas gerais presentes na literatura de ficção. O romance, por exemplo, tem a vantagem de contemplar palavras e expressões indígenas ou de origem africana, o que pode enriquecer a análise. Mais do que apresentar os textos literários, o objetivo principal foi o de levantar algumas questões metodológicas em torno da relação entre literatura e história ou, de uma forma mais

---

30 BORGES, Jorge Luis. **O fazedor** (Tradução de Josely Vianna Baptista). São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 55.

31 ZEA, Leopoldo. Martín Fierro. In Hernández, José. **Martín Fierro**, 2010. *Op. cit.* p. XV.

32 DARNTON, Robert. **Poesia e polícia: redes de comunicação na Paris do século XVIII** (tradução Rubens Figueiredo). São Paulo: Companhia das Letras, 2014. Apesar do título aparecer a palavra polícia, a abordagem do autor é essencialmente política.

33 Essa pesquisa poderia ser expandida para o gênero gauchesco ou mesmo para a literatura de cordel. Trata-se de um projeto de pesquisa desafiador.

geral, entre a realidade e a ficção (ou mesmo entre a arte e a condição humana). Trata-se de uma temática que engloba inúmeras possibilidades teóricas e questões metodológicas numa perspectiva interdisciplinar.

O artigo não teve a intenção de determinar critérios universais para a relação aqui proposta. Isso porque cada obra literária apresenta especificidades que tornam frágeis regras ou procedimentos metodológicos universais. O objetivo foi demonstrar que a produção literária na América Latina teve um papel de levar o leitor a refletir sobre as condições socioeconômicas, políticas e culturais do passado, e abordar como a crítica literária tratou e ainda trata essa percepção. Não se teve aqui a intenção de propor a substituição de fontes tradicionais utilizadas pela historiografia, mas de complementá-las ou chamar a atenção para pontos que ainda não foram devidamente esclarecidos. Em última análise, buscou-se provocar o leitor para as possibilidades que o texto de ficção apresenta na interpretação da realidade.

## Referências bibliográficas

- BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BORGES, Jorge Luis. **O “Martín Fierro”** (Tradução de Carmem Vera Cirne Lima). São Paulo: L&PM, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O fazedor** (Tradução de Josely Vianna Baptista). São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O outro, o mesmo** (Tradução Heloisa Jahn). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Prólogo, com um prólogo de prólogos** (Tradução de Josely Vianna Baptista). São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRAGA, Márcio B. Gauchos e bárbaros: a história da formação da nacionalidade argentina a partir da leitura de Jorge Luis Borges. **Anuário de Literatura**, volume 16, nº. 2, 2011.
- CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. 13ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva Ltda., 2017.
- CORNEJO POLAR, Antonio. **O condor voa: literatura e cultura latino-americanas** (organização de Mário J. Valdés; tradução de Ilka Valle de Carvalho). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- HERNÁNDEZ, José. **Martín Fierro**. 1ª ed. (edición crítica, coordinadores Élica Lois y Ángel Núñez). Colección Archivos. Madrid: Editora Scipione, 2001.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & Literatura: uma velha nova história. In COSTA, Cléria Botelho da; MACHADO, Maria Clara Tomaz (orgs.). **História e literatura: identidades e fronteiras**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- PIGLIA, Ricardo. **O laboratório do escritor**. (Tradução de Josey Vianna Baptista). São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 1994.
- \_\_\_\_\_. Sarmiento, escritor. In SARMIENTO, Domingo Faustino. **Facundo: ou civilização e barbárie**. (Tradução: Sérgio Alcides). São Paulo: Editora Cosac Naify, 2010.
- RAMA, Ángel. **Literatura e cultura na América Latina** (organizadores Flávio Aguiar e Sandra Guardini T. Vasconcelos,

tradução de Rachel La Corte dos Santos e Elza Gasporotto). São Paulo: Editora da USP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Literatura, cultura e sociedade na América Latina** (organizador Pablo Rocca, tradução de Rômulo Monte Alto). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SABATO, Ernesto. **O escritor e seus fantasmas** (tradução de Pedro Maia Soares). São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SARMIENTO, Domingo Faustino. **Facundo: ou civilização e barbárie**. (Tradução: Sérgio Alcides). São Paulo: Editora Cosac Naify, 2010.

SHUMWAY, Nicolas. **A invenção da Argentina: História de uma ideia**. (tradução Sérgio Bath e Mário Higa). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

ZEA, Leopoldo. Martín Fierro. HERNÁNDEZ, José. **Martín Fierro**. 1ª ed. (edición crítica, coordinadores Élica Lois y Ángel Núñez). Colección Archivos. Madrid: Editora Scipione, 2001.

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# POSFÁCIO

MÔNICA FERREIRA BASTOS MATHERA  
FERNANDA DURAZZO DE OLIVEIRA

## Esse curso me ampliou os horizontes

Mônica Ferreira Bastos Mathera<sup>1</sup>

Conforme orientado desde o início do curso “Miradas sobre a América Latina”, já na aula de abertura decidi que a pessoa a quem dirigiria minha carta-avaliação<sup>2</sup> seria a ilustríssima diretora do Instituto de Psicologia e pesquisadora do Prolam/USP.

Não me recordo se era necessário justificar a escolha, mas o faço de forma breve. Fiquei impressionada com sua apresentação do panorama da educação na América Latina e surpresa com a posição brasileira nesse quadro. Em geral, imaginamos que o Brasil está em situação mais privilegiada e isso é fruto de uma falta de conhecimento da situação de nossos irmãos latino-americanos.

Esse curso me ampliou os horizontes e me esclareceu o quanto ainda preciso refletir e me apropriar da realidade atual da América Latina. Sem dúvida, aprofundei minha empatia e reconheci que é necessária muita falta de engajamento para fazer parte do grupo de estudiosos brasileiros que estão “de costas” para esse rico continente latino-americano.

Sou professora da rede pública de ensino municipal há sete anos e vejo o quanto falta para que melhor reconhecimento de nossa verdadeira identidade se estabeleça no imaginário dos alunos da cidade de São Paulo. Moro aqui há dez anos, sou do Rio de Janeiro, e me considero privilegiada. Uma das maiores e mais ricas cidade do país está longe de ser o modelo, mas é o que melhor temos de referência para a construção desse caminho.

Tenho formação em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e, ao me graduar, tive disciplinas de Literatura Hispano-americana que não deram conta da riqueza dessa cultura.

As aulas desse curso foram sensacionais! Me vi inúmeras vezes boquiaberta e encantada, às vezes decepcionada, mas alerta para a “Mirada sobre a América Latina” que se configurava diante de meus olhos.

Desejo prosseguir nas leituras e pesquisas e tenho imenso interesse em fazer parte de outros possíveis ciclos de aulas com essa temática. Inclusive vou buscar informações do que seria necessário para integrar, nem que seja como ouvinte, o Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina –

1 Aluna do curso “Miradas sobre a América Latina – 1º ciclo sobre Educação e Cultura”. Docente da rede municipal de ensino de São Paulo, na função de Professora Orientadora de Sala de Leitura. cursou Letras (Português-Literaturas), na Universidade Federal do Rio de Janeiro, campus do Fundão, graduada em 2007.

2 Carta enviada à professora Marilene Proença Rebello de Souza no final do curso.

Prolam – da Universidade de São Paulo, e compartilhar esses estudos na formação dos alunos da Educação Básica da minha unidade escolar.

Muito agradeço por essa oportunidade e me comprometo a multiplicar os parceiros na minha localidade ou círculo social.

## Carta aos latino-americanistas

Fernanda Durazzo de Oliveira<sup>1</sup>

Me inscrevi para o curso “Miradas sobre a América Latina” no Memorial da América Latina. Foi muito interessante, com pesquisas pertinentes, apresentado por mestres e doutorandos do Prolam/USP. Era um trajeto curioso para alcançar o local. Era contramão do meu trabalho e testei várias alternativas de transporte e linhas de ônibus, mas nesse caos de São Paulo era impossível chegar cedo. Mesmo assim aprendi muito – além das várias rotas para o mesmo lugar... E conheci pessoas incríveis.

Foi uma honra comparecer a todos esses encontros com temáticas e apresentações tão interessantes. Estudar sobre educação e arte por si só me agrada e muito; porém, quando o foco são os programas de educação e artes latino-americanos, aumenta ainda mais a alegria no coração e a inspiração de estudar, aprender e conhecer sobre assuntos com os quais me identifico.

A infraestrutura do Memorial da América Latina contribuiu para tornar o curso ainda mais instigante e motivador. A ideia de realizar uma parceria Prolam–Memorial, em minha opinião, foi genial. Um espaço tão importante em São Paulo, simbólico e pouco utilizado pela academia. Obrigada a toda equipe do Memorial.

O curso enriqueceu o meu raso repertório sobre a região; nós, os apaixonados pela temática, sempre acreditamos que sabemos muito – afinal moramos em um dos lugares mais ricos em cultura e história. Mas que inocência... Logo me dei conta, durante as aulas, que sabia bem pouco... Que sorte a minha ter me inscrito nele!

Pensando sobre o que eu aprendi e como poderíamos colocar os temas em prática, seria interessantíssimo se conseguíssemos compreender melhor como realmente funcionaria uma integração educacional latino-americana. No Mercosul, já existem alguns programas de educação integrada entre os países, porém, os governos não levam adiante. E, pior, nem nós mesmos sabemos dessa possibilidade. Haveria uma riqueza muito grande se essas políticas fossem concretizadas. Assim como acontece no Prolam, onde há muito aprendizado no intercâmbio entre os pesquisadores da região.

---

1 Aluna do curso “Miradas sobre a América Latina – 1º ciclo sobre Educação e Cultura”. Bacharel em Relações Internacionais pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2014-2017). No ano de lançamento desta publicação, é mestranda no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP), com apoio da Capes (2019-2021). Este texto é uma mescla de duas cartas de Fernanda: a que ela escreveu como sua avaliação final do curso de 2018 e a que ela enviou ao Memorial, em resposta ao pedido de atualização de seu currículo [*nota do editor*].

Os temas estudados, sempre comparando um país e outro, me trouxeram uma curiosa satisfação: somos bem parecidos. As nossas histórias se cruzam, às vezes batem de frente com a fronteira, mas sempre se encontram em algum rio, não dá para fugir. É interessante e importante que saibamos o que se passa e o que se passou com os nossos vizinhos, até porque, se olharmos uns para os outros, somos quase iguais.

Meu primeiro “contato” com o Prolam foi através do meu professor e amigo da graduação, José Maria, que fez o mestrado no programa. Desde o ensino médio eu tenho um grande interesse pela América Latina. Com 15 anos assisti *Diários de motocicleta* e desde então, como uma jovem idealista, queria percorrer os países vizinhos. Logo na graduação fiz a minha iniciação científica sobre a mídia chilena e brasileira durante a Guerra Fria; minha ideia era entender como os jornais e o cinema atuaram nesse período. E nesse mesmo ano, em 2016, eu fui pela primeira vez ao Chile e me apaixonei. Era uma viagem de lazer que serviria para os estudos. Aproveitei para mergulhar em museus e buscar documentação a respeito de jornais da época.

Em 2017, mais uma vez eu fiz uma viagem, dessa vez para a Bolívia, Peru e outra vez para o Chile. Nessas viagens, embora o contato com os “estrangeiros” seja grande, minha única condição era conversar apenas com latino-americanos: ouvir suas histórias, os nossos reclamos dos problemas sociais em comum e a oportunidade incrível de ver com os meus próprios olhos, ainda que em parte, a grandeza dessa América Latina. Quando concluí minha graduação, naquele mesmo ano, o tema da minha monografia foi “Operação Condor: terrorismo de Estado no Brasil e no Chile”. Sempre os dois países. No ano seguinte, retornei ao país, mas dessa vez aprofundei minhas aspirações. Fui a vários centros de memória, inclusive cemitérios, desde a Patagônia até o centro de Santiago. Já apaixonada por Victor Jara, caminhava nas ruas de Santiago pensando como era ter vivido aqueles dias terríveis.

2018 foi o ano em que eu “só” trabalhei. Por seis anos estive trabalhando numa mesma empresa, na qual aprendi muito e conheci pessoas incríveis. Eu já tinha na cabeça prestar o mestrado quando terminasse a faculdade, mas o meu orientador, Luís Gabriel, me sugeriu “respirar” um pouco – e foi a melhor coisa que eu fiz. Estudei o ano inteiro. Li os livros indicados, em várias partes da cidade, nos “meus cantos” preferidos, mais conhecidos como bibliotecas. Também sempre tive o sonho de estudar na USP.

No mesmo ano, também apresentei minha monografia no Encontro de Pesquisadores da América Latina (EPAL). Era a minha primeira vez fora da universidade e o primeiro contato direto com o Prolam. Fiquei muito animada! Eu enviei o meu trabalho sem esperança de ser aceito, mas foi bem recebido. A partir daí, fiz uma aula como ouvinte no curso “Tópicos de História Intelectual Latino-Americana Contemporânea”, ministrado pela Margarida Nepomuceno. Como era no período vespertino, aproveitei que no mesmo ano a empresa adotou um dia de *home office* para alguns setores, e o meu foi “agraciado”. Aproveitei esse único dia para fazer o curso; eles sabiam, não era nada escondido. A única condição foi que, se eu tivesse um trabalho a fazer, eu teria que fazê-lo. Nunca aconteceu.

No primeiro dia de aula eu erreí o caminho, peguei chuva, cheguei atrasada e pensei: “esse lugar não

é para mim, é um sinal”. Mas a partir dali tudo se desenrolou. Margarida Nepomuceno<sup>4</sup> é um ser humano incrível! Não me deixava desistir.

Depois, todas as etapas do processo foram muito bem comemoradas. A minha aprovação na proficiência em espanhol eu “devo” aos chilenos. Fiz um ano de espanhol no começo de 2016, mas aprendi nas viagens. Eu estava animada também com as leituras indicadas, principalmente do Ángel Rama. E conforme eu lia, lembrava dos lugares por onde passei e conheci, e isso aumentava o meu interesse, cruzava as ideias dos autores. Em *As cidades e as ideias*, de José Luís Romero, quando ele começa a analisar Potosí... eu lembrava daquela cidade linda e com uma altitude rigorosa. Quando fiz a prova, além do conteúdo teórico, era a “vivência” que eu estava transpondo no papel. Foi uma experiência única! Quando descobri que tinha passado na prova – da qual eu estava desacreditada e já pensando em prestar de novo – eu estava no trabalho. Quando abri o resultado, eu não acreditei. Lembro que entrei em choque e comecei a chorar. O site “quebrou” e pensei: “erraram o resultado”. Todos no meu trabalho receberam a notícia com carinho e alegria. Em todos os momentos, tanto no trabalho como em casa, sempre recebi apoio em minhas decisões, isso também me deixava confiante. Também não posso deixar de lembrar que meus amigos e meu companheiro me motivaram muito. Foi um processo coletivo.

Recebi o resultado final quando estava em casa. Já era dezembro. Abri minhas redes sociais, como num dia qualquer, e tinha uma mensagem. Era de um colega que também estava concorrendo: “Passamos! Parabéns!”. E eu comecei a chorar de felicidade.

Logo no primeiro ano aconteceu o Congresso promovido pelo programa, e eu fiz parte da organização; foi incrível! Uma experiência rica, de que sinto saudades da correria – principalmente da pizza que ganhamos como recompensa...

Tenho muito orgulho de fazer parte. Hoje eu pesquiso sobre a ESG, a Escola Superior de Guerra brasileira, e a repressão chilena, como os princípios contrarrevolucionários e a estrutura repressiva que dela se desenvolveram no Brasil serviram de base para a construção do serviço de inteligência e repressão na ditadura pinochetista. Meu interesse sobre ditadura, forças armadas e violência é outra longa história. Quem me orienta nesse tema pesado é o Osvaldo Coggiola.

O Prolam é muito receptivo. Tive sorte de estar numa turma tão amorosa e ativa. Os professores também são acessíveis, amigos e respeitosos. Do caos dos problemas sociais da América Latina, o Prolam é aquela casa em que a gente senta, discute e tenta entender essa confusão. Mas com calma, muito carinho e, claro, seriedade.

---

4 Autora do capítulo 5 deste livro [nota do editor].

MIRADAS SOBRE  
A AMÉRICA LATINA

# **SOBRE OS AUTORES**

## Sobre os autores

### **Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves**

Professora titular da Universidade de São Paulo, é vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP) e docente do Programa de Pós-graduação em Estética e História da Arte (Pgeha/USP) e do Prolam. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, é mestre e doutora em Sociologia pela mesma universidade. Tem experiência na área de sociologia da arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte brasileira, arte contemporânea, crítica de arte, artista brasileiro e arte contemporânea. Foi por duas vezes diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1994-1998 e 2006-2010). Atualmente é presidente da Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA) e vice-presidente da Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA).

### **Marilene Proença Rebello de Souza**

Professora titular da Universidade de São Paulo, é docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP) e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Psicóloga, graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo, com mestrado, doutorado e livre-docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela mesma universidade. Realizou estágio pós-doutoral (2001-2002) na York University, Canadá, onde participou como professora visitante em 2007, com bolsa do consulado canadense. Bolsista produtividade do CNPQ, nível 1c, é líder do grupo de pesquisa “Psicologia e escolarização: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica”. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE). Coordenadora do Grupo de Trabalho Psicologia e Educação, da Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP). Membro da Academia Paulista de Psicologia, cadeira nº 2, Lourenço Filho, e da Associação de Historiadores Latino-americanistas Europeus (AHILA). Pesquisadora e docente da área de psicologia escolar e educacional, estudando, principalmente, os seguintes temas: políticas públicas em educação, formação e atuação de psicólogos, formação de professores, escolarização, direitos da criança e do adolescente; psicologia, sociedade e educação na América Latina.

### **Rita de Cássia Marques Lima de Castro**

Professora nos programas de graduação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP), selecionada pelo Programa de Atração e Retenção de Talentos. Atualmente faz o segundo pós-doutorado no Departamento de Economia da FEA/USP, sob supervisão da profa. dra. Maria

Cristina Cacciamali. Tema de pesquisa: “Educação, tecnologia e competitividade nos processos de desenvolvimento de novas relações internacionais, políticas e econômicas entre Argentina e Brasil”. Realizou pesquisa em regime de pós-doutorado na FEA-USP (2015-2017), com o projeto “Aplicação de estudo interdisciplinar e da nova economia institucional na identificação do papel da educação no desempenho do assentamento rural Itapeva”, São Paulo, sob supervisão da profa. dra. Maria Sylvia Macchione Saes e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). É pesquisadora do Center for Organization Studies (CORS) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Política Internacional, Estudos Internacionais e Políticas Comparadas (NESPI), ambos da FEA/USP. Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP). Mestre e Especialista em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Bacharel em Comunicação Social – habilitação jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero e bacharel em Administração pelo Centro Universitário Senac SP.

### **Gisele Cardoso Costa**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam). Pedagoga formada na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestre e doutoranda em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP). Pesquisadora no grupo CNPq “América Latina e Marx: movimentos sociais, partidos, estado e cultura”, no qual desenvolve pesquisa sobre o vínculo entre a educação pública latino-americana e a formação econômica e social subcontinental. É membro do conselho editorial do portal eletrônico lamericas.org.

### **Alayde Maria Pinto Digiovanni**

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (Prolam/USP), fez seu estágio doutoral pela Cátedra Vigotsky e Universidade de Havana, em 2015. Graduada em Psicologia, fez mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná (Ufpr). Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Pesquisadora e docente na área de psicologia escolar e educacional com ênfase em psicologia e políticas educacionais no Brasil e na América Latina, é líder do grupo de pesquisa “Psicologia e educação na perspectiva histórico-cultural”. Membro do GT “Psicologia e políticas educacionais” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp).

### **Maria Margarida Cintra Nepomuceno**

Pesquisadora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Integração na América Latina (Prolam) e da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), ambos da Universidade de São Paulo, na área

de Políticas Culturais e Relações Internacionais do Brasil na América Latina. Pós-doutoranda no Departamento de História da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Ciências da Integração da América Latina pelo Prolam em 2015, com a tese *A missão cultural brasileira no Uruguai: A construção de um modelo de diplomacia cultural na América Latina (1930-1945)*. Mestre pelo mesmo Programa (*Lívio Abramo no Paraguai: Entretecendo culturas*). Sua linha de pesquisa é a investigação sobre as primeiras políticas de cooperação cultural adotadas pelo Estado brasileiro em países da América Latina. Possui especializações em nível superior pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (Estudos de museus de arte, 2005-2006) e pela Fundação Armando Álvares Penteado (História da arte, 2004-2006). Formada em jornalismo, com 20 anos de atuação na área, desde 2004 é co-editora da revista eletrônica *cores primárias* ([www.coresprimarias.com.br](http://www.coresprimarias.com.br)), publicação especializada em história das artes visuais e dedicada à pesquisa da arte e da cultura da América Latina. Participa do grupo de pesquisa CNPq “Sociedade científica de estudos da arte” (Cesa) e desenvolve pesquisas na área de cultura e políticas culturais na América Latina. Sua tese de doutoramento foi escolhida, por indicação da Coordenação da Pós-graduação do Prolam, para representar o Programa no concurso Prêmio tese destaque da Universidade de São Paulo, em 2016.

### **Araceli Barros da Silva Jellmayer Bedtche**

Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP), é bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo, instituição na qual também fez o mestrado em Estética e História da Arte.

### **Claudia Fazzolari**

Professora universitária, pesquisadora, curadora independente. Pós-doutora em Teoria e Crítica de Arte pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e em Integração da América Latina pelo Prolam/USP, junto ao Programa Nacional de Pós-doutorado (Pnpd/Capes). É docente-pesquisadora do curso de especialização em Gestão de projetos culturais, do Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação (CELACC/ECA/USP), e do curso de especialização em Arteterapia e terapias expressivas, do Instituto de Artes (IA/Unesp). Em suas curadorias e co-curadorias de exposições de arte contemporânea trabalha com poéticas de mulheres artistas. Organizou exposições para o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), Memorial da América Latina, Casarão 34 da Fundação Cultural de João Pessoa, Centre del Carme Cultura Contemporânea, em Valencia, Espanha. É vice-presidente da Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA) e International Board Member na Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA). Colabora com a revista de arte latino-americana *ArtNexus*.

### **Liana Maria Milanez Pereira**

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam-USP). Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da USP, (2005). Graduada em jornalismo gráfico e audiovisual pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicações, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1974), tem experiência como profissional e como pesquisadora na área de comunicação, com ênfase em rádio e televisão educativa e, em especial, nos seguintes temas: jornalismo cultural, literatura, cultura, mediação, rádio pública, rádio educativa, televisão pública e televisão educativa. Foi presidente da Fundação Cultural Piratini Rádio e Televisão, da qual fazem parte as gaúchas TV Educativa e Rádio FM Cultura. Foi editora executiva da Rádio MEC-RJ, vinculada à Associação de Comunicação Educativa Roquete-Pinto. Autora dos livros *TVE Brasil, cenas de uma história* e *Rádio MEC, herança de um sono*. Participa do grupo de pesquisa “Epistemologia do diálogo social”, coordenado pela Profa. Dra. Cremilda Medina, dedicado à reflexão e à prática da dialogia nas sociedades democráticas contemporâneas.

### **Iara Machado**

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam-USP) em 2016. Bacharel em Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fez especialização de nível superior em Estudos em Museus de Arte no Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP), onde, posteriormente, fez seu mestrado em Estética e História da Arte (2009). Pesquisadora associada à Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, Equador (2014). Co-fundadora do Fórum das Tradições Populares de Piracicaba (2008), é membro do Fórum Permanente Arte e Cultura da América Latina. Participa do grupo de pesquisa CNPq “Sociedade científica de estudos da arte” (Cesa), na área de crítica cultural, com ênfase nos estudos decoloniais, epistemologias do sul, ecologias dos saberes, estéticas simbólicas e patrimônio cultural.

### **Marcio Bobik Braga**

Livre-docente da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – Campus de Ribeirão Preto (desde 2007), onde atua como professor do Departamento de Economia desde 1996. Possui doutorado em economia na Universidade de São Paulo (1998). É professor e orientador do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP), atuando em projetos de pesquisa nas áreas de História da América Latina, História do pensamento latino-americano e Literatura e história econômica: Brasil e América Latina.



USP



SÃO PAULO  
GOVERNO DO ESTADO  
| Secretaria de Cultura e Economia Criativa