

Licença

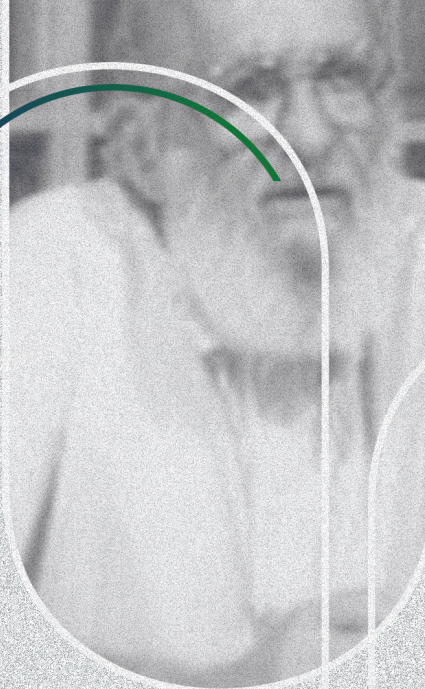


Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Fonte:

<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/591>. Acesso em: 29 out. 2024.

Referência

SANTOS, Catarina de Almeida et al. (org.). **Educadoras e educadores brasileiros: do centenário de Paulo Freire e Darcy Ribeiro aos 60 anos da UnB**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2024.170 p. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/591>. Acesso em: 29 out. 2024.



EDITORA



UnB

EDUCADORAS E EDUCADORES BRASILEIROS

Do centenário de Paulo Freire e Darcy Ribeiro aos 60 anos da UnB

Catarina de Almeida Santos
Andréia Mello Lacé
Ana Maria de Albuquerque Moreira
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

(organizadoras)



 EXTENSÃO
INSURGENTE



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Ana Flávia Magalhães Pinto
: Andrey Rosenthal Schlee
: César Lignelli
: Fernando César Lima Leite
: Gabriela Neves Delgado
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
: Liliane de Almeida Maia
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira
: Roberto Brandão Cavalcanti
: Sely Maria de Souza Costa

EDITORA



UnB

EDUCADORAS E EDUCADORES BRASILEIROS

**Do centenário de Paulo Freire e
Darcy Ribeiro aos 60 anos da UnB**

Catarina de Almeida Santos

Andréia Mello Lacé

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

(organizadoras)



Equipe do projeto de extensão – Oficina de edição de obras digitais

Coordenação geral	Thiago Affonso Silva de Almeida
Consultor de produção editorial	Percio Savio Romualdo Da Silva
Coordenação de revisão	Denise Pimenta de Oliveira
Coordenação de design	Cláudia Barbosa Dias
Revisão	Maria Thalita dos Santos Pessôa
Diagramação	Larissa Gomes dos Santos Viana
Fotos de capa	Paulo Freire Contemporâneo, frame de vídeo - Ministério da Educação, via Domínio Público Darcy Ribeiro - Cedoc - Arquivo Central UnB Universidade de Brasília - Beto Monteiro
	© 2023 Editora Universidade de Brasília
	Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universidade de Brasília Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF CEP: 70910-900 Site: www.editora.unb.br E-mail: contatoeditora@unb.br
	Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UnB)

E24 Educadoras e educadores brasileiros [recurso eletrônico] : do centenário de Paulo Freire e Darcy Ribeiro aos 60 anos da UnB / (organizadoras) Catarina de Almeida Santos ... [et al.]. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2024.
170 p.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-270-5.

1. Universidade de Brasília - História. 2. Educadoras - Brasil. 3. Educadores - Brasil. I. Santos, Catarina de Almeida (org.).

CDU 37 (81)



Sumário

Prefácio 7

Olgamir Amancia Ferreira

Os 60 anos da Universidade necessária e as educadoras e os educadores brasileiros 11

Catarina de Almeida Santos
Andréia Mello Lacé
Ana Maria de Albuquerque Moreira
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Paulo Freire: educando para a libertação 21

Cristiano Garboggini Di Giorgi
Andréia Nunes Militão

Do direito à educação à Universidade de Brasília no pensamento anisiano 37

Maria Zélia Borba Rocha

Florestan Fernandes e a educação: da Campanha de Defesa da Escola Pública à construção de uma pedagogia socialista 57

Diogo Valença de Azevedo Costa

Nísia Floresta: autobiografia, pesquisas e perspectivas 75

Alyanne de Freitas Chacon

Formação social, estado e educação brasileira: o projeto quilombista como alternativa civilizatória e pedagógica em Abdias do Nascimento 93

André Luis Pereira
Camilla Meneguel Arenhart



Nise da Silveira: uma educadora rebelde 111

Felipe Magaldi

Anália Franco: a educadora que o Brasil precisa conhecer 129

Samantha Lodi-Corrêa

**Os 60 anos da UnB no centenário de Darcy Ribeiro
e a necessária luta por um novo amanhecer** 149

Catarina de Almeida Santos

Andréia Mello Lacé

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Um posfácio, um convite ao inacabamento 157

Andressa Pellanda

Nise da Silveira e a humanização da doença mental 161

Franklin Chang



Prefácio

Olgamir Amancia Ferreira

Esta obra, organizada por Catarina de Almeida Santos, Andréia Mello Lacé, Ana Maria A. Moreira e Danielle X. P. Nogueira, se inscreve como resultado de um curso de extensão intitulado Educadoras e educadores brasileiros do centenário de Paulo Freire aos 60 anos da UnB, desenvolvido no contexto da pandemia de covid-19 pela Universidade de Brasília (UnB). A obra, portanto, ocorre sob o signo dos 100 anos de Paulo Freire (2021), nas celebrações dos 60 anos da Universidade de Brasília e no centenário de seu fundador, Darcy Ribeiro (2022).

O livro revela um olhar abrangente sobre o processo educativo, retirando-o do estrito espaço da escolarização, permitindo examinar diferentes facetas entre educação, universidade e democracia. Na expectativa de evidenciar aproximações e distanciamentos teóricos e históricos fundamentais, essa compreensão é essencial para perceber que a política educacional em curso no país guarda profunda relação com as demais políticas públicas. Ao mesmo tempo em que as influenciam, é profundamente influenciada por elas, como expressão de uma concepção de sujeito e de sociedade.

Neste trabalho, as organizadoras buscam empreender, de forma instigante, a articulação da concepção de educação como direito com o papel transformador que ela pode provocar; isso, se organizada com a finalidade de problematizar a realidade. Esta potencialidade se evidencia quando traz para o espaço educativo a realidade concreta da sociedade brasileira, construída sob a égide do colonialismo. Uma sociedade concentradora de renda, patrimonialista, marcada pelo escravismo e pela lógica patriarcal, cujas marcas constituem bases fundantes para as desigualdades que historicamente a atravessam. Nesse sentido, evidencia-se o papel da universidade pública, que, ao cumprir sua função social, se constitui em espaço privilegiado para a formação *omnilateral* dos sujeitos, com potencial transformador das desigualdades que marcam a sociedade.

Neste prefácio, não intento discorrer sobre os argumentos elencados em cada texto, mas procurei destacar alguns elementos na expectativa de estimular o leitor ou leitora a refletir sobre as questões apresentadas, identificando a grande pertinência dos elementos abordados com o contexto atual. A obra, constituída de experiências relevantes desenvolvidas ao longo do século XX por diferentes educadores e educadoras, sujeitos históricos que, nas mais distintas áreas do conhecimento, empreenderam reflexões e processos transformadores em seus espaços de produção de conhecimento, é um chamado para refletirmos sobre a educação que temos e a educação que queremos neste novo século. As reflexões desenvolvidas por eles e elas trazem para o debate questões, tais como: o caráter fragmentado e a ausência de criticidade

da educação, construída apartada do contexto em que se realiza, desenvolvida com base na formação diferenciada entre sujeitos para atender às demandas do sistema capitalista, e das marcações próprias da sociedade patriarcal e escravocrata. Por isso, configura-se como uma educação que conforma o pensamento racista ao se ancorar na “democracia racial” e negar a identidade dos grupos sociais, restringindo essa identidade a um aspecto, a exemplo da cor da pele, assim como as práticas de misoginia, por meio das quais utiliza as características biológicas como distinção negativa ou de menor valor, para sustentar as desigualdades entre homens e mulheres.

Outro aspecto que se depreende das reflexões desses sujeitos históricos é a dualidade na educação, que se constituiu como privilégio das classes dominantes em detrimento dos demais grupos societários. A dualidade educacional é característica própria de sociedades nas quais a democracia não está na centralidade das práticas sociais, e o consequente distanciamento das universidades das necessidades que assolam o país. Por isso mesmo, são produtoras de ciência e tecnologia que, muitas vezes, não apontam para um projeto de desenvolvimento democrático. Entretanto, o livro, como resultado de um curso de extensão, é exemplar de como, ao ser organizado e pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a universidade pode empreender um processo formativo que privilegia, para além da dimensão técnica, também as dimensões estéticas e éticas, fundamentais para a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, ele traz para a cena o potencial da extensão universitária dialógica na construção de um novo paradigma de educação superior.

Os elementos destacados constituem balizas fundantes de um novo paradigma educacional, que visa produzir conhecimentos que oportunizem à sociedade a construção de uma consciência da realidade na perspectiva de sua transformação. Entre esses sujeitos, destaca-se o papel de Darcy Ribeiro, Nísia Floresta, Nise Silveira, Anália Franco, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Abdias Nascimento e Florestan Fernandes. O ponto de partida, e diria mesmo, o eixo estruturante da obra, são os 60 anos da Universidade de Brasília e sua incessante busca pela democracia. Por isso, educação e democracia são conceitos estruturais que unem os autores e autoras destacadas na obra.

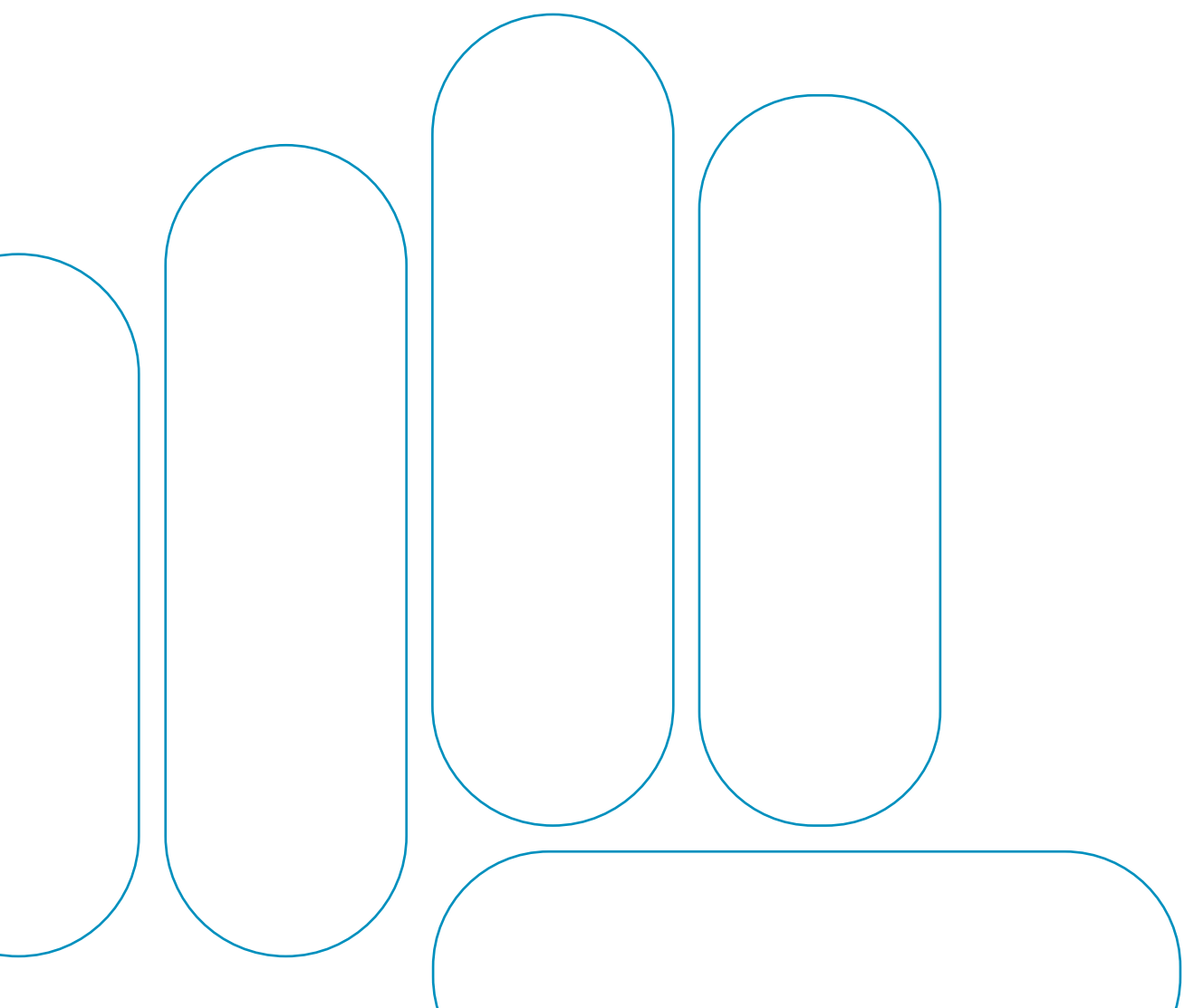
A Universidade de Brasília (UnB) é apresentada de maneira a ilustrar suas características diferenciais, que a fizeram e fazem singular no contexto das diferentes universidades brasileiras. Primeiro, por ser uma instituição educacional concebida e proposta numa perspectiva contra-hegemônica ao modelo de formação de educação superior que marcava as universidades brasileiras até o início dos anos 1960. Este aspecto oportuniza que, através da leitura, seja possível confrontar experiências de universidades existentes desde o início do século XX, inspiradas nas congêneres internacionais, com a proposta radicalmente ousada colocada em movimento, cuja criação se constituía, segundo Darcy Ribeiro, uma urgência. Por isso, é considerada uma Universidade necessária.


Na origem, os fundadores da UnB, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, tinham como principal ponto de aproximação o desejo de democratizar a educação brasileira. Por essa razão, superar a condição de privilégio e ver a educação ser assumida como direito universal

constituíam, respectivamente, o ponto de partida e de chegada do trabalho desses dois educadores, que, de forma perspicaz e contundente, é apresentada neste livro. Esta aproximação inicial será mais bem azeitada pela construção coletiva com outros interlocutores e interlocutoras, como vários dos que compõem este texto, todos ávidos de democracia, culminando na construção da Universidade necessária. A universidade, proveniente, como afirmado anteriormente, da inquietação de Darcy que insistentemente interrogava: universidade para que? Ou, como a universidade pode passar ao largo das desigualdades da sociedade, sem problematizá-las? Essas reflexões expressam esta que é a inquietação primeira dos e das intelectuais nesta obra: a necessária democratização da educação brasileira.


Nessa esteira, importa sublinhar a importância de as experiências e reflexões de mulheres como Nísia Floresta, Nise Silveira e Anália Franco estarem presentes neste livro. Isso porque, além de nos aproximar de suas elaborações teóricas, nos leva a refletir sobre as sujeições a que estão submetidas as mulheres e a necessidade de que a educação se realize de maneira a contribuir com a emancipação desse grupo social, que, mesmo sendo numericamente majoritário, é relegado à condição de minoria. As experiências dessas mulheres na política, na saúde e na educação são reveladoras do potencial transformador da sociedade protagonizada pelas mulheres. Desconhecer o papel desempenhado por estas brasileiras, conforme expresso no texto, é negar a história real e reproduzir a história contada a partir do referencial do dominador.

Por fim, cabe registrar que, no decurso da leitura, não serão apreendidas, dos textos dos educadores e educadoras que ancoram esta produção, apenas críticas à educação desenvolvida no país, ainda que já fosse uma boa razão para nos debruçarmos sobre a obra. Ao ler, serão identificados, principalmente, outros elementos que nos remetem às possibilidades de transformação. A escuta ao outro, o construir com e não para o outro, o território como espaço de formação e de formulação de novos conhecimentos, superando a conservadora compreensão de que a educação é própria do espaço escolar, especialmente da universidade, culminam em reflexões fundamentais sobre a educação democrática e a democratização da educação, sobre o papel do Estado na oferta e construção de uma proposta de educação crítica, criadora e emancipatória, o que torna ainda mais necessária a leitura da obra.





Os 60 anos da Universidade necessária e as educadoras e os educadores brasileiros



*Catarina de Almeida Santos
Andréia Mello Lacé
Ana Maria de Albuquerque Moreira
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira*

*A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se
inacabado; é um ser na busca constante de ser mais.*

Paulo Freire

No mês de agosto de 1985, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque assumiu o cargo de reitor da Universidade de Brasília, mas não se tratava de uma posse qualquer. Ele foi o primeiro reitor eleito por eleição direta após quase 24 anos de ditadura, que haviam interrompido o sonho concebido por Darcy Ribeiro e construído por tantos outros. Mas como sonhos revolucionários não são matáveis, a crueldade dos ditadores não foi capaz de matar o projeto mais inovador de universidade que temos. Exatamente por ter sido idealizado para não se fechar em si mesma, mas para pensar o país e ajudar na construção de uma outra realidade política, social e econômica.

Darcy Ribeiro, em seu discurso na posse de Cristovam, falou sobre como e para que a UnB foi pensada. Ao discorrer sobre a interrupção desse sonho e ao explicar todos os problemas que o país viveu, o que deixou de fazer e os desafios que tínhamos e, infelizmente, ainda temos, Ribeiro firmou:

esta Universidade de Brasília existe para tomar estes problemas em sua carnalidade; a fim de equacioná-los. Existe para entender o Brasil com toda profundidade, e a primeira tarefa que se impõe no exercício dessa missão é ter coragem de lavar os olhos para ver nossa realidade, é perscrutá-la, é examiná-la, é analisá-la. O Brasil, entendido como seu povo e seu destino, é nosso tema e nosso problema (Ribeiro, 1985, p. 14).

A sexagenária e tão sonhada Universidade de Brasília, inaugurada no dia 21 de abril de 1962, resultou da luta de Darcy Ribeiro, que contou com a ajuda de muitos aliados que não se furtaram a dar seu apoio quando este precisou. Anísio Teixeira, considerado por Darcy o educador mais brilhante do Brasil e o homem mais inteligente e cintilante, deu seu apoio na construção da nossa UnB, que, segundo ele, se transformaria “no primeiro marco da integração universitária no Brasil. Ao invés da atual organização ganglionar, senão pulverizada, a nova Universidade será verdadeiramente a unidade na diversidade. Pelo menos uma vez, vamos ser fiéis à semântica” (Teixeira, 2012, p. 106).

Esse projeto foi interrompido em março de 1964, por ocasião do golpe de Estado, quando a nossa agora sexagenária era apenas uma criança de 1 ano e 11 meses. Darcy Ribeiro, de forma emocionada, lembrou esse momento na posse do primeiro reitor eleito, afirmando que aquele momento representava para ele o dia do renascimento, pois a universidade que funcionou sob o comando dos ditadores, que não era digna de ser chamada de universidade, morreu como íbis, a ave que se queima. Naquele momento, a UnB renascia para ser o que houvera sido.

Renascia com a responsabilidade e a importância que ela tinha e tem. Disse Darcy que o Brasil não poderia passar sem uma universidade

que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema. Esta é a tarefa da Universidade de Brasília. Para isso ela foi concebida e criada. Este é o desafio que hoje, agora e sempre ela enfrentará (Ribeiro, 1985, p. 5).

A proposta desse livro nasce desse compromisso deixado pelos seus dois maiores idealizadores, que são referências para todas e todos nós, de fazer com que a UnB seja essa grande referência no papel de pensar o Brasil, de pautar os temas nacionais, de pensar o país como um problema e ajudar a buscar as soluções para transformar a realidade do povo brasileiro. Assim, o livro resulta do curso de extensão Educadoras e educadores brasileiros: do centenário de Paulo Freire aos 60 anos da UnB, idealizado em parceria com a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação e ofertado remotamente no segundo semestre de 2021, em pleno auge da pandemia, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

O curso tratou da vida, obra e das contribuições de educadoras e educadores do Brasil, que foram e são tão importantes para nos ajudar a pensar caminhos, propostas, ações e políticas para os diferentes problemas do país e sua imensa riqueza cultural, de modo a combater e reverter as suas desigualdades. Trouxemos para o debate Anísio Teixeira e seu fundamental papel na luta pela educação como direito, o que o torna um verdadeiro estadista da educação; Darcy Ribeiro, em seu centenário, abordando suas muitas e múltiplas contribuições para o país em diferentes campos, sem as quais essa instituição, que completou seus 60 anos de existência, possivelmente não existiria; Abdias do Nascimento, e sua atuação de importância ímpar e imprescindível nos diferentes espaços em que atuou, na luta

contra o racismo e o genocídio da população negra, inclusive a morte cultural e epistêmica; Florestan Fernandes e os dilemas educacionais brasileiros, seu pensamento sociológico e pedagógico; Paulo Freire, em seu centenário, e sua inestimável luta por uma educação para a libertação; Anália Franco, essa fantástica educadora que o Brasil precisa conhecer; Nise da Silveira e sua luta por uma forma humanizada de tratar a saúde mental, que desencadeou uma nova forma de olhar os doentes mentais no país; além de Nísia Floresta e seu papel para o empoderamento das mulheres.

O curso foi pensado e desenvolvido em parceria com a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, instituição formada por educadores e ativistas pelos direitos humanos, e sobretudo pelo direito humano à educação, assim como nossos/as educadores e educadoras. Foi planejado de modo a ser implementado de forma colaborativa com docentes de outras instituições públicas brasileiras.

Frente ao cenário em que vivíamos e que marca a nossa realidade atual, entendemos que a nossa UnB precisava cumprir seu papel primordial, defendido por seus idealizadores, e ofertar um curso dessa envergadura. Em momentos de negação da história e da ciência, é importante mostrar que nossas lutas vêm de longe, que as problemáticas que vivenciamos, sobretudo nos últimos anos, têm raízes históricas, e que seus algozes continuam na ativa, com voraz sede de poder.

Quando planejamos a oferta do curso em 2020, o Brasil e o mundo estavam imersos na maior crise sanitária do nosso tempo: a pandemia de covid-19, causada pelo coronavírus. Estávamos concentrados em busca de caminhos e enfrentando o negacionismo daqueles que deveriam estar à frente dos problemas, o qual trouxe graves consequências, vitimando mais de 700 mil vidas e deixando sequelas graves para a sociedade como um todo. A gravidade só não foi maior devido ao papel desempenhado pelas instituições públicas, dentre elas o Sistema Único de Saúde, as Universidades e os institutos de pesquisa, que se debruçaram a pensar nos problemas que estávamos enfrentando e a buscar soluções, como vacinas e equipamentos que pudessem salvar vidas.

Nesse contexto, entendemos que desempenhamos o que nos legou Darcy Ribeiro ao afirmar que, frente às questões e problemas do país, as universidades têm que se mobilizar. É nelas, disse ele, “e muito especialmente nesta minha, nossa Universidade de Brasília, que ponho minhas esperanças maiores, de ver um pensamento utópico concreto de formular, conclamando os brasileiros a definir aqui e agora o Brasil que há de ser” (Ribeiro, 1985, p. 28).

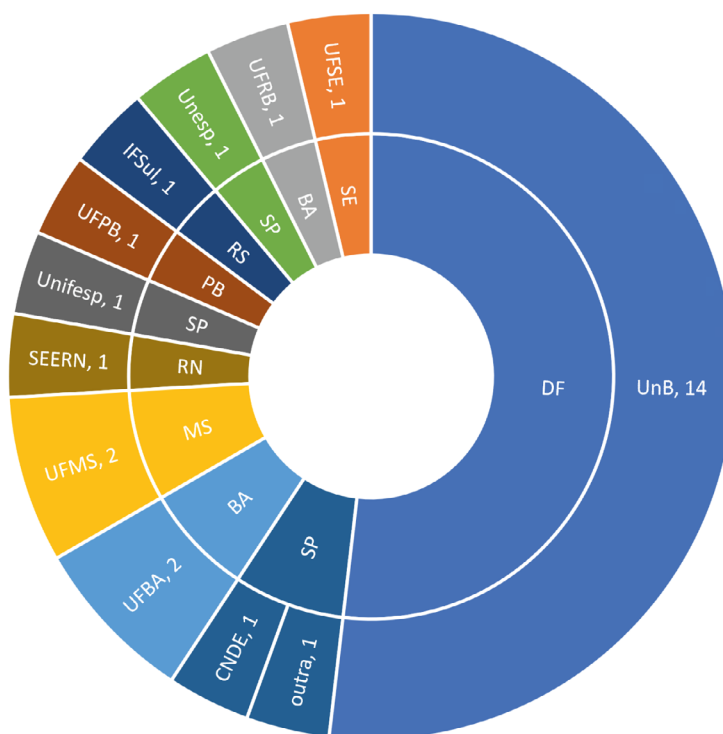
Darcy, como grande conhecedor das questões desse país e de seus mandatários, das elites econômicas brasileiras, delegou a nós o papel de mobilizar a população para fazer um outro país, um Brasil para o povo brasileiro, e assinalou a responsabilidade social e o

papel da universidade como a Casa em que a Nação brasileira se pensa a si mesma como problema e como projeto. Não podemos deixar isso em mãos dos políticos; menos ainda, em mãos dos militares ou de seus sequazes tecnocratas; eles não têm nem identidade nacional efetiva, nem grandeza mental o suficiente para pensar o Brasil em todas as suas potencialidades, vendo nosso povo como protagonista da história universal (Ribeiro, 1985, p. 24).

Enfrentar a pandemia no país, tendo como chefe do Estado um presidente militar que colocou outro militar para gerir o Ministério da Saúde, ambos sem competência e muito menos preocupação com o povo brasileiro, mostrou o quanto Darcy Ribeiro tinha razão. Para enfrentar os ataques à educação, às educadoras e os educadores, às escolas e universidades e, conseqüentemente, ao povo brasileiro, era fundamental articularmos professoras e professores de diferentes instituições, para, juntamente com o grupo da UnB, ofertar um curso primordial para pensar e mobilizar o Brasil frente à realidade, por meio de estudos e debates daqueles e daquelas que sempre lutaram para construir o Brasil para a sua população. Foi também essencial fazer com que o curso chegasse nos diferentes recantos do país e fosse apresentado para educadores de redes e escolas municipais, estaduais e distritais de educação básica; professores de universidades federais, estaduais e de Institutos Federais; estudantes da educação básica e superior; ativistas; agentes políticos, dentre outros.

Assim, contamos com a participação de professores e professoras, estudantes de diferentes universidades públicas, da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNDE), assim como da Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte (SEERN), conforme pode ser observado no gráfico 1, que segue:

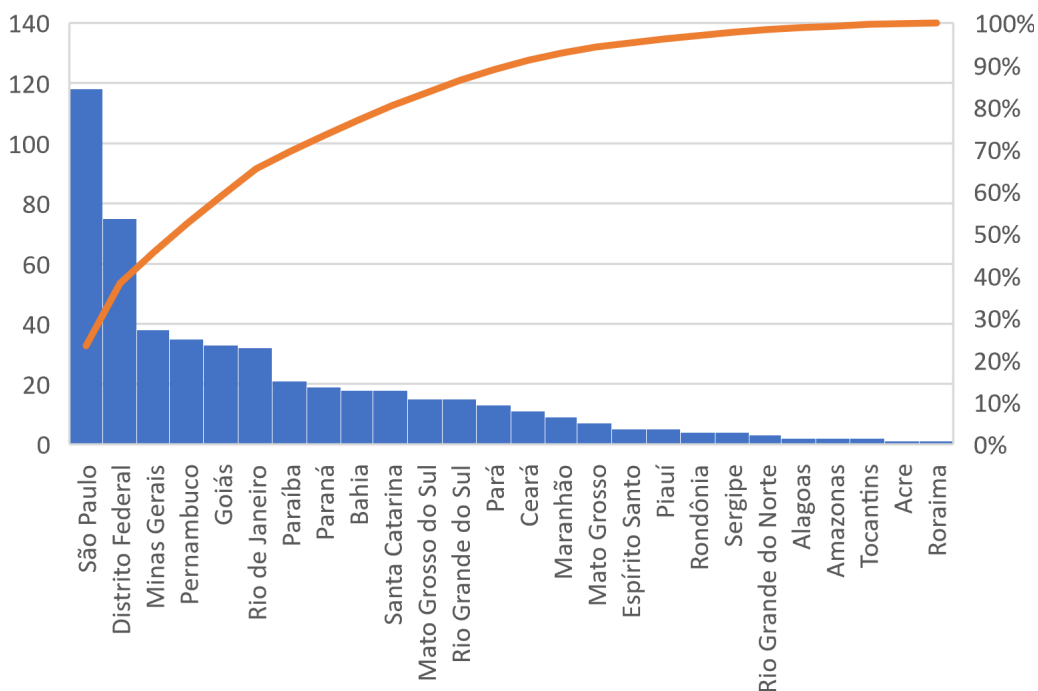
Gráfico 1: Instituições e número de professores envolvidos na oferta do curso



Fonte: Produção das autoras com base nos dados do curso.

Além de envolver professores e professoras de diferentes instituições, o curso também alcançou um total de 506 inscritos, vindos de vários lugares do país, como pode ser visto no gráfico 2:

Gráfico 2: Número de inscritos por estado



Fonte: Produção das autoras com base nos dados do curso.

Os dados evidenciam que a oferta do curso, de forma virtual, pôde ampliar o alcance das ações de extensão para além do território em que se encontra a Universidade de Brasília. O curso recebeu participantes de todas as regiões e quase todos os estados do Brasil, com destaque para os estados de São Paulo (118 participantes) e Distrito Federal (77 participantes). Entre os participantes, encontram-se profissionais que atuam em diferentes campos e redes de educação, além de ativistas e agentes políticos.

As mensagens recebidas por e-mail, Ambiente Virtual de Aprendizagem ou chat do YouTube, mostram que o objetivo foi alcançado. Uma cursista escreveu:

moro em Porto Velho. Sou uma das cursistas do curso Grandes Educadoras e Educadores Brasileiros. Quero agradecer a você e a todos os envolvidos neste evento tão necessário nos dias atuais e dizer que fiquei encantada em conhecer a vida e obras dos grandes educadores e a intensa contribuição, o imenso legado deixado por eles nos mais variados campos de atuação. Estou praticamente concluindo o meu curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e, para mim, o curso de extensão promovido por vocês tem ocasionado muitas transformações em meu modo de pensar, em minhas

reflexões e ações. Desejo um excelente Natal e que em 2022 possamos, como dizia Paulo Freire, “esperançar” dias melhores.

A cada live/aula, os e as cursistas explanavam seus aprendizados e como o curso estava contribuindo para a formação e análise da realidade do país, não só na atualidade, mas também desvendando a história dos que foram e são invisibilizados. Nas palavras de uma cursista, o curso “apresentou a muitos educadores/as maravilhosos/as que deixaram seu legado para a educação brasileira. Infelizmente, muitos/as ainda são invisibilizados/as”. Ou quando recebemos uma mensagem que dizia: “gente, quero aproveitar o momento para agradecer toda a equipe do curso de extensão da UnB por trazer com tanta qualidade essas formações para nós. Estou aprendendo muito”.

Na formação sobre Florestan Fernandes, o professor ministrante recebeu elogios e agradecimentos por, segundo os/as participantes, ter apresentado “uma discussão importante sobre educação pública, principalmente pelo que estamos vivendo na atualidade em nosso país”, e fez com que outra cursista ficasse “encantada com o pensamento de Florestan Fernandes, que é bem atual, as percepções das desigualdades educacionais na interseção de raça”.

A aula sobre Abdias do Nascimento, que propositalmente fizemos no mês de novembro, cumpriu o papel que esperávamos de trazer à tona o legado desse grande educador e fazer com que a população, sobretudo o povo preto, tivesse conhecimento de seu pensamento e obra. Abdias é uma referência fundamental na luta contra o racismo e o genocídio da população negra brasileira. Expressando-se sobre isso, uma cursista afirmou: “como mulher preta, periférica, ativista da educação e pedagoga, muito me anima ter conhecimento de uma referência como Abdias. Que um dia possamos alcançar uma sociedade antirracista”. Outra cursista realizou o seu agradecimento ao ministrante: “professor André, grata por sua colaboração tão relevante ao trazer Abdias do Nascimento no mês da Consciência Negra, quando politicamente demarcamos a importância das reflexões e ações no combate ao racismo”.

A aula sobre Anísio Teixeira, educador que não poderia faltar em curso no âmbito dos 60 anos da UnB, teve como professor o seu biógrafo e grande conhecedor da sua vida e obra. Uma aluna assim se expressou: “aula brilhante dada pelo professor João! Forma e jeito de falar aproximam muito da história. Essa mistura entre o estudioso da obra, com o calor de quem nos fala com paixão e proximidade, é tão prazerosa de se ouvir! Estou cada vez mais certa de que a educação só mudará quando, de fato, ouvirmos esses nossos educadores”.

As formações sobre as educadoras também receberam elogios, e o teor das mensagens traduz a importância da oferta do curso, sobretudo em um país pautado pelo patriarcado, que tem como praxe a invisibilização das mulheres e suas lutas. Uma estudante disse: “estou impressionada com a Nísia Floresta. Que mulher incrível que já questionava a condição das mulheres em função das estruturais desigualdades de gênero no Brasil naquela época”. Na mesma direção, outra estudante afirmou: “estou encantada com a Nísia Floresta, o quanto ela já era avançada para o seu tempo. A sua atuação nas lutas pela igualdade das

mulheres é impressionante. Estou muito feliz por tomar conhecimento sobre uma intelectual brasileira”. Nise da Silveira, também estudada no curso, teve duas aulas/lives que fizeram com que o público conhecesse mais sobre ela. Uma das mensagens que recebemos tem o seguinte teor: “mais uma live incrível sobre Nise da Silveira. É muito bom ter a oportunidade de conhecer mais de sua história e de seu trabalho por uma outra perspectiva. Uma abordagem magnífica!”.

O livro é proposto, portanto, em um ano de dupla comemoração: os 60 anos da Universidade de Brasília e o Centenário do seu idealizador, Darcy Ribeiro. Idealizada e seu idealizador são gigantes desse país, e não por acaso; ao falar da sua filha, ele assim se expressou:

a verdadeira Universidade de Brasília é a utopia concreta que subsiste calada entre seus muros no espírito dos estudantes e dos professores que guardam fidelidade ao seu espírito; mas é, também, a universidade enclausurada, que vive onde sobrevivem os que a conceberam; e é, sobretudo, a que ressurgirá em quantos, amanhã, hão de reencarná-la em liberdade e dignidade (Carta 14, 1995).

A obra traz textos das reflexões de professoras e professores que ofertaram o curso no ano do Centenário de um outro gigante educador brasileiro, Paulo Freire. O curso foi desenvolvido no ano em que a aniversariante apresenta uma campanha institucional que rememora sua missão de ser “atuante como sempre, necessária como nunca” e ratifica seu compromisso com a pesquisa, o ensino, a extensão e com a sua dedicação ao país.

O primeiro texto do livro *Paulo Freire: educando para a libertação*, os autores procuram explicitar como Freire é essencialmente um educador para a libertação, um educador popular em todos os aspectos abrangidos por essa expressão; e ressaltam as características de sua prática educativa e política que permitem caracterizá-lo como tal. Enfatiza-se inicialmente que, para Freire, a libertação autêntica (o processo de humanização) não é um depósito a ser feito nos seres humanos. A libertação é uma práxis: a ação e a reflexão de homens e mulheres sobre seu mundo para transformá-lo. Assim, elencam-se os elementos que permitem compreender como, especialmente a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire se constitui como autor profundamente identificado com as práticas políticas dos movimentos sociais.

Demonstra-se ainda como o pensamento de Freire se relaciona com as ações práticas de movimentos sociais variados nas décadas de 1960, 1970 e 1980, constituindo-se como referencial da ação política associada à ação educativa. Destaca-se a sua influência sobre a ação das CEBs, dos partidos de esquerda, do sindicalismo e das ONGs.

O capítulo seguinte, intitulado “Do direito à educação à Universidade de Brasília no pensamento anisiano”, trata do educador Anísio Teixeira e traz as contribuições temáticas do autor ao pensamento e à construção de instituições educacionais brasileiras, com uma análise institucional comparativa entre a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de Brasília, além de discorrer sobre o projeto original da UnB em relação ao contexto no qual foi criada. Ressalta os temas e as instituições que herdamos do trabalho educacional e político

apartidário de Anísio Teixeira, concluindo que a Universidade de Brasília tem contribuído para o tema do direito à educação por intermédio de ações educacionais de sua iniciativa.

No capítulo intitulado “Florestan Fernandes e a educação: da Campanha de Defesa da Escola Pública à construção de uma pedagogia socialista”, o autor do texto aborda, em linhas gerais, a trajetória de Florestan Fernandes na educação brasileira. Partindo da constatação de que o enfoque sobre a educação sempre teve uma dimensão importante em suas investigações sociológicas, como em suas pesquisas folclóricas ou nos trabalhos sobre os povos originários (os Tupinambá) e as relações raciais entre negros e brancos, ele procurou caracterizar sua noção de “dilema educacional brasileiro” como o fundamento teórico e prático-político de sua participação na Campanha de Defesa da Escola Pública. A passagem para a construção de uma pedagogia socialista em Florestan Fernandes, por sua vez, se dará por meio da relação que irá estabelecer entre sua categoria de capitalismo dependente e o debate sobre a reforma universitária.

No texto “Nísia Floresta: autobiografia, pesquisas e perspectivas”, a autora nos brinda com a história e trajetória de uma mulher que, mesmo vivendo em uma época em que as mulheres eram criadas apenas para servir aos maridos, reivindicou uma educação digna para o sexo feminino e escreveu sobre temas diversos, dentre eles o indianismo, o nacionalismo, o positivismo e a escravidão. Mesmo diante da situação à qual a mulher era submetida pela sociedade machista da época, a autora nos conta que Nísia foi reconhecida como uma mulher à frente de seu tempo, que escreveu sobre questões culturais importantes. Muitos a consideram como a primeira feminista do Brasil.

Os dois textos sobre Nise da Silveira trazem as perspectivas de análise de quem conviveu e trabalhou com ela, e de quem estudou a sua obra. Os dois textos se complementam, assim como aconteceu no curso, com um dos autores trazendo dados autobiográficos, não só da vida, mas também da atuação dessa grande intelectual, médica e educadora que foi a Nise. O *Nise da Silveira e a humanização da doença mental* aparece no livro como anexo, por se tratar de um compilado *sobre sua vida e atuação*. O autor traz a vida e obra de Nise, sua trajetória como aluna e interlocutora de Gustav Jung, mas, sobretudo, mostra a importância que ela teve para mudar a referência de tratamento da saúde mental e da forma de ver as pessoas que sofriam de doenças psíquicas.

O trabalho pioneiro de Nise da Silveira, como aponta o autor, foi fundamental, pois ao defender o fim dos manicômios onde os doentes eram trancafiados, colaborou para a criação da Lei Antimanicomial que possibilitou o fechamento de diversas instituições e culminou na criação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e das residências terapêuticas, que permitem um tratamento mais humano e diferenciado.

No segundo texto sobre a médica psiquiatra, nomeado de “Nise da Silveira: uma educadora rebelde”, o autor busca demonstrar a importância do pioneirismo de Nise da Silveira. No desenvolvimento do seu trabalho como médica psiquiatra, ela articulou diferentes saberes e práticas, desde a psicologia junguiana até a terapia ocupacional, a filosofia, as artes plásticas, a antropologia, a literatura, o teatro, o cinema, entre outros.

O autor destaca, sobretudo, a relação com a educação, tida por ele como uma relação pouco abordada por quem analisa o trabalho dela. Afirmar ele que a Nise não é só a psiquiatria rebelde ou aquela que se articulou ao campo artístico, mas a que também teve um envolvimento com diferentes práticas educativas, tanto durante sua formação quanto no desenvolvimento de seu trabalho.

No texto “Formação Social, Estado e educação brasileira: o projeto quilombista como alternativa civilizatória e pedagógica em Abdias do Nascimento”, o autor e a autora trazem o pensamento de Abdias do Nascimento sobre educação, bem como buscam demonstrar que o projeto civilizatório proposto por este intelectual encontra eco, principalmente, entre a população negra brasileira. Segundo os autores, o projeto surge desde os apontamentos críticos à ideia de que a escravidão foi um fenômeno com maior benevolência no Brasil do que em outros lugares do mundo, até a proposição de um novo processo civilizatório. Ancorado no projeto quilombista, Abdias aduz a necessidade de mudanças nas metodologias educacionais, chamando à conscientização que tenha por objetivo desenvolver um olhar afrocentrado sobre a realidade nacional. A defesa da inserção da história e cultura africana na educação é um caminho em direção a novas possibilidades civilizatórias, pois pode operar transformações na forma como as pessoas negras são vistas em suas contribuições à formação da nação brasileira.

Os recorrentes casos de racismo, a quantidade de trabalhadores e trabalhadoras, crianças e adolescentes pretos e pretas submetidos ao trabalho forçado em condições análogas à escravidão, o encarceramento da população jovem, especialmente masculina, preta, periférica e com baixa escolaridade, e o assassinato, inclusive pelo braço armado do Estado, da juventude negra e periférica, mostram a atualidade, importância e necessidade de estudarmos e conhecermos todo o trabalho e legado de Abdias do Nascimento.

O texto “Anália Franco: a educadora que o Brasil precisa conhecer” traz um pouco da vida, luta, obra e atuação da educadora, pouco conhecida no Brasil e que, assim como muitas mulheres de luta, teve sua história silenciada. A autora explicita como Anália Franco foi deixada de lado e passou por um processo de tentativa de apagamento da memória logo após seu falecimento, durante a pandemia de gripe espanhola no início de 1919, justamente por suas colegas da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo (AFBI).

A educadora, que teve grande parte de sua vivência e atuação na província e, depois, estado de São Paulo, começou a trabalhar aos 15 anos como professora auxiliar de sua mãe. Anália, logo após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, iniciou a primeira escola maternal do Brasil, em Jacareí, com uma proposta de coeducação entre os sexos. Além disso, a educadora acolhia crianças filhas de escravizadas/os para essa atividade, o que, em um país escravocrata, não foi uma decisão muito bem-vista.

Além das educadoras e educadores já citados, o curso também trouxe o educador Darcy Ribeiro, explorando sua trajetória e seu papel no Brasil e no mundo, não só para o campo da educação, mas para pensar e tomar a América Latina e, sobretudo, o país, como um problema a ser estudado e problematizado para que possa ser transformado, construindo assim um país para o seu povo. O professor ministrante, no entanto, não submeteu a versão final do texto, o que

impossibilitou a publicação de um capítulo sobre ele a partir do que foi trabalhado no curso. Contudo, nas considerações finais, as autoras trazem elementos e os apresentam em suas conclusões.

Referências

RIBEIRO, Darcy. *Universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. Pronunciamento de Educadores sobre o projeto. *In*: RIBEIRO, Darcy (org.). *Universidade de Brasília: Projeto de Organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961*. ed. esp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.



Paulo Freire: educando para a libertação

Cristiano Garboggini Di Giorgi
Andréia Nunes Militão



Introdução

Baseamo-nos, na acepção formulada por Romão (2010), para caracterizar Paulo Freire como um “educador popular”. Nesta perspectiva, considera-se que “[...] todo educador e toda educadora são populares, na medida em que toda ação educacional se dirige às camadas sociais, portanto, ao povo, buscando a preservação ou a transformação de projetos de nação” (Romão, 2010, p. 1). O autor complementa: “no seu sentido estrito, o educador popular tem uma origem, um local de nascimento, uma trajetória própria, em suma, uma história idiossincrática que lhe confere uma identidade singular que o distingue dos demais educadores” (Romão, 2010, p. 1). Freire assevera que:

a libertação autêntica – o processo de humanização – não é mais um depósito a ser feito no homem. A libertação é uma práxis: a ação e a reflexão de homens e mulheres sobre seu mundo para transformá-lo. Aqueles verdadeiramente comprometidos com a causa da libertação não podem aceitar nem o conceito mecanicista da consciência como um recipiente vazio a ser enchido, nem o uso de métodos bancários de dominação (propaganda, slogans e depósitos) em nome da libertação (Freire, 1983, p. 43).

Ao completar 50 anos, a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire se constitui como uma leitura indispensável não só para a compreensão do pensamento freireano, mas também como uma referência importante para o pensamento político.

Do ponto de vista da pedagogia freiriana, há um aspecto da democracia cognitiva que não pode ser esquecido, e é ele que confere um caráter popular à ciência e à própria epistemologia (teoria da ciência): há de se incorporar no currículo (entendido em seu sentido amplo) os traços culturais da visão de mundo dos oprimidos e das oprimidas. É Pedagogia “do(a)” Oprimido(a) e não a Pedagogia “para” o Oprimido. Ou seja, é a pedagogia a partir do olhar,

da perspectiva, do viés dos oprimidos e das oprimidas. E não se trata de concessão “basista”, nem de mera simpatia ou compaixão para com os(as) subalternizados(as), mas de verdadeira clarividência epistemológica. Paulo Freire entendia que há uma vantagem gnosiológica e epistemológica dos(as) oprimidos(as), na medida em que eles e elas vivem no olho do furacão das contradições e, por isso, aspiram à transformação social (Romão, 2010, p. 9).

Neste texto, discute-se as ideias defendidas em *Pedagogia do Oprimido*, buscando identificar as intersecções entre as formulações e ações de movimentos sociais populares e a obra de Paulo Freire. Argumenta-se que o pensamento dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, em especial os partidos políticos de esquerda, setores da Igreja Católica e o sindicalismo, são influenciados pelas ideias de Paulo Freire, sintetizadas em sua obra que completa 50 anos, sem perder sua vitalidade e atualidade. Ao percorrer essa linha argumentativa, encontramos ainda a influência de Freire nas Organizações Não Governamentais, que se valem de seus referenciais para uma atuação em perspectiva emancipadora. Observa-se que, no presente, embora os movimentos sociais citados tenham atuação sob outros referenciais que tensionam por práticas mais mercadológicas e pragmáticas, os pensamentos e contribuições de Paulo Freire continuam atuais para a compreensão do presente e como impulsionador de práticas transformadoras e emancipadoras.

É inegável a repercussão das obras de Paulo Freire pelo mundo. Destaca-se, em especial, uma de suas mais conhecidas, *Pedagogia do Oprimido*. Neste momento em que esta obra completa seus 50 anos, mantendo-se como referência para diferentes autores pelo mundo, uma das questões que se coloca reside exatamente sobre as contribuições desta obra, que ultrapassa a discussão específica da área educacional, tornando-se também referência para a política em uma perspectiva mais ampla.

A relação entre essas duas áreas, a educação e a política, é um tema de destaque na obra de Freire. Sendo inegável sua contribuição para o campo educacional, podemos conjecturar que essa obra, assim como outras da produção freiriana, tem sua vitalidade exatamente nesta articulação entre essas duas áreas.

Poucos autores possuem uma contribuição efetivamente significativa nesta mesma magnitude, quando consideramos o uso de sua obra para a efetiva atuação política com o objetivo de alcançar a transformação da sociedade em uma perspectiva emancipadora. Equipara-se assim a autores como António Gramsci, que, entretanto, não possui a mesma influência no campo educacional. Pode-se defender que Freire tem o mérito de se qualificar como balizador de práticas pedagógicas a partir de um sólido pensamento voltado para a transformação da sociedade. Não cabe, no âmbito deste artigo, a comparação das contribuições de Freire com outros autores, mas é certo que podemos considerá-lo um dos autores mais significativos para essa reflexão.

Conquanto seja considerada óbvia a sua enorme influência no campo educacional, também não é difícil demonstrar a sua influência altamente relevante no campo mais estrito da prática política transformadora. Não por acaso, uma das obras de Paulo Freire tem por

título *Política e Educação*, e que o principal estudo sobre Freire, de Celso Beisiegel, seja intitulado como *Política e Educação Popular* (1982). Além disso, enfatiza-se que no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire retoma, criticamente, após novas experiências, práticas e reflexões, os temas centrais da *Pedagogia do Oprimido*. Sobre essa questão, Paulo Freire escreve:

para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. É porque sempre pensei assim que, às vezes, se discute se sou ou não um educador. Foi isto que, recentemente, ocorreu em um encontro realizado na Unesco, em Paris, me disse um dos que dele participaram, em que representantes latino-americanos negavam-me a condição de educador (Freire, 2014, p. 13).

Ou seja, para muitos, Paulo Freire é essencialmente um autor da área política. É óbvio que isso não lhe tira, nem jamais tirará, a característica de ser um educador, aliás, um dos mais importantes da história da humanidade. No entanto, mostra o quanto sua influência propriamente política também é relevante.

Neste texto, discute-se inicialmente como as ideias defendidas por Freire em *Pedagogia do Oprimido* se desdobram de maneira mais detalhada e explícita para a prática política, estabelecendo relações entre a obra de Freire e suas contribuições para o campo político. Destacam-se alguns elementos que conferem força e vitalidade ao pensamento de Paulo Freire, sendo um dos marcos exatamente a obra supracitada.

Elaboramos aqui uma reflexão sobre os temas pelos quais essas contribuições se destacam. Entre eles, alguns são mais conhecidos, enquanto outros são menos estudados. Um exemplo notável é a contribuição no âmbito político da chamada teologia da libertação e o ideário das ONGs progressistas em nível global, especialmente aquelas dedicadas à cooperação internacional.

Ao final, nossa reflexão centra-se na hipótese de que o que permite a sua influência em diversas áreas do saber e da atuação social progressista é a sua concepção radicalmente humanizadora de mundo e de ser humano. Isso o torna um autor imprescindível na transformação do mundo em nossa época, abrangendo tanto o âmbito educacional quanto político.

Pedagogia do Oprimido: referência para o pensamento político democrático

No contexto de efervescência democrática e luta pela democracia que marcaram o final da década de 1970 e a década de 1980 no Brasil, desenvolvem-se ações e teorizações elaboradas pelos movimentos sociais populares, com destaque para aqueles ligados à educação popular; esses são chamados a “ler o mundo”. Essa formulação, de inspiração freiriana, embasa as ações desses grupos, definidos como novos sujeitos ou novos personagens.

Estes “[...] passam a definir-se, a reconhecer-se mutuamente, a decidir e agir em conjunto e a redefinir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas” (Chauí, 1988, p. 10).

Cauí (1988) apresenta esse “novo” sujeito, embasada na ideia de que este foi criado no interior dos próprios movimentos populares e sociais. A autora destaca as décadas de 1970 e 1980 como marco desse processo. Explicita a autora: “por que sujeito novo? Antes de mais nada, porque foi criado pelos próprios movimentos sociais populares do período: sua prática os coloca como sujeitos sem que teorias prévias os tenham constituído ou designado” (Chauí, 1988, p. 10).

As lutas populares são elaboradas a partir de agendas discursivas que, segundo Sader (1988, p. 143), “[...] que visam o cotidiano popular e o reelaboram da ótica de uma luta contra as condições dadas”. Estas se assentam principalmente na Igreja Católica, nos sindicatos e nos partidos políticos de esquerda. Estes, por sua vez, abrem espaço para novas elaborações e buscam vias de reatar relações com segmentos sociais, por experimentarem um descolamento de seus públicos.

Acrescenta Sader (1988, p. 143) que esse novo contexto social faz com que os movimentos sociais busquem reelaborações a partir da relação com o meio e entre si. As matrizes discursivas podem ser caracterizadas como:

modos de abordagem da realidade, que implicam diversas atribuições de significado. Implicam também, em decorrência, o uso de determinadas categorias de nomeação e interpretação (das situações, dos temas, dos atores), assim como na referência a determinados valores e objetivos (Sader, 1988, p. 143).

Considerando os elementos supracitados, temos novos sujeitos emergindo da atuação da Igreja Católica, dos grupos de esquerda e dos grupos sindicais. Assim, da:

Igreja Católica, sofrendo a perda de influências junto ao povo, surgem as comunidades de base. Dos grupos de esquerda desarticulados por uma derrota política, surge uma busca por “novas formas de integração com os trabalhadores”. Da estrutura sindical esvaziada por falta de função, surge um “novo sindicalismo”.

Evidente que esses elementos guardam entre si diferenças significativas, tanto em relação à consistência argumentativa quanto à sua incidência social.

A matriz discursiva da teologia da libertação, que emerge nas comunidades da Igreja, tem raízes mais profundas na cultura popular e se apoia numa organização bem implantada. Ela se beneficia do “reconhecimento imediato” estabelecido através da religiosidade popular. A matriz marxista não dispõe dessa base, enfrenta uma profunda crise e os grupos que a sustentavam ainda vinham de uma derrota desarticuladora. No entanto, ela traz em seu benefício um corpo teórico consistentemente elaborado a respeito dos temas da exploração e da luta sob (e contra) o capitalismo. A matriz sindicalista não extrai nem

das tradições populares nem da sistematicidade teórica, mas sim do lugar institucional em que se situa, um lugar constituído para agenciar os conflitos trabalhistas (Sader, 1988, p. 144).

Tendo como referência essas matrizes discursivas formuladas por Sander (1988), podemos identificar a influência de Paulo Freire em duas delas: na Igreja Católica e nos partidos políticos de esquerda. Em relação à primeira, a aproximação se dá a partir das práticas e formulações da educação popular:

nesse mesmo ano de 1971, constituíram-se equipes de “educação popular” na periferia sul, com o intuito de promover a alfabetização segundo o método Paulo Freire, proibido pelo regime militar. Por tal método, o aprendizado da leitura e da escrita é inseparável do uso que se faça desse instrumental na vida prática. Postulando um despertar crítico do educando, o método se vincula à tomada de consciência das condições de vida e à elaboração coletiva dos projetos de auto-organização (Sader, 1988, p. 148).

Começamos pela primeira. A contribuição de Freire neste âmbito é apontada por diversos autores, inclusive por alguns dos principais formuladores desta teologia.

O próprio Paulo Freire declarou algumas vezes que a reflexão teológica sempre acompanhou sua trajetória, ainda que nunca tenha sido o foco central de sua obra:

ainda que eu não seja teólogo, mas um “enfeitiçado” pela teologia que marcou muitos aspectos de minha pedagogia, tenho às vezes a impressão de que o Terceiro Mundo pode, por isso, converter-se em uma fonte inspiradora do ressurgir teológico. [...] uma teologia a serviço da burguesia não pode ser utópica, profética e esperançosa, por ser uma teologia que cria um homem passivo e adaptado que espera uma vida melhor no “céu”, que dicotomiza o mundo (Freire, 2014, p. 70).

Existe um reconhecimento de que a teoria e a prática de Paulo Freire forneceram um substrato a partir do qual a Teologia da Libertação encontra uma fonte central para o seu desenvolvimento:

a Igreja Católica se envolve em vários desses movimentos, patrocinando alguns deles, como o MEB (Movimento de Educação de Base). O trabalho social em comunidades desenvolvido pelo serviço social, que mantém estreita vinculação com a Igreja, recebe influência desse novo posicionamento dos cristãos de esquerda que, particularmente no Nordeste, a partir de 1962, adquire uma linha reivindicatória e politizada baseada no pensamento freireano (Oliveira, 2013, p. 2).

Frei (1994), ele próprio um representante reconhecidamente relevante da Teologia da Libertação, relata como uma ideia central desta se originou dos trabalhos de Freire.

O método de Paulo Freire aparece como a grande novidade. É a primeira contribuição, naquele momento, que já não quer interpretar o que é o interesse das classes populares, mas ousa perguntar às classes populares qual é a sua maneira de expressar-se no mundo, qual é a sua palavra (Betto, 1994, p. 28).

Continua Betto (1994, p. 44): “o educando é o protagonista do processo educativo, ou então estamos falando de opressão educativa, que, portanto, não é educadora. Ele precisa estar no centro do processo”. Cabe ressaltar ainda o papel importantíssimo que o Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, durante os 10 anos em que foi presidido por Freire, desempenhou na abertura das igrejas a novas perspectivas teológicas e políticas, exatamente no sentido apontado pela Teologia da Libertação.

Na época, o Conselho Mundial de Igrejas estava profundamente envolvido com os movimentos de libertação, principalmente nas igrejas e através delas, mas também em organizações que lutavam pela libertação fora do contexto estritamente eclesial, naquilo que se chamava de “ecumenismo de base” (Streck, 2001, p. 33).

No Conselho Mundial de Igrejas, Freire teve liberdade para implementar projetos libertadores em vários países do mundo, especialmente africanos.

Nunca ninguém me perguntou, no Conselho Mundial, em dez anos, se eu era isso ou aquilo, do ponto de vista religioso. Nunca fui chamado pelo secretário-geral (que era uma espécie de papa) para me dizer “se acautele!” ou “modere um pouco o seu discurso!”, nada! Talvez eu nunca tenha sido tão livre, enquanto trabalhador, quanto fui lá (Freire; Guimarães, 2000, p. 104).

Já em relação aos partidos de esquerda, havia uma busca por novas formas de integração com os trabalhadores. Um símbolo dessa busca pode ser encontrado na expressão “Você trocou Lenin por Paulo Freire!”, utilizada por um militante de esquerda indignado com as ideias defendidas por seus companheiros em um congresso de uma organização de esquerda, que ocorreu ainda durante a ditadura militar, no ano de 1980 (Sader, 1988, p. 167).

Mas o fato é que, nessa “ida ao povo”, buscando ajudar no processo de fazer despertar a “consciência crítica”, o método Paulo Freire esteve mais presente do que os escritos de Gramsci, *Que fazer?*, de Lenin, os livrinhos de Mao ou *Revolução na revolução* de Debray, de meteórica carreira. De um lado, porque um meio dominante de “ligar-se ao povo” foi através de processos educativos, a começar pela alfabetização. A demanda era grande, e a atividade (legal e aparentemente inocente) poderia ser bem desempenhada tanto por estudantes avulsos quanto por militantes organizados. Os novos educadores se debruçaram sobre os livros de Paulo Freire (torceram o nariz para o seu idealismo filosófico e seu humanismo cristão) e procuraram absorver suas orientações metodológicas para a alfabetização popular. Por outro lado, porque

através do método de Paulo Freire abria-se um lugar para a elaboração crítica e coletiva das experiências da vida individual e social dos educandos (Sader, 1988, p. 167-168).

Weffort (1967, p. 3), ao prefaciá-la obra *Educação como Prática de Liberdade*, afirma que “Paulo Freire soube reconhecer com clareza as prioridades da prática nesta etapa crucial, assinalada pela emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes”. Destaca, assim, que as formulações de Paulo Freire serviram de base orientadora para parte das ações da Igreja Católica e também para os sindicatos. Para Weffort, as ideias freireanas “nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas sobre o movimento popular” (Weffort, 1967, p. 4).

Suas ideias voltadas para a prática alfabetizadora têm relação direta com a ação e têm ligação indissociável com a conscientização. É evidente que esses mesmos princípios podem ser ampliados para outras aprendizagens. Weffort (1967, p. 6) reforça que: “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”.

Importante registrar que o ensaio *Educação como prática da liberdade* (1967) antecede a publicação de *Pedagogia do Oprimido* (1970), e as duas obras tratam da questão da política e do método de alfabetização, sempre com uma forte ênfase na questão da democracia. Freire (1967, p. 91) salienta que: “sentíamos, igualmente, que a nossa democracia estava em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, fortemente marcada por descompassos nascidos de nossa inexperiência com o autogoverno”.

Essa preocupação com a política é um elemento constante na obra de Paulo Freire, ultrapassando o campo educacional, mas sempre associado a ele, principalmente ao tratar da conscientização do educando como uma condição necessária para a construção de sua sociedade democrática. O próprio autor destaca:

duplamente importante se nos apresentava o esforço de reformulação de nosso agir educativo no sentido da autêntica democracia. Um agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturais de nossa formação paternalista e vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade (Freire, 1967, p. 91).

Para Freire (1967, p. 93), a educação deve ser pensada como uma ação que “[...] levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. Este é um dos elementos que aparecem nos escritos do autor sobre a educação. “Preocupados com a questão da democratização da cultura, dentro do quadro geral da democratização fundamental, tínhamos necessariamente de dar atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação” (Freire, 1967, p. 101).

Paulo Freire tem vários escritos que denunciam a predominância de uma concepção e de práticas educativas esvaziadas de sentido, como no trecho: “desde logo, afastáramos

qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência [...]” (Freire, 1967, p. 104). Atribui-se sentido às práticas educativas pela prática política da ação educativa. Essa abordagem fez de Paulo Freire uma referência para os movimentos sociais e populares tanto no Brasil quanto em diferentes partes do mundo.

A ligação indissociável entre a educação e a política, presente nas obras de Freire, quando utilizadas como referencial pelos movimentos sociais, torna-se o ponto de partida de diversos segmentos para a construção de um discurso em defesa da cidadania, do diálogo e da participação como elementos constitutivos da democracia. Esta, para ser alcançada, depende de uma prática educativa emancipadora.

A obra *Pedagogia do Oprimido*, quando analisada no contexto das políticas educacionais, tem dois aspectos a serem destacados: a ênfase na agenda e nos sujeitos. Sua obra enfatiza a ideia de que é necessário influenciar a elaboração das políticas, e para isso, o sujeito precisa se libertar do controle e da opressão a que são submetidos. Essa opressão se dá pelo desconhecimento do mundo e pelas estruturas da sociedade. Freire (1983, p. 34) ressalta essa relação opressores-oprimidos.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí decorre o sentido alienador das prescrições, que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (Freire, 1983, p. 34).

Destaca Freire (1983) que existe a necessidade de conhecer o mundo para poder, a partir deste, atuar sobre a política. Assim, é possível compreender os processos políticos e sociais, podendo, assim, colocar em pauta uma agenda própria.

Uma ideia central desse argumento é que existe uma passagem do expectador ao sujeito da história. Pensando no campo das políticas públicas, o sujeito passa a ter condições de atuar sobre sua realidade e sobre os mecanismos de opressão que passa a compreender. Tornando-se, assim, apto a influenciar na formulação da política com uma ação consciente e organizada, como, por exemplo, na atuação em organizações da sociedade civil.

A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível superar a contradição opressor-oprimidos. Desta forma, essa superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, objetivando-a enquanto simultaneamente atuam sobre ela (Freire, 1983, p. 40).

Evidencia-se que as contribuições freireanas têm um potencial que ultrapassa as questões puramente educacionais e explicam por que se traduzem em referência para a atuação política de diferentes grupos. Para Freire, a educação não tem um fim em si mesma; seu objetivo é desnudar a realidade para que o sujeito possa, a partir desse conhecimento da realidade, atuar politicamente. Para Freire (1983, p. 42), “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente”.

Além das contribuições apresentadas, ao analisar a obra de Paulo Freire, constata-se uma notável contribuição no âmbito político, para além das concepções sociais e políticas da chamada teologia da libertação, dos partidos de esquerda e dos sindicatos. Seus escritos influenciaram o ideário das ONGs progressistas em nível global, especialmente aquelas dedicadas à cooperação internacional.

Voltemos, então, nosso olhar para a contribuição de Freire para o ideário das ONGs progressistas em nível global, especialmente aquelas que se dedicam à cooperação internacional. Para isso, nos referiremos centralmente à extensa pesquisa realizada por Haddad (2014).

No início de seu texto, Haddad afirma:

durante os anos 1970, período de plena ditadura no Brasil, e no contexto da repressão política que se instalou contra institucionalidades, grupos, organizações e indivíduos, novas formas do agir político se desenvolveram como mecanismos de reconstrução democrática e de defesa dos direitos humanos, os quais eram violados constantemente (Haddad, 2014, p. 125).

Além das Organizações Não Governamentais (ONGs) já analisadas,

entre essas formas, duas merecem destaque: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e as Organizações Não Governamentais (ONGs). As primeiras são fruto do movimento da Igreja Católica de aproximação com setores populares de forma crítica, amparada pelas orientações do Concílio Vaticano II e da Teologia da Libertação; as segundas se constituíram como alternativa política para pessoas e grupos que vinham de partidos políticos, universidades e instituições públicas e privadas, atingidas pela perseguição dos órgãos de repressão (Haddad, 2014, p. 125).

O autor supracitado ainda aponta as semelhanças entre a atuação nessas duas instâncias, principalmente quanto aos seus objetivos.

Essas novas formas do agir político tinham em comum metodologias de trabalho com os setores populares, orientadas para aumentar a tomada de consciência sobre os problemas vividos pela população e ampliar a sua organização para a defesa de seus interesses e contra o regime repressivo. Quase sempre, a referência pedagógica dessas metodologias de trabalho tinha Paulo Freire como centralidade, apesar de o educador estar exilado na Suíça. Seus escritos circulavam de forma reservada nos primeiros anos (Haddad, 2014, p. 125).

Nesta época, quase a totalidade das ONGs tinha um caráter nitidamente progressista, voltado aos interesses e necessidades das classes populares, diferentemente do que ocorre hoje, em que a maioria das ONGs está imbuída de um espírito de mentalidade empresarial, em nível nacional e mundial, como pode ser observado em Lister (2003) e Molina-Gallart (2014).

Prossegue Haddad:

as CEBs foram muito estudadas naquele período e, posteriormente, nos tempos de redemocratização. Já o mundo das ONGs, nem tanto: sua semiclandestinitude e seu pequeno número acabaram por torná-las quase invisíveis à sociedade em geral. Elas ganharam presença pública apenas por ocasião do encontro das Nações Unidas no Rio de Janeiro, conhecido como Rio 92, quando milhares de organizações brasileiras e internacionais estiveram presentes em um evento paralelo na praia do Flamengo. Enquanto as CEBs tinham por trás a Igreja Católica como apoio político e financeiro, as ONGs viviam da cooperação internacional, principalmente europeia (Haddad, 2014, p. 125).

Paulo Freire, vivendo em Genebra, não só acabou por influenciar, com suas ideias, a cooperação internacional, tornando-a menos assistencialista e mais crítica no apoio às organizações que trabalhavam processos de transformação social nos países do Sul, entre as quais as ONGs, como também visitou várias das agências do Norte para falar sobre a realidade repressiva desses países e sobre o seu pensamento pedagógico.

Haddad, então, recupera a história desta cooperação internacional e analisa as entrevistas que realizou com diversos dirigentes destas agências. Ressalta, ao final destas análises, que os entrevistados apontam o papel fundamental de Freire, principalmente no âmbito amplo de atuação da educação popular, no período de seu exílio.

Paulo Freire já não estava mais aqui, mas seu pensamento foi se enraizando nas concepções e nas práticas de educadores populares e ativistas. Buscava-se reconstruir o tecido social a partir da base da sociedade, utilizando metodologias participativas, horizontalizadas, cuja intencionalidade residia na politização, na tomada de consciência dos problemas sociais e na organização da população para tentar superá-los. Os principais agentes dessas experiências educativas foram as CEBs e as ONGs, muitas delas nascidas do próprio trabalho das igrejas. As ações dessas organizações só foram possíveis graças à solidariedade internacional, traduzida nos mecanismos de cooperação europeia que, por intermédio das organizações da sociedade civil do Norte, carregaram apoio político e financeiro para que o trabalho político da educação popular pudesse ser desenvolvido e o pensamento de Freire, vivenciado.

A influência de Paulo Freire não só ocupou centralidade nas experiências dessas organizações, como também ganhou reconhecimento que permanece até os dias de hoje em muitos dos trabalhos com organizações populares, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais.

Importante destacar como o pensamento do educador ganhou centralidade nas agências europeias de cooperação naquele momento histórico, ao ajudar a fundamentar pedagogicamente a transição dessa cooperação de uma perspectiva inicialmente assistencial para a concepção de promoção para o desenvolvimento, baseado na linguagem dos direitos humanos e no protagonismo da sociedade civil. No período europeu do seu exílio, Paulo Freire não só influenciou as agências como também participou dos processos de descolonização na África, o que possibilitou novos conteúdos e fundamentos, que deram e dão sentido a muitas práticas educativas de sua pedagogia crítica.

Este texto abre uma janela para o invisível, para o pouco estudado: a cooperação internacional europeia, a influência de Paulo Freire nela e o papel das ONGs. Talvez pelas marcas que a ditadura, no Brasil, tenha deixado, muitas das práticas políticas daquele período não foram conhecidas. A educação popular foi um dos focos da atuação política dos educadores e educadoras que buscaram reconstituir a democracia brasileira a partir da base da sociedade. Paulo Freire foi a maior inspiração para essas práticas. As CEBs e as ONGs foram as institucionalidades que viabilizaram muitas dessas ações educativas. A cooperação internacional forneceu o suporte para que essas últimas pudessem existir.

Considerações finais

Neste texto, procurou-se elencar elementos que permitem compreender como Paulo Freire se constitui, a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*, como um autor profundamente identificado com práticas políticas dos movimentos sociais. Observa-se que em seu livro anterior, *Educação como Prática da Liberdade*, escrito durante o seu exílio, Freire sintetiza a sua teoria e sua prática até aquele momento. Posteriormente, o próprio autor reconhece que essa obra ainda estava eivada de ingenuidades quanto ao funcionamento da sociedade capitalista, e que as ideias elaboradas a partir da *Pedagogia do Oprimido* ainda não estavam plenamente desenvolvidas. No entanto, é necessário salientar que a importância desta obra para entender o desenvolvimento posterior das concepções freireanas é frequentemente subestimada.

Muitas obras foram escritas sobre a obra de Paulo Freire. O próprio autor apontou algumas vezes que apreciou particularmente duas dessas obras que analisaram a trajetória e contribuições de seus escritos: o primeiro de Celso Beisiegel, *Política e Educação Popular*, e o outro de Francisco Weffort, *Educação e Política*, escrito como prefácio de *Educação como Prática da Liberdade*. Destaca-se que ambos os textos têm em seus títulos as palavras “política” e “educação”.

Retomando Weffort (1967, p. 6), enfatiza-se a ligação entre aprendizado e conscientização: “eis aí um princípio essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado”. Outro elemento destacado é a educação com prática de liberdade.

Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico do que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é a afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação (Weffort, 1967, p. 7).

Elementos centrais desses dois aspectos: a conscientização e a liberdade. Elas são o objetivo central que articula, em uma prática eminentemente política, a busca por desnudar a opressão como caminho para a emancipação dos educandos.

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como um lugar de prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim, a visão educacional não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se (Weffort, 1967, p. 8).

A consciência crítica necessita do conhecimento de mundo, o qual, para Freire, está ligado à política e à educação, que, por sua vez, se conectam a uma determinada concepção de ser humano e de mundo. A perspectiva democrática é uma das condições necessárias para superar a consciência ingênua, ultrapassando assim todos os fanatismos e fatalismos. Percebe-se a clara perspectiva política da ação educativa freiriana, expressa sobretudo com o objetivo de superar a opressão pela ação consciente dos próprios educandos.

Esta visão de ser humano, mais elaborada na obra *Pedagogia do Oprimido*, foi um dos elementos que fez de Freire uma referência para a política e para a educação. Observa-se neste livro uma síntese dos conceitos de Paulo Freire, iniciando pela contradição opressor-oprimidos, trazida no primeiro capítulo da obra, onde Freire utiliza vários autores marxistas para fundamentar suas ideias, elementos que estavam ausentes em obras anteriores. Caracteriza-se uma sociedade marcada por interesses antagônicos, na qual a relação opressora-oprimida é estrutural, e ao opressor interessa manter os mecanismos vigentes, enquanto ao oprimido cabe a ação para libertar-se, por meio de uma ação radicalmente transformadora. Beisiegel (1982, p. 333) trata dessa temática, afirmando que

[...] a conscientização, tal como a entendia, nunca seria responsável pela adesão do povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, ao possibilitar a inserção dos homens como sujeitos no processo histórico, a conscientização evitava fanatismos e inscrevia os homens na busca de sua afirmação. O educador concordava com análises desenvolvidas por Francisco Weffort na introdução ao livro anterior, quando advertia que “se a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais, é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão”. Em *Pedagogia do Oprimido*, o educador aceitava integralmente aquela condição de revolucionário que tantas vezes lhe fora atribuída, assumindo sem hesitações a condição de cristão revolucionário.

Importante destacar o caráter relacional desse processo de libertação, que se constitui enquanto processo coletivo: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Na sequência da obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire aborda a educação bancária e a educação problematizadora. Essas formulações carregam a concepção filosófica sobre o ser humano que permeia as ideias freireanas:

a concepção e a prática “bancárias”, imobilistas e “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo, ela os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 1983, p. 83).

As ideias postas sobre a inconclusão do ser humano e a sua relação com a realidade evidenciam as ligações entre a prática educativa e a prática política, expressos pela visão do homem como “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento em busca do Ser Mais”.

Assim, a prática educativa e a prática política criam as condições para o processo de humanização. Elas são apresentadas no início da obra *Pedagogia do Oprimido* e melhor desenvolvidas nos capítulos seguintes, sobretudo ao explicitar os fundamentos dessa relação. No terceiro capítulo, por exemplo, o autor trata do diálogo, este também uma categoria absolutamente central para o pensamento freireano.

Podemos traçar um paralelo entre o pensamento de Paulo Freire e a ideia da Ação Comunicativa habermasiana. O diálogo é um dos elementos que liberta e educa os homens em comunhão; é a condição para a humanização e para a prática libertadora. Essas esferas abrangem as práticas educativas e políticas. Continuando na mesma temática, o quarto capítulo da obra aborda a antidialogicidade e a dialogicidade, uma visão antagonista que permite compreender o âmbito da opressão e da libertação.

Beisiegel (1982) trata desse tensionamento entre a vocação humanizadora dos homens, que é

[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência dos opressores, mas afirmada na ânsia de liberdade, de justiça, na luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade ultrajada encontrava nesta “educação problematizadora” um importante instrumento de sua realização. Mas tal processo se desenvolveria no âmbito da “tarefa humanista histórica” fundamental dos “oprimidos”, que consistia em “libertar-se a si mesmos

e aos opressores” da situação de opressão. Ao expor as suas ideias sobre esta “educação problematizadora”, Paulo Freire continuava a defender a importância fundamental da “conscientização” e insistia em afirmar que o diálogo era o caminho para alcançá-la (Beisiegel, 1982, p. 341).

Demonstramos neste texto como o pensamento de Freire se relaciona com as ações práticas de movimentos sociais variados nas décadas de 1960, 1970 e 1980, constituindo-se como referencial da ação política associada à ação educativa. Destacam-se as influências sobre a ação das CEBs, dos partidos de esquerda, do sindicalismo e das ONGs.

Essa ação se caracteriza pelos elementos elencados neste artigo, que se encontram sintetizados na obra *Pedagogia do Oprimido* e são marcados por uma compreensão mais refinada da realidade social. Celso Beisiegel (1982, p. 355) apresenta essa característica de Freire.

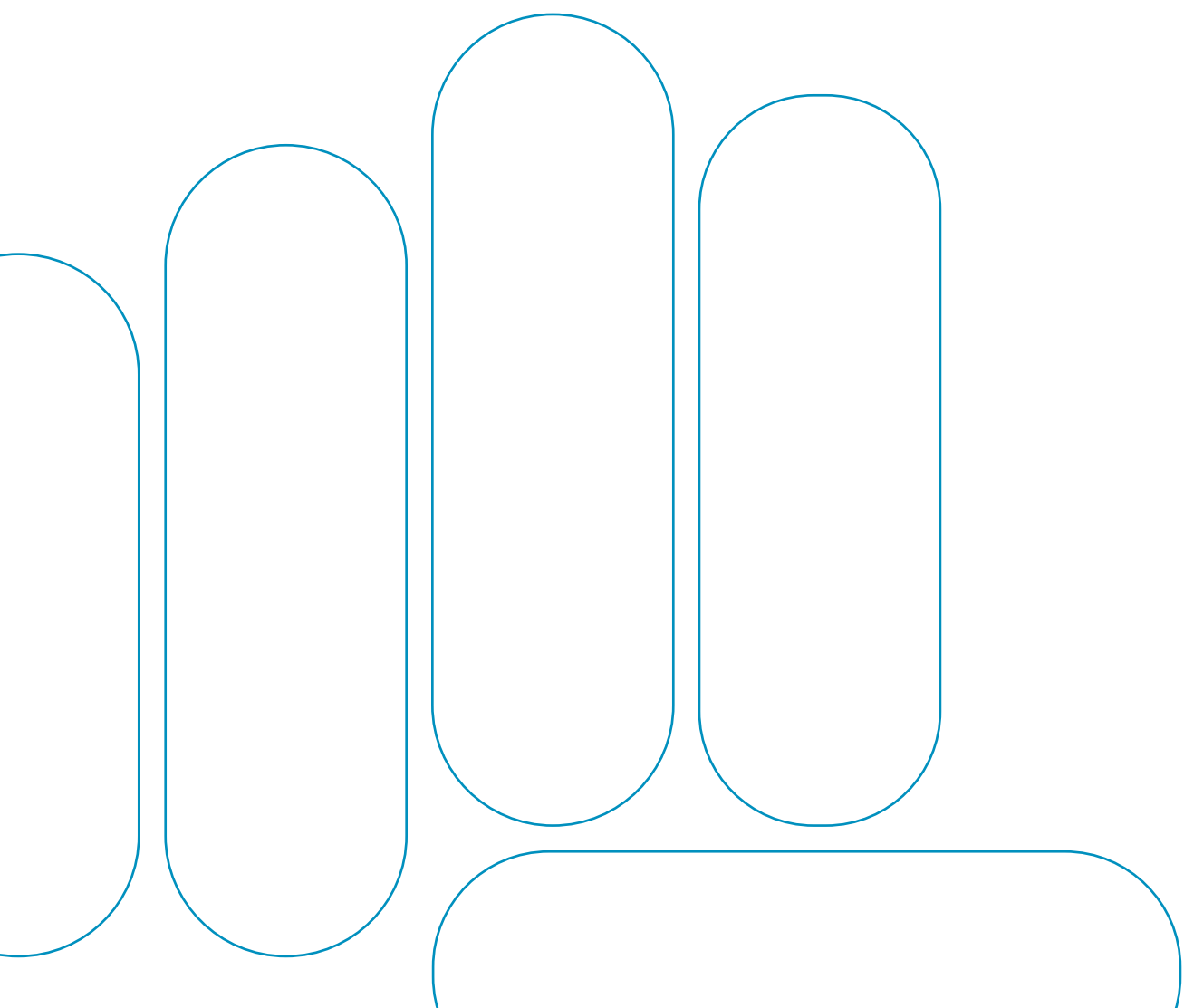
Sob esta visão do processo educativo, a iniciativa do educador e seu maior domínio do objeto de conhecimento não o impediriam de aprender junto com o educando. Então, por que não adotar esta mesma linha de explicações também para as mudanças observadas no pensamento do próprio Paulo Freire sobre os modos de organização e funcionamento da sociedade de classes? Por que não reconhecer que Paulo Freire, em sua própria história, talvez tenha sido o melhor testemunho da validade de suas ideias a propósito das relações entre o educador e o educando no processo de mútua explicitação dos fundamentos da realidade social?


Evidencia-se como Paulo Freire cresceu e se humanizou mais, deixando-se envolver num processo dialógico com seus educandos, simultaneamente educacional e político. Este é o fundamento de sua evolução pessoal e política. Essa característica é um dos pontos que melhor ilumina a influência de Freire enquanto autor de referência para o pensamento político e educacional da atualidade, tal como a vitalidade de sua obra, especialmente *Pedagogia do Oprimido*, que tão bem sintetiza as suas elaborações e concepções sobre o processo educacional, que é indelevelmente marcado pelo aspecto político.

Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular*. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Aprendendo com a própria história II*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HADDAD, Sérgio. Paulo Freire e o papel das agências de cooperação europeias no apoio à educação popular no Brasil. *Rev. Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 123-141, dez. 2014.
- LISTER, S. NGO legitimacy: technical issue or social construct? *Rev. Critique of Anthropology*, v. 23, n. 2, p. 175-92, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0308275X03023002004>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- MOLINA-GALLART, Nuria. Strange bedfellows? NGO-corporate relations in international development: an NGO perspective. *Development Studies Research*, v. 1, n. 1, p. 42-53, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21665095.2014.915617>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- OLIVEIRA, Valéria. *A influência do pensamento de Paulo Freire para o Serviço Social do nordeste brasileiro – 1950 a 1963*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 8. Educação como prática da liberdade: saberes, vivências e (re)leituras em Paulo Freire. Recife: UFPE, 2013.
- ROMÃO, José Eustáquio. Educador popular. In: OLIVEIRA, D; DUARTE, A; VIEIRA, L. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- STRECK, Danilo. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 2014.
- WEFFORT, Francisco. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 7. ed.





Do direito à educação à Universidade de Brasília no pensamento anisiano¹

Maria Zélia Borba Rocha



Da educação como direito à concepção de universidades

A missão político-social à que Anísio Teixeira dedicou toda a sua vida foi consagrar o acesso à escolaridade dos níveis primário e secundário como um direito de cidadania de todo brasileiro.

Todo o seu trabalho profissional, político apartidário e intelectual ao longo de cinco décadas foi para universalizar a educação de graus² primário e médio como ensinos públicos, gratuitos, laicos e de coeducação,³ bem como para torná-los de qualidade para todos(as) os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as), como direito de cidadania essencial à constituição de uma sociedade democrática (Teixeira, 1997, 1969, 1958, 1996; Ferro, 1984).

Eu diria mais, afirmo que *não* se tratava apenas de uma causa política, mas de uma missão civilizatória.⁴ Os intelectuais da geração de Anísio Teixeira são, senão a última, talvez uma das últimas gerações imbuídas do sentido de missão, engajadas com um projeto de nação que *não* se corporificava em partidos políticos, mas em suas ações intelectuais e profissionais, fundamentadas no conhecimento científico e *não* em ideologias ou utopias:

[...] as três modalidades de bacharéis (Direito, Medicina e Engenharia) concebiam-se como a elite intelectual responsável pela construção de um projeto de nação. Consideravam-se os “eleitos”, responsáveis pelos destinos do país, e atribuíam a si esse penhor por serem os únicos dotados de

¹ Segunda parte do trabalho apresentado no Seminário Política e Gestão da Educação, realizado na Universidade de Brasília em 28 de abril de 2022.

² Utilizou-se a categoria administrativo-educacional da época de Anísio Teixeira.

³ Uso o termo consagrado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, para se referir à defesa do direito à educação para todos os gêneros, documento ao qual Anísio Teixeira assinou junto com outros (as) consagrados intelectuais da época.

⁴ O conceito original está em Elias (1994 [1932]).

qualificação para tal. Especialização que o ensino superior lhes fornecia e que se materializava no título de bacharel (e alguns na titulação de doutorado). As três categorias de profissionais liberais empenhavam-se simultaneamente na estruturação do Estado, na consolidação da nação, na civilização do povo e na estruturação de suas próprias carreiras. Assim, pode-se afirmar sobre os três, incluindo os professores, pois eram eles próprios: “entendiam-se como mestres nesse processo de civilização, guardiões do caminho certo”⁵ (Rocha, 2007, p. 94-95).

Cruzada civilizatória, pois o projeto de um país moderno e industrializado, baseado na concepção de progresso oriundo dos conhecimentos científicos, inseria-se em um determinado tipo de civilização. A civilização moderna, ocidental, apresentava as seguintes idiossincrasias: divisão complexa do trabalho, com conseqüente estratificação social; existência de uma instituição jurídico-política e administrativa com a função de governar a sociedade de forma impessoal e fundamentada nas leis; formas de representação política; concepção do ser humano como cidadão; economia monetarizada; criação e desenvolvimento de instituições com a função específica de produção de novos conhecimentos, baseados nas ciências. Enfim, civilização como “[...] o complexo que abrange conhecimento, crença, arte, comportamento moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Murray, 1871 *apud* King, 1986, p. 189). Esta era a cruzada civilizatória de Anísio Teixeira: transformar o Brasil em uma nação civilizada. Para isso, eram essenciais a educação primária e secundária públicas, gratuitas e laicas, de qualidade, baseada na coeducação. Além disso, também era indispensável uma educação superior produtora de ciência, de formações profissionais e integrada com a educação de base por intermédio da formação de professores.

Neste sentido, Anísio Teixeira fez parte dos grupos intelectuais que conceberam duas universidades para o Brasil, em dois períodos históricos distintos. Estudar a organização institucional de ambas ajuda a desvendar o pensamento anísiano, assim como confere dimensão à ação político-cultural que Anísio Teixeira nos legou por herança.

Breve escopo comparativo: UDF e UnB

A comparação entre as duas instituições distintas, situadas em ambiências sociopolítico-culturais diferentes, justifica-se por duas razões básicas: primeiro, porque a concepção e a criação dessas duas universidades faziam parte de um projeto maior de construção de um Brasil civilizado, tendo a ciência e o progresso como direção aonde se almejava chegar e, ao mesmo tempo, como base de ações; segundo, porque se consegue identificar a marca dos ideais, dos valores e do trabalho anísianos em ambas.

Anísio Teixeira e o grupo de intelectuais que o acompanharam na tarefa de conceber e criar a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de Brasília, projetaram as duas instituições a partir de seis eixos centrais: 1º) missão; 2º) princípios; 3º) descentralização;

⁵ Schwarcz, 2002.

4º) órgãos complementares; 5º) centralidade da educação; 6º) integração entre educação primária, à época, e superior. Vou tecer possíveis diferenças e similaridades entre as duas universidades, a partir da análise comparativo-institucional de suas estruturas organizacionais.

No que reporta à *missão*, encontramos similaridades nas duas universidades quanto aos subtemas da produção e difusão da ciência, tecnologia e arte; à formação de quadros profissionais altamente qualificados em diversas áreas do conhecimento; e à formação de professores para todos os graus de ensino e para todas as áreas do conhecimento. A diferença crucial encontra-se nas finalidades específicas para as quais cada universidade foi criada: a UDF foi atribuída a missão específica de “[...] prover a formação do magistério, em todos os seus graus” (Distrito Federal, 1935, art. 2º), enquanto a UnB foi criada para “[...] atuar como o motor de transformação que permita à sociedade nacional integrar-se à civilização emergente” (Ribeiro, 1991 [1969]), p. 172). A UDF foi criada com vistas ao projeto de instauração de uma rede pública de educação primária e média obrigatória, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos, como um dever do Estado, enquanto a UnB foi concebida para produzir um projeto de nação que levasse o país ao desenvolvimento econômico-industrial e, com isso, também proporcionasse integração com universidades nacionais e internacionais. Os dois modelos de universidades estavam comprometidos com o fenômeno da integração. A UDF almejava a integração da universidade com a rede pública de ensino primário e médio, enquanto a UnB objetivava atingir a integração nacional por meio do desenvolvimento econômico e também ansiava por promover a integração entre universidades.

Portanto, a integração era um conceito chave no pensamento anisiano. Elias (1993), como discípulo direto de Mannheim, ensina que um pensamento tem raízes na conjuntura social que o engendra. À época de Anísio, não havia um sistema nacional de educação, nem na legislação, nem na realidade. Não havia ainda nem mesmo subsistemas educacionais estaduais e/ou municipais, organizados sob princípios norteadores da ação pedagógica e pautados em legislações educacionais. Muito menos havia subsistemas educacionais funcionando, na realidade, o que havia eram escolas criadas por poderes públicos locais, algumas de iniciativa da União. Não se pode nem mesmo falar em redes de ensino, pois a descentralização, implantada por intermédio do Ato Adicional de 1834, significou, na prática, desorganização, e mesmo, em muitos casos, abandono da educação de base no Brasil: “a formação dos sistemas escolares estaduais [...] processava-se, no entanto, irregularmente, segundo as grandes diferenças de nível econômico e cultural entre os diversos Estados da União” (Azevedo, 1996, p. 621). Portanto, criar as redes locais de educação pública, mas não somente criá-las. Criar e integrá-las a um sistema nacional de educação e integrá-las às universidades, que num primeiro momento também precisavam ser criadas, inclusive com a função de formação do magistério, para o ensino primário e secundário. Assim, a conjuntura político-cultural na qual Anísio viveu e atuou mostrou-lhe, pela ausência, pela carência de integração que havia no Brasil, a necessidade de integrar realidades; de integrar instituições; de integrar as redes escolares locais entre si; de integrar escolas primárias e

secundárias com universidades; de integrar a educação brasileira como uma totalidade. E por essas integrações, Anísio pensou, escreveu, falou, agiu politicamente, trabalhou profissionalmente e nos deixou de herança o tema da integração no setor educacional.

No que se refere aos *princípios*, a UDF foi assentada em dois básicos: Autonomia Universitária e Liberdade de Cátedra. Enquanto a Universidade de Brasília foi estruturada em quatro, dos quais destacamos os principais: autonomia, democracia, cooperação e integração. A autonomia da instituição perante o Estado brasileiro, abrangendo “autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar” (Brasil, 1961, art. 13), bem como a autonomia interna de cada unidade acadêmica (Brasil, 1961, art. 9º). A UnB foi assentada tendo a democracia como alicerce, tanto internamente em sua estrutura organizacional, quanto como princípio da sociedade e do Estado. A cooperação e a integração são dois princípios que amalgamavam as unidades internas da Universidade, assim como consolidaram a UnB com outras instituições universitárias. Por fim, outro princípio subjacente à estrutura da UnB era o empenho na superação da modernização reflexa, da economia, da cultura e da própria universidade:

[...] é possível planejar uma universidade que seja fator da transformação estrutural em sociedades cujas camadas dirigentes não desejam mais do que a modernização reflexa, consolidadora e não debilitadora de seu domínio (Ribeiro, 1991 [1969], p. 28).

Historicamente e sociologicamente, constata-se que novas estruturas surgem a partir de outras pré-existentes. A secular liberdade de cátedra, que nasceu com a universidade nos idos dos séculos XII-XIII, manteve-se como fenômeno de persistência cultural⁶ na terceira década do século XX no Brasil, em uma instituição universitária nova comprometida com a modernização e o desenvolvimento do país. Não é de se admirar, pois as persistências culturais levam séculos para serem transformadas ou mesmo para desaparecerem. Já a UnB subsumiu em sua estrutura os princípios humboldtianos (Casper; Humboldt, 1997) da autonomia, da liberdade e da indissociabilidade, princípios oriundos da modernidade ocidental do século XIX para a sociedade brasileira que se queria desenvolvida. A UnB nasce comprometida com um projeto democrático de nação, e isto está explícito em sua missão, em seus princípios e em sua estrutura organizacional. Esse princípio a destaca de todas as outras universidades, o que a torna incompatível com a liberdade de cátedra, pois esta é individualista e clientelista, enquanto a democracia consiste em ação coletiva pautada em critérios objetivos, na inexistência de privilégios e buscando o bem comum (Dahl, 2000; Rosenfield, 1984; Touraine, 1996; Weffort, 1991).

⁶ “Uma persistência cultural consubstancia uma tradição genuína pela manutenção de seus traços idiossincráticos em uma aparência reciclada, aceita pelas novas gerações como moderna, nova e inovadora, capaz de se perpetuar no futuro e de modificar o presente” (Rocha, 2007, p. 410). O conceito original foi cunhado por Holanda em 1993 (1933).

Democracia era um tema pelo qual Anísio sempre se bateu. Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil emergia de uma monarquia e de um sistema escravagista, enquanto consolidava o poder dos coronéis locais. Anísio defendia a constituição de um Estado Democrático no Brasil e interligava a educação à democracia. Ele afirmava mesmo que a educação era a máquina que forjava democracias, uma relação que aprendeu com seu orientador John Dewey, os dois pioneiros em mostrar a interligação entre os temas, Dewey nos Estados Unidos da América do Norte e pelo mundo afora:

o amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. No entanto, há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associativa, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (Dewey, 1979, p. 93).

Anísio Teixeira lhe seguiu os passos, difundindo suas ideias primeiro no Brasil e, posteriormente, pelo mundo. Ele propagava mesmo que os sistemas educacionais públicos deveriam ser dotados de autonomia, longe das ideologias políticas, a fim de bem desenvolverem sua função social. Se a independência educacional era importante nos sistemas primários e secundários de ensino, tornava-se ainda mais essencial nos centros de produção científica e tecnológica, nas universidades:

é que a liberdade é uma conquista que está sempre por fazer. Desejamo-la para nós, mas nem sempre a queremos para os outros. Há na liberdade qualquer coisa de indeterminado e imprevisível. Ser livre importa em aceitar as consequências, sejam quais forem. Ser livre importa em “seguir a ideia até onde ela nos levar...” por isso, só podem amar a liberdade os que realmente tiverem provado, até o fundo, a insignificância da vida humana, sem o acre sabor desse perigo. por isso é que a Universidade é, e deve ser, a mansão da liberdade. Os homens que a servem e os que, aprendendo, se candidatam a servi-la, devem constituir esse fino escol da espécie para quem a vida só vale pelos ideais que a alimentam [...] dedicadas à cultura e à liberdade, as universidades estão sob um signo sagrado, que as faz trabalhar e lutar por um mundo de amanhã, fiel às grandes tradições liberais da humanidade (Teixeira, 1997, p. 128-129, grafia da época).

No que se relaciona à *descentralização* administrativa, a UDF foi pensada e criada com cinco unidades acadêmicas: 1) Instituto de Educação; 2) Escola de Ciências; 3) Escola de Economia e Direito; 4) Escola de Filosofia e Letras; 5) Instituto de Artes (Fávaro; Lopes, 2009; Galvão, 2017). A UnB foi concebida para ter maior amplitude e para abranger mais

áreas do conhecimento. Ademais, a ciência, após a segunda guerra mundial, tornara-se mais complexa e especializada no mundo ocidental. Assim, a UnB apresentava, em seu projeto original cinco institutos centrais e sete faculdades. A diferença a considerar é que a UnB era, e ainda é, mais descentralizada em departamentos, levando a descentralização a um nível mais profundo. Constata-se, novamente, mais uma persistência cultural na UDF com uma estrutura de conhecimento predominante nas áreas das Humanidades, das Artes e do Direito, reproduzindo as universidades livrescas das cátedras. Mas em comum, as duas enfatizavam a autonomia das unidades acadêmicas e a estrutura organizacional descentralizada das universidades assemelhava-se a uma federação, tema muito pungente nas primeiras décadas do século XX, quando a UDF foi criada, diretamente correlacionado com a instauração da república, com a estruturação do Estado brasileiro e com a democracia como modelo político.

A existência de *órgãos complementares* na estrutura universitária está diretamente relacionada à descentralização administrativa da universidade e à autonomia das unidades acadêmicas. As atividades fins das universidades ficaram sob a responsabilidade dos Institutos e das Escolas, no caso da UDF. Os serviços de suporte ao ensino, à pesquisa e à extensão, por sua vez, serviriam a todas as unidades acadêmicas e áreas do conhecimento. Dois detalhes ressaltam da comparação entre as duas instituições: os órgãos complementares projetados para a UnB são em menor quantidade, apenas cinco, mas são de maior abrangência de atividades, incluindo editoração, acervo, difusão e desporto. Por outro lado, os órgãos complementares da UDF totalizaram nove, mas seis estavam umbilicalmente atados ao Instituto de Educação e à função de formação do magistério para o ensino primário, médio e técnico, tais como: Escola Maternal Experimental; Jardim de Infância do Instituto de Educação; Escola Elementar Experimental; Escola Elementar do Instituto de Educação; Escola Secundária do Instituto de Educação; Escola Secundária Técnica (Distrito Federal, 1935, art. 9º).

Esta estrutura organizacional deixa transparente a vinculação direta do ensino superior com os ensinos primário e secundário, a fim de cumprir a missão de formação de professores, em especial para o primário e o secundário, justamente os graus que Anísio reportava essencial universalizar, garantir a todos de forma gratuita, com qualidade, laica e como coeducação. Em uma conjuntura histórico-político-cultural que ofertava apenas quatro anos de escolaridade, e que nem mesmo garantia este grau de ensino como Direito Público Subjetivo,⁷ a criação de uma universidade com seis escolas de aplicação diferentes, fincadas em sua estrutura organizacional, era extremamente arrojada e foi criada para uma função social específica: a formação de professores.

⁷ O instrumento jurídico denominado Direito Público Subjetivo somente foi estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 para consagrar o ensino fundamental como Direito Público Subjetivo a todo e qualquer cidadão (art. 208, § 1º e 2º). Somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009 é que toda a Educação Básica se tornou Direito Público Subjetivo, consagrado nos mesmos artigos e incisos da CRFBR de 1988, e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/1996, art. 5º).

A ênfase da estrutura organizacional da UDF na integração da universidade com o ensino infantil, primário e médio é claramente de inspiração deweyana. Dewey dava extrema importância à escola como instituição primal à plena formação do ser humano, ao desenvolvimento social e à constituição da democracia. A ênfase da aprendizagem nas fases infantil e juvenil estava diretamente relacionada com o futuro da sociedade e com o tipo de ser humano e de sociabilidade que a nação almejava plasmar nas práticas sociais (Dewey, 1980a; 1980b; 1979; 1971).

A *centralidade* que a área da educação ocupava no projeto da UDF, assim como a *integração* entre os ensinos primário, médio e o superior, já foi explicada por intermédio da missão, da estrutura e dos órgãos complementares. No entanto, manifestava-se também nos cursos ofertados pela UDF: dos 27 cursos criados, cinco eram de formação de professores para o ensino primário.⁸ Além disso, na área de exatas, ainda foram projetados mais cinco cursos de formação docente para o ensino médio.⁹ Essa mesma centralidade da educação e integração da universidade com a educação primária e secundária encontra-se também no projeto da UnB, tanto na missão quanto na estrutura da universidade e, principalmente, na missão incumbida à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília:

efetivamente, na estrutura proposta, a carreira do magistério secundário e a formação de especialistas em educação primária e média [...] transforma toda a Universidade numa grande instituição pedagógica de cultivo do saber e das artes, formadora de multiplicadores para sua difusão através do sistema educacional (Ribeiro, 1991 [1969], p. 218).

O quadro sinótico a seguir possibilita uma visualização clara da estrutura organizacional das duas universidades em uma perspectiva institucional comparativa, conforme descrito até o momento:

⁸ "Cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado; cursos para habilitação ao magistério secundário; cursos para habilitação ao magistério normal; cursos para administração e orientação escolar; cursos de extensão e continuação para professores" (Distrito Federal, 1935, art. 10º).

⁹ "Curso de professor de matemática: matemática, física, química-física [sic!] (predominância de matemática). Curso de professor de física: matemática, física, química-física [sic!] (predominância de física). Curso de professor de química: matemática (programa menor que o dos candidatos ao professorado de física e matemática); física (capítulos); química geral, inorgânica e orgânica; química-física [sic!]. Curso de professor de história natural: para todos os candidatos: matemática (programa igual ao dos candidatos ao professorado de química); cursos gerais de mineralogia e geologia, biologia geral e zoologia, botânica. Em seguimento: para o candidato com preferência para o estudo de mineralogia e geologia, e física (capítulos); para o candidato com preferência para o estudo de zoologia ou botânica, curso especial de zoologia ou botânica, e química (capítulos)" (Distrito Federal, 1935, art. 25).

Quadro sinótico 1: Comparação Organizacional entre UDF e UnB

Categorias	UDF (1)	UnB (2)
Missão	Formação do magistério em todos os graus	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar projeto de desenvolvimento nacional • Atuar como motor de transformação social • Promover integração entre universidades nacionais e estrangeiras
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia universitária • Liberdade de cátedra 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia universitária • Cooperação interna e social • Integração nacional • Democracia interna e nacional
Descentralização Administrativa	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instituto de Educação 2) Instituto de Artes 3) Escola de Ciências 4) Escola de Economia e Direito 5) Escola de Filosofia e Letras 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instituto Central de Ciências Básicas 2) Instituto Central de Ciências Biológicas 3) Instituto Central de Ciências Humanas 4) Instituto Central de Artes 5) Instituto Central de Letras 6) Faculdade de Tecnologia 7) Faculdade de Ciências da Saúde 8) Faculdade de Ciências Agrárias 9) Faculdade de Ciências Jurídico-Administrativas 10) Faculdade de Comunicação 11) Faculdade de Arquitetura e Desenho 12) Faculdade de Educação
Departamentalização	Inexistente	Cada instituto e faculdade subdividia-se em vários departamentos
Órgãos complementares	<ol style="list-style-type: none"> 1) Escola Maternal Experimental 2) Jardim de Infância do Instituto de Educação 3) Escola Elementar Experimental 4) Escola Elementar do Instituto de Educação 5) Escola Secundária do Instituto de Educação 6) Escola Secundária Técnica 7) Escola-Rádio 8) Biblioteca Central de Educação 9) Laboratórios e Clínicas dos Hospitais do Distrito Federal 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estádio 2) Teledifusão 3) Biblioteca 4) Museu 5) Editora
Centralidade da educação	“O Instituto de Educação, que tem por fim prover a formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional, fica diretamente incorporado à universidade pela sua atual Escola de Professores, que passa a denominar-se Escola de Educação [...]” (Decreto 5.513/1935, art. 4º)	“[...] a Faculdade de Educação constitui uma unidade de tanta importância quanto os Institutos Centrais. Na verdade, ela é o complemento indispensável dos Institutos, a conferir ao conjunto universitário o sentido integrativo necessário” (Ribeiro, 1991, p. 218)
Integração	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino primário e secundário • Ensino primário e superior • Ensino secundário e superior • Através da formação de professores pela UDF para as redes públicas primárias, secundárias e mesmo superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Com as redes primárias e secundárias de ensino público, por meio da formação de professores • Com as redes primárias e secundárias de ensino público, por meio da produção de material didático para todo o Brasil • Entre as universidades brasileiras • Com as universidades estrangeiras • Regional para o desenvolvimento do Centro-Oeste • Nacional para o desenvolvimento da nação
(1) Estrutura organizacional da Universidade do Distrito Federal estabelecida no Decreto nº 5.513/1935		
(2) Estrutura organizacional da Universidade de Brasília conforme seu projeto de criação		

Cumprindo a missão para a qual foi criada, a UnB possui atualmente 41 licenciaturas, sendo 33 presenciais e oito a distância, abrangendo áreas tanto das exatas quanto das humanas e sociais.¹⁰ Apesar de o projeto da UDF ser bastante arrojado para sua época, arrisco em afirmar que os estudos e trabalhos para sua elaboração constituíram as bases para a criação da UnB e, especialmente, da Faculdade de Educação, 27 anos depois.

Se o projeto da UDF tivesse vingado, juntamente com o modelo das escolas parques, teríamos hoje, 87 anos depois, uma educação básica de extrema qualidade, um país exacerbadamente desenvolvido, cidadãos conscientes, um povo não manipulado pelos meios de comunicação de massa, uma democracia plena e uma nação efetivamente soberana que não seria mais colônia do centro dinâmico do capitalismo. Mas a utopia da UDF foi abortada no nascedouro, pois durou apenas quatro anos. À elite política e econômica deste país – de mentalidade escravocrata e predatória dos recursos – não interessava um povo educado, escolarizado e crítico, à exceção de alguns intelectuais ilustrados, como Anísio Teixeira, seu pai e mais alguns dessas gerações. E, tristemente, vimos a pauta dessa mesma elite repetir-se agora, de 2016 aos dias de hoje (2022), com as políticas educacionais, econômicas e trabalhistas implantadas. Mas esse tema hodierno não é para este momento, nem para esta reflexão... foi só um *drops*¹¹ ao qual não consegui resistir à tentação de interrelacionar o tema com a contemporaneidade brasileira, até porque a agenda da elite econômico-política brasileira continua a mesma, ela apenas se moderniza, assume discursos e roupagens diferentes para ser legitimada como moderna pelas novas gerações (Miceli, 1979).

Um novo modelo de universidade para um Brasil moderno e desenvolvido

Já com renome internacional, agraciado com diversos prêmios e homenagens, Anísio Teixeira foi convidado para integrar a comissão encarregada de conceber a universidade da capital federal. No início resistiu à ideia, pois não via Brasília como uma metrópole, mas apenas como a sede do governo. Entretanto, ao perceber que a ideia de criação de uma universidade para a capital federal se tornara lei, “[...] percebi, mais dia menos dia, Brasília teria a sua universidade, a tê-la, que a tivesse certa: aderi, então à ideia de Darcy Ribeiro e, não só à ideia, ao plano Darcy Ribeiro” (Teixeira; Ramos; Cardoso, 1961, p. 259).

O projeto de uma universidade inovadora, diferente das que já existiam no Brasil, foi encomendado pelo então presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, para a inauguração da nova capital do Brasil. Tratava-se de uma universidade arrojada, assim como a concepção e a arquitetura de Brasília. Uma universidade que fosse afinada com o projeto de desenvolvimento que o governo tinha para a nação, o “de 50 anos em cinco”:

¹⁰ Fonte: Universidade de Brasília. Decanato de Ensino de Graduação. Cursos de Licenciaturas da UnB.

¹¹ A palavra *drops*, traduzida do inglês, significa gotas, pingos. No português coloquial brasileiro, passou a significar o doce infantil de formato circular, conhecido como bala ou pastilha (Houaiss, 2001, p. 1.086). Metaforicamente, significa apenas uma brecha que se abriu no texto.

“uma universidade de abrangência nacional, com a missão de produzir ciência, formar quadros altamente qualificados e impulsionar o desenvolvimento econômico por meio do conhecimento científico [...]” (Rocha; Villar, 2018, p. 30-31).

A ideia do projeto da Universidade de Brasília (UnB) não nasce apenas de um plano de governo, mas, fundamentalmente, da crise da universidade brasileira, cujos efeitos já eram visíveis, para toda a sociedade, desde os anos 50 do século XX. Crise estrutural, crise conjuntural, crise política, crise de conteúdos científicos. Crise estrutural porque a estrutura universitária, até então existente no Brasil, organizada nas cátedras, constituía-se em feudos intelectuais que funcionavam sob a lógica clientelista e, portanto, reforçavam a elitização da educação superior. Crise conjuntural porque o crescimento populacional, o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, promoveram o nascimento e o crescimento da demanda por conhecimentos científicos e por profissionais com formações específicas que a universidade livresca, concentrada nas ciências humanas, não conseguia atender; crise política porque a estrutura universitária existente até então no Brasil, continuaria a promover desenvolvimento e modernização reflexos do centro dinâmico do capitalismo; crise de conteúdos científicos porque até mesmo nos conteúdos que as universidades brasileiras ensinavam e produziam até então, identificava-se a influência da *ratio studiorum* como uma metodologia que priorizava o conhecimento na área de humanidades, a retórica e a não-experimentação nas áreas das exatas, da vida e da saúde (Franca, 1952).

O dilema social, econômico e político, do qual Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro partiram para conceber a Universidade de Brasília, era se a nova instituição continuaria a produzir o desenvolvimento econômico-social reflexo que ainda vigia no Brasil, ou se seria capaz de contribuir para a superação desse tipo de sociedade, economia e política. A ideia era que a universidade produzisse conhecimentos científicos em todas as áreas de conhecimento, levando ao crescimento autônomo do Brasil e fazendo com que este deixasse de depender, economicamente e culturalmente, de nações desenvolvidas. Na visão dos idealizadores, a Universidade de Brasília deveria produzir conhecimentos científicos que contribuíssem para que o Brasil deixasse de ser um mero reflexo econômico, político e cultural das nações colonizadoras e saísse de sua condição de ainda colônia econômica, política e cultural. A partir dessa certeza, foi possível conceber uma estrutura universitária que fosse capaz de “[...] constituir-se em um motor de mudança da sociedade global [...]” (Ribeiro, 1991 [1969], p. 25). Assim, essa nova universidade *não* poderia seguir a mesma estrutura organizacional das instituições já existentes no Brasil, pois:

a estrutura da universidade em cátedra não dava mais conta do aumento da demanda; não atendia à diversidade de cursos novos que se fazia mister criar por imposição das mudanças sociais; não realizava pesquisa científica nas ciências exatas, físicas, naturais e médicas. O mundo ocidental já pesquisara, criara e utilizara a fissura do átomo – não que isso tenha sido bom para a humanidade – e o Brasil ainda não realizava pesquisa científica de peso, em quantidade e qualidades significativas nas áreas duras e puras do conhecimento científico (Rocha; Villar, 2018, p. 29).

E assim, Anísio e Darcy pensaram em uma universidade que fosse capaz de impulsionar o crescimento, o desenvolvimento e a modernização do Brasil, superando a condição de modernização reflexa às demandas externas que o país mantinha desde sua origem. Idealizaram, então, uma estrutura universitária tripartite, mas, ao mesmo tempo, integrada, aos moldes federalistas: os institutos centrais, que ministrariam as formações básicas de cada área do conhecimento; as faculdades profissionais, que dariam formação profissional específica para cada curso; os órgãos complementares, que prestariam, e ainda prestam, serviços de apoio à comunidade acadêmica e à sociedade. Tanto os institutos centrais quanto as faculdades profissionais seriam subdivididos em departamentos e desenvolveriam as quatro funções em suas áreas de competência: ensino, pesquisa, extensão e autogestão. A estruturação e a organização da Universidade são dinâmicas: os institutos, as faculdades e os órgãos complementares *não* foram todos criados e construídos em 1962, quando a Universidade foi inaugurada. Pelo contrário, foi um processo lento que passou por várias fases: criação segundo o modelo original; reorganização para atender novas demandas e modernização interna; reestruturação que significou extinção de algumas unidades e órgãos com a criação de novos.

Como uma organização complexa, a Universidade de Brasília foi estruturada a partir das áreas de conhecimento, com uma missão a cumprir e um conjunto de profissionais altamente qualificados a exercer essa missão. Além disso, conta com estruturas deliberativas coletivas com funções múltiplas (ensino, pesquisa, extensão e autogestão), abriga uma comunidade diversa composta por estudantes, docentes e técnicos, e oferece serviços específicos à sociedade.

A UnB foi criada com a função de ensino e difusão do conhecimento científico, para propiciar à sociedade diversos tipos de cursos e habilitações: cursos introdutórios, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. As disciplinas seriam ministradas sob o regime de créditos, com a extinção das antigas turmas que iniciavam e se formavam no curso juntas.¹² A carreira acadêmica para esta nova universidade também foi concebida com uma nova formatação, estando estruturada em diferentes níveis: preparador, instrutor, professor assistente, professor associado e professor titular. Os preparadores funcionavam como um monitor, exigindo-se que estivessem no segundo ano de seu curso; os instrutores já deveriam ter o título de licenciado; o professor assistente requer a titulação de mestrado; o professor associado demanda o título de doutor; e o professor titular deveria ser um “pesquisador emérito com obras de grande repercussão” (Ribeiro, 1991 [1969], p. 196). Era o fim das cátedras universitárias, não haveria mais feudos intelectuais baseados em relações clientelistas.

¹² Não há espaço neste trabalho para abordar os efeitos sociais, políticos e ideológicos da adoção do regime de créditos na educação superior. Os impactos e efeitos foram amplamente estudados por trabalhos bem conhecidos, tais como: Cunha e Góes (1987); Fazenda (1988); e Fávero (1991), somente para referenciar alguns.

Capítulo especial no projeto da UnB foi destinado à Faculdade de Educação, com a função central de “[...] conferir ao conjunto universitário o sentido integrativo necessário” (Ribeiro, 1991 [1969], p. 218). Sua estrutura interna era da seguinte forma: Escola Normal Superior; Escola de Professores; Biblioteca Educacional; Centro de Pesquisa e Planejamento Educacional; e o Centro Universitário de Orientação Educacional. O objetivo da Escola Normal Superior seria formar docentes para as escolas normais de grau médio e especialistas no ensino primário.¹³ A Escola de Professores deveria conter em si um Centro Experimental de Ensino Médio Integrado, com o objetivo de formação docente para o exercício do magistério nos graus médio e no ensino técnico. A Biblioteca Educacional deveria dispor de um serviço de documentação que contivesse material didático utilizado em todo o país e também no exterior, bem como obras científicas modernas da área de educação, e o máximo de material informativo e fontes primárias de pesquisa em educação. O Centro de Pesquisa e Planejamento Educacional deveria realizar pesquisas sobre a estrutura objetiva e real do sistema educacional brasileiro, capacitando profissionais para o planejamento e a gestão educacional. O Centro Universitário de Orientação Educacional constituiria um núcleo de ensino e pesquisa cujo objeto de estudo seriam os temas afetos à Psicologia da Educação.

À Faculdade de Educação incumbiria a missão de: 1) criar novos modelos de escolas de grau primário e médio para toda a nação; 2) produzir material didático e audiovisual para orientar as aulas dos docentes em todo o Brasil nos graus primário e médio; 3) promover a formação continuada de professores para o exercício do magistério nos graus primário e médio, com vários níveis de aperfeiçoamento e aprofundamento. Para o desempenho dessa missão, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília deveria: a) “[...] estar integrada com os órgãos governamentais de manutenção e controle do sistema público de ensino primário e médio [...]” (Ribeiro, 1991 [1969], p. 219); b) contar com serviços pedagógicos especializados e diversos; c) estar situada no mesmo campus dos institutos centrais para atendê-los e, ao mesmo tempo, para ter facilidade de acesso a pessoal e a serviços qualificados ao desempenho de suas funções. A Faculdade de Educação teria um papel central na estrutura universitária, pois “a educação tem um papel tão importante no desenvolvimento econômico que seu adequado cultivo pela Universidade constitui requisito indispensável ao progresso nacional” (Ribeiro, 1991 [1969], p. 219). Nessa centralidade da Faculdade de Educação na estrutura universitária e em sua integração com a rede de ensino pública, reconhece-se a assinatura intelectual de Anísio Teixeira e como os estudos para a criação da UDF foram os precursores para a concepção da UnB e, em especial, da Faculdade de Educação, considerada a menina dos olhos de Anísio Teixeira.

¹³ A organização do ensino brasileiro à época correspondia ao delimitado na Lei Federal 4.024/1961, que continha três graus de ensino: 1º) o grau primário (arts. 23 ao 32); 2º) o grau médio (arts. 33 ao 65); 3º) o grau superior (arts. 66 ao 87). A partir da Lei Federal 9.394/1996, a estruturação do ensino brasileiro passou a corresponder a dois níveis de ensino: básico e superior. O nível básico subdivide-se em três etapas: infantil, fundamental e médio (art. 21).

As pesquisas sobre o desempenho das universidades, que analisam, em média, as variáveis de ensino, pesquisa e inovação, extensão, produção científica, qualificação docente, internacionalização, popularidade, empregabilidade e sustentabilidade ambiental, e as alocam em posições mundiais, latino-americanas e nacionais, têm posicionado a UnB, ano após ano, com pequenas variações, entre os dez primeiros lugares, tanto entre as universidades latino-americanas quanto as nacionais (Santos, 2018; Vanz *et al.*, 2018). Isso comprova que a Universidade de Brasília continua cumprindo a missão para a qual foi criada:

o que esperamos da Universidade de Brasília e lhe indicamos como missão fundamental é que contribua para a integração nacional através da ampliação das oportunidades de educação asseguradas à juventude, trazendo para seus Institutos e Escolas a mocidade de todos os Estados da Federação. É crucial que enriqueça as modalidades de formação superior ministradas no País, contribuindo decisivamente para o preparo dos cientistas e dos técnicos capazes de empreender a exploração racional do imenso patrimônio de recursos do qual somos herdeiros, para colocá-lo a serviço do desenvolvimento nacional (Goulart, 1962, p. 1).

Algumas contribuições da UnB para o direito à educação

A questão que este encontro nos coloca é “*a importância da UnB para o direito à educação*”.

Esta temática pode ser abordada de duas formas: 1) de maneira pragmática e objetiva, apresentando os dados de todos os tipos de produções da UnB para a ciência e para a sociedade; 2) de forma reflexiva, que interrelacione o direito à educação, Anísio Teixeira e a UnB. Este segundo caminho é o que me foi demandado para este seminário.

A Universidade de Brasília é filha de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. Em sua cultura organizacional, parece estar impregnada a irreverência de Darcy e a rigorosidade de Anísio: rigor científico, de princípios e busca incansável por soluções alternativas.

Pensada e criada como uma instituição inovadora, com estruturas novas, a Universidade de Brasília não se furta à função política e cultural que lhe foi atribuída como herança. A UnB tem sido produtora de novas ideias e modelos sobre modos de agir e pensar tradicionais, e tem exportado esses novos modelos, órgãos, conhecimentos e procedimentos para outras instituições de educação superior brasileiras. Damos destaque aos que foram criados a partir da década de 1980 do século XX, após o processo de redemocratização da sociedade e das universidades públicas brasileiras. Exemplos de políticas educacionais inovadoras para a viabilização do direito à educação, para a democratização do ensino e para a diminuição da desigualdade educacional, concebidas pela UnB, são: o Bolsa-Escola, o Programa de Avaliação Seriada (PAS), a política de cotas raciais, a política de cotas para estudantes oriundos das escolas públicas e a política de assistência estudantil.

O Bolsa-Escola é uma criação da Universidade de Brasília,¹⁴ poucos sabem disso. Permitam-me contar a história. Cristóvam Ricardo Cavalcanti Buarque, professor do departamento de economia, foi eleito reitor da UnB para o período de 1985 a 1989. Esta gestão implantou medidas de democratização da Universidade, assim como criou estruturas universitárias inéditas: implantou os cursos noturnos; dobrou o número de vagas dos cursos de graduação; criou o Centro de Estudos Multidisciplinares (Ceam); criou o Laboratório de Estudos do Futuro. Estes são somente alguns exemplos. Dentro do Ceam, criou o Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneos (NEBC), do qual foi coordenador, mesmo sendo reitor, juntamente com o professor dr. Elimar Pinheiro do Nascimento, então do departamento de Sociologia. O NEBC congregava docentes de vários departamentos, assim como estudantes de graduação e de pós-graduação. Estudávamos o Brasil dos anos 80 do século XX, realizávamos pesquisas em várias áreas do conhecimento, pois o NEBC abarcava diversos projetos de pesquisa. Deste ambiente rico de debates e estudos, Cristóvam provocou um dia, lembro como se fosse hoje: “por que não darmos uma bolsa para o estudante do ensino fundamental estudar, assim como os discentes de pós-graduação recebem? Por que os (as) alunos (as) de mestrado e de doutorado podem receber uma bolsa do Estado brasileiro para estudar e as crianças pobres das escolas públicas não podem?”. Tivemos ali, na prática, um exemplo de como pensar fora da caixinha. E assim, as primeiras ideias do projeto intitulado Bolsa-Escola foram rascunhadas no NEBC. Cristóvam Buarque e Elimar Pinheiro do Nascimento agarraram a ideia e delinearam a política pública. Sem dúvida que estou simplificando a história, pois esse processo levou alguns anos e abarcou algumas gerações de professores e discentes.

O restante da história, todo mundo conhece: o Bolsa-Escola foi implantado no Distrito Federal quando Cristóvam Buarque foi governador, no mandato 1995-1999; recebeu uma enxurrada de críticas; foi estudado por diversas instituições e pesquisas científicas no Brasil e no mundo; ganhou prêmio do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef); foi adotado em muitos países da América Latina e da África; até que um dos governos federais brasileiros encampou a ideia e a federalizou para todo o Brasil – com modificações, claro –, transformando-o no Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação.¹⁵ O governo federal seguinte, embora de matiz ideológico e partidário oposto ao anterior, também adotou o Bolsa-Escola, incorporando mudanças e rebatizando-o de Bolsa-Família.¹⁶ E assim os detalhes da história inicial foram esquecidos, a memória da maioria absoluta da população prendeu-se à informação dos meios de

¹⁴ As aventuras e dissabores de criação e implantação do Bolsa-Escola, assim como seus impactos e resultados, estão descritos e analisados em obras como: Aguiar e Araújo (2002); Buarque (2012); Lavinias e Varsano (1997); Lavinias (1999); Lavinias e Barbosa (2000), somente para mencionar alguns.

¹⁵ O projeto do Bolsa-Escola tornou-se federal, com abrangência em todo o território nacional, por intermédio da Lei Federal nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Isso ocorreu durante o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2003).

¹⁶ O Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação foi transformado em Bolsa-Família por intermédio da Lei Federal nº 10.836/2004. Isso aconteceu no primeiro mandato do governo Luís Inácio – Lula – da Silva (2003-2006).

comunicação de massa e o governo Lula foi identificado como o pai do Bolsa-Família. Entretanto, é mister considerar que pai, ou mãe, *não* é somente aquele, ou aquela que dá o nome. O que batiza é o padrinho ou a madrinha. Pai e/ou mãe são aqueles (as) que conceberam a ideia, que a geraram, que acompanharam o crescimento.

O Bolsa-Escola, com quaisquer nomes e modificações que lhes foram atribuídos, é claramente uma política que objetiva garantir o direito ao ensino fundamental, num primeiro momento, e à educação básica, quando esta se tornou Direito Público Subjetivo, em 2009. Os objetivos do Bolsa-Escola estavam claramente definidos: garantir a permanência da criança e do adolescente na escola; resolver o problema da evasão escolar; impedir o trabalho infantil; dificultar o acesso da criança e do adolescente ao universo das drogas; e aumentar a escolaridade do brasileiro. Este é o compromisso da UnB com o direito à educação: pensar fora da caixinha, buscando soluções para problemas sociais em todas as áreas de conhecimento, em todos os setores da atividade humana e em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A concepção, criação e implantação do PAS foram resultados de um processo que demandou uma década de estudos, de 1986 a 1995. Trata-se de uma nova concepção de avaliação de conhecimentos, habilidades e competências para selecionar os ingressantes na Universidade. O PAS democratizou o acesso à universidade simplesmente por tê-lo subdividido em três anos, promovendo o acompanhamento do desempenho escolar ao longo dos três anos de ensino médio. O PAS é fruto da integração da Universidade de Brasília com a rede pública de ensino do Distrito Federal, que começou discutindo os conhecimentos a serem cobrados no vestibular e, ao mesmo tempo, proporcionou maior integração entre as duas instituições e entre os dois níveis de ensino. O modelo de avaliação seriada é hoje adotado em várias universidades brasileiras. É importante ressaltar que a integração entre a universidade e a rede pública de ensino básico carrega a identidade de Anísio Teixeira.

Os órgãos internos responsáveis pela criação, organização e implantação dos processos seletivos de entrada detinham os dados que mostravam o perfil do alunado da UnB, incluindo informações sobre gênero, faixa etária, origem social e etnia. Esses dados estatísticos comprovaram que a incidência de discentes de origem afrodescendente era ínfima entre os estudantes da Universidade de Brasília ao longo das décadas. Ademais, o tema já estava posto na sociedade desde a década de 1970 do século XX, por intermédio do movimento negro nacional e internacional e, academicamente, através dos estudos científicos sobre racismo em diversas áreas do conhecimento. Havia também a experiência pioneira de dezenove universidades norte-americanas que implantaram a primeira política de cotas raciais para ingresso no ensino superior. Mediante estes antecedentes históricos, a UnB foi a primeira universidade federal brasileira a conceber, criar e implementar uma política de ações afirmativas para a inclusão de estudantes indígenas, afrodescendentes e oriundos de escolas públicas, independente da etnia (Azevedo, 2001; Carvalho; Segato, 2002; Romão de Siqueira, 2004).

A política de assistência estudantil desenvolvida pela Universidade de Brasília, no sentido de garantir a permanência do estudante no curso superior e a qualidade de vida nos *campi*, é mais uma contribuição da UnB no sentido de garantir o direito à educação. Um olhar de longo alcance nessas seis décadas de existência da UnB mostra que cada conjuntura social coloca desafios específicos e que algumas gestões são mais sensíveis às necessidades estudantis que outras, mas a Universidade tem se empenhado em solucionar essa questão, criando alternativas e ampliando a oferta e as modalidades de assistência estudantil.

Nos anos sessenta e setenta do século XX, as necessidades prementes do estudantado de graduação – que vinha, majoritariamente, de outras unidades da federação – referiam-se à moradia, alimentação e serviços emergenciais de saúde. O modelo de campus adotado foi o das universidades norte-americanas, que ofereciam alojamento estudantil, restaurante e hospital universitário. A partir dos anos 80 e 90 do século XX, com a redemocratização, que instituiu os cursos noturnos e duplicou as vagas nos cursos, o perfil do alunado mudou, o que requereu a adoção de novas políticas assistencialistas. Nestas décadas, a UnB já oferecia atendimento psicológico, acompanhamento pedagógico aos discentes com necessidades especiais, bolsas-trabalho para complementação de renda, moradia diferenciada para estudantes de pós-graduação; foi criada a UnB-idiomas, para facilitar o acesso dos estudantes às línguas estrangeiras. A partir do século XXI, em contexto de crescente desigualdade social e diversidade estudantil, houve a multiplicação e a diversificação de programas de assistência estudantil, tais como: inclusão digital; vale livro, para aquisição de livros; auxílio-creche para discentes que são mães; auxílio econômico, que não se vincula mais ao trabalho na universidade, mas ao bom rendimento no curso; auxílio transporte, para deslocamento entre os *campi*; auxílio específico para indígenas e quilombolas; acompanhamento e inclusão de minorias de gênero; diversos tipos de auxílios durante os dois anos de pandemia de covid-19; e constantes ações que visam a segurança nos *campi*. O direito à educação não implica apenas fornecer a vaga. Em uma sociedade estruturalmente desigual como a brasileira, é mister desenvolver políticas que garantam a permanência no ensino, diminuindo o abandono estudantil e elevando as taxas de conclusão. Isso a UnB tem realizado, em especial nas últimas décadas.

Somente essas quatro políticas, aqui brevemente relatadas, demonstram o compromisso da Universidade de Brasília com o direito à Educação Básica e com o direito à Educação Superior. Se fôssemos mostrar todos os dados empíricos sobre a produção intelectual da UnB, produzidos em todas as áreas do conhecimento, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, seria necessário escrever uma coleção pelas seis décadas de existência da UnB, que estamos comemorando. Não é à toa que a UnB ocupa posições de destaque nos rankings nacionais e internacionais de avaliação de instituições de educação superior, há anos consecutivos.

A construção social dos direitos de cidadania foi e ainda é um longo e tormentoso caminho na história da humanidade. O direito à educação é considerado um direito de quarta geração, por ser um direito social. Se a ideia do direito à educação é plasmada de

forma subtendida na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, é grafada de forma expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos: “todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU, 1948, art. 26, I). Este é o modelo de organização dos direitos educacionais que o Brasil adota até hoje: educação de base para todos, educação superior por mérito.

Somente as quatro políticas educacionais, lembradas aqui, comprovam o compromisso da UnB em contribuir para a efetivação do direito à educação básica e superior, em criar alternativas que propiciam a diminuição das desigualdades sociais e educacionais, e em superar este modelo dicotômico de estrutura educacional: educação básica para o povo e educação superior como privilégio elitista. Há que colocar em prática, ainda, a máxima anisiana, que se expressa no axioma: “não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os ‘privilégios’, mas de acabar com tais ‘privilégios’, em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente” (Teixeira, 1977 [1957], p. 29).

Referências

- AGUIAR, Marcelo; ARAÚJO, Carlos. *Bolsa-Escola: educação para enfrentar a pobreza*. Brasília: Unesco/Universidade Católica de Brasília, 2002.
- AZEVEDO, Célia. *Cotas Raciais e Universidades Públicas Brasileiras: uma reflexão à luz da experiência dos Estados Unidos*. Projeto Histórico, São Paulo: PUC-SP, v. 23, p. 347-358, jul./dez. 2001.
- AZEVEDO, Fernando (1894-1974). *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Rio de Janeiro: Edufrj, 1996 [1943].
- BUARQUE, Cristovam. *Bolsa-Escola: história, teoria, utopia*. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- CARVALHO, José; SEGATO, Rita. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2002. (Série Antropologia, 314).
- CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm. *Um Mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.
- DAHL, Robert. (1915-2014). *Democracia (1999)*. Lisboa: Actividades Editoriais, 2000.
- DEWEY, John (1859-1952). *A Criança e o Programa Escolar (1902)*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Os Pensadores).
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979 [1916].

DEWEY, John. *Experiência e Educação (1938)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. *Interesse e Esforço (1913)*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. (Os Pensadores).

DISTRITO FEDERAL. *Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935*. Instituiu na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do Jornal do Brasil, 1935.

ELIAS, Norbert (1897-1990). *O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização (1932)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ELIAS, Norbert (1897-1990). *O Processo Civilizador: uma História dos Costumes (1932)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FÁVERO, Maria. *Da universidade modernizada à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991.

FÁVERO, Maria; LOPES, Sonia (org.). *A Universidade do Distrito Federal 1935-1939: um projeto além de seu tempo*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FAZENDA, Ivani. *Educação nos anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1988.

FERRO, Maria. *Anísio Teixeira, democrata da educação*. Brasília: Inep, 1984. (Prêmio grandes educadores brasileiros: monografias premiadas 1984).

FRANCA, Leonel (1893-1948). *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

GALVÃO, Laila. *Constituição, educação e democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas*. 2017. Tese (Programa de Pós-Graduação em Direito, Estado e Constituição) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2017.

GOULART, João (1919-1976). A missão da Universidade de Brasília. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1962.

HOLANDA, Sérgio (1902-1982). *Raízes do Brasil (1933)*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.

HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro; FRANCO, Francisco (org.). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa; Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KING, Arden R. Civilização. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. 1986. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (coord. de Benedicto Silva), 1986. p. 189-190.

LAVINAS, Lena; BARBOSA, Maria. Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do programa Bolsa-Escola do Recife. *Revista de ciências sociais IUPERJ*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 447-475, 2000.

LAVINAS, Lena. Renda mínima: práticas e viabilidade. *Rev. Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 53, p. 65-83, mar. 1999.

LAVINAS, Lena; VARSANO, Ricardo. Renda mínima: integrar e universalizar. *Rev. Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 49, p. 213-239, nov. 1997.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920/1945)*. 1. ed. São Paulo: Difel, 1979.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos Humanos*. Genebra/Suíça, ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

RIBEIRO, Darcy (1922-1997). *A Universidade necessária (1969)*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ROCHA, Maria Z. *Ilustração: persistência e modernização no parlamento brasileiro (1987/2007)*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

ROCHA, Maria Z; VILLAR, José (1959-2022). Faculdade de Educação, célula mater da Universidade de Brasília. In: BORGES, Livia; VILLAR, José; WELLER, Wivian. *FE 50 anos – 1966-2016: memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018, p. 23-89.

ROMÃO, Carlos Henrique. O processo de implementação das ações afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004). O público e o privado. *Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 165-188, jan./jun. 2004.

ROSENFELD, Denis L. *O que é democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, Solange. Rankings Internacionais de Universidades: Comparação e Desempenho por Áreas. In: MARCOVITCH, Jacques (org.). *Repensar a Universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais*. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018. p. 63-92.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870/1930)*. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola (1900-1971). *Educação é um direito (1968)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edufrj, 1996.

TEIXEIRA, Anísio Spínola (1900-1971). *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977 [1957].

TEIXEIRA, Anísio Spínola (1900-1971). *Educação para a democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edufrj, 1997 [1953].

TEIXEIRA, Anísio Spínola (1900-1971). *Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro*. Educação e Ciências Sociais, v. 3, n. 8, p. 139-141, 1958. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/decal.htm>. Acesso em: 13 abr. 2022.


TEIXEIRA, Anísio; RAMOS, Jairo; CARDOSO, Fernando. Universidade de Brasília. *Rev. Anhembi*, São Paulo, v. 11, n. 128, p. 259-267, jul. 1961.

TOURAINÉ, Alain. *O que é a democracia?* Petrópolis: Vozes, 1996.


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Decanato de Ensino de Graduação*. Cursos de Licenciaturas da UnB. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/arquivos_gerais/Cursos_de_Licenciaturas_da_UnB_1_3_.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

VANZ, Samile; DOMINIQUE, Andres; LASCURAIN SÁNCHEZ, María Luisa; SANZ CASADO, Elías. Rankings universitários internacionais e o desafio para as universidades brasileiras. *Rev. Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 23, n. 53, p. 39-51, set./dez. 2018.

WEFFORT, Francisco. *A democracia como proposta*. Rio de Janeiro: Ibase, 1991.



Florestan Fernandes e a educação: da Campanha de Defesa da Escola Pública à construção de uma pedagogia socialista



Diogo Valença de Azevedo Costa

A educação sempre esteve presente nos horizontes intelectuais de Florestan Fernandes. Pela sua origem *lumpen*, como costumava se referir a si mesmo, o direito à educação esteve ausente em grande parte da infância, realidade de muitos brasileiros posteriormente saturada conceitualmente em suas análises sociológicas. Sua mãe, Dona Maria Fernandes, imigrante portuguesa de origem camponesa e analfabeta, trabalhou como empregada doméstica na casa de Dona Hermínia Bresser de Lima, sua madrinha, pertencente a uma das famílias quatrocentonas de São Paulo. Florestan viveu um tempo nessa casa, conhecendo por dentro um pouco da cultura ilustrada das elites e educou-se até o terceiro ano em uma escola particular. Em seguida, após ir morar sozinho com sua mãe, interrompe completamente o estudo aos nove anos. O menino engraxate, que passara a ganhar a vida como um adulto, tornou-se autodidata, leitor assíduo e enfrentou um longo período exclusivo de educação informal.

Essa jaula de ferro só seria quebrada quando retoma os estudos formais aos dezessete anos, no curso de madureza (hoje Educação de Jovens e Adultos) do Ginásio Riachuelo. Mas seria pela sua experiência de trabalho como garçom no Bar Bidu da Rua Líbero Badaró que pôde agarrar essa oportunidade. Por meio dos frequentadores desse bar, alguns dos quais professores do ginásio, teve a possibilidade de conseguir um desconto em suas mensalidades. As portas estavam fechadas aos “de baixo”; por isso, a educação, como tema de investigações sociológicas, terá uma presença central na obra de Florestan Fernandes, mas como uma espécie de sociologia das ausências: a educação como privilégio ainda é um dos graves sintomas de uma sociedade adoecida pelo capitalismo dependente e selvagem da periferia do sistema mundial.

Nos trabalhos sobre folclore, os Tupinambá, os negros, o desenvolvimento, o subdesenvolvimento e o capitalismo dependente, em todos eles a educação emerge como um processo social básico que nos ajuda a explicar e compreender os dilemas históricos de cada

tipo específico de sociedade examinado. No entanto, será em sua militância como defensor da Escola Pública que sua sociologia educacional se tornará mais evidente e expressará o conjunto de suas potencialidades. A educação, analisada como um dos aspectos dinâmicos das estruturas sociais, não era determinada apenas por condições, fatores e efeitos de outra ordem (econômica, social, política, cultural etc.), mas também emanava suas influências reversíveis sobre esse conjunto articulado de dimensões da totalidade social, reconstruída a partir das tensões e dilemas históricos das forças sociais em equilíbrio sempre instável e precário.

Na Campanha de Defesa da Escola Pública (1959-1961), Florestan Fernandes não colocava sua posição de intelectual socialista na linha de frente, mas atuava como um sociólogo procurando colaborar com diagnósticos objetivos dos problemas e dilemas educacionais de uma sociedade de classes subdesenvolvida. Embora o socialismo pudesse estar presente como horizonte utópico de um futuro mais distante, ele admite diversas vezes que os seus diagnósticos e reconstruções sociológicas da realidade eram feitos levando em conta os requisitos ideais de uma sociedade de classes ou de uma ordem social competitiva, aberta e nacionalmente autônoma. Em outras palavras, combateu para realizar uma das utopias dos pioneiros da Educação Nova: a democratização do ensino dentro dos marcos de um autêntico regime republicano.

Em meados do século XX, essa era uma posição bastante progressista. Embora tivesse conhecimento das inconsistências do radicalismo burguês à brasileira, Florestan Fernandes temperou esse ideário republicano com suas convicções socialistas, levando suas conclusões lógicas e exigências morais até as últimas consequências. Sob esse prisma, atuou como um verdadeiro jacobino na defesa da democratização do ensino. No entanto, as forças conservadoras e reacionárias, representantes dos interesses confessionais católicos e dos setores empresariais e privados da educação, ganharam terreno e saíram vitoriosas diante das reivindicações progressistas da Campanha de Defesa da Escola Pública.

Nesse momento de embates, nunca procurou explicitar abertamente suas concepções pedagógicas. Entretanto, podemos identificar uma filosofia educacional implicitamente presente, de caráter democrático, republicano, popular e com tendências socialistas, ainda que não tenha sido conceitualmente sistematizada. Por possuir um raro senso de proporções e humildade intelectual, sempre considerou que essa última tarefa não lhe caberia como sociólogo, mas sim a outras categorias intelectuais, como os educadores. Contudo, seria essa filosofia educacional implícita que inspiraria suas análises sociológicas dos dilemas educacionais brasileiros. Somente após o golpe empresarial-militar de 1964, quando todas as ilusões de uma revolução burguesa em moldes nacionais e democráticos no Brasil foram rompidas, é que Florestan Fernandes começou a retrabalhar suas concepções pedagógicas, sem nunca ter explicitado tal objetivo. Seu intuito era nos legar uma filosofia educacional libertária e socialista.

Se antes os matizes liberal, democrático e socialista se confundiam na defesa da Escola Pública, a partir da década de 1970 os contornos de uma concepção libertária, revolucionária e proletária da educação, como parte do processo político de autoemancipação das classes trabalhadoras e das massas populares, passam a orientar suas análises sociológicas a serviço da militância partidária, levando em conta sua atuação parlamentar na Constituinte e na Câmara

dos Deputados. A construção dessa pedagogia socialista não se dá da noite para o dia, mas ela já estará presente em suas análises da Revolução Cubana e alcançará sua expressão máxima na sua atividade intelectual como “publicista revolucionário” (Silveira, 1987). Essa fase de autoexigente união entre teoria e prática o acompanhou em sua militância socialista dentro do Partido dos Trabalhadores (1986-1995) até os momentos finais de sua vida.

Apesar de bastante diversos entre si, esses dois momentos, que representam, respectivamente, suas posições distintas durante as décadas de 1950 a 1960, marcadas pela Campanha de Defesa da Escola Pública, e durante as décadas de 1970 a 1990, caracterizadas por uma síntese socialista e libertária de suas concepções pedagógicas e filosofia educacional, têm em comum o caráter popular de sua luta pela democratização da educação. Embora esse caráter popular se expresse no primeiro momento como um ideal republicano e no segundo como um horizonte utópico de construção de uma consciência revolucionária de autoemancipação das massas e classes trabalhadoras, entre esses dois momentos situa-se um período intermediário de transição, mais intenso nos anos de 1967 e 1968, em que a participação nos debates da reforma universitária passa a vincular suas investigações da educação mais diretamente à sua própria categoria, então ainda em elaboração, de capitalismo dependente.

Não há um vínculo teleológico entre um momento e outro, pois as mudanças no pensamento de Florestan Fernandes se deram com base nas transformações históricas e políticas nos planos interrelacionados das sociedades brasileira e latino-americana, e do sistema capitalista mundial, nos quais se combinam tendências esperadas (realizadas parcial ou totalmente, ou ainda, sequer efetivadas) e situações imprevisíveis. Uma leitura rigorosamente diacrônica (isto é, histórica e cronológica) da obra do autor permite observar, contudo, os rumos específicos tomados pelo seu pensamento educacional e suas concepções pedagógicas. O objetivo do presente texto será fornecer, em linhas bastante gerais e sem qualquer pretensão de esgotar o assunto, um itinerário das visões sociológica e filosófica de Florestan Fernandes sobre a educação.

A exposição foi dividida em quatro partes. Na primeira, será brevemente abordado o lugar da educação nas investigações sociológicas de Florestan Fernandes, ressaltando o fenômeno educacional como uma das dimensões dos processos sociais. Na segunda, serão debatidas sua caracterização teórica do “dilema educacional brasileiro” e sua participação na Campanha de Defesa da Escola Pública. Na terceira, emergirá a mudança de rumo de seu pensamento educacional durante sua militância no movimento da reforma universitária. Na quarta e última parte, será reconstruída sua concepção pedagógica libertária e socialista. A amplitude dos temas aqui mencionados revela como a trajetória individual de Florestan Fernandes se confunde com a história coletiva das lutas pela democratização da educação no Brasil.

A educação como processo social

A educação, como processo social básico e parte integrante da estrutura e sistema sociais, estará presente no conjunto das investigações sociológicas mais importantes de Florestan Fernandes. Essa presença transversal do fenômeno educacional como uma dimensão

essencial da vida em sociedade, atravessando várias de suas pesquisas sobre as mais diferentes temáticas, já foi largamente demonstrada por Débora Mazza (2003). Em relação às suas investigações socioantropológicas sobre o folclore infantil, essa autora afirma:

Florestan incorporou o conceito de “ser social” de Durkheim para contrapô-lo ao “ser individual”, sugerindo que os grupos infantis socializavam a criança, atuando no mesmo sentido que a paróquia, a escola e a família na formação do ser social e no desenvolvimento da personalidade dos imaturos. A socialização da criança proporcionada pela cultura infantil folclórica se daria num processo de educação informal, ou seja, na transmissão de experiências e de conhecimentos aos imaturos pelo intercâmbio cotidiano, durante a interação espontânea das crianças (Mazza, 2003, p. 123).

Os grupos infantis, conforme analisado pioneiramente por Florestan Fernandes em *As “Trocinhas” do Bom Retiro*, promovem, por meio do folclore, a “educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (Fernandes, 1979, p. 176). Segundo o nosso autor, “a criança é modelada, é formada também através dos elementos da cultura infantil, pois esses elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade” (Fernandes, 1979, p. 176). Em *Educação e sociedade no Brasil* (Fernandes, 1966), o autor retoma o tema da educação por meio do folclore e da recreação em dois textos contidos na quarta parte, intitulados “Educação e recreação” e “Implicações educacionais do desarmamento infantil”. Encontramos outros exemplos de uma relação mais direta entre folclore e educação nos livros *O folclore em questão* (Fernandes, 1989b) e no já citado *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Esta rápida listagem é suficiente para demonstrar o quanto sua perspectiva educacional constitui um elemento essencial de seus trabalhos sobre o folclore.

No caso da sua pesquisa sobre a sociedade Tupinambá presente no livro *Educação e sociedade no Brasil*, o sociólogo paulistano irá republicar um de seus roteiros de aula intitulado “Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá”. Este capítulo foi disposto ao final da primeira parte do livro, intitulada “A educação na sociedade brasileira”. É muito interessante o modo como Florestan Fernandes justifica a presença destas suas notas de aula sobre a educação entre os Tupinambá em relação aos demais escritos:

o trabalho sobre os Tupinambá, que completa esta série, não tem ligação aparente com os demais. No entanto, ele oferece um ponto de comparação sugestivo: mostra-nos como uma sociedade integrada consegue mobilizar e aplicar os recursos educacionais de que dispõe. Teríamos de conseguir êxito análogo para inserir o nosso sistema de educação escolarizada nos quadros de funcionamento de uma civilização que confere às instituições escolares complexas funções, tanto estáticas quanto dinâmicas. Não deixa de ser, ao mesmo tempo, sintomático e grave o fato de termos que reconhecer que ainda não alcançamos um padrão de eficácia correspondente ao dos povos aborígenes na solução dos problemas educacionais com os quais nos defrontamos (1966, p. xvii-xviii).

Essa visão do autor contrasta frontalmente com as posturas etnocêntricas e depreciativas de setores da sociedade brasileira contra os povos originários, que vêm, aliás, justificando o atual genocídio socioambiental que temos presenciado na política brasileira nacional. A forma como os antigos Tupinambá utilizavam a educação se revelava mais condizente com seu tipo específico de organização social. A invasão do branco colonizador veio desestruturar esse sistema, substituindo-o por padrões de educação disruptivos das personalidades e coletividades. Em termos de ajustamento ao seu meio social e ambiente, a educação oferecida pelos Tupinambá às suas crianças era muito mais avançada em termos de preparação do indivíduo para a vida adulta. A educação colonialista, baseada na catequese religiosa ou em horizontes laicos, iria atuar como um fator dissolvente da organização social dos povos originários, ocasionando até os dias atuais graves problemas sociais e dilemas históricos na sociedade brasileira pela atualização em novas bases da violência simbólica colonialista.

Por fim, no caso dos trabalhos sobre relações raciais, o elemento educacional estará presente nas análises de Florestan Fernandes sobre a construção dos movimentos de protesto negro. Certamente, essa seria apenas uma das dimensões em que a educação se encontra presente, pois a perspectiva educacional também orienta sua análise dos mecanismos sociológicos de mobilidade social e de autoafirmação de setores da população negra na luta para superar as barreiras raciais para uma integração igualitária na sociedade nacional. Nesse sentido, Florestan irá apontar o papel educativo da Frente Negra Brasileira (1931-1937), o primeiro movimento de caráter urbano e de massas, com expressão em diferentes estados, representativo dos interesses e da consciência política do povo negro:

os movimentos negros visavam consolidar e difundir um dado tipo de consciência da situação racial brasileira, congregar e reeducar os interessados em debatê-la e em combatê-la; e, por fim, convertê-los em uma força irresistível capaz de alterar a referida situação (Fernandes, 2008, p. 47).

As palavras “reeducar” e “reeducação” representavam uma das tônicas da Frente Negra Brasileira. Pois era necessário “reeducar” o branco para que este pudesse eliminar o seu próprio racismo (“preconceito de cor” e “discriminação racial”, categorias do movimento negro da época, as quais Florestan Fernandes passou a assumir) e “reeducar” o negro para que este passasse a enfrentar em condições mais igualitárias a competição com o branco na sociedade de classes. Assim, nosso autor afirma, baseando-se em opiniões contidas nos jornais da própria comunidade negra paulistana, que a educação se torna uma ferramenta de competição com os brancos, por meio da “descoberta da importância da instrução e da escola como requisitos para competir com êxito com os ‘brancos’ e como fator de integração à ordem social vigente” (Fernandes, 2008, p. 129).

É certo que ao longo de toda esta obra, *A integração do negro na sociedade de classes*, Florestan Fernandes aponta as barreiras educacionais quase intransponíveis que impedem a correção da estratificação racial, de maneira que o autoprivilegiamento do branco no monopólio da educação pode ser considerado um fator negativo de democratização das nossas relações raciais. As reações sociopáticas às ações afirmativas e à política de cotas seriam exemplos bastante concretos disso. A manutenção do status quo racial dominante seria um dos meios

para preservar as posições vantajosas e privilégios dos brancos na divisão racial do trabalho, dissociando a compreensão do racismo das formas de exploração capitalista. O racismo não é uma forma de opressão dissociada da relação social de exploração, mas assume uma posição estrutural também como relação específica de exploração, imbricada à classe. Em *Significado do protesto negro* (Fernandes, 2017), que reúne escritos da década de 1980, Florestan já percebe o potencial revolucionário de fundir raça e classe, apontando aí a necessidade de construção pedagógica de uma consciência socialista nas lutas antirracistas.

Essas breves passagens demonstram como a perspectiva educacional esteve presente no conjunto das investigações sociológicas de Florestan Fernandes. Essa sensibilidade irá aproximá-lo dos educadores, com os quais sempre procurará colaborar a partir de um rico horizonte interdisciplinar, e dos movimentos sociais em defesa da educação pública. Por isso, no próximo tópico, seria relevante analisar sua caracterização sociológica do “dilema educacional brasileiro”, com a qual fundamenta intelectualmente sua militância política na Campanha de Defesa da Escola Pública.

O dilema educacional brasileiro e a Campanha de Defesa da Escola Pública

A noção de dilema ganha uma forte centralidade na obra sociológica de Florestan Fernandes, representando as inconsistências históricas e estruturais entre valores e realidade no interior de uma dada ordem social. Assim, os dilemas não remetem simplesmente a alternativas políticas viáveis, e muito menos a um ato de vontade dos agentes sociais, mas sim às impossibilidades estruturais da própria transformação da ordem social em direção à realização de seus *mores* ou valores ideais consagrados. Ao mesmo tempo, tais dilemas se desdobram em diferentes dimensões do tecido social, nas suas esferas econômicas, políticas e culturais.

Uma das primeiras formulações da noção de dilema ocorre justamente nas reflexões do autor sobre a importância institucional e política da educação para as propostas de planejamento, encarado como um processo democrático de superação dos problemas das sociedades subdesenvolvidas. Tais posições, localizadas nos horizontes práticos e teóricos de Florestan Fernandes ao longo da década de 1950, resultam em grande parte de sua aproximação com dois dos principais quadros intelectuais do movimento da Escola Nova: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em sua contribuição ao Symposium sobre os Problemas Educacionais Brasileiros, patrocinado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais e publicado originalmente numa versão mimeografada em 1958, Florestan Fernandes caracteriza o “dilema educacional brasileiro” a partir da situação histórica do subdesenvolvimento. “Essa breve digressão mostra-nos em que consiste o ‘dilema’ educacional brasileiro. Como ocorre com outros países subdesenvolvidos, ele é de fundo institucional” (Fernandes, 1976, p. 197). O descompasso entre o sistema educacional e sua real capacidade de absorver as necessidades da sociedade brasileira se encerra num “círculo vicioso” difícil de ser quebrado:

o sistema educacional brasileiro abrange instituições escolares que não se ajustam, nem qualitativa nem quantitativamente, às necessidades educacionais prementes, que são compartilhadas em escala nacional ou que variam de uma região para outra do país. Daí ser urgente e vital alterar a estrutura, o funcionamento e o modo de integração dessas instituições. O aspecto prático desse “dilema” revela-se nesse plano: o reconhecimento dos problemas educacionais de maior gravidade e a realização dos projetos de reforma educacional esbarram, inelutavelmente, com diversos obstáculos, do apego a técnicas obsoletas de intervenção na realidade à falta de recursos para financiar até as medidas de emergência. Em resumo, o referido “dilema” possui dois polos, ambos negativos. Primeiro, instituições deficientes de ensino, que requerem alterações complexas, onerosas e profundas em três níveis: a) como unidades de trabalho didático, em sua organização interna; b) como parte de um sistema comunitário de instituições sociais, em suas conexões funcionais com as necessidades estáveis e variáveis do meio social imediato; c) como parte de um sistema nacional de vida, em suas conexões funcionais com os requisitos dinâmicos da continuidade da ordem social inclusiva. Segundo, meios de intervenção insuficientes para fazer face, com expectativas definidas de sucesso, às exigências práticas da situação nesses três níveis. Todavia, não resta outra alternativa senão explorar as possibilidades de controle asseguradas pelos meios de intervenção disponíveis. A esse respeito, o Brasil está em posição análoga à dos demais países subdesenvolvidos, o que conduz *ao mais completo e perfeito círculo vicioso* que a mente humana pode conceber. As condições do subdesenvolvimento geram problemas, cuja gravidade aumenta em função das dificuldades materiais ou humanas em resolvê-los, o que faz com que a intervenção deliberada, quando bem-sucedida, contribua muito pouco para alterar a situação inicial. O esforço precisa ser repetido, porém, quantas vezes for indispensável, para não se perder a pequena vantagem conquistada. Pensamos que esse esboço remata a caracterização do que chamamos de “dilema educacional brasileiro”. A relação entre meios e fins, no que concerne às perspectivas de controle dos problemas educacionais mais prementes, não prenuncia nenhuma espécie de êxito seguro e rápido. Tal circunstância indica, de ângulo inteiramente positivo, que a transformação do sistema educacional de um povo em fator de desenvolvimento depende, de modo direto, da intensidade, do volume e da direção das esperanças coletivas depositadas na educação sistemática. Não há dúvidas de que a educação modela o homem. Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida¹ (Fernandes, 1958/1976b, p. 197-198, grifos nossos).

Isso quer dizer que, em termos políticos, para romper esse círculo vicioso do dilema educacional nos países periféricos e subdesenvolvidos, seriam indispensáveis investimentos maciços em educação. Tais investimentos não devem ser concebidos somente numa dimensão restritivamente econômica, mas, sobretudo, como uma mudança efetiva da

¹ O recurso à longa citação se deve à complexidade da caracterização histórico-sociológica de Florestan Fernandes da noção de “dilema educacional”. Dessa forma, recortar o conceito conduziria ao risco de fragmentar o pensamento do autor numa de suas dimensões mais fundamentais. É importante frisar, ainda, que tal debate sobre o “dilema educacional brasileiro” se relaciona com suas concepções sobre sociologia aplicada e planejamento social. O próprio título do ensaio do qual foi extraída a passagem, “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”, sugere isso explicitamente. Nos horizontes de sua perspectiva mannheimiana dos anos 1950, educação e planejamento são indissociáveis.

mentalidade social média em direção a concepções democráticas de defesa da autonomia e liberdade dos indivíduos, num processo mais amplo de formação cultural. Assim, as concepções educacionais retrógradas, baseadas no princípio da autoridade, deveriam dar lugar a filosofias democráticas na educação, de modo a capacitar as cidadãs e cidadãos para refletirem e atuarem criticamente em sua própria sociedade. Isso exigiria uma rearticulação de todo o sistema de ensino nos seus três níveis (primário, secundário e superior, à época em que Florestan Fernandes escrevia), para que cada um deles funcionasse de maneira integrada aos demais. A revolução educacional, entendida como universalização do direito de acesso aos três níveis de ensino, seria um dos meios, aliado a outras mudanças vitais nas áreas econômica, social, política e cultural, para superar o subdesenvolvimento e construir uma sociedade democrática.

Os dilemas são fenômenos de estratificação social que, ao reproduzirem estruturas específicas de desigualdade, baseadas em diferentes critérios como raça, etnia, gênero, classe, região, orientação sexual etc., ao mesmo tempo alimentam, pelo menos num plano ideal, as utopias e alternativas valorativas de sua superação histórica. Isso implica, por um lado, que os dilemas irão se perpetuar indefinidamente, inclusive intensificando seus aspectos disruptivos e desagregadores, mesmo com mudanças nos padrões internos de organização de suas estruturas sociais constitutivas; por outro lado, há a possibilidade de superação do dilema, de quebra do “círculo vicioso”, mediante uma construção política coletiva dos movimentos sociais vinculados aos grupos dominados e subalternos. O modo como Florestan Fernandes construiu a categoria sociológica de dilema irá embasar sua práxis teórica na Campanha de Defesa da Escola Pública.

Na terceira parte de *Educação e sociedade no Brasil*, intitulada “A conspiração contra a escola pública”, Florestan Fernandes reúne o conjunto de seus trabalhos escritos no calor de sua militância intelectual na Campanha de Defesa da Escola Pública. Esse movimento pode ser interpretado como uma ampla frente política, hegemonizada pelos educadores de orientação liberal. A participação do sociólogo paulistano nesses debates foi marcada pela defesa intransigente da possibilidade de construção de uma ordem social democrática, dado que os setores confessionais católicos e os grupos privatistas e empresariais na educação estavam lutando pela possibilidade de interferir na política educacional do Estado republicano brasileiro. Alguns desses setores eram fortemente contrários ao ensino laico e queriam resguardar as posições da Igreja Católica nas disputas pela hegemonia cultural. Aprofundando suas análises dos dilemas políticos da sociedade brasileira na esfera educacional, Florestan Fernandes passa a falar de uma “resistência sociopática à mudança” por parte das elites, pois mesmo os ideais republicanos de um ensino público, laico e universal eram repelidos em prol de interesses egoísticos, particularistas, antissociais e antidemocráticos. As elites das classes dominantes almejavam todas as vantagens da modernidade capitalista no âmbito econômico, sem terem de arcar com os riscos políticos da democratização da educação e a conseqüente formação da consciência crítica nas camadas populares.

Não seria este o lugar para uma explanação detalhada dos desdobramentos históricos da Campanha de Defesa da Escola Pública,² importando apenas localizar a participação de Florestan Fernandes no conjunto dos grupos políticos, que, entre si, eram bastante díspares ideologicamente e se aproximaram em favor de um mesmo objetivo. Nesse sentido, havia o grupo de educadores originariamente ligados ao movimento da Escola Nova, de orientação pragmatista na filosofia, como Almeida Júnior, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira; o grupo de educadores liberais, de orientação idealista (Saviani, 1996, p. 80), que se mobilizavam em torno do jornal *O Estado de S. Paulo*, no qual se situavam João Eduardo Rodrigues Villalobos, Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho; por fim, o grupo articulado pelo próprio Florestan Fernandes, que tinha como eixo de gravitação a Cadeira de Sociologia I da Universidade de São Paulo.³ Florestan Fernandes, sem ser liberal pragmático ou idealista, foi aquele que talvez tenha assumido o lado mais jacobino, *sans-culotte* ou radical-popular, dessa luta em defesa da escola pública. Em um escrito intitulado “Análise e crítica das Diretrizes e Bases”, que lhe servira de roteiro geral de exposição em diversas de suas intervenções na campanha, sendo, por isso, difícil determinar o ano exato em que foi redigido, Florestan Fernandes descreve assim o movimento:

participam da *Campanha de Defesa da Escola Pública* pessoas de diferentes credos políticos. Pois bem, nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender ideias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! É uma situação que seria cômica, se não fossem as graves consequências que dela poderão advir. A nossa posição social pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas. Coisa análoga ocorre com outros companheiros, por diferentes motivos.

² Duas obras fundamentais para conhecer aspectos históricos e ideológicos da Campanha de Defesa da Escola Pública são os livros *Diretrizes e bases da educação nacional* (Barros, 1960) e *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade* (Villalobos, 1969). Ambos os autores participaram ativamente do movimento. O livro organizado por Barros é, na verdade, uma compilação de documentos históricos produzidos pela organização da Campanha e das intervenções públicas de seus principais representantes.

³ Dermeval Saviani (1996, p. 80) distingue os dois grupos de intelectuais liberais a partir de suas concepções filosóficas pragmatista e idealista, identificando o grupo de Florestan Fernandes, em torno da cadeira de Sociologia I, com uma tendência socialista. São citados os nomes de Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e, ainda, de Wilson Cantoni (este último não vinculado à referida cadeira) como representantes da perspectiva socialista na Campanha. Entretanto, essa identificação da cadeira de Sociologia I com o socialismo extrapola o posicionamento individual de Florestan Fernandes. Alguns de seus assistentes e auxiliares de ensino e pesquisa na Sociologia I e no Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho, o CESIT, não tinham qualquer identificação com o socialismo ou, quando tiveram, assumiram posteriormente posições mais liberais e mesmo conservadoras. A afirmação do socialismo parece ser mais uma posição individual de Florestan Fernandes entre os participantes do movimento de defesa da escola pública.

Pusemos acima de tudo certas reivindicações que são essenciais para a ordem democrática no Brasil. Essa ordem constitui um requisito para qualquer desenvolvimento tecnológico, econômico, político, social etc., da sociedade brasileira. Ela deve ser, por conseguinte, o objetivo central de todos os que pretendam, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização moderna (Fernandes, 1966, p. 427).

É uma ironia da história que alguns dos participantes da Campanha posteriormente tenham permanecido calados diante do golpe de Estado de 1964, enquanto outros colaboraram diretamente como quadros intelectuais da ditadura. Florestan Fernandes, como consciência histórica limite do movimento em defesa da escola pública, manteve-se fiel aos horizontes democráticos, à utopia socialista e a uma filosofia de vida radicalmente humanista e antiautoritária. Assim, rompeu com esses nomes e, ao mesmo tempo, opôs-se uma firme resistência à contrarrevolução preventiva dos empresários e militares. O golpe ocorreu justamente para destruir as mobilizações em prol das reformas de base, incluindo a democratização do ensino e a universalização do direito à educação. A ditadura foi responsável pela ampliação do fosso histórico entre ricos e pobres, perpetuando a tradição colonialista, estamental e de raiz escravocrata da educação como privilégio. Os efeitos nocivos do “dilema educacional brasileiro” não apenas se intensificaram, mas também incorporaram novas determinações históricas em face da incorporação dependente e dos dinamismos internacionais da fração hegemônica do capital financeiro.

A Campanha de Defesa da Escola Pública foi uma guerra perdida, com pequenas batalhas vencidas pelas forças democráticas. Em termos de aprendizagem, Florestan Fernandes retirou dela algumas lições que o ajudaram a aguçar suas análises sobre os limites políticos e históricos da burguesia brasileira. O regime ditatorial de 1964 irá se valer do terror do Estado como estratégia psicológica de dissuasão da *intelligentsia* radical, crítica e militante, sem qualquer sucesso no caso de Florestan Fernandes, que elegerá no campo educacional a bandeira de luta por uma autêntica reforma democrática das estruturas e concepções pedagógicas da universidade brasileira. Essa foi sua principal frente de oposição ao processo contrarrevolucionário,⁴ o debate das reformas universitárias entre 1967 e 1968, aproximando agora suas análises do ensino superior da elaboração *in statu nascendi* de sua categoria de capitalismo dependente.

⁴ O termo “contrarrevolucionário” tem sido utilizado pelos apologistas do terrorismo de Estado de 1964 para justificar o golpe ilegal e ilegítimo. Diante dos riscos de uma revolução comunista, os militares teriam se antecipado para defender a civilização cristã, a democracia e o mundo livre ocidental. Essa versão delirante da história ganhou amplitude no bolsonarismo e tem sido disseminada nos meios de comunicação de massa vinculados a setores da extrema direita. No entanto, o termo “contrarrevolucionário”, que possui um sentido histórico muito específico para Florestan Fernandes, pode e deve continuar a ser empregado para designar a reação política violenta, armada ou não, contra avanços sociais e democráticos, a exemplo da resistência das elites das classes dominantes às reformas estruturais ou de bases. No vocabulário de Florestan Fernandes, a contrarrevolução de 1964 impediu uma autêntica “revolução dentro da ordem”, isto é, a conquista de um patamar mínimo de independência e autonomia nacional mesmo nos limites da ordem social capitalista.

Os debates sobre a reforma universitária

Não seria possível recuperar todo o contexto dos debates sobre a reforma universitária ao longo dos anos 1960 no Brasil. Para uma perspectiva histórica mais abrangente, seria preciso remeter-se à leitura da trilogia de Luiz Antônio Cunha sobre a universidade brasileira: *A universidade temporã* (Cunha, 2007c), que focaliza as primeiras experiências de ensino superior no Brasil, baseadas nas escolas isoladas; *A universidade crítica* (Cunha, 2007a), que se debruça sobre as inquietações dos debates da comunidade acadêmica (docentes e, mais no final dos anos 50, os discentes) sobre a reforma universitária no período populista; *A universidade reformanda* (Cunha, 2007b), que trata da atuação do movimento reformista nos anos 60 e o conflito com o poder ditatorial, conservador e reacionário, instituído em 1964. Numa perspectiva *gramsciana*, esses três livros são fundamentais e ajudam a reconstituir, numa perspectiva de longa duração, o cenário histórico dos estudos sociológicos de Florestan Fernandes sobre as universidades brasileiras e latino-americanas.

De grande relevância para o exame crítico de documentos históricos, o livro de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos* (Fávero, 1991), analisa duas propostas que subsidiaram a contrarreforma universitária da ditadura: o relatório do consultor estadunidense Rudolph Atcon, nascido na Grécia, mas naturalizado estadunidense; e as recomendações feitas ao MEC pela Comissão Meira Mattos. Em particular, o relatório elaborado na Comissão presidida pelo coronel Meira Mattos, com o objetivo de disciplinar, coibir e reprimir o movimento estudantil, foi uma das coisas mais indignas até hoje realizadas na história das universidades brasileiras. Sua orientação autocrática, antidemocrática, antissocial e de espírito fascista-totalitário lembra muito algumas das proposições do recente movimento conservador e reacionário “Escola sem Partido”. Essas ideias representavam o avesso do espírito universitário reflexivo.

A “reforma universitária consentida” da ditadura, como designada por Florestan Fernandes, foi instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, juntamente com os documentos indicados acima e outros dispositivos legais que, apesar de ilegais em sua origem e essência, foram estabelecidos pelo regime autocrático-burguês (dentre os quais o próprio Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968). A inspiração era o modelo norte-americano de universidade, adequado à perspectiva empresarial, tecnocrática e burocratizada da incorporação periférica e dependente do Brasil ao capitalismo monopolista e à esfera de influência da superpotência capitalista mundial, os Estados Unidos. Essa política centralista, estabelecida e implementada de cima para baixo, contou com o respaldo dos setores conservadores da comunidade acadêmica, de professores e estudantes. Seus objetivos estavam sintonizados com a aceleração do crescimento econômico, com forte concentração de renda e exacerbação das nossas desigualdades. A retórica nacionalista dos militares detinha a “função latente”, para usar um conceito da sociologia funcionalista mertoniana, de ocultar essa incorporação dependente do país nos planos político, cultural, militar e econômico.

A participação de Florestan Fernandes no debate das reformas universitárias representa uma transição entre as posições assumidas na Campanha de Defesa da Escola Pública – mantidas deliberadamente, apesar de sua identificação socialista, nos limites históricos das aspirações liberais, democráticas e republicanas, numa espécie de aliança tática com os setores mais radicalizados das classes médias burguesas – e seus horizontes filosóficos de uma concepção pedagógica revolucionária, libertária, fundamentada no e pelo socialismo, abertamente defendidas nas décadas de 1970, 1980 e 1990. O próprio sociólogo paulistano irá considerar, como afirma no prefácio à segunda edição de *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* (Fernandes, 2020b, p. 36),⁵ escrito em 1978, suas posições no embate da reforma universitária como superadas. Os textos desse livro foram escritos entre 1967 e 1968 na sua quase totalidade.

No entanto, já no prefácio da primeira edição, escrito em 1968, Florestan Fernandes se afirmou como um socialista, observando que procurou situar as soluções políticas nos marcos de reformas progressistas “dentro da ordem”. Com isso, muito provavelmente, ele queria afirmar a defesa de uma reforma universitária capaz de vincular a universidade a um processo de autonomização cultural, produzindo os conhecimentos críticos necessários para a solução prática dos dilemas do subdesenvolvimento e da dependência. À época, Florestan Fernandes defendia o que chamava de “universidade integrada e multifuncional”, nos marcos de uma transformação estrutural da sociedade brasileira na direção da democracia, da autonomia nacional e de um desenvolvimento socioeconômico igualitário, dentro dos limites da própria sociedade de classes, da ordem social competitiva ou do sistema capitalista, ou seja, uma “revolução dentro da ordem”. Foi no âmbito de suas intervenções nos debates da reforma universitária que nosso autor começou a antecipar algumas das análises sobre a revolução burguesa na periferia do sistema e no capitalismo dependente.

O ponto de partida de suas análises nesse contexto era a crítica da antiga universidade, das faculdades ou escolas isoladas, tanto no Brasil como na América Latina. No quarto capítulo de *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”* (1976), intitulado “A universidade em uma sociedade em desenvolvimento”, essa conexão de sentido entre sua perspectiva crítica sobre os dilemas da universidade latino-americana e a revolução burguesa dependente dará o tom de sua avaliação sociológica dos limites históricos para a autonomização da pesquisa e do ensino universitários no Brasil, um fator decisivo, ainda hoje não realizado, para a superação do subdesenvolvimento e da subordinação científica e tecnológica. Esse ensaio foi escrito em 1966, pelo menos um ano antes da intensificação de sua participação no movimento da reforma universitária em 1967 e 1968. Por isso, as ideias aí contidas podem ser tidas como os fundamentos iniciais da participação de Florestan Fernandes na luta dos setores mais avançados da comunidade acadêmica por uma nova universidade. Nos seguintes termos, irá caracterizar, em 1966, a revolução burguesa nos países dependentes:

⁵ A primeira edição do livro data de 1975, não tendo sido publicado em 1968, ano em que foi redigido o prefácio original. Muito provavelmente, isso ocorreu devido à censura do regime ditatorial.

[...] as condições que cercaram essa transformação (capitalista na América Latina) imprimiram à “revolução burguesa” uma forma que pode ser considerada típica das sociedades capitalistas subdesenvolvidas: à integração do capitalismo comercial e financeiro seguiu-se um constante e relativamente intenso desenvolvimento urbano-industrial, sem que se tornasse possível extinguir estruturas sócio-econômicas pré-capitalistas e superar a posição heteronômica das economias capitalistas latino-americanas na organização do mercado mundial. Em consequência, a “revolução burguesa” engendrou um sistema capitalista diferenciado mas dependente, desembocando num impasse permanente que impede o crescimento econômico de operar como um fator nacional de autonomização sócio-econômica, política e cultural. Sob a égide desse capitalismo dependente, a América Latina continuou a produzir excedente econômico para fora, diferenciando e revitalizando, através de sua peculiar “revolução burguesa”, os interesses internos que subordinam o seu desenvolvimento aos dinamismos das nações capitalistas avançadas (Fernandes, 1976a, p. 155-156).

Na sequência imediata do ensaio Florestan Fernandes aponta as consequências dessas transformações para a ampliação do sistema de ensino. Mesmo limitado e distorcido, o desenvolvimento capitalista dependente foi positivo de alguma forma para a expansão das oportunidades educacionais nos diferentes níveis e no ensino superior. A sociedade de classes emergente necessitava de uma *nova universidade* em moldes modernos, por mais que a situação de dependência limitasse sua função autonomizadora nacional, em face das situações de interesse dos países capitalistas hegemônicos. Nesse sentido, a “reforma universitária” pretendida pelos setores conservadores não seria capaz de romper com “a dependência cultural crônica, em relação ao exterior” (Fernandes, 1976a, p. 159). Esse era o sentido dos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (os acordos MEC-USAID, tão combatidos pelas frações mais avançadas do movimento estudantil da época), tendo em vista os objetivos políticos de adaptar o ensino superior a uma posição submissa em face do imperialismo norte-americano. Florestan Fernandes defendia um outro tipo de universidade, “integrada e multifuncional”, que fosse capaz de produzir conhecimento novo e original nos diversos campos da cultura, da ciência, da tecnologia e da arte, com o objetivo de superar os dilemas do capitalismo dependente. Essas soluções, ainda situadas “dentro da ordem”, seriam substituídas por uma pedagogia socialista, porém tais reflexões sobre a reforma universitária foram essenciais para que suas concepções filosóficas educacionais ganhassem uma perspectiva anticapitalista enraizada em horizontes marxistas brasileiros e latino-americanos.⁶

⁶ Em *A questão da USP* (Fernandes, 1984), os posicionamentos políticos do sociólogo paulistano no debate sobre a universidade brasileira, e a USP em particular, podem ser conhecidos em termos de um relato mais pessoal, especialmente no terceiro capítulo, “A ilusão da história”. Este livro não foi abordado na presente exposição, porém sua leitura é indispensável para o aprofundamento do contexto histórico do envolvimento de Florestan Fernandes nos debates da reforma universitária. Além disso, este livro localiza a radicalização socialista de seu pensamento quanto ao papel da universidade brasileira.

A pedagogia socialista de Florestan Fernandes

Uma perspectiva pedagógica socialista só pode ser elaborada em termos concretos e históricos das fases da luta de classes, tendo em vista processos revolucionários de transformação da ordem capitalista. Assim, Florestan Fernandes irá distinguir entre dois grandes momentos interconexos: no primeiro momento, o da luta anticapitalista situada ainda dentro do capitalismo, a educação socialista tem o objetivo de desenraizar o trabalhador e as massas despossuídas de qualquer vínculo com a ordem capitalista. No segundo, quando se avança na transição ao socialismo, a educação deve ser encarada como uma forma de desenvolvimento *omnilateral* da personalidade humana, como uma abolição das hierarquias entre os trabalhos manual e intelectual contra a especialização alienante das atividades produtivas; enfim, como a construção de uma verdadeira comunidade humana. Esse segundo momento seria o mais rico em termos da construção de uma autêntica pedagogia socialista e expressa a aproximação de Florestan Fernandes com as concepções humanistas de Marx, presentes nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* de 1844. A sociedade capitalista empobrece culturalmente o trabalhador por vinculá-lo apenas a um tipo de atividade. No socialismo, o desenvolvimento *omnilateral* da personalidade humana exige que o trabalho não seja uma imposição externa, capaz de gerar autoestranhamento e alienação, mas que, por meio das atividades produtivas, os indivíduos possam se construir como seres humanos vivendo em suas relações interpessoais e, ao mesmo tempo, de modo que seu tempo livre não seja uma projeção de condições alienantes da produção social.⁷

Quanto ao primeiro momento da luta de classes, o da luta socialista ainda dentro da ordem capitalista, numa palestra intitulada *Socialismo e Educação*, proferida em 15 de agosto de 1987, Florestan Fernandes discorre sobre o papel ideológico das instituições educacionais na identificação do trabalhador como mero fator de produção:

[...] a escola, por mais avançada e esclarecida que seja, não procura desenraizar o trabalhador. Ao contrário, ela tenta promover a integração do trabalhador à sua condição de agente da força de trabalho. Tenta conformá-lo a essa condição, e o capitalismo monopolista conseguiu levar isso longe porque, na sociedade de classes atual, existem várias compensações que tornam o trabalhador mais ou menos tolerante à aceitação dessa condição (Fernandes, 1991, p. 228).

⁷ O socialismo, ou marxismo humanista de Florestan Fernandes, pode ser aprofundado pela leitura da seção intitulada "Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana", contida em sua introdução dos escritos de Marx e Engels sobre a história para a coleção *Grandes Cientistas Sociais*, da qual foi coordenador (Fernandes, 1989a, p. 22-29). Este texto sintetiza a base filosófica da concepção pedagógica socialista, libertária e humanista de Florestan Fernandes, aproximando-o bastante das tradições antistalinistas de intelectuais marxistas do Leste Europeu que, como István Mészáros, recuperaram a teoria da alienação de Marx para se contrapor às formas de opressão burocrática das classes trabalhadoras.

Em outras palavras, uma pedagogia socialista só se torna efetivamente possível no processo histórico de construção do socialismo ou em aparelhos educacionais construídos e autogeridos pelos próprios trabalhadores, de forma autônoma em relação aos poderes do Estado capitalista-burguês. Um exemplo atual é a Escola Nacional Florestan Fernandes, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, onde a prática pedagógica se desenvolve em condições livres e igualitárias entre mulheres e homens, educandos e educadores (sem as distinções hierárquicas das instituições tradicionais de ensino), combinando educação e atividade produtiva. Uma educação nesses termos se torna impossível nas instituições oficiais, mas daí não se depreende que as disputas hegemônicas por orientações mais inclusivas e democratizantes em seu interior sejam desnecessárias. Sem tomar a nuvem por Juno, os avanços democráticos nos aparelhos educacionais de hegemonia do Estado capitalista-burguês são uma bandeira de luta que deve estar atrelada ao fortalecimento dos movimentos de massas e à organização política das classes trabalhadoras. Em um processo de destruição da ordem social da exploração e reconstrução de uma sociedade livre e igualitária, os avanços democráticos já conquistados nesses aparelhos educacionais contribuirão para os objetivos de autoemancipação popular e dos trabalhadores.

Por fim, a síntese mais acabada da perspectiva pedagógica socialista e libertária de Florestan Fernandes encontra-se num breve artigo escrito em 1989, intitulado “A escola e a sala de aula” (Fernandes, 2020a, p. 47-51). Inspirando-se no livro *O mestre camarada e a pedagogia libertária*, de Jakob-Robert Schmid (1936), educador suíço influenciado pelo anarquismo, Florestan Fernandes propõe alguns elementos gerais de uma prática pedagógica revolucionária. O livro de Schmid, originado de sua tese de doutorado, relata as experiências educacionais de uma escola no bairro operário de Hamburgo, no norte da Alemanha, durante a República de Weimar, ou seja, antes da ascensão do nazismo. Tratava-se de uma escola autogerida pelos estudantes, na qual o currículo e o programa de estudos eram montados livre e democraticamente. O professor era uma espécie de coordenador dessas decisões coletivas. Os professores poderiam ser membros da comunidade, operários. Por exemplo, se o coletivo quisesse estudar as propriedades físicas dos metais, um operário metalúrgico poderia ser convidado para falar do seu trabalho e demonstrar, na prática, como as coisas funcionam. Havia situações de conflito em que o professor, o mestre-camarada, não conseguia controlar a turma e, assim, os próprios estudantes se encarregavam de criar as regras coletivas de comportamento na sala de aula, livremente. Uma pedagogia socialista só pode ser experimentada num ambiente escolar autogerido pelos próprios educandos, filhas e filhos das classes trabalhadoras e das massas populares em luta pela autoemancipação.

É muito significativo que, muito tempo depois, Florestan Fernandes (2020a, p. 26; lembrando que a primeira edição de *O desafio educacional* data de 1989) mencione o impacto dessa leitura como tendo grande importância na definição de sua perspectiva pedagógica. O artigo “A escola e a sala de aula” se inspira diretamente na influência anarquista, via Schmid, das concepções pedagógicas do sociólogo paulistano. Ao mesmo tempo, nosso autor sempre irá situar em solo histórico concreto os elementos definidores

de uma prática pedagógica socialista e libertária. Não bastava incorporar as ideologias socialistas, marxistas e anarquistas. Tais ideias devem ser inseridas levando-se sempre em conta as circunstâncias de luta em cada contexto específico. Por isso, para Florestan Fernandes, uma autêntica educação emancipadora, nas situações originárias da violência colonial e submetidas ao capitalismo dependente, seria aquela que passa por um processo de descolonização das mentes e dos corações. Em uma síntese lapidar, irá articular os elementos centrais constitutivos de sua filosofia educacional socialista:

é preciso construir uma escola autossuficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada, da liberação do oprimido, da descolonização das mentes e dos corações dos professores e alunos, da integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e da transformação do ambiente social (Fernandes, 2020a, p. 49).

Assim, uma escola não descolada da realidade, mas imersa nos fluxos de reconstrução da vida social, portanto, não alienada politicamente, estando inserida nas lutas pela autoemancipação do trabalho, representaria a realização máxima do ideário educacional de Florestan Fernandes. No dizer dos clássicos do marxismo, o socialismo não seria um ideal de sociedade perfeita a ser alcançado pela humanidade e sim o movimento real, concreto e histórico que procura abolir o estado atual de coisas sob as condições do modo de exploração capitalista. Uma pedagogia socialista se realiza como uma construção prática, em que a dissolução da sociedade de classes passa a permitir a abolição da divisão entre os trabalhos intelectual e manual. Todos seriam educados por meio do e no *trabalho*, estando as escolas integradas às suas comunidades, com a ressalva de que não se trata do trabalho alienado e autoestranhado das relações capitalistas de exploração e expropriação da mais-valia gerada pelos trabalhadores. Esses seriam os termos exatos da concepção pedagógica socialista de Florestan Fernandes, a qual resulta de sua síntese como militante da escola pública e pensador marxista.

À guisa de conclusão

A militância política e intelectual de Florestan Fernandes nas causas da educação pública e por uma pedagogia libertária possui raízes em sua origem *lumpen*, mas também decorre de sua convicção teórica que a sociologia e as demais ciências sociais podem contribuir nos processos de mudança social democráticos. Não há dúvidas de que, apesar de sua formação como sociólogo, Florestan Fernandes alcança também a estatura de um educador e filósofo da educação, ao lado de nomes, aliás, seus amigos, como Anísio Teixeira e Paulo Freire. A modéstia que lhe era característica fazia com que não se pensasse nessa condição privilegiada de educador, mas suas ideias nos permitem pensá-lo como um socialista,

marxista, pedagogo da revolução. De igual modo, os educadores nos trazem contribuições fundamentais para uma prática comprometida, autêntica e desalienante das ciências sociais. Isso é um sinal de que o pensamento inventivo, democrático e revolucionário não se confina em estreitos horizontes disciplinares. A obra de Florestan Fernandes é um exemplo de que educadores e cientistas sociais devem trabalhar conjuntamente e que, muitas vezes, essas duas figuras podem conviver harmonicamente em uma única e mesma pessoa.

Referências

BARROS, Roque Spencer (org.). *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007c.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. São Paulo: Globo, 2008. v. 2.

FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Hucitec, 1976a.

FERNANDES, Florestan. Educação e socialismo. In: SECCO, L; SANTIAGO, C. (org.). *Um olhar que persiste: ensaios críticos sobre o capitalismo e o socialismo*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1997.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976b.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: FERNANDES, F. (org.). *Marx/Engels: história*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989a.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

FERNANDES, Florestan. *O folclore em questão*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1989b.

Educadoras e educadores brasileiros

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

MAZZA, Débora. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)*. Taubaté: Cabral, 2003.


SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 71-87, abr. 1996.

SCHMID, Jakob Robert. *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire: étude historique et critique*. Paris: Editions Delachaux et Niestlé, 1936.

SILVEIRA, Paulo. Um publicista revolucionário. In: D'INCAO, M. A. (org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Unesp, 1987. p. 287-291.

SOARES, E. et al. (org.). *Florestan Fernandes: trajetória, memórias e dilemas do Brasil*. Chapecó: Marxismo 21, 2021.

VILLALOBOS, João. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.



Nísia Floresta: autobiografia, pesquisas e perspectivas

Alyanne de Freitas Chacon



Hodiernamente, a luta e as discussões pelo reconhecimento do trabalho feminino são assuntos que vêm sendo cada vez mais discutidos. No âmbito literário, é possível encontrar vários registros de escritoras que, no século XIX, produziram obras de grande valor e que ainda hoje não receberam todo o reconhecimento que merecem. Dentre essas escritoras, destacamos a norte-rio-grandense Dionísia Gonçalves Pinto, mais conhecida como Nísia Floresta ou Nísia Floresta Brasileira Augusta. A adoção de um pseudônimo já revelava a forte personalidade da autora. “Nísia” é a abreviação de “Dionísia”; “Floresta” é uma homenagem ao local onde nasceu, o sítio Floresta. “Brasileira”, como uma forma de mostrar a todos sua nacionalidade, e “Augusta”, uma homenagem ao esposo, Augusto.

Biografia

Nísia Floresta nasceu no dia 12 de outubro de 1810, na cidade de Papari, Rio Grande do Norte, que hoje recebe o nome de Nísia Floresta em sua homenagem, e ela faleceu em 24 de abril de 1885, na cidade de Rouen, na França.

Em uma época em que as mulheres eram criadas apenas para servir aos maridos, Nísia surge para reivindicar uma educação digna para o sexo feminino e escrever sobre diversos temas, como indianismo, nacionalismo, positivismo, escravidão e até a situação à qual a mulher era submetida pela sociedade machista da época.

Conhecida como uma mulher à frente do seu tempo, Nísia Floresta escreveu sobre questões culturais importantes, sendo considerada por muitos como a primeira feminista do Brasil. Além de ter sido uma exceção entre as mulheres, por ter publicado várias obras em pleno século XIX e por ter sido uma das primeiras mulheres a escrever artigos para a imprensa, Nísia sempre buscou lutar por uma educação igualitária para o seu sexo. Isso a levou a abrir uma escola só para meninas, a qual recebeu o nome de Colégio Augusto, em homenagem ao segundo marido, que faleceu prematuramente, com quem teve dois filhos: Livia e Augusto.

No Colégio Augusto, situado no Rio de Janeiro, as jovens aprendiam, além dos trabalhos domésticos, alguns idiomas como latim, italiano e francês, uma vez que ela propunha uma educação mais avançada do que as escolas da época costumavam oferecer e, por essa razão, recebeu muitas críticas por parte da sociedade patriarcal da época.

Em 1849, Nísia viajou para a Europa por recomendação médica, para tratar da saúde de sua filha, que havia sofrido um grave acidente. A escritora retornou ao Brasil no ano de 1852, mas em 1856 partiu novamente para a Europa, onde publicou grande parte de suas obras. Nesse mesmo ano, o Colégio Augusto encerrou suas atividades, após dezessete anos de funcionamento.

Certamente, o fato de Nísia Floresta ser uma escritora/mulher no século XIX e estar à frente do seu tempo, discursando sobre os direitos das mulheres, mostrando sua insatisfação em relação à vida que era imposta ao sexo feminino, contribuiu para que sua obra não recebesse todo o reconhecimento devido. Destarte, com o intuito de divulgar o trabalho dessa importante e memorável educadora, poetisa e escritora potiguar, assim como promover e estimular mais pesquisas envolvendo suas obras, o objetivo deste capítulo é apresentar parte da vida e da produção de Nísia, além das pesquisas que foram empreendidas por nós nos últimos anos. Entretanto, como não é possível abordar neste espaço todos esses estudos detalhadamente, versamos sobre o que analisou a autobiografia em seus relatos de viagem.

Pesquisas sobre Nísia Floresta

Dentre os principais autores que reconheceram o valor da obra de Nísia Floresta e a pesquisaram, encontramos Aduino da Câmara, que publicou *História de Nísia Floresta*, contendo dados biográficos da autora, e Constância Lima Duarte, que escreveu *Nísia Floresta: vida e obra*, resultado de sua tese de doutorado. Duarte é certamente a principal estudiosa no assunto, pois nos traz contribuições não apenas de ordem biográfica, mas também apresenta uma análise das obras da norte-rio-grandense.

Em 2011, nossa dissertação de mestrado, intitulada *O discurso autobiográfico nos relatos de viagem de Nísia Floresta*, analisou como se manifesta a autobiografia em *Itinéraire d'un Voyage en Allemagne (Itinerário de uma viagem à Alemanha)* e *Trois Ans en Italie, Suivis d'un Voyage en Grèce (Três anos na Itália seguidos de uma viagem à Grécia)*. Durante o doutorado em 2013, reconhecendo o vasto potencial de pesquisa nas obras de Nísia, decidimos fazer uma análise a partir da teoria linguística da “Responsabilidade Enunciativa” em *Itinéraire d'un Voyage en Allemagne*.

Ademais, em 2020, publicamos um livro intitulado *Itinéraire d'un Voyage en Allemagne: pontos de vista de uma viajante*, no qual apresentamos, sobretudo, o resultado da nossa tese de doutorado.

Atualmente, ao fazermos uma busca em bibliotecas e sites, encontramos outros pesquisadores que estudaram escritos de Nísia Floresta. No entanto, diante de tantas obras publicadas pela escritora potiguar, vemos que ainda há muito a ser explorado, estudado e

divulgado; ou seja, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que Nísia receba todo o reconhecimento que lhe é devido.

Em 1995, Duarte já nos apontava muitas opções de pesquisa que podíamos e podemos realizar através dos escritos de Nísia.

Apesar de consciente, desde o início, de que meu objetivo era apresentar o conjunto da obra nisiana, para tal abdicando de me deter demoradamente em cada um dos textos, dada sua extensão e a complexidade dos assuntos aí tratados, ainda assim guardo a sensação de ter muito mais para dizer do que consegui selecionar. Suponho que todos que o lerem também terão em mente outras e novas relações, bem como diferentes análises. E acho bom que seja assim. Se conseguir provocar em alguém o desejo de retomar uma leitura, de realizar novas abordagens, de abrir outros caminhos de interpretação, sinto-me sinceramente gratificada, pois era bem este o meu propósito a partir dessa apresentação da vida e obra da autora. Acredito que Nísia Floresta e a Literatura Brasileira só terão a ganhar com isso (Duarte, 1995, p. 331).

Assim como Duarte, também acreditamos que ainda há muitas pesquisas a serem empreendidas com as obras de Nísia Floresta, haja vista encontrarmos ali não apenas uma busca por igualdade entre homens e mulheres, mas também o olhar sensível de uma mulher que se posicionava contra injustiças.

Produções de Nísia Floresta

Nísia Floresta publicou muitas obras, destacando-se entre as principais:¹ *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens* (1832), que “deu à autora o título incontestável de precursora dos ideais de igualdade e independência da mulher em nosso país, pois não se conhece outro texto anterior que tenha tratado destas questões” (Duarte, 1995, p. 24); *Conselhos à Minha Filha* (1842); *Fany ou o Modelo das Donzelas* (1847); *Daciz ou a jovem completa. Historieta oferecida as suas educandas* (1847); *A lágrima de um Caeté* (1849); *Dedicação de uma amiga* (1850); e *Opúsculo Humanitário* (1853).

Entre a produção intelectual de Nísia Floresta, encontram-se também livros que foram publicados na Europa, dentre os quais estão: *Scintille d’un’Anima Brasileira* (1859), *Fragments d’un Ouvrage Inédit: Notes biographiques* (1878), e os dois relatos de viagens: *Itinéraire d’un Voyage en Allemagne* (1857) e *Trois Ans en Italie, Suivis d’un Voyage en Grèce*, publicado em dois volumes, o primeiro em 1864 e o segundo em 1872.

Como nossa pesquisa foi realizada usando como *corpus* os relatos de viagem supracitados e como seria necessário um grande espaço para descrever detalhadamente todas as obras de Nísia, detemo-nos na descrição apenas dos relatos.

¹ Todas as datas de publicação foram retiradas do livro *Nísia Floresta: vida e obra*, escrito por Constância Lima Duarte (1995).

Relatos de viagem

O primeiro relato, *Itinéraire d'un Voyage en Allemagne* (doravante *Itinéraire*), retrata a viagem feita por Nísia Floresta em 1856, entre os meses de agosto e setembro. A autora viaja na companhia de sua filha Lívia, com quem percorre algumas cidades da Bélgica e da Alemanha. Nesse itinerário, encontramos as correspondências direcionadas ao filho e aos irmãos que residiam no Brasil. Nísia também retrata os momentos mais marcantes dessa viagem, expressando, sobretudo, as saudades que sentia da família. A obra nos apresenta trinta e quatro cartas ao todo, escritas diariamente, com exceção do dia 4 de setembro, uma vez que não há registro desse dia.

A norte-rio-grandense viajou durante cinco semanas por vinte e três cidades. A primeira carta foi escrita em 26 de agosto, na cidade de Bruxelas, e a última é datada de 30 de setembro de 1856, na cidade de Estrasburgo. Outro ponto muito interessante é a riqueza de detalhes existentes em cada carta. Poderíamos dizer que essa obra é praticamente como um diário íntimo, pois a autora nos revela a todo tempo suas impressões, as saudades que sentia dos parentes e, principalmente, de seu filho Augusto, que queria que estivesse com ela naquele momento.

O segundo relato, intitulado *Trois Ans en Italie, Suivis d'un Voyage en Grèce* (doravante *Trois Ans*), trata dos três anos que a autora passou em solo italiano, em uma viagem que se perdurou de março de 1858 até meados de 1861, um tempo suficiente para conhecer e rever os lugares que lhe interessavam, além de residir em algumas cidades italianas.

Esta obra recebeu elogios dos estudiosos da obra nisiana, como Adauto da Câmara, que a considera “uma obra-prima”, onde a autora teria alcançado “a culminância do seu esplendor espiritual”, e Roberto Seidl, que viu em suas páginas “um dos melhores e mais sinceros depoimentos históricos sobre a gloriosa epopeia italiana” (Duarte, 1995, p. 293).

Muitos escritores registraram suas viagens no século XIX, principalmente na Europa. Alguns dos grandes nomes da literatura mundial relataram viagens feitas à Alemanha e à Itália; entre eles estão Victor Hugo, Goethe, Mme de Staël, Chateaubriand, entre muitos outros. Sobre a viagem empreendida por Nísia, Duarte escreveu:

ela não realiza sua viagem incógnita, como Goethe, nem percorre o país em algumas semanas, como alguns fizeram, e ela mesma fez em sua excursão à Alemanha. Ao contrário, demora-se por três longos anos [...]. Assim, quando Nísia Floresta redige suas observações, ela se inscreve, conscientemente, num dos gêneros literários mais em voga na Europa daquela época (2005, p. 287-288).

Entretanto, são poucas as referências que encontramos sobre relatos de viagens realizados por escritores brasileiros, principalmente por escritoras. Nesse caso, Nísia inova mais uma vez, pois além de ter sido uma mulher a registrar essas viagens, esteve entre os poucos brasileiros que relataram excursões à Europa.

O que diferencia suas narrativas de viagem é que, na primeira, Nísia decide viajar para tentar esquecer sua tristeza interior, especialmente o aniversário de morte da sua mãe, ao relatar sobretudo seu estado de espírito. Eis quando a autora revela os motivos de sua viagem:

O mês de agosto, que vocês sabem ser fatal para minha felicidade pela tripla perda que marcou em minha existência, começou para mim, este ano, mais triste e mais doloroso do que nunca.

Com o coração apertado, a alma sempre abatida pela lembrança angustiante da morte da melhor das mães, eu via se aproximar o primeiro aniversário do dia que a levou do meu carinho.

Vocês acreditaram que Paris exerceria sobre mim sua magia costumeira: pois bem! eu a revi com indiferença, e ela se tornou para mim monótona e quase insuportável à medida que esse triste aniversário se aproximava [...].

Era-me necessário percorrer novos países, ter neles novas impressões sob um horizonte mais vasto, em uma atmosfera mais livre e, conseqüentemente, mais análoga a meus gostos (Floresta, 1857, p. 1-2, tradução nossa).²

Na segunda narrativa, *Trois Ans*, Nísia nos mostra não apenas suas emoções, ela vai além. Este é o livro pelo qual “melhor se delinea a ideologia política da autora, tanto por ter sido realizado num momento de maturidade intelectual, como por refletir as transformações sociais e políticas italianas” (Duarte, 1995, p. 302). Outro ponto de bastante relevância entre esses relatos é o aspecto autobiográfico, que está fortemente presente neles. Segundo Duarte:

em qualquer uma das narrativas, apesar do grau de objetividade da descrição, é frequente a intromissão da figura do autor, pois trata-se do relato de uma experiência pessoal, o que, na maioria dos casos, concede à narrativa um aspecto autobiográfico. E o que distingue uma narrativa de viagem de outra não é só o tema tratado: relatar viagens; há características formais específicas. Cartas, diários, memórias, confissões, crônicas ou simplesmente historiografia figuravam como gêneros os mais praticados na época [...]. Em *Trois ans en Italie*, Nísia Floresta vai utilizar não apenas uma, mas várias destas modalidades, ao iniciar seu texto como um *diário de viagem* e terminar o segundo volume como uma *crônica histórica*. Opera ainda neste texto uma singular fusão entre as duas formas de diário, “o de viagem” e o “diário íntimo”, além de guardar uma semelhança com o *gênero epistolar*, quando se dirige a outra pessoa (1995, p. 288).

² *Le mois d'août, que vous savez si fatal à mon bonheur par la triple perte qu'il a marqué dans mon existence, commença pour moi, cette année plus triste et plus douloureux que jamais.*

Le coeur serré, l'esprit toujours abattu par le souvenir déchirant de la mort de la meilleure des mères, je voyais approcher le premier anniversaire du jour qui l'enleva à ma tendresse.

Vous aviez cru que Paris exercerait sur moi sa magie ordinaire: eh bien! je l'ai revu avec indifférence, et il me devint monotone et presque insupportable, à mesure que ce triste anniversaire approchait [...].

Il me fallait parcourir de nouveaux pays, y puiser de nouvelles impressions sous un horizon plus vaste, dans une atmosphère plus libre, et par conséquent plus analogue à mes goûts [...].” (Floresta, 1857, p. 1-2).

Tudo isso nos mostra que, realmente, Nísia Floresta foi uma mulher que esteve um passo à frente da maioria das mulheres de sua época e, por que não dizer, que até mesmo de muitos homens. Pois, além de ser uma brasileira em terras estrangeiras, inovou, dinamizando a relação entre esses gêneros em seus relatos.

Esta oscilação entre “diário íntimo”, “diário de viagem” e até mesmo “carta” caracteriza a narrativa desta escritora, que parece não tratar um tema objetivamente, sem se colocar no centro da questão. Em praticamente toda a sua obra, os sentimentos e pensamentos mais íntimos são divulgados, pois a autora não hesita em apresentar dados autobiográficos e revelar seus pontos de vista em letras impressas. Essa subjetividade poderosa também estará presente neste texto, pontuando-o com reflexões, opiniões e, principalmente, referências à sua vida particular (Duarte, 1995, p. 289).

Duarte destaca que o aspecto autobiográfico não estava presente apenas nas narrativas de viagem de Nísia, mas em sua obra como um todo: “muitas vezes surpreendi-me perguntando onde começava a ficção e onde se achava a realidade, de tanto que obra e vida apresentam estreitas relações de semelhança e, quem sabe, de mútua dependência” (2005, p. 14). Face ao exposto, analisamos à luz da ótica de Philippe Lejeune e de outros estudiosos do gênero autobiográfico se essas narrativas podem ser consideradas autobiográficas.

O gênero autobiográfico em *Itinéraire d'un Voyage en Allemagne e Trois Ans en Italie, Suivis d'un Voyage en Grèce*

Segundo Lejeune (1998), a autobiografia surgiu na segunda metade do século XVIII na maioria dos países da Europa, quando as pessoas começaram a tomar consciência do valor e da singularidade da experiência que cada um tem de si mesmo.

Essa descoberta da historicidade bem no seio da personalidade toma diferentes formas: afetivamente, ela pode acompanhar-se de nostalgia, do desejo de retorno às origens, ao paraíso perdido da infância, sentimento praticamente inexistente antigamente; intelectualmente, ela provoca um estudo genético da personalidade. Ao mesmo tempo em que a autobiografia permite manifestar essas riquezas da vida interior, ela preenche uma outra função importante: ela converte em valor social a experiência de si vivida, de uma certa maneira, a margem da sociedade, ela exterioriza a interioridade e a manifesta a outros [...]. Por outro lado, a autobiografia estabelece um outro tipo de relação entre o autor e o leitor: a leitura se torna um momento de comunhão, o texto não é mais só o intermediário transparente que serve de comunicação de pessoa a pessoa. pessoa (Lejeune, 1998, p. 43-44, tradução nossa).³

³ [...] cette découverte de l'historicité au sein même de la personnalité prend différentes formes: affectivement, elle peut s'accompagner de nostalgie, du désir de retour aux sources, au paradis perdu de l'enfance, sentiment pratiquement inexistant auparavant; intellectuellement, elle entraîne une étude génétique de la personnalité. En même temps que l'autobiographie permet d'exploser ces richesses de la vie intérieure, elle remplit une autre

Acreditamos que os aspectos afetivos e intelectuais encontrados em obras autobiográficas estão presentes nas narrativas de viagem de Nísia Floresta. Podemos observar a presença do sentimento de nostalgia que já era expresso pela autora, além de, por vezes, ela fazer referência ao seu país de origem e ao sítio Floresta, como um possível desejo de reviver o passado.

No tocante às contribuições sociais, também podemos verificar nesses relatos uma Nísia preocupada não apenas consigo mesma, mas também com outros aspectos, dentre os quais podemos destacar as passagens em que a autora retrata os costumes da época, mesmo que fosse para fazer críticas, como a maneira pela qual os escravos eram tratados ou sua indignação quanto à opressão sofrida pelos italianos.

Ao ler os dois relatos de Nísia, é possível verificar algumas semelhanças entre eles. A primeira, que podemos apontar, figura-se no próprio gênero: narrativas de viagem. A segunda analogia passível de verificação ocorre quanto aos traços autobiográficos da autora. Em terceiro lugar, temos o fato de terem sido escritos e publicados em língua francesa.

Apesar dessas semelhanças, Duarte afirma que a forma como Nísia apresenta informações sobre si, ou seja, a forma como os dados autobiográficos se apresentam nos relatos, é diferente:

as referências à experiência pessoal ou ao caráter autobiográfico presente nos *Trois ans en Italie* não chegam a comprometer de forma decisiva o testemunho de época que o livro possui, pois não impediram o registro da *crônica política*, da *crítica cultural* e das reflexões sobre a *história* daquele país [...]. É neste aspecto que reside a maior das diferenças entre este livro e o anterior. O autobiografismo aqui não se manifesta de forma individualista como se manifesta no *Itinerário*. É a autora quem narra, mas ela ultrapassa as limitações de um *diário* para se revelar quase uma *jornalista* ou uma *cronista* que faz a documentação das experiências de um povo [...] (1995, p. 318).

De acordo com Heidmann (2010, p. 70), ao fazermos uma comparação, em vez de considerar apenas os textos de um lado e os contextos do outro, somos levados a comparar as formas pelas quais os textos estabelecem relações com seus contextos discursivos e culturais respectivos. Por conseguinte, devemos considerar as circunstâncias que envolveram sua produção, o que explica o fato de *Itinéraire* também se caracterizar como uma obra epistolar, uma vez que é composto por cartas. É importante destacar que, na primeira pesquisa empreendida por nós, os dois relatos foram analisados e, portanto, fez-se mister a comparação entre eles.

Como vimos, o *Itinéraire* mescla três gêneros: relato de viagem, epistolar e autobiografia, pois a autora narra sua passagem pela Bélgica e pela Alemanha por meio de cartas, nas quais registra constantemente seu estado de espírito. A segunda narrativa, *Trois Ans*, obedece plenamente ao gênero relato e, apesar de não ser composta exatamente por cartas, ainda assim guarda alguma semelhança com o gênero epistolar quando Nísia “dialoga” com algumas pessoas, na maioria das vezes, seus parentes deixados no Rio de Janeiro.

fonction importante: elle reconvertit en valeur sociale l'expérience de soi vécue d'une certaine manière en marge de la société, elle extériorise l'intériorité et la manifeste à autrui. [...] d'autre part, l'autobiographie établit un nouveau type de relation entre l'auteur et le lecteur: la lecture devient un moment de communion, le texte n'est plus que l'intermédiaire transparent qui sert à une communication de personne à personne (Lejeune, 1998, p. 43-44).

Esse aspecto pode ser observado nos relatos de viagem de Nísia Floresta. Quase sempre, a autora interage com pessoas de seu tempo ou de outros tempos. Seu discurso está voltado para a conversação, seja com interlocutores reais (parentes e amigos), seja com o público – os leitores de seus relatos –, seja com interlocutores “virtuais”, isto é, pessoas já falecidas, como sua mãe, seu marido ou um escritor importante. Nísia elege, até mesmo, algumas das cidades por onde passa como interlocutoras. Assim, notamos a presença de um certo tipo de “diálogo” nessas narrativas.

O princípio bakhtiniano de dialogismo pode explicar essa “conversação” ou “interação discursiva” presentes nas narrativas de viagem de Nísia Floresta. Segundo Bakhtin (1980, p. 182): “toda a parte verbal de nosso comportamento (quer se trate de linguagem exterior ou interior) não pode, em nenhum caso, ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente”. A partir dessa perspectiva, empreendemos a pesquisa de doutorado, que buscou identificar se em *Itinéraire* é possível encontrar outros pontos de vista, ou seja, outras vozes, além da de Nísia Floresta.

Aqui estão alguns fragmentos que revelam apenas parte dos “diálogos”, “monólogos” ou dialogismos que a autora registra em suas narrativas:

Não fiquem enciumadas se lerem um dia essas linhas, *minhas jovens amigas de além-mar*; pois a afeição que sinto por vocês tem uma outra origem, ela tem quase a afeição maternal (Floresta, 1864, p. 74, tradução nossa).⁴

[...] *Oh meu filho! Meu filho!* Nada pode me consolar da tua ausência. Quase todas as dores que me feriram a alma, eu as previ com antecedência; porém, jamais a ideia de que me deixarias tão cedo se apresentou ao meu espírito (Floresta, 1864, p. 133, tradução nossa).⁵

Você, oh minha mãe! Você cuja imagem adorada se apresenta hoje mais vivamente ao meu espírito e preenche todo o meu coração torturado ainda pela dor de ter lhe perdido tão cedo, [...].(Floresta, 1872, p. 29, tradução nossa).⁶

Vocês querem ver a realidade de um desses sonhos fantásticos o qual, rodeado das mais maravilhosas cenas da natureza, *seu* espírito procura desembrulhar entre as incertas imagens vaporosas que ele *lhes* representa [...]? (Floresta, 1872, p. 76, tradução nossa)⁷

⁴ *n'en soyez pas jalouses, si vous lisez un jour ces lignes, mes jeunes amies d'autre mer; car l'affection que je ressens pour vous a une tout autre origine, elle tient presque à l'affection maternelle* (Floresta, 1864, p. 74, grifos nossos).

⁵ [...] *o mon fils! ô mon fils! rien ne peut me consoler de ton absence. Presque toutes les douleurs qui m'ont frappé l'âme, je les avais prévues d'avance; mais jamais l'idée que tu me laisserais si tôt ne s'était présentée à mon esprit* (Floresta, 1864, p. 133, grifos nossos).

⁶ *Toi, ô ma mère! toi dont l'image adorée se présente plus vivement aujourd'hui à mon esprit et remplit tout mon coeur torturé encore par la douleur de t'avoir si tôt perdue, [...]* (Floresta, 1872, p. 29, grifos nossos).

⁷ *Voulez-vous voir la réalité d'un de ces rêves fantastiques dans lequel, entouré des plus féeriques scènes de la nature, votre esprit cherche à démêler parmi les incertaines images vaporeuses qu'il vous y représente [...]*? (Floresta, 1872, p. 76, grifos nossos).

Eu te contemplo, oh *encantadora Parténope*, em tua misteriosa indiferença, graciosamente inclinada sobre tuas montanhas vulcânicas e observando-te com amor nas águas azuladas de teu golfo esplêndido de quem recebes as homenagens e os carinhos. (Floresta, 1864, p. 175, tradução nossa).⁸

Uma filha do novo mundo, um humilde espírito brasileiro, se sente completamente emocionada, oh sombra de *Demóstenes, último grande campeão grego*, contemplando o local dos seus triunfos em Atenas, sua cara pátria! As ruínas do tempo e dos homens varreram esta tribuna de onde partiram suas eloquentes arengas que o mundo admira; mas nem um nem os outros puderam destruir a imortal glória do *maior orador da antiguidade*, o qual desconcertou por muito tempo os projetos ambiciosos de Felipe e de seu filho Alexandre. (Floresta, 1872, p. 169, tradução nossa).⁹

Apesar de o gênero relato de viagem ser considerado por muitos críticos literários como “menor”, o conteúdo presente nas páginas dos relatos de Nísia Floresta não tem essa conotação, pois podemos encontrar nessas narrativas muitas outras informações que transcendem o discurso de viajante.

Ao percorrermos alguns estudos mais recentes elaborados por Lejeune (1998) acerca do gênero autobiográfico, percebemos que o autor revela a complexidade que envolve uma definição para o gênero, pois deverão ser levadas em consideração certas condições, tais como o momento de produção e os assuntos retratados, ou seja, o enfoque mais ressaltado pelo autobiógrafo.

Segundo Lejeune (1998), a autobiografia seria uma narrativa retrospectiva em prosa que alguém faz de sua própria existência, enfatizando principalmente sua vida individual, em particular a história de sua trajetória. De acordo com Zanone (1996, p. 7), também estudioso do assunto, a autobiografia evoca uma “narrativa na qual o autor conta sua vida: ‘auto-biografia’, é a biografia de si mesmo por si mesmo”. Desse modo, vemos que, embora os teóricos citados não atribuam o mesmo significado ao termo autobiografia, eles o consideram como uma narrativa que a pessoa escreve sobre sua própria vida.

Contudo, Lejeune vai além, mostrando que essa definição põe em jogo elementos que pertencerão a três categorias, sendo elas: 1) A forma da linguagem, que inclui a narrativa e a prosa; 2) O tema tratado, que abrange a vida individual e a história de uma personalidade; 3) A situação do autor, que compreende a identidade do autor, do narrador e do personagem, bem como a perspectiva retrospectiva da narrativa.

Verificamos que os relatos de Nísia estão em conformidade com os pontos ilustrados pelo autor. Primeiramente, por se tratarem de uma narrativa em prosa, que adere fielmente à primeira

⁸ *Je te contemple, ô ravissante Parthénope, dans ta mystérieuse nonchalance, gracieusement incliné sur tes montagnes volcaniques, et te mirant avec amour dans les eaux bleuâtres de ton golfe splendide dont tu reçois les hommages et les caresses* (Floresta, 1864, p. 175, grifos nossos).

⁹ *Une fille du nouveau monde, un humble esprit brésilien, se sent toute émue, ô ombre de Démosthènes, dernier grand champion grec, en contemplant la place de tes triomphes à Athènes, ta chère patrie! Les ravages du temps et des hommes balayèrent cette tribune d'où partirent tes éloquentes harangues que le monde admire; mais ni l'un ni les autres ne purent détruire l'immortelle gloire du plus grand orateur de l'antiquité, lequel déconcerta longtemps les projets ambitieux de Philippe et de son fils Alexandre* (Floresta, 1872, p. 169, grifos nossos).

categoria. Em segundo lugar, pela própria condição do autor, pois é possível perceber, diante das primeiras páginas, que é a própria Nísia quem escreve e narra a própria história, abarcando, assim, os três pontos elencados por Lejeune em relação ao primeiro quesito da “situação do autor” (identidade entre autor, narrador e personagem). Quanto ao segundo pressuposto, podemos afirmar que esses relatos estão inseridos nele (perspectiva retrospectiva da narrativa), uma vez que a autora nos conta sua trajetória desde o início da viagem. Esses aspectos podem ser observados logo na primeira carta do *Itinéraire*, escrita em Bruxelas, quando Nísia fala aos parentes:

A estrada de Paris à Valenciennes me pareceu monótona e triste, sem dúvida, pelo efeito da disposição de alma, na qual eu me encontrava. A imagem adorada de minha mãe me seguia na velocidade da grande rapidez, quando eu percorria novos países, como em todo lugar no mundo ou no silêncio do meu apartamento. Ajoelhada, em Paris, diante de seu retrato, eu havia orado por alguns instantes, e meus últimos pensamentos foram para ela e para vocês! Minha oração foi íntima e fervente, e senti em meu coração que minha mãe aprovava minha viagem (Floresta, 1857, p. 4, tradução nossa).¹⁰

Ao visitar a cidade de Milão, em 29 de agosto, um dia que representa uma grande perda para ela, a autora escreve sobre o cavalheirismo de um senhor que havia lido *Mes Conseils à ma fille* (*Conselhos à minha filha*), também publicado em italiano. A autora explicita as mágoas evocadas pela data ao descrever seu contato com o jovem silencioso:

[...] ele conhecia a infelicidade que esse dia me recorda e quis, sem dúvida, nos mostrar, por sua presença nesta circunstância, que seu coração era sensível a isso. Ele se inclinou silencioso e melancólico passando diante de nós, e desapareceu através das colunas do templo. A lembrança de meu caro filho, que nesse dia sempre se recolhia com sua irmã ao meu lado, se apresentou mais vivo ainda em minha alma, vendo passar esse jovem homem silencioso e que parecia participar da dor que me trazia esse triste aniversário (Floresta, 1872, p. 49, tradução nossa).¹¹

Pelo discurso de Nísia, podemos constatar a maior parte dos aspectos acima elencados e abordados por Lejeune. Diante do que expõe o autor, o único ponto que, a princípio, permite que nos questionemos refere-se ao “tema tratado” (vida individual, história de uma

¹⁰ *la route de Paris à Valenciennes me parut monotone et triste, par l'effet sans doute de la disposition d'esprit où je me trouvais. L'image adorée de ma mère me suivait dans la vélocité de la grande vitesse, quand je parcourais de nouveaux pays, comme partout dans le monde ou dans le silence de mon appartement. Agenouillée, à Paris, devant son portrait, j'avais prié quelques instants, et mes dernières pensées furent pour elle et pour vous! Ma prière fut intime et fervente, et je sentis dans mon coeur que ma mère approuvait mon voyage* (1857, p. 4).

¹¹ *[...] il connaissait le malheur que ce jour me rappelle et voulut sans doute nous prouver, par sa présence dans cette circonstance, que son coeur y était sensible. Il s'inclina silencieux et mélancolique en passant devant nous, et disparut à travers les colonnes du temple. Le souvenir de mon chère fils, qui ce jour-ci se recueillait toujours avec sa soeur à mes côtés, se présenta plus vivant encore à mon esprit en voyant passer ce jeune homme silencieux et qui semblait prendre part à la douleur que m'apportait ce triste anniversaire* (1872, p. 49).

personalidade), pois Nísia descreve os lugares por onde passa e os sentimentos que eles evocam a ponto de transportá-la ao Brasil para um reencontro com seu filho, com seus irmãos ou simplesmente para retomar a lembrança do que ali viveu. Porém, verificamos que o tema tratado se refere à sua vida individual, mas não somente a ela, pois a autora nos traz, também, outras informações que vão além da sua própria vida, tais como informações sobre as cidades percorridas, certos costumes da época, o comportamento dos habitantes de algumas regiões que ela visitou, dentre outros aspectos. Nísia não aborda simplesmente sua “vida individual” ou a “história de sua personalidade”, mas tudo o que lhe desperta interesse, como monumentos, igrejas, cemitérios ou paisagens.

Entretanto, podemos dizer que tudo o que chama a atenção de uma pessoa faz parte de sua vida. Assim, mesmo que Nísia não seja o assunto principal a todo tempo, é ela quem discursa sobre esses lugares ou objetos e relata o que sente ao vivenciar tais experiências. Em uma palavra: é ela que detém o ponto de vista da sua narrativa, o que é extremamente pessoal.

Em *L'autobiographie en France*, Lejeune fala que, para que uma narrativa se torne autobiográfica, não basta que haja a predominância de lembranças íntimas, é preciso também que haja um esforço para:

Ordenar essas lembranças e fazer delas uma história da personalidade do autor. O desenvolvimento da autobiografia no fim do século XVIII corresponde à descoberta do valor da pessoa, mas também a uma concepção da pessoa: a pessoa se explica por sua história e em particular por sua gênese na infância e na adolescência. Escrever sua autobiografia é tentar compreender a si mesmo em sua totalidade, em um movimento recapitulativo de síntese do eu. Um dos meios mais seguros para reconhecer uma autobiografia, é então, o de olhar se a narrativa de infância ocupa um lugar significativo, ou de uma maneira mais geral, se a narrativa enfatiza a gênese da personalidade. Eliminamos, então, todas as narrativas que usam um único episódio da vida do autor, ou sobre um período limitado da sua vida adulta, [...].(Lejeune, 1998, p. 13-14, tradução nossa).¹²

Então, se levarmos em consideração essa afirmação de Lejeune, diríamos que os relatos de Nísia não são autobiográficos, pois não fazem, especificamente, uma retrospectiva de sua infância e adolescência, nem contam precisamente a história de sua personalidade. A personalidade de Nísia está registrada por meio de suas confissões e de seus posicionamentos. Entretanto, esses relatos não estão apenas direcionados a isso. Nísia também não revela um momento de querer “compreender-se” ou fazer uma “síntese de si”. Sua intenção, a princípio, em seu *Itinéraire*,

¹² [...] ordonner ces souvenirs et en faire une histoire de la personnalité de l'auteur. Le développement de l'autobiographie à la fin du XVIII^e siècle correspond à la découverte de la valeur de la personne, mais aussi à une conception de la personne: la personne s'explique par son histoire et en particulier par sa genèse dans l'enfance et l'adolescence. Écrire son autobiographie, c'est essayer de saisir sa personne dans sa totalité, dans un mouvement récapitulatif de synthèse du moi. Un des moyens les plus sûrs pour reconnaître une autobiographie, c'est donc de regarder si le récit d'enfance occupe une place significative, ou d'une manière plus générale si le récit met l'accent sur la genèse de la personnalité. Nous éliminons donc tous les récits qui portent sur un seul épisode de la vie de l'auteur, ou sur une période limitée de sa vie adulte, [...] (1998, p. 13-14).

certamente, é se confessar e confidenciar, escrevendo cartas para registrar o que sente e o que acha pertinente para ser compartilhado com seus parentes. Talvez ainda possamos levantar outra possibilidade, a de Nísia, no papel de educadora, querer apresentar a Europa a seus parentes.

Em *Trois Ans*, ela registra sua viagem à Itália e à Grécia, indo muito além do simples “falar de si”. Portanto, não podemos afirmar que os relatos de Nísia Floresta enfatizam apenas a gênese de sua personalidade. Apesar de, muitas vezes, a autora viajar através de seu pensamento à sua terra natal e lembrar sua infância, seu discurso aborda outros temas que vão além de si mesma. Em suma, são narrativas que buscam registrar um período de sua vida, momentos nos quais ela decide respirar novos ares por meio dessas viagens.

Entretanto, apesar de não assumir nitidamente o propósito de construir sua personalidade, o que para Lejeune é fundamental numa autobiografia, Nísia constrói uma personalidade, à qual seus leitores têm acesso através do sentido produzido pelos diversos fragmentos autobiográficos de seus relatos.

De acordo com Zanone (1996):

Escrever a história de sua personalidade não é simplesmente contar acontecimentos passados. É se avaliar constantemente como o herói de um romance de aprendizagem para quem cada peripécia é o momento de uma formação, portador de uma ocasião de maturação a apreender. É porque o narrador, que é o personagem surgido no momento da narração, aquele que sabe, é levado voluntariamente a julgar o que ele foi (Zanone, 1996, p. 14, tradução nossa).¹³

Assim, vemos que Zanone considera que contar a história de si, em outras palavras, escrever uma autobiografia, é mais complexo do que se possa imaginar. Uma vez que não basta que se conte apenas a história de vida, o autor deve ter consciência de sua trajetória e do aprendizado que essa trajetória lhe trouxe.

Retomando a discussão sobre as proposições trazidas por Lejeune, ele as ameniza ao afirmar que:

[...] o tema deve ser principalmente a vida individual, a gênese da personalidade: mas a crônica e a história social ou política podem ocupar nele também um certo lugar. Isso é uma questão de proporção ou, antes, de hierarquia: transições se estabelecem naturalmente com outros gêneros da literatura íntima (memórias, diário, ensaio), e uma certa latitude é deixada ao classificador na avaliação dos casos particulares (Lejeune, 1975, p. 15, tradução nossa).¹⁴

¹³ *faire l'histoire de sa personnalité, ce n'est pas simplement raconter des événements passés. C'est s'évaluer constamment comme le héros d'un roman d'apprentissage pour qui chaque péripécie est le moment d'une formation, porteur d'une occasion de maturation à saisir. C'est pourquoi le narrateur, qui est le personnage arrivé au moment de la narration, celui qui sait, est amené volontiers à juger celui qu'il fut* (1996, p. 14).

¹⁴ *[...] le sujet doit être principalement la vie individuelle, la genèse de la personnalité: mais la chronique et l'histoire sociale ou politique peuvent y avoir aussi une certaine place. C'est là question de proportion ou plutôt de hiérarchie des transitions s'établissent naturellement avec les autres genres de la littérature intime (mémoires, journal, essai), et une certaine latitude est laissée au classificateur dans l'examen des cas particuliers* (1975, p. 15).

Com isso, verificamos que ele nos permite, ao mesmo tempo, outras possibilidades de leituras, quer dizer, cabe ao pesquisador analisar as particularidades inerentes a cada obra.

É preciso lembrar que, em *Itinéraire*, a autora não pretendia, inicialmente, publicar as cartas que escreveu durante sua viagem. Portanto, sua intenção, ao que nos parece, não era a de escrever uma autobiografia; não foi algo premeditado, assim como não era a de escrever um relato de viagem perfeito sobre a Alemanha. A autora relatava o que era de seu desejo, ou seja, se tinha saudades, se estava melancólica, de um modo geral, sobre seus sentimentos. Quando visitava alguma cidade ou conhecia alguém interessante, que lhe chamasse a atenção por qualquer motivo que fosse, fazia referência a esses assuntos, sem se preocupar necessariamente com a forma literária dada à obra, apesar de todas as informações interessantes trazidas sobre a Alemanha e seu povo.

No trecho abaixo, podemos observar como a autora se sentia à vontade para escrever o que lhe vinha à mente, o que nos leva a pensar que se tratava, realmente, de uma carta escrita para o filho; ou seja, ela não se mostrava “tão” preocupada com o valor literário no momento da escrita.

Por volta das oito horas da manhã antes de ontem, 24 de agosto, eu encerrava minha correspondência do Havre para vocês e, confiando minha casa à minha doméstica, eu peguei com minha filha um carro que nos conduziu ao caminho de ferro do Norte, Babilônia de viajantes indo e vindo em todas as direções da França e do exterior.

Enquanto eu pagava nossos bilhetes e cuidava das nossas bagagens, você estava aqui diante de mim, oh meu filho bem-amado, você que se encarregava outrora desses cuidados quando eu tinha a felicidade de viajar com meus dois filhos; minha presteza substituía a sua, que me lisonjeava tão agradavelmente quando eu te contemplava ligeiramente, sério e ativo como um jovem homem do Norte, e que eu esperava dessa atividade, dias melhores para sua mãe! [...] (Floresta, 1857, p. 3, tradução nossa).¹⁵

No segundo relato, *Trois Ans*, notamos que existem pontos diferentes em relação ao primeiro, como o fato de percebermos que houve um cuidado por parte da autora em relação à forma literária. Observamos uma elaboração típica de um relato de viagem, pois revela características do gênero, apesar de também estar carregado dos sentimentos da autora.

No fragmento a seguir, é possível perceber a união desses aspectos com o gênero relato de viagens, juntamente com o contexto histórico da Itália. Ao narrar a sua passagem pela

¹⁵ *Vers huit heures du matin, avant-hier 24 août, je fermai ma correspondance du Havre pour vous, et, confiant ma maison à ma domestique, je pris avec ma fille une voiture qui nous conduisit au chemin de fer du Nord, Babylone de voyageurs allant et venant dans toutes les directions de la France et de l'étranger. Pendant que je payais nos billets et que je m'occupais de nos bagages, tu étais là devant moi, ô mon fils bien-aimé, toi qui te chargeais autrefois de ces soins quand j'avais le bonheur de voyager avec mes deux enfants; mon empressement remplissait le tien, qui me flattait si agréablement quand je te contemplais leste, sérieux et actif comme un jeune homme du Nord, et que j'espérais de cette activité des jours meilleurs pour ta mère! [...] (Floresta, 1857, p. 3).*

Via Ápia, a autora tem a preocupação de trazer aos leitores dados sobre quem a construiu, bem como sobre seus sucessores, entre outros detalhes retratados na obra. Vejamos ainda o que podemos encontrar na narrativa da autora no dia de sua passagem por aquele local:

Para visitar locais aonde as viaturas não podiam ir, ordenamos ao cocheiro que fosse nos esperar a certa distância e prosseguimos nossa excursão a pé, durante algum tempo. Caminhando, então, no campo deserto, ou antes no vasto túmulo onde tantas glórias e tantos esplendores estão sepultados, senti uma emoção ao mesmo tempo de grandeza e tristeza, que não saberia explicar. A erva primaveril, no meio da qual andávamos, curvava-se molemente ao sopro da brisa que trazia a meus ouvidos mil narrativas misteriosas dessas antigas gerações, que pisávamos caminhando! Mal ouvia as palavras das pessoas com quem nos encontrávamos. Minha alma tinha sede da plenitude de sensações que me oferecia o campo solene de Roma e lá, eu bebia grandes goles das inspirações que minha pobre pena não poderia exprimir. Quando alguém dos que nos seguiam me interrogava ou me faziam observar algum objeto, eu lhe respondia maquinalmente, pois estava inteiramente entretida com a sucessão dos acontecimentos que transformaram esta parte de Roma, tão esplêndida, tão animada outrora, em uma planície morta e deserta (Floresta, 1864, p. 98-99, tradução nossa).¹⁶

Diante desse registro, podemos ver claramente um cuidado maior em relação ao aspecto literário por parte da autora na elaboração dessa obra. Por exemplo, observamos o recurso à personificação utilizado pela autora no fragmento acima: “ao sopro da brisa que trazia a meus ouvidos mil narrativas misteriosas [...]” e o quanto ela se deixava envolver diante dos fatos históricos que incluíam o povo italiano. Apesar de notarmos alguns aspectos diferentes entre essas narrativas de viagem, percebemos que o lado autobiográfico de Nísia se encontra nitidamente nas duas, sem exceção.

Ao analisarmos esses relatos, percebemos que Nísia, ao mesmo tempo em que escreve sua obra, narra a sua própria história, isto é, os acontecimentos vivenciados por ela mesma, remetendo assim ao pacto autobiográfico. Para que haja pacto, é preciso que o texto apresente três elementos fundamentais e perfeitamente coincidentes: o autor, o narrador e o personagem. E é exatamente o que percebemos nos relatos de Nísia.

¹⁶ *pour visiter des endroits où les voitures ne pouvaient aller, nous ordonnâmes au cocher d'aller nous rejoindre à une certaine distance, et nous poursuivîmes notre excursion à pied pendant quelque temps. En marchant alors au milieu de cette campagne déserte, ou plutôt sur cette vaste tombe où tant de gloires et tant de splendeurs sont ensevelies, j'éprouvais une émotion à la fois de grandeur et de tristesse dont je ne saurais me rendre compte. L'herbe printanière au milieu de laquelle nous marchions se courbait mollement au souffle de la brise qui portait à mes oreilles mille récits mystérieux de ces vieilles générations que nous foulions en marchant! J'entendais à peine les paroles des personnes avec qui nous nous trouvions. Mon âme avait soif de cette plénitude de sensations que m'offrait la campagne solennelle de Rome, et j'y buvais à longs traits des inspirations que ma pauvre plume ne pourrait rendre! Lorsque quelqu'un de ceux qui nous suivaient m'interrogeait ou me faisait remarquer quelque objet, je le répondais machinalement, car j'étais toute préoccupée de la succession des événements qui transformèrent cette partie de Rome, si splendide. Si animée jadis, en une plaine morte et déserte (1864, p. 98-99).*

Segundo Lejeune (1975, p. 15): “a identidade do *narrador* e do *personagem principal* que supõe a autobiografia marca-se mais frequentemente pelo emprego da primeira pessoa”. Nos relatos de Nísia, podemos verificar em alguns casos a utilização desse pronome *e*, em raros momentos, para se referir a si mesma, utiliza a terceira pessoa do singular. Quando a autora está com a filha ou com amigos, emprega a primeira pessoa do plural, na maioria das vezes, incluindo-se em suas narrativas, a exemplo:

Eu contemplava do alto desse penhasco onde *me* encontrava, as águas do Rhin que banham sua base, e *eu* me perguntava o que havia de bom nos inumeráveis transtornos produzidos pelos homens em suas fúrias (Floresta, 1857, p. 74, tradução nossa).¹⁷

Após ter gravado *nostros* nomes sobre uma coluna do belvedere, *nós* nos apressamos em descer a montanha para ganhar o belo hotel de Rolendesk, pois uma chuva fina começava a cair (Floresta, 1857, p. 75, tradução nossa).¹⁸

[...] receba ao menos a homenagem espontânea de *uma natural do Brasil*, que vem se ajoelhar sobre seu túmulo! (Floresta, 1857, p. 188, tradução nossa).¹⁹

Senti-*me* quase sufocada ao *me* curvar o máximo que podia, a fim de poder chegar até a horrorosa prisão de Beatriz Cenci. Figure-se um pequeno espaço onde um homem não poderia se esticar, entre dois muros negros, úmidos, sujos, sem o menor raio de luz, tendo apenas no alto uma estreita abertura por onde, *nos* dizia o guia, desciam o pão e a água à infeliz prisioneira [...]! (Floresta, 1864, p. 114-115, tradução nossa).²⁰

A partir dessas citações, observamos, mais uma vez, as marcas em primeira pessoa utilizadas por Nísia em seu discurso, o que é mais um fator que conduz seus relatos ao autobiografismo. Assim, não nos resta dúvida sobre o caráter autobiográfico contido nos relatos de viagem de Nísia Floresta. Apesar de algumas divergências com a teoria adotada pelo próprio Lejeune, o que mais pode caracterizar uma obra desse gênero é o pacto de verdade, aspecto encontrado nas narrativas da norte-rio-grandense.

¹⁷ *Je contemplais, du haut de ce rocher où je me trouvais, les eaux du Rhin qui en baignent la base, et je me demandais à quoi de bon les innombrables bouleversements produits par les hommes dans leur fureur guerrière* (1857, p. 74, grifos nossos)

¹⁸ *Après avoir gravé nos noms sur une colonne du belvédère, nous nous hâtâmes de descendre la montagne pour gagner le bel hôtel de Rolendesk, car une pluie fine commençait à tomber* (1857, p. 75, grifos nossos).

¹⁹ [...] *reçois au moins l'hommage spontané d'une naturelle du Brésil, qui vient s'agenouiller sur ta tombe!* (1857, p. 188, grifos nossos).

²⁰ *Je me sentais presque suffoquée en me courbant le plus possible afin de pouvoir parvenir jusqu'à la hideuse prison de Beatrix Cenci.*

Qu'on se figure un petit espace où un homme ne pourrait s'étendre, entre deux murs noirs, humides, sales, sans le plus petit rayon de lumière, ayant à peine en haut une étroite ouverture par où, nous disait le guide, on faisait descendre le pain et l'eau à la malheureuse prisonnière [...]! (1864, p. 114-115, grifos nossos).

Considerações finais

O discurso utilizado por Nísia Floresta em seus relatos de viagem é, de fato, o de uma mulher que lutou pelos seus ideais, que não se importou com a opinião alheia e não se entregou à tristeza que sentia. A autora não se limitou a abordar apenas um tema em sua vida; discursou, assim, sobre vários assuntos, o que proporciona diversas possibilidades de pesquisa aos leitores que porventura queiram explorar e conhecer um pouco mais sobre a autora e suas obras. Além de discursar sobre diferentes temas nestes relatos, ao compartilhar com os leitores as suas experiências de viagem, ela inovou mais uma vez, pois foi uma brasileira que fez na Europa o que os europeus costumavam fazer, também, no Brasil. Não encontramos registros na literatura brasileira de uma mulher que tenha feito, no século XIX, o que Nísia fez: relatar viagens feitas pela Europa.

Deveras, um dos aspectos mais marcantes que se apresentam nesses relatos, principalmente no primeiro, *Itinéraire*, é o discurso autobiográfico. O sentimento de solidão, talvez, tenha motivado Nísia a empreender tais viagens e, por fim, a relatá-las, fosse por meio de cartas ou de anotações diárias que, mais tarde, se transformariam em um livro. Apesar de o *Itinéraire* apresentar mais claramente esse discurso, *Trois Ans* também nos traz muitas informações de ordem autobiográfica, fragmentos que revelam os sentimentos da autora enquanto mulher, mãe, filha e esposa.

A partir dos estudos que realizamos acerca da autobiografia, sobretudo do ponto de vista de Philippe Lejeune, tivemos a confirmação de que, de fato, os relatos de viagem de Nísia podem ser considerados, também, como textos autobiográficos. Apesar de algumas divergências entre os elementos elencados por Lejeune para que uma obra seja autobiográfica, isso não exclui todas as marcas pessoais deixadas por Nísia em seus relatos. Desse modo, podemos dizer que essas obras são narrativas de viagem, mas que estão carregadas dos mais íntimos sentimentos da autora, os quais ela revela a cada página, permitindo, assim, que os leitores compartilhem, de certa forma, da sua intimidade.

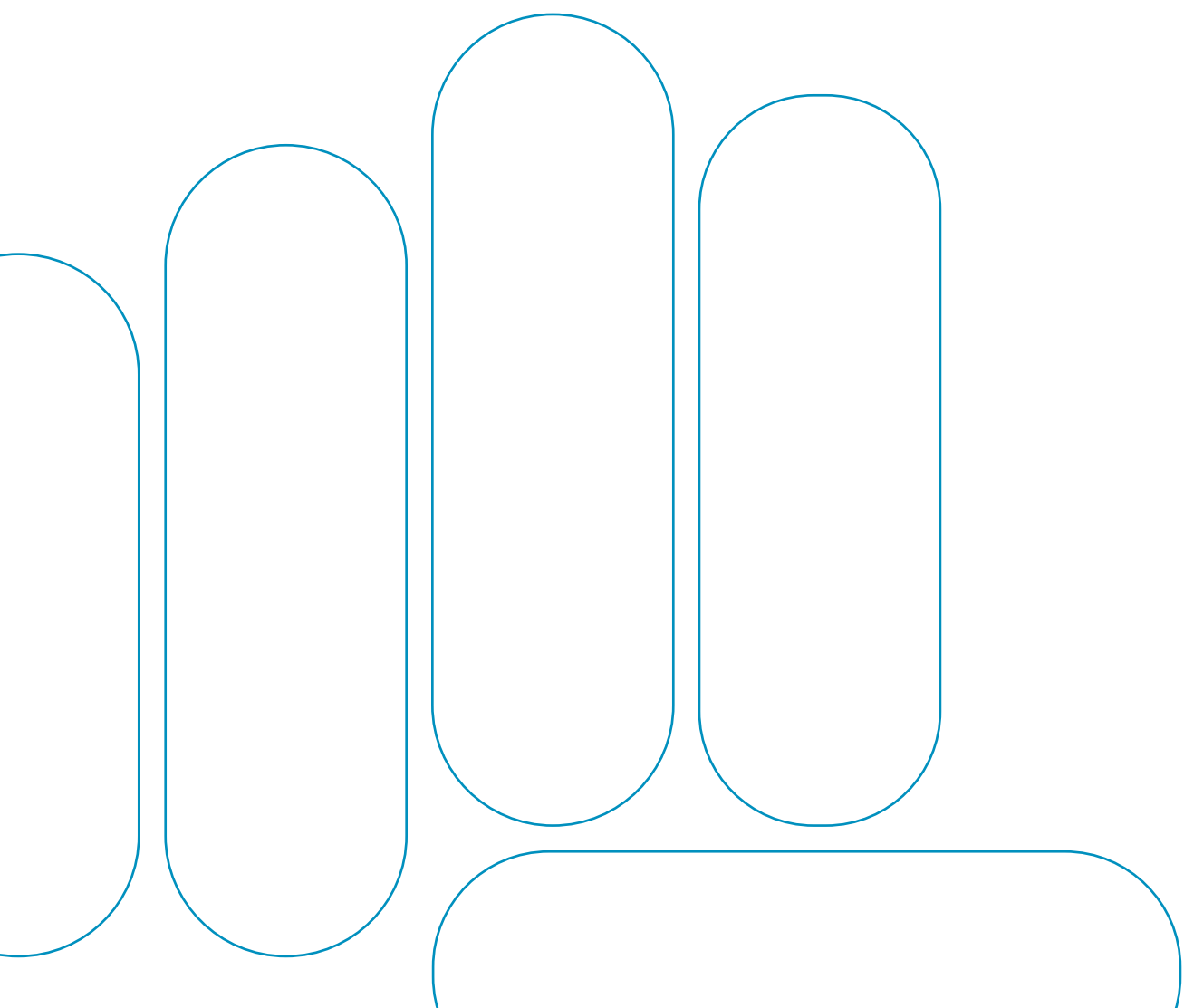
Assim, *Itinéraire* e *Trois Ans* não são simples narrativas de viagem, descrevendo apenas cidades e paisagens, mas sim um momento de reflexão da autora e de suas angústias, medos e alegrias. Abordam também problemas sociais vividos na época, tais como a educação feminina, a escravidão e o difícil momento vivido pelos italianos, entre outros, que podem ser lidos nas páginas desses “diários” de viagem.


Temos a impressão de que, mais do que termos uma ideia sobre os lugares por onde Nísia Floresta passou, ao ler seus relatos de viagem, é possível se imaginar dentro da mente da escritora potiguar, como se pudéssemos enxergar com os seus olhos e sentir seus sentimentos, o que torna a leitura ainda mais encantadora.

E assim, encerramos este trabalho aspirando que as obras de Nísia Floresta sejam cada vez mais lidas, apreciadas e pesquisadas, fazendo com que a escritora norte-rio-grandense, que trouxe tanta contribuição e ainda traz para a literatura feminina do século XIX, receba todo o reconhecimento que lhe é de direito.


Referências

- ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute; MAINGUENEAU, Dominique. *Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações*. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Le freudisme*. Lausanne: L'Age d'Homme, 1980.
- CÂMARA, Adauto da. *História de Nísia Floresta*. 2. ed. Natal: Depto. Estadual de Imprensa, 1997.
- DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: vida e obra*. Natal: EDUFRN, 1995.
- FLORESTA, Nísia. *Itinéraire d'un Voyage en Allemagne*. Par Mme. Floresta A. Brasileira. Paris: Firmin Diderot Frères et Cie, 1857.
- FLORESTA, Nísia. *Trois ans en Italie: suivis d'un Voyage en Grèce*. Par une Brésilienne. Paris: E. Dentu Libraire-Éditeur et Jeffes; Librairie A. Londres, v. 2, 1872.
- FLORESTA, Nísia. *Trois ans en Italie: suivis d'un Voyage en Grèce*. Par une Brésilienne. Paris: Librairie E. Dentu, v. 1, 1864.
- LEJEUNE, Philippe. *Je est un autre: L'autobiographie, de la littérature aux médias*. Paris: Éditions du Seuil, 1980.
- LEJEUNE, Philippe. *l'autobiographie, en France*. 2. ed. Paris: Armand Colin, 1998.
- LEJEUNE, Philippe. *Le Pacte Autobiographique*. Paris: Seuil, 1975.
- LEJEUNE, Philippe. *Signes de vie: le pacte autobiographique 2*. Paris: Éditions du Seuil, 2005.
- ZANONE, Damien. *L'autobiographie*. Paris: Ellipses, 1996.





Formação social, estado e educação brasileira: o projeto quilombista como alternativa civilizatória e pedagógica em Abdias do Nascimento



*André Luis Pereira
Camilla Meneguel Arenhart*

Introdução

O presente artigo é o resultado da exposição de duas aulas no curso de extensão intitulado Grandes educadoras e educadores brasileiros: do centenário de Paulo Freire aos 60 anos da UnB, ação promovida pela Universidade de Brasília em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A proposta teve o objetivo de analisar a vida e a obra de oito educadoras e educadores brasileiros sob as perspectivas políticas, sociais e educacionais que cada um deles teve no país, em suas respectivas áreas e espaços de atuação. A ideia que norteia este texto é aduzir o pensamento de Abdias do Nascimento sobre educação, bem como demonstrar que o projeto civilizatório proposto por este intelectual encontra eco, principalmente, entre a população negra brasileira.

A obra de Abdias do Nascimento permite refletir, de forma crítica, sobre os modelos hegemônicos de produção do conhecimento, fundamentados no eurocentrismo e na ideia de superioridade do ocidente europeu sobre as demais sociedades humanas.

Quando analisa as condições objetivas sobre a concepção de uma educação racializada, conforme exposto por Nascimento (1978; 1980), é importante observar a denúncia de diversos problemas gerados pela desigualdade racial, dentre eles, obviamente, está o racismo.

Desde os apontamentos críticos à ideia de que a escravidão foi um fenômeno com maior benevolência no Brasil do que em outros lugares do mundo, até a proposição de um novo processo civilizatório ancorado no projeto quilombista, Abdias aduz a necessidade de mudanças nas metodologias educacionais, convocando à conscientização que tenha por objetivo desenvolver um olhar afrocentrado sobre a realidade nacional. A educação pode ser um sistema que “domestica o homem” ou que “o liberta”; no primeiro caso, a prática de uma educação conscientizadora não é viável como um todo, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientizador.

A defesa da inserção da história e cultura africana na educação é um caminho em direção a novas possibilidades civilizatórias, pois pode operar transformações na forma como as pessoas negras são vistas em suas contribuições à formação da nação brasileira. Pois visa à erradicação do preconceito, das discriminações e dos tratamentos diferenciados, buscando acabar com o modelo opressor e alienante da educação dominante. Além disso, o estudo da cultura e da história afro-brasileiras está orientado pela sua relevância histórica, pelo direito à história e pelo dever de memória.

Abdias do Nascimento nos dá uma lição sobre a contribuição dos negros à civilização humana igualitária em todos os sentidos. Tanto para a aquisição da cidadania plena quanto para o respeito às matrizes culturais dos grupos que foram dominados e inferiorizados. A partir disso, é possível construir uma educação que rejeita qualquer forma de discriminação e preconceito. O trabalho intelectual desse autor é uma contribuição para o reconhecimento e a valorização das expressões culturais, história e memórias do povo negro.

Aprender a partir da vida e dos escritos de um intelectual negro, como Abdias do Nascimento, nos permite construir novos conhecimentos. As experiências, os saberes, as conquistas e as dificuldades podem servir de subsídio para uma ressignificação do olhar de professores e estudantes, pois permitem fazer uma leitura da sociedade a partir do respeito à diferença e à diversidade.

Abdias do Nascimento, praticamente, não utiliza em seus textos, entrevistas ou, até mesmo, em seu projeto político-intelectual a palavra “intelectual” para referir-se ao próprio trabalho. Sempre procurou se colocar como um representante da causa negra, do povo negro e da descendência africana deste país. Neste sentido, não se pronunciar como intelectual logicamente tem fundamento e significado crítico para um autor que esteve à margem de alguns lugares ditos “oficiais” de representação. Conforme aponta Silva (2010):

ao escolher representar o seu grupo étnico-racial, Nascimento fugiu de certas convenções articuladas ao trabalho do intelectual no Brasil. Junto com Abdias, tantos outros intelectuais negros e intelectuais negras contemporâneos propuseram e continuam propondo mudanças para a sociedade, levando em conta as realidades do mundo negro em relação ao branco. No entanto, o caminho a ser percorrido para que alterações mais concretas sejam viabilizadas ainda é longo e demanda um reordenamento de forças políticas e sociais efetivas, que promovam investimento de recursos à pesquisa e à aplicabilidade de projetos. Abdias do Nascimento não seguiu um modelo de intelectual tradicional baseado em convicções absolutas de verdades acerca do objeto representado. Procurou

intervir entre o objeto do conhecimento e o ato de conhecer, desenhando para o Brasil um projeto político e intelectual de valorização e visibilidade às comunidades negras. A trajetória de Nascimento exemplifica como os intelectuais, de um modo orgânico, têm consciência da própria função (Silva, 2010, p. 216).

A obra de Abdias do Nascimento não apenas comporta um discurso militante, mas também expõe as peculiaridades sociais, políticas e culturais de uma sociedade, em consonância com a análise teórica e empírica perceptível em seus escritos. Neste sentido, é possível afirmar que o constructo teórico abarcado por sua produção contribui para a compreensão dos efeitos do colonialismo e do processo de escravidão sobre a dinâmica social contemporânea no Brasil e na América Latina.

Sua obra encerra uma grandeza ainda pouco explorada pelas ciências sociais. Afinal, Abdias do Nascimento conseguiu concretizar um empreendimento de certa grandeza: além de percorrer uma trajetória pessoal e profissional original, dialogou com alguns dos principais sociólogos, antropólogos, historiadores e militantes do século XX. Nascimento inscreveu de forma mais clara a política em seus interesses, e com isso criou um movimento paradoxal: interessou-se pela produção intelectual das ciências sociais inseridas no contexto da institucionalização, mas ao mesmo tempo afastou-se de uma imersão no território acadêmico e institucional. Desterritorializou temas, áreas, ideias e autores em seus textos e trajetória de vida, mas, ao fim, pode-se perceber uma hierarquia em que a política foi uma instância que ordenou seu pensamento sobre as diversas facetas de sua análise da vida social.

A breve biografia de um “Negro revoltado”

Abdias do Nascimento nasceu em 14 de março de 1914, em Franca, cidade distante 395 km da capital do estado de São Paulo. Filho de uma doceira e de um sapateiro, é o segundo de uma família de sete irmãos. Aos sete anos, entrou para a escola primária no Grupo Escolar Coronel Francisco Martins (Police, 2000), a primeira escola pública da cidade, fundada em 1905. Em 1928, ingressou no curso de contabilidade no Colégio Ateneu Francano. Segundo Nascimento (2006), só lhe foi possível estudar nessa escola devido à intervenção da mãe com o prefeito da cidade, o qual lhe arranhou uma bolsa de estudos. Nessa mesma época, começou a trabalhar em um consultório médico como atendente. O vizinho, um dentista, possuía uma biblioteca que Nascimento viria a frequentar. Em seu depoimento a Police (2000), ele afirma que passava o tempo lendo autores como Euclides da Cunha, Flaubert e clássicos da literatura internacional. Teve ocupações como “entregador de pão, leite e carne nas casas das famílias ricas da cidade e ajudante em uma farmácia” (Nascimento, 2006).

Aos 16 anos, foi para São Paulo prestar serviço militar. Desde cedo, Abdias manifestava interesse na defesa das pautas da comunidade negra brasileira. Em 1930, Nascimento ingressou no Exército. Essa foi a sua estratégia para sair de casa e ir para a capital paulista. Ele alterou sua idade no documento, aumentando-a, e conseguiu a passagem de trem entre Franca e São Paulo por meio de um conhecido de sua mãe na Câmara Municipal da cidade.

Chegando em São Paulo, apresentou-se como voluntário no Exército e foi designado para o Quartel Militar de Itaúna, atual Osasco, onde começou a servir como recruta no 2º Grupo de Artilharia Pesada. Permaneceu lá durante seis anos e galgou várias posições até alcançar o posto de Cabo. Desempenhou serviços administrativos devido ao seu grau de instrução, que era mais elevado do que o da maioria do contingente. Todavia, sua iniciação na instituição militar não foi tranquila, pois conheceu a vida dura e disciplinada das Forças Armadas através dos trabalhos que lhe eram designados a fazer. Ainda em 1930, sua mãe faleceu em Franca, um acontecimento marcante para o jovem, que havia fugido dias antes para visitá-la, pois se encontrava enferma (Nascimento, 2006).

Na verdade, a carreira militar descortinou para Abdias a primeira percepção de como funcionavam as relações raciais no Brasil. Ele percebeu a existência de um racismo camuflado e velado, desde a ridicularização de tudo aquilo que o negro produzia até a tolerância paternalista para com os negros engajados no serviço militar. O tratamento diferenciado entre negros e brancos no exército refletia apenas o funcionamento da sociedade brasileira.

Entre julho e setembro de 1932, o autor combateu na Revolução Constitucionalista de 1932, no batalhão do General Euclides Figueiredo, atuando como cabo pelo lado de São Paulo. Durante a batalha, Nascimento ficou a par da existência da Legião Negra, nome dado aos batalhões compostos somente por negros que atuaram nos conflitos de 1932 em São Paulo. A Legião era formada por indivíduos que se desligaram da Frente Negra Brasileira devido ao fato de a entidade se posicionar de maneira neutra em relação ao movimento revolucionário. Abdias se engajou na FNB, pois esta tinha como objetivo enfrentar as atitudes racistas produzidas pela sociedade da época.

Em 1933, Nascimento filia-se à Aliança Integralista Brasileira (AIB). Tinha apenas 19 anos à época da adesão e circulava por um ambiente de classe média urbana, pois tornara-se instrutor do Tiro de Guerra, lidando com jovens oriundos desta classe social, além de estabelecer contato com os oficiais. O integralismo, segundo o próprio autor, teve uma influência bem maior na formação política e intelectual do ativista negro, se comparado à Frente Negra. Contudo, é preciso ter em mente que os projetos políticos destas duas organizações eram bastante próximos, além de vários integrantes da Frente Negra terem uma posição simpática ao integralismo ou participarem simultaneamente em ambas as organizações. Em 1936, em decorrência de uma série de perseguições policiais, por causa de sua militância, Abdias resolveu ir morar no Rio de Janeiro, o que foi de grande importância para sua constituição intelectual. Ali, os negros e negras estabeleceram formas diferenciadas de relação com sua cultura, principalmente através dos terreiros de candomblé. No Rio de Janeiro, Abdias pôde entrar naquilo que para ele era outra dimensão da cultura negra, outra forma de intelectualidade; ele mergulhou naquilo que seria a alma negra e pôde compreender as tradições culturais africanas com mais profundidade.

Foi também no Rio de Janeiro que Abdias terminou o curso de Economia, iniciado na Escola de Comércio Alves Penteado de São Paulo, uma faculdade de Administração e Finanças. Ele transferiu sua matrícula para a Universidade do Rio de Janeiro, mais precisamente para a Faculdade de Economia, onde concluiu sua formação.

Um pensar além de seu tempo

Para que se possa compreender melhor a contribuição teórica de Nascimento, é necessário esclarecer que se trata de uma obra que não só sintetiza um discurso crítico à estrutura social vigente, mas que também propõe uma reinterpretação da realidade brasileira por meio da defesa do pan-africanismo.

Além disso, Abdias do Nascimento também foi um político atuante no Congresso Nacional, cumprindo mandatos como Deputado Federal (1983-1987) e Senador (1997-1999). Dessa atividade, destacam-se as diversas proposições interpostas por Nascimento que traziam, em suas justificativas, a necessidade de se pensar a sociedade brasileira a partir de critérios raciais, contribuindo assim para o debate sobre política e raça.

Abdias não postula a segregação, mas sim o reconhecimento do negro enquanto ator relevante para a constituição de uma identidade nacional. Ele ainda afirma que “a história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos, exatamente como sua estrutura econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite branca/brancóide, supostamente de origem ário-européia” (Nascimento, 1978).

É possível perceber que a temática abordada por Abdias do Nascimento refere-se à importância da contribuição cultural negro-africana para a construção da identidade nacional. Embora diversos recursos intelectuais tenham sido usados para desconsiderar essa participação, Nascimento é um defensor desse fenômeno, ancorado na resistência dos povos africanos que vieram à América, bem como na efetiva manutenção do status cultural de matriz africana.

De forma inicial, é possível indicar que uma primeira fase de sua produção intelectual situa-se no final dos anos 1950 e está direcionada à discussão sobre a integração efetiva do negro na dinâmica social brasileira. Com a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), Abdias produziu diversos textos para o teatro, os quais posteriormente foram compilados e editados no livro *Sortilégio*. Em geral, esses textos tinham como principal objetivo dimensionar os limites da integração do negro à sociedade brasileira.

A segunda fase de sua produção, iniciada a partir de meados dos anos 1970, já remete a diferentes perspectivas a respeito do negro enquanto ator social. Dado o convívio de Abdias do Nascimento, durante seu autoexílio, com diversos intelectuais pan-africanistas e sua experiência junto aos militantes negros pelos direitos civis nos Estados Unidos, o autor passa a tratar a condição dos afro-brasileiros sob uma ótica de integração destes à luta global pelo reconhecimento dos africanos e afrodescendentes como o grupo social que sustentou, física e economicamente, a formação do Novo Mundo.

O terceiro momento da produção de Abdias situa-se no período em que ele se insere na arena da política formal. Seus textos são marcados pela apresentação dos debates relacionados às suas proposições, que têm como escopo a sua luta pela implementação de políticas de igualdade racial e reconhecimento da população negra, de sua cultura e identidade.

Em *O genocídio do negro brasileiro*, Abdias do Nascimento busca criticar os efeitos que a ideologia da democracia racial impôs aos afrodescendentes brasileiros. O conceito de democracia racial erigiu-se no Brasil a partir de especulações e com o apoio das chamadas ciências históricas, refletindo uma determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que negros e brancos têm uma convivência harmônica, desfrutando de oportunidades iguais de existência, sem interferência de origens raciais ou étnicas.

Conforme demonstra Nascimento, o luso-tropicalismo é a ideologia que levou a elite intelectual a crer que os portugueses tiveram o mérito de colonizar o Brasil e parte do continente africano, expondo ao mundo um novo modelo de sociedade baseada na superioridade racial portuguesa e em sua importância para a concepção de uma civilização avançada fundada na mestiçagem.

Ainda segundo Nascimento (1978), Freyre cunhou eufemismos raciais que visavam racionalizar as relações de raça no país. O termo *morenidade* seria o maior exemplo desta racionalização, que tem como objetivo “o desaparecimento inapelável do descendente de africano, tanto fisicamente quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro” (p. 36).

Nesta crítica ao pensamento social conservador, que via o negro como componente menor da identidade nacional, Nascimento refuta a ideia de que o africano seria um “*co-colonizador*” do Brasil, a despeito de sua condição de escravo, encetando influências culturais sobre o processo de formação da sociedade brasileira. Esta perspectiva teria como ônus a responsabilização dos africanos, juntamente com os portugueses, pela sistemática erradicação das populações indígenas, fato criticado por Abdias, que entende que o genocídio indígena é de única e exclusiva responsabilidade dos colonizadores europeus.

Um dos pontos centrais da análise de Abdias do Nascimento acerca da formação social no Brasil e do conseqüente processo de genocídio do negro, diz respeito à ideologia do branqueamento.

A elite intelectual dominante ao eleger o mulato como símbolo de brasilidade e pilar da “*democracia racial*”, estabelece o primeiro degrau na escala de “*branquificação sistemática do povo brasileiro*”. O mulato é o marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil. O autor identifica um processo progressivo de clareamento da população brasileira, com o avanço do elemento mulato e o sistemático desaparecimento do negro. Contudo, não se percebe qualquer tipo de vantagem no status social, pois a posição do mulato equivale-se àquela do negro: “ambos são vítimas de igual desprezo, idêntico preconceito e discriminação, cercado pelo mesmo desdém da sociedade brasileira institucionalmente branca”.

O branqueamento é o objetivo final da ideologia sutil definida como mestiçagem, que tem na miscigenação sua vertente biológica e no sincretismo cultural sua vertente política. O que os setores dominantes no país propunham, principalmente no final do século XIX e início do século XX, era a construção de uma sociedade onde o domínio hegemônico da cultura de matriz europeia e, conseqüentemente, branca, seria o referencial que orientaria a formação desta sociedade. Logo, o Brasil não teria nenhuma característica multirracial ou multicultural, ideologia criticada e combatida severamente por Abdias do Nascimento.

A crítica ao processo de expurgo dos negros da sociedade brasileira frequentemente se vê impedida pelos tabus erigidos pela proibição da discussão sobre raça, inclusive entre a população negra no Brasil. Nascimento demonstra que a camada intelectual dominante, bem como os setores políticos, consideram qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como uma ameaça ou uma agressão retaliativa. Ele menciona também que, em determinadas ocasiões, os negros são condenados por pretenderem impor ao país uma suposta superioridade racial negra.

Qualquer esforço por parte do afro-brasileiro esbarra neste obstáculo. A ele não se permite esclarecer-se e compreender a própria situação no contexto do país. Isso significa, para as forças no poder, ameaça à segurança nacional e tentativa de desintegração da sociedade brasileira e da unidade nacional.

O objetivo não expresso deste *processo de um racismo mascarado* é negar ao negro a possibilidade de auto-definição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial. E é justamente na obliteração do auto-reconhecimento identitário que se encontra a chave da dominação e exploração da população negra no Brasil, imobilizando e desmotivando qualquer tipo de organização que vise questionar a real condição deste segmento social.

Abdias demonstra que a condição de pobreza da população negra, para além de uma questão de classe, refere-se principalmente à questão racial. Para ele, as feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país. Até pouco tempo, a discriminação era sancionada legalmente, sendo percebida principalmente no mercado de trabalho. O autor questiona a visão de muitos “ideólogos mal-intencionados” que sustentam a ideia de que o negro se encontra em situação de pobreza e miserabilidade por vontade própria.

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez, a falta de dinheiro resulta da discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por causa da carência de preparo técnico e instrução adequada, a falta desta aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nesta teia, o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que permitiriam a ele melhorar suas condições de vida, sua moradia inclusive. Alegações de que esta estratificação é “não-racial” ou “puramente social e econômica” são slogans que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois a raça determina a posição social e econômica na sociedade brasileira (Nascimento, 1978, p. 85).

A elite dominante dispõe de todo um aparato legal e de mecanismos de controle social e cultural – o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massa, e a imprensa em geral. Todos estes recursos estão a serviço de uma ideologia que visa “destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria”. O processo de assimilação/aculturação não está relacionado apenas à concessão de status social individual aos negros, ele restringe sua mobilidade vertical enquanto grupo na dinâmica social; “invade o negro e o mulato até a intimidade mesma do ser negro e do seu modo de se auto-avaliar”.

A assimilação cultural é tão efetiva que a herança da cultura africana existe em estado de permanente confronto com o sistema dominante, “concebido precisamente para negar suas fundações e fundamentos, destruir ou degradar suas estruturas”. O reflexo dessa assimilação é o centro da crítica de Abdias, ele afirma que:

tanto os obstáculos teóricos quanto os práticos têm prevenido os descendentes de africanos de se afirmarem como íntegros, válidos e auto-identificados elementos da vida cultural e social brasileira. Pois realmente, a manifestação de origem africana, na integridade de seus valores e na dignidade de suas formas e expressões, nunca tiveram reconhecimento no Brasil desde a fundação da colônia, quando os africanos chegaram ao solo americano (Nascimento, 1978, p. 94).

O mecanismo de controle social que mais contribui para este quadro, segundo Nascimento (1978), é o sistema educacional. Para o autor, este sistema é utilizado como aparelhamento, no qual, nos diversos níveis educacionais, o elenco de conteúdos constitui um “ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos”. Mais uma vez, a crítica de Nascimento é perceptível na seguinte afirmação:

se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universalidade da Universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (Nascimento, 1978, p. 95).

O sistema educacional oblitera qualquer possibilidade de reconhecimento do africano e do afro-brasileiro como fundadores do sistema social no país. Mais ainda, a identidade negro-africana é negada de forma “intelectual e científica” no lócus de produção do conhecimento, a saber, o espaço universitário. Aos afro-brasileiros, segundo o autor, as possibilidades de acesso ao ensino superior são reduzidas ou tolhidas, de forma veemente e, mesmo quando inseridos no meio acadêmico, os negros enfrentam um grande desafio quando pretendem ser reconhecidos a partir de sua identidade negra.

O próprio meio universitário é quem busca barrar as formas de persistência da cultura africana no Brasil. Conforme aponta Nascimento, “sempre que se observa estudado o tema da cultura africana no país, a impressão emanada de tais estudos é de que as culturas existem porque receberam franquias e consideração num país livre de preconceito étnico

e racial” (1978). Contudo, a realidade é bem diferente e possui um grau de complexidade muito maior do que se percebe à primeira vista.

Desde o início da colonização, as culturas africanas, trazidas de forma brutal e violenta nos navios negreiros, foram mantidas em constante condição de coerção pelo grupo dominante. Nascimento afirma que “há um indiscutível caráter mais ou menos violento nas formas, às vezes sutis, da agressão espiritual a que era submetida a população africana”, a começar pela obrigatoriedade do batismo cristão nos portos de partida na África ou chegada no Brasil. No entanto, as pressões culturais da sociedade dominante não conseguiram suprimir a herança cultural e espiritual das pessoas escravizadas.

Para Abdias, “essa incapacidade de aniquilar definitivamente a vitalidade cultural africana, que se expandiu por vários setores da vida nacional, não pode ser interpretada como concessão, respeito ou reconhecimento por parte da sociedade dominante” (Nascimento, 1978, p. 112).

Para confrontar o quadro ora exposto, Abdias do Nascimento fundou, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN) com os objetivos básicos de resgatar os valores da cultura africana, marginalizados e relegados à condição de “*folclóricos, pitorescos e insignificantes*”. Além disso, o TEN objetivava dar visibilidade aos atores negros e superar as imagens grotescas e estereotipadas – “os moleques levando cascudos ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados pais Joões e lacrimejantes mães pretas” – papéis aos quais foram relegados os artistas negros, a despeito de sua formação ou qualidade.

Por fim, o TEN busca questionar e criticar a literatura que focalizava o negro como um exercício esteticista ou diversionista. A proposta era desconstruir ensaios acadêmicos puramente descritivos, “tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos que emergiam do contexto racista da sociedade brasileira”. Ainda segundo Abdias do Nascimento, o TEN instaurou um processo de revisão conceitual visando à mudança de atitudes e à liberação espiritual e social da comunidade afro-brasileira.

É possível perceber que Abdias do Nascimento busca operacionalizar as categorias de *mestiçagem* e *genocídio* como centrais em sua análise da condição social e política do negro brasileiro. Para Abdias, o que define a mestiçagem é a imbricação entre a miscigenação (a forma biológica de intercurso racial) e o sincretismo cultural, que constituiria uma sociedade unirracial e unicultural. A mestiçagem submete a diversidade dos componentes culturais de uma sociedade à homogeneidade expressa pelo sincretismo. No caso brasileiro, é a noção de morenidade que confere o status de pertencimento a uma identidade nacional.

No entanto, para Abdias, é justamente o conceito de morenidade que se encontra no ápice do processo ao qual ele define como genocídio. Este processo se dá pela orquestração e implementação de uma “mestiçagem programada”, que tem por objetivo eliminar sistematicamente o elemento negro da dinâmica social brasileira.

O quilombismo como projeto civilizatório

A obra *O quilombismo*, segundo Nascimento, tem como alvo romper o bloqueio intelectual que isola os afrodescendentes latino-americanos, contribuindo, “ainda que limitadamente, para iluminar e compreender” o processo e as várias estratégias utilizadas pelas forças dominantes que exploram, alienam e oprimem os afrodescendentes. Conforme afirma Abdias:

a luta comum dos povos negros e africanos requer o conhecimento mútuo e uma compreensão recíproca que nos têm sido negados, além de outros motivos, pelas diferentes línguas que o opressor branco-europeu impôs sobre nós, através do monopólio dos meios de comunicação, do seu controle exclusivo dos recursos econômicos, das instituições educativas e culturais. Tudo isso tem permanecido a serviço da manutenção da supremacia racial branca (Nascimento, 1980, p. 16).

Segundo a indicação de Abdias do Nascimento, “na América Latina, pratica-se a discriminação racial de maneira mascarada, sutil, aberta e encoberta”. Esta discriminação baseia-se no uso de diferentes tonalidades de cor epidérmica do negro como mecanismo que busca o desaparecimento do elemento afrodescendente através da ideologia do branqueamento. Além disso, a busca por melhores condições de vida e acesso a posições mais elevadas na pirâmide social “destrói qualquer tipo de solidariedade política, econômica, religiosa e familiar dos grupos negros”.

Nesse sentido, Nascimento critica o debate intelectual que identifica na luta de classes a única forma de embate social no modelo de organização social capitalista. Para ele, “a atitude adotada por alguns intelectuais de orientações políticas particulares que negam a existência da questão racial como um elemento que participa na existência dos problemas sociais, sustentando que a situação é de ricos e pobres, oprimidos e opressores”, é uma forma de discriminação racial.

A ciência ocidental sempre buscou desqualificar as culturas africanas, sendo geralmente utilizada como instrumento de distorção, opressão e alienação dos africanos e afrodescendentes. Segundo Nascimento (1980), as culturas africanas, além de conterem sua intrínseca e valiosa ciência, também oferecem uma variedade de sabedoria necessária pertinente à existência orgânica e histórica de seus integrantes. Logo:

tornar contemporâneas as culturas africanas e negras na dinâmica de uma cultura pan-africana mundial, progressista e anticapitalista, me parece ser o objetivo primário, a tarefa básica que a história espera de todos nós. Como um instrumento integral de uma luta contínua contra o imperialismo e o neocolonialismo, forjada junto com as efetivas estratégias econômico-políticas, essa cultura progressista pan-africana será um elemento primordial para nossa libertação (Nascimento, 1980, p. 45).

Na acepção de Nascimento (1980), não se pode desperdiçar os fundamentos da ancestralidade africana como mecanismos de construção social para as massas africanas do continente e da diáspora. A ideia apresentada aqui é de que as culturas africanas podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas, superando até mesmo as consequências de fenômenos como o imperialismo e o colonialismo europeu e norte-americano.

A partir desta perspectiva, o autor indica que no Brasil são os quilombos as principais organizações sociais, que fazem dos referenciais africanos parte de seu arranjo estrutural enquanto sociedade. Conforme afirma Nascimento (1980), “os quilombos, que variavam segundo o tamanho das terras ocupadas e o número de seus habitantes, via de regra mantinham bem organizada e eficiente produção agrícola, formas de vida social instituídas segundo modelos tradicionais africanos adaptados à nova realidade da América” (p. 215).

Os quilombos contribuíram de forma significativa para que fossem empreendidas diversas insurreições e guerrilhas, cujo propósito era romper com a dominação colonial então vigente. Daí decorre o argumento de Abdias quanto a importância da participação política dos negros em momentos históricos fundamentais para a consolidação do Brasil como nação. No entanto, mesmo tendo um papel preponderante na formação da sociedade brasileira, os negros jamais foram considerados pela intelectualidade dominante como um grupo social relevante dentro desta estrutura social. O pensamento social que analisa a formação nacional no Brasil sempre concebeu o elemento negro numa posição subalterna, e o processo escravocrata como um mecanismo de dominação muito menos lesivo do que realmente foi. Nas palavras de Abdias:

[...] é pertinente chamar a atenção para o fato de certos *scholars* e escritores, geralmente brancos – os únicos que possuem os meios, a voz e a oportunidade de veicular opiniões fora do país – terem construído uma história fictícia da escravidão, da abolição e das relações entre pretos e brancos. Essa ficção se transformou numa mercadoria mascateada no balcão internacional das ideias, dos conceitos e das definições. Esses “intelectuais” das classes dominantes, articulados a outros recursos utilizados pela elite no poder, conseguiram que o Brasil, paradoxalmente, adquirisse e mantivesse uma imagem de inocência, bondade e humanitarismo em seu regime escravo no exterior; até mesmo uma reputação de originalidade na utópica perfeição tropical do seu esplendor lusitano, qualidades essas que o Brasil dividiria com as também lusitanas “províncias do além-mar” (Nascimento, 1980, p. 58).

Logo, o quilombismo também se coloca como um aspecto ideológico na trajetória sociopolítica dos negros no Brasil, dado que o colonialismo impôs um processo de separação das populações negras na diáspora. Os esforços que estas têm feito, a fim de manter uma condição de autossuficiência cultural, levam a uma grande luta por mobilização e conscientização dos afrodescendentes.

Para que todo esse processo de construção de uma organização pan-africana ocorra, as formas de produção do conhecimento local e tradicional devem ser respeitadas frente a outros modelos de construção do mesmo. O apelo inicial destina-se ao encorajamento da investigação, “a consagração do conhecimento autóctone, no sentido de edificar o ser nacional, antielitista e não classista, material e espiritualmente”.

É importante conectar estes saberes ao conhecimento científico já existente para que as sociedades – onde os modelos de produção e desenvolvimento de conhecimento possuem características diversas do padrão de desenvolvimento ocidental – tenham condições de inserir-se no concerto das nações, no que tange ao desenvolvimento científico.

Abdias acredita na pedagogia que liberta a tecnologia de sua atual tendência de escravizar o ser humano. A tecnologia deve existir como um sustentáculo para a consagração humana em sua condição de ser. Segundo ele:

a autossuficiência na criação e adoção de tecnologia, assim como no desenvolvimento científico, precisa ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento das nações, obedecendo ao seu ajustamento funcional ao respectivo ambiente e realidade humana. Isto é porque na estrutura da presente fase da “ajuda técnica”, as formas avançadas de tecnologia do capitalismo industrial, além de não cooperar na construção, na verdade instigam e promovem a penetração do capital monopolístico internacional e a alienação do autoconhecimento nacional. Esta “ajuda” tecnológica e científica estará apta a tomar os rumos da libertação somente quando os valores capitalistas que regem e regulam seus mecanismos não forem utilizados para deter o desenvolvimento da consciência dos povos e da independência nacional (Nascimento, 1980, p. 73).

Logo, a transmissão de tecnologia não constituiria apenas um meio de acentuar o vazio entre produtor e consumidor, mas algo que respeitaria as estruturas e necessidades individuais, assim como os costumes das diferentes regiões e suas respectivas entidades ou unidades de desenvolvimento.

Promover essa capacidade de produzir conhecimento significa dar ao movimento pan-africano um sentido de libertação da dependência neocolonialista, pois a dependência científica e tecnológica equivale ao estrangulamento e à criação de sistemas de opressão, baseados tão somente na ambição pela acumulação do lucro. Além disso, o autor pondera que a revolução cultural baseada na autonomia científica e tecnológica não significa apenas a fundamentação da justiça social e da dignidade humana, mas também é um pré-requisito para o progresso econômico internacional da humanidade e para a soberania dos povos.

Dada a peculiaridade das relações raciais no Brasil, Abdias desenvolve um debate com o pensamento marxista acerca da condição dos afrodescendentes no país. O autor critica a perspectiva marxista que vê na escravização africana uma condição necessária ao industrialismo moderno, adquirindo a este fenômeno o status de categoria econômica. Nascimento censura a vertente científica que racionaliza esse tipo de processo, tentando

justificar quaisquer agressões à humanidade. Em relação às análises marxistas que acabam por minimizar ou subtrair as questões raciais de seu foco analítico, Abdias afirma que:

a razão e a lógica dos negros têm outros fundamentos. Adotar a análise marxista para nossos problemas significa uma contradição fatal: nós, os negro-africanos, fomos as vítimas do processo capitalista e novamente fomos vítimas daqueles que supostamente combatem o capitalismo na área industrializada do euro-norte-americanismo. A análise de Marx foi induzida da realidade socioeconômica da Inglaterra nos primórdios da industrialização capitalista. À época em que os africanos estavam sendo caçados como feras em seu continente e trazidos para as plantações de algodão da Louisiana, do Maranhão ou para os canaviais de Cuba, da Bahia ou da Jamaica. Enquanto os operários europeus, independentemente da existência ou não da contradição de classes, tinham seus padrões de vida elevados à medida que a exploração industrial capitalista se expandia às custas da opressão e da destituição completa dos africanos. Marx substituiu a categoria humana dos africanos pela categoria econômica. Não aceitamos que uma pura mágica conceitual possa apagar a realidade terrível da opressão dos brancos europeus contra todo o continente e sua raça negra (Nascimento, 1980, p. 170).

Após expor toda a dinâmica do processo de segregação, preconceito, discriminação e racismo vividos pelo negro brasileiro, Abdias propõe o quilombismo como recurso capaz de contribuir para a reorganização social e política do país. A proposta quilombista é vista como uma alternativa à sociedade racista e preconceituosa criada pela elite brasileira. A ideia que norteia a proposição do quilombismo, como solução teórica e prática, situa-se na perspectiva da retomada de uma memória africana do negro brasileiro que faz parte e partícipe de um esforço de reconstrução no qual todos os afro-brasileiros estão ligados. O modelo quilombista atua como ideia-força que inspira grupos e organizações sociais na busca de alternativas aos padrões de arranjos sociais hegemônicos. Para Nascimento (1980), o quilombismo encontra-se em constante atualização, atendendo às exigências do tempo histórico e do meio geográfico onde está inserido.

Percebe-se o ideal quilombista difuso, porém consistente, permeando todos os níveis da vida negra e os mais recônditos meandros e refolhos da personalidade afro-brasileira. Um ideal forte e denso que, via de regra, permanece reprimido pelas estruturas dominantes; outras vezes, é sublimado através dos vários mecanismos de defesa fornecidos pelo inconsciente individual ou coletivo (Nascimento, 1980, p. 257).

O quilombismo é um projeto de organização social e política que visa à valorização da população negra frente aos demais grupos que compõem a identidade nacional. É o recurso teórico e prático que fundamenta a luta coletiva em busca do reconhecimento de um grupo social, a saber, a população afro-brasileira. Conforme afirma Abdias, este modelo se origina na organização dos quilombos, os quais serviam a uma exigência vital dos africanos escravizados,

com o propósito de resgatar sua liberdade e dignidade através da evasão do cativo e da organização de uma sociedade livre. Assim sendo, “a multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento amplo e permanente” (Nascimento, 1980). A assertiva a seguir demonstra como a organização dos quilombos propõe uma dinâmica social diferenciada.

O quilombismo se estruturava em formas associativas, que podiam estar localizadas tanto no seio de florestas de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, quanto assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados:

[...] fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da continuidade africana – genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba e gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante. Do outro lado da lei, erguem-se os quilombos revelados que conhecemos. Porém, tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo (Nascimento, 1980, p. 255).

O quilombismo é uma proposta concreta para a reorganização da estrutura social brasileira, baseada na diversidade e multiplicidade organizacional das sociedades africanas. Segundo Nascimento, o quilombismo possui um caráter nacionalista; no entanto, esse nacionalismo renega qualquer ideia xenofóbica, traduzindo-se em uma luta anti-imperialista articulada ao pan-africanismo, objetivando a sustentação de uma solidariedade radical com todos os povos que lutam contra a exploração, a opressão, o racismo e as desigualdades motivadas por raça, cor, religião ou ideologia (Nascimento, 1980).

O modelo de organização social proposto pelo quilombismo tem como objetivo superar as consequências contemporâneas do período escravocrata em toda a América Latina. Para além de uma sociedade baseada em um sistema social oriundo dos referenciais culturais africanos, o quilombismo apresenta-se como um projeto coletivo de sociedade, onde:

[...] os afro-brasileiros possam erigir uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos; na liberdade, uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas caducas de instituições políticas, sociais e econômicas, que serviriam unicamente para procrastinar o advento de nossa emancipação total e definitiva, que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes (Nascimento, 1980, p. 262).

O quilombismo é apresentado ainda como um conceito científico histórico-social que tem por objetivo oferecer instrumentos próprios para a construção de um modelo teórico afro-brasileiro autóctone e endógeno. É a forma como o sujeito se percebe na complexidade das relações sociais cotidianas, sendo a superação dos modelos científicos que sempre buscaram menosprezar a importância do elemento negro na formação das sociedades latino-americanas. Nascimento expõe como essa lógica científica opera:

como poderiam as ciências humanas históricas – etnologia, economia, história, antropologia, sociologia etc. – nascidas, cultivadas e definidas para povos e contextos socioeconômicos diferentes, prestar útil e eficaz colaboração ao conhecimento negro – sua realidade existencial, seus problemas, aspirações e projetos? Seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? A raça negra conhece na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa “ciência”. Aliás, a ideia de uma ciência histórica pura e universal está ultrapassada. O conhecimento científico que os negros necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente – de forma sistemática e consistente – sua experiência de quase quinhentos anos de opressão (Nascimento, 1980, p. 261-262).

Percepções complementares

A assunção de um modelo quilombista de organização social implica na transformação da realidade, na qual a liberdade, a justiça, a igualdade e a soberania são os elementos que fundamentam a dinâmica política e social. A ideia de igualdade é muito cara ao pensamento de Abdias do Nascimento, ela subjaz a todos os demais fundamentos do quilombismo. A recusa a qualquer sectarismo demonstra a importância dos princípios igualitários na proposta política quilombista. Ao concluir sua argumentação em defesa do quilombismo, Nascimento elenca um conjunto de princípios e propósitos que orientam este modelo social como alternativa ao padrão de organização social vigente.

No entanto, o que o autor busca evidenciar é que compreender e reconhecer a experiência histórica dos africanos na diáspora tem sido um processo de “conteúdo essencialmente racista, que transcende certas simplificações, segundo as quais, a escravidão e as subsequentes formas de opressão racista dos povos negros são apenas subprodutos do capitalismo”. Todavia, para Abdias do Nascimento, quando grande parte da intelectualidade fala em um sistema econômico e na importância de sua manutenção e desenvolvimento, não se menciona que tal racionalização só tem existência porque está incorporada em seres humanos com suas motivações, aspirações e interesses. Além disso, no caso dos africanos e afrodescendentes, não há nenhum motivo que os leve a dar qualquer importância a este processo, visto que a estes foi relegado o papel do servilismo, do menosprezo e do descarte.

Com isso, o autor ratifica a importância de se pensar na condição do negro nas sociedades onde o processo escravagista foi o mote de desenvolvimento, buscando perceber, para além do suplício imposto pela escravidão, as consequências contemporâneas deste sistema de dominação e exploração desumanas.

Ao criticar o cientificismo ocidental, Abdias do Nascimento demonstra a dificuldade das ciências sociais em abarcar a complexidade dos modelos culturais que resistiram à violenta transferência espacial e geográfica implementada pelo colonialismo e pelo escravagismo. A própria imposição linguística distanciou as diversas matrizes africanas e diaspóricas de um contato mais profícuo. Segundo Nascimento (1980), este é um dos subterfúgios utilizados pelos colonialistas a fim de impedir, esconder e evitar o avanço da luta dos africanos e afrodescendentes contra a opressão, a exploração e o racismo.

O projeto político-intelectual de Abdias do Nascimento para o Brasil contemporâneo resulta do levantamento e da problematização de algumas questões pertinentes à formação e conscientização das comunidades negras. Consiste em contemplar alterações no sistema de representação da tradição cultural brasileira. Este projeto priorizou, de maneira contundente, a crítica à mestiçagem e à ideologia da democracia racial, pois Nascimento entendia esses aspectos como uma limitação do movimento negro no diálogo com as elites brasileiras para a conquista de espaços de participação para uma democracia inclusiva.

Não obstante, o projeto de reorganização nacional proposto por Nascimento não obteve aprovação unânime dentro da própria comunidade negra, devido a discordâncias entre as várias correntes do movimento negro, situação comum a todo movimento político. Essa discordância evidenciava-se pela vinculação do projeto político de Abdias do Nascimento à corrente pan-africanista e afrocentrista, que propunha a união dos negros através de uma nação transnacional. Em alguns documentos, fica evidente a tentativa de identificação da luta negra no Brasil com as lutas civis nos Estados Unidos e a descolonização da África.

Concluindo esta análise sobre a obra de Abdias do Nascimento, é possível afirmar que este autor propõe formas alternativas de compreensão da realidade social brasileira e latino-americana. Também se reitera aqui a importância deste intelectual não só como militante, mas principalmente como produtor de conhecimento sobre fenômenos sociais ocorridos no Brasil e no continente americano.

Referências

NASCIMENTO, Abdias do. *Mixture or Massacre*. Tradução: Elisa Larkin Nascimento. Búfalo: Afrodiaspora, 1979.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa. *Africans in Brazil: a Pan-African Perspective*. Trenton: Africa World Press, 1991.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. *Povo negro: a sucessão e a “Nova República”*. Rio de Janeiro: Ipeafro, 1985.

NASCIMENTO, Abdias do; *Racial Democracy in Brazil: Myth or Reality*. Tradução: Elisa Larkin Nascimento. 1. ed. Ile-Ife: University of Ife, 1976.

NASCIMENTO, Abdias; SEMOG, Éle. *Abdias Nascimento: o griot e as muralhas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

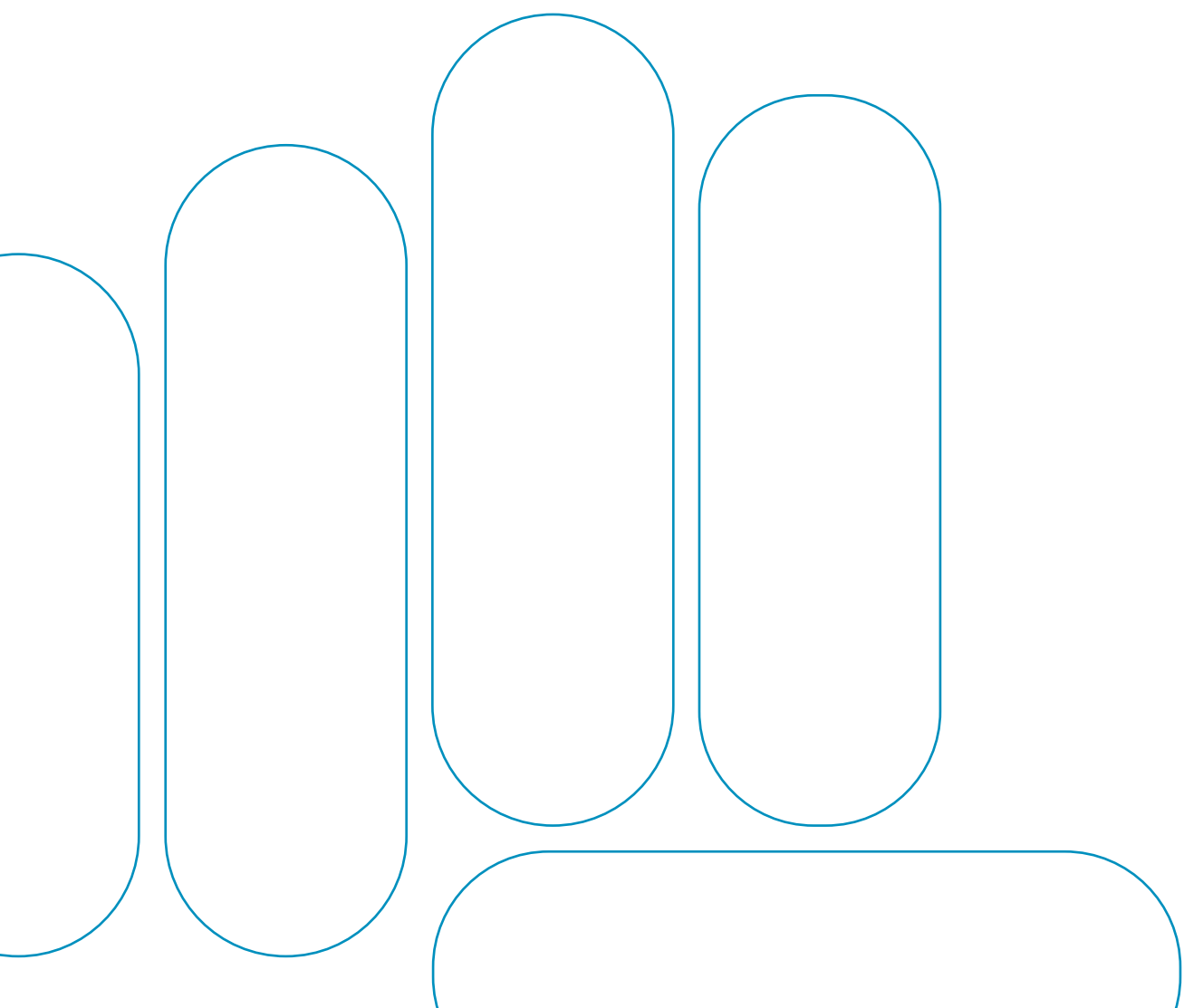
NASCIMENTO, Abdias do. *Sitiado em Lagos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

NASCIMENTO, Abdias do. *Sortilégio: mistério negro*. Rio de Janeiro: Teatro Experimental do Negro, 1959. (Peça de teatro).

PEREIRA, André Luís. *O pensamento social e político na obra de Abdias do Nascimento*. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29577>. Acesso em: 6 mar. 2024.

POLICE, Gerard. *Abdias do Nascimento: L’Afro-Brésilien reconstruit: 1914-1944*. 2000. Tese (Doutorado) – Département de Portugais, Université Rennes 2, Haute Bretagne, França, Rennes, 2000. v. 1-2.

SILVA, Rosemere. *Trajetórias de dois intelectuais negros brasileiros: Abdias do Nascimento e Milton Santos*. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, 2010.





Nise da Silveira: uma educadora rebelde

Felipe Magaldi



Introdução

“Prefiro ser uma loba faminta a ser um cão gordo e encoleirado. A palavra que mais gosto é liberdade. Gosto do som dessa palavra” (Nise da Silveira)

No dia 25 de maio de 2022, o nome da psiquiatra alagoana Nise da Silveira (1905-1999) entrou na pauta dos noticiários de todo o país, embora não necessariamente por um bom motivo. Na ocasião, o então presidente Jair Bolsonaro vetou o Projeto de Lei 6.566/2019, que almejava inscrever a médica no Livro de Heróis e Heroínas da Pátria. De autoria da deputada federal Jandira Feghali (PCdoB-RJ), o PL já havia sido pré-aprovado pelo Plenário do Senado. No entanto, o presidente afirmou que não era possível avaliar “a envergadura dos feitos da médica Nise Magalhães da Silveira e o impacto destes no desenvolvimento da nação, a despeito de sua contribuição para a área da terapia ocupacional” (Agência Senado, 2022). Em sua justificativa, também acrescentou que, na lista, deve-se priorizar o reconhecimento de personalidades da história do país em âmbito nacional, “desde que a homenagem não seja inspirada por ideais dissonantes das projeções do Estado Democrático” (Agência Senado, 2022).

O veto chama a atenção por revelar o desprezo do presidente pelos ensinamentos da médica. Provavelmente, foi também motivado pela inscrição diferencial de ambos no espectro político, já que Nise da Silveira participara de organizações de esquerda e fora presa durante o Estado Novo, acusada de comunista. Mas, acima de tudo, o acontecimento nos convida a pensar sobre como Nise e Bolsonaro encenam formas radicalmente distintas de conceber o sofrimento humano. Trata-se aqui da disputa entre o apologista da tortura e alguém que, reconhecendo-a, enveredou para o caminho da cura. Para compreender a natureza dessa tensão, é importante conhecer profundamente a trajetória e a memória da médica no presente século – e não simplesmente decliná-la, como feito pelo referido governante.

Neste artigo, busco mostrar como, ao longo do século XX, as veredas abertas por Nise da Silveira se destacaram por articular diferentes saberes e práticas: notadamente a psicologia junguiana, mas também a terapêutica ocupacional, a filosofia, as artes plásticas, a antropologia, a literatura, o teatro, o cinema, entre outros. Em particular, chamo a atenção para sua relação com um campo menos abordado: o da educação. Se Nise é comumente lembrada por encarnar *uma psiquiatria rebelde* (Mello, 2014), ou como alguém que se articulou ao campo artístico, sendo por ele reconhecido (Villas-Bôas, 2008), deve-se sublinhar também seu envolvimento com diferentes práticas educativas, tanto durante sua formação quanto no desenvolvimento de seu trabalho.

Na primeira parte do texto, exponho os percalços da graduação de Nise na Faculdade de Medicina da Bahia, nos anos 1920, bem como seu trabalho no serviço público no Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, já na década de 1930. Na segunda parte, trato da interrupção de sua trajetória durante sua prisão política às vésperas do Estado Novo, bem como seu retorno ao serviço público, que ocorreu somente em 1944. Na terceira parte, abordo as instituições e grupos de estudos fundados por Nise, inspirados sobretudo na psicologia analítica de Carl Jung. Para dar conta desses temas, utilizo as memórias de Nise da Silveira e de seus colaboradores, registradas em livros, entrevistas e depoimentos. O material, originalmente colhido em minha tese de antropologia social (Magaldi, 2018), também deu origem a um livro (Magaldi, 2020).

Ao seguir a história de vida de Nise, não pretendo criar uma ilusão biográfica (Bourdieu, 1996), como se vida estivesse traçada rumo a um destino linear e coerente. Antes, pretendo apontar para uma trama de pessoas e instituições que se constituíram e foram mutuamente constituídas por, com e através da psiquiatra. Pode-se pensar, assim, em uma etnobiografia, como um modelo de investigação que suspende a oposição rígida entre os termos binômio indivíduo/sociedade (Gonçalves, 2012; Kofes; Manica, 2015). Nem produto de seu gênio, nem efeito de seu contexto; nem caso isolado, nem exemplo representativo; o que se deixa entrever é um nome que se abre para um conjunto de outros nomes que se transformam e se co-constituem entre si, escapando, portanto, à própria estabilidade pressuposta por sua nomenclatura. Trata-se aqui de agenciamentos que põem em jogo afetos, acontecimentos, territórios, populações, multiplicidades e devires (Deleuze; Parnet, 1996).

Ao apontar os desafios atuais de seu legado, concluo que o trabalho de Nise se caracterizava por um modo de transmissão do conhecimento não-doutrinário, essencialmente experimental e dinâmico. Como bem sintetizou o artista plástico Lula Wanderley, colaborador da médica: “como Nise da Silveira não admitia criar ou pertencer a uma escola ou movimento (para preservar a liberdade), nenhum estagiário ou colaborador [...] conseguia reproduzi-la, mas também não retornavam à mediocridade. Eram impelidos a criar” (Wanderley, 2001, p. 132).

Percalços de uma formação

Nise da Silveira nasceu em Maceió, no ano de 1905. Sua formação intelectual começou no próprio seio erudito de sua família na Alagoas, no início do século XX. Em entrevista concedida a Luiz Gonzaga Pereira Leal, ela descreve sua casa como um ambiente frequentado por artistas e intelectuais, definindo sua infância como felicíssima. “Filha única. Mimadíssima. Minha mãe, musicista, tangenciando a genialidade. Meu pai, um homem que lia muito, matemática e literatura. Ele tinha uma boa biblioteca. E sendo assim, li Machado de Assis muito cedo” (Silveira, 1994 [1992], p. 4). Nise estudou no Colégio Santíssimo Sacramento, cujo corpo docente era composto por freiras de origem francesa, tendo contato com o estudo dessa língua estrangeira desde muito cedo. De acordo com depoimento conferido a Ferreira Gullar (1996), o desejo de seu pai, professor e jornalista, era que se tornasse pianista, como a mãe, Maria Lídia. Entretanto, Nise se descreve como desafinadíssima. Seu ouvido não percebia as dissonâncias, o que a deixava desesperada.

O caminho da medicina foi o que acabou por atrair a jovem alagoana, embora ela tampouco enxergasse qualquer aptidão particular para segui-lo: “na verdade, eu não tinha nenhuma vocação para a Medicina. Quando vejo sangue, fico tonta. Não podia nunca ser médica” (Silveira, 1996, p. 34). Foi a influência de um grupo de rapazes que participava dos grupos de estudos preparatórios mantidos por seu pai – entre os quais se destacavam o futuro médico e antropólogo Arthur Ramos e seu primo e companheiro de vida inteira, Mário Magalhães da Silveira – sendo decisivo para que ela prestasse o exame para a prestigiosa Faculdade de Medicina da Bahia.

Após frequentar um curso preparatório no Liceu Alagoano, Nise ingressou no curso, sendo a única aluna mulher em uma turma de 157 rapazes. Na época, ela possuía apenas quinze anos, contrariando a idade mínima exigida, que era 17. Foi necessário burlar seus documentos para realizar sua matrícula: “em Maceió, tudo se arruma. E assim, deram lá um jeito [...] depois, tive um trabalho danado para corrigir isso e voltar à idade certa” (Silveira, 1996, p. 35).

Em Salvador, passou a viver primeiramente em um pensionato universitário e, logo depois, em uma casa com seu companheiro. Como Nise, Mário seguiria na carreira de medicina, especializando-se na área de saúde pública. O casamento só seria oficializado muitos anos depois, em 1940. Do ponto de vista material, sua carreira universitária pôde ser cursada de maneira confortável: “eu me formei em 1926 [...] até aí, eu era uma garota muito folgada. Tinha conta livre em livrarias, em casas de modas [...] bobagens de filha única” (Silveira, 1996, p. 35-36). Gullar pergunta a Nise se Faustino da Silveira era rico. Ela responde, rindo: “não, ele era despreocupado. Nunca pensou em comprar uma casa para a família. E quando minha mãe falava nisso, ele dizia: ‘não, quando a Nise se formar, a gente vai morar em Paris’.”

Entretanto, algumas adversidades atravessaram seu caminho. Em artigo publicado na *Revista Brasileira de Saúde Mental* (1988), Nise descreve a estrutura hierárquica daquela universidade: “os professores eram muito distantes dos alunos. Não havia entre eles e nós um verdadeiro relacionamento. Os professores eram catedráticos, sentados em cadeira de bispo, de espaldar alto; os alunos ficavam lá embaixo, no anfiteatro, ouvindo” (Silveira, 1988, p. 30).

A verticalidade do ensino se articulava também a alguns problemáticos pressupostos filosóficos. Em seu livro *Cartas a Spinoza* (1995), Nise da Silveira deixa entrever que, desde cedo, teve uma formação baseada na psicofisiologia de Descartes: “mais tarde, na Faculdade de Medicina, passei por uma formação cartesiana. Cabia-me, e aos meus colegas, o estudo das peças componentes das engrenagens da máquina que seria o corpo humano” (Silveira, 1995, p. 51). Segundo a psiquiatra, a única novidade no ensino médico de formação cartesiana em relação à história da medicina residia no abandono do dualismo ontológico em favor de um monismo fisicalista – ou, em suas próprias palavras, no abandono da concepção de uma “razão independente do corpo” em favor do postulado segundo o qual “a razão, o psiquismo em toda a sua complexidade, eram epifenômenos de funcionamentos cerebrais” (Silveira, 1995, p. 52). Tratava-se, assim, de reduzir a mente à matéria, entendendo o cérebro como um equipamento a ser corrigido.

O desconforto com esse tipo de instrução fica evidente em sua crítica aos experimentos comprometidos com a mesma. Nise refere-se particularmente à vivissecção, que na acepção cartesiana, era entendida como o estudo do corpo do animal, considerado como uma máquina mais simples, no flagrante vivo de seu funcionamento:

lembro-me, como se fosse hoje, de uma aula prática de fisiologia que tinha por tema o mecanismo da circulação. Uma rã foi distendida e pregada pelos quatro membros (crucificada) sobre uma placa de cortiça, e o peito aberto cruamente para que víssemos seu pequeno coração palpitando. Os olhos da rã estavam esbugalhados ao máximo e pareciam perguntar-nos: por que tanta ruindade? Para nada. Ninguém aprendeu coisa alguma naquela estúpida aula [...] tudo isso parecia-me muito insatisfatório (Silveira, 1995, p. 52).

Desde então, tornou-se evidente a relação entre a perspectiva cartesiana e a violência como constitutiva da prática pedagógica daquele tempo. Apesar disso, durante sua formação, a jovem contou com a cooperação de alguns sujeitos especiais, como o professor de clínica médica Prado Valadares, uma das figuras históricas da medicina baiana. Ela estagiou na enfermaria da qual o professor era coordenador durante a maior parte de sua graduação. Nise conseguiu formar-se em 1926, defendendo a monografia *Ensaio sobre a criminalidade da mulher do Brasil* (Silveira, 1926), na qual já manifestava um incipiente interesse psicológico e mesmo sociológico acerca do comportamento humano, em reação à perspectiva exclusivamente biomédica.

Em entrevista jornalística concedida a Álvaro Mendes no jornal *O Globo* (1975), ela conta sobre como despertou interesse nessa temática. Durante as férias de junho do 5º ano de seus estudos, Nise regressara a Maceió para passar um tempo com sua família. Nessa ocasião, se deparou com uma revista de criminologia, parte nova da vasta coleção bibliográfica de seu pai. Seus artigos, dentre variados assuntos, contavam com trabalhos de Gina Lombroso, que entusiasmaram a estudante. Assim, através da criminologia, ela teve o primeiro contato com a psiquiatria, já que esses saberes eram fronteiriços no período em questão. A psiquiatria, propriamente dita, só fazia parte do programa do curso de medicina durante o 6º ano. Nessa fase, Nise também teve seu primeiro contato com Freud, em particular com a obra *Psicopatologia da vida cotidiana* (1987 [1901]).

No ensaio com o qual conclui sua graduação, ela questiona o argumento comum à época de que o aumento da criminalidade da mulher se devia à sua crescente inserção no mundo do trabalho, devendo, portanto, ser limitado como ação médica preventiva. Em sua aceção, não era o comércio ou a indústria, mas sim o abuso de álcool e de prazeres, como o jogo, que eram hábitos culminantes na curva ascendente do fenômeno investigado. Este motivo explicava a predominância desse comportamento entre os homens. Além disso, a jovem médica recusava a hipótese de que anomalias cefálicas seriam suficientes para determinar a criminalidade, servindo “apenas como estigmas de degeneração” (Silveira, 1926, p. 44 *apud* Rinaldi, 2015). O texto, embora comprometido com alguns pressupostos comuns de seu tempo, permite vislumbrar um interesse a propósito das questões sociais relacionadas às mulheres, que vai contra a configuração do campo médico da época.

A sequência de sua formação, em meados da década de 1920, foi marcada por um trágico acontecimento. Ao regressar a Maceió, em janeiro de 1927, seu pai adoeceu, vindo a falecer um mês depois. O falecimento, além de enorme perda afetiva, alterou profundamente a condição econômica da família. Em depoimento a Gullar (1996), ela confirma, rindo, a constatação do entrevistador: “acabaram-se as mordomias” (Silveira, 1996, p. 26). Sua mãe foi morar com seu avô. Os bens da casa, que incluíam as joias e os dois pianos de cauda de Maria Lídia, foram todos vendidos. Foi então que, junto a seu companheiro, Nise decidiu tomar um navio para o Rio de Janeiro, levando consigo o pouco dinheiro deixado por Faustino: “e eu então, que fui sempre uma natureza impetuosa, disse: eu não fico aqui” (Silveira, 1996, p. 26).

Na então capital da República dos Estados Unidos do Brasil, Nise da Silveira se instalou primeiramente em uma pensão no Catete e, logo em seguida, no bairro mais barato de Santa Teresa, precisamente no Largo do Curvelo. Foi nessa zona da cidade, habitada por artistas, literatos e militantes políticos, que ela viria a constituir suas redes intelectuais. Seus vizinhos eram ninguém menos que o escritor Manuel Bandeira e o também escritor e diplomata Ribeiro Couto, com os quais viria a formar, nos termos de Élvia Bezerra, a trinca do Curvelo (Bezerra, 1995). De fundamental importância para a jovem imigrante nordestina seria também o contato com Otávio Brandão e sua esposa, a poetisa Laura, entusiastas do recém-criado Partido Comunista. Com eles, Nise criaria um rico ambiente de debates, com especial interesse na tradição marxista, mas também em diversos outros pensadores: “eu e

ele (Otávio) discutíamos sobre o Cristo, Nietzsche, sobre Tolstoi [...]” (Silveira, 1996, p. 37). Entrementes, Getúlio Vargas instituiu um golpe de Estado no ano de 1930, cujo programa incluía a perseguição aos comunistas (Pandolfi, 1999). O casal Brandão foi preso e logo teve de deixar o país, exilando-se na Alemanha e, em seguida, na União Soviética.

De todo modo, Nise passou a ler Marx e ir a algumas reuniões do Partido Comunista. Apesar das relações estabelecidas com o marxismo na década de 1930, o envolvimento de Nise da Silveira com o Partidão nunca foi direto e, por esse motivo, ao contrário de seus companheiros, ela pôde permanecer algum tempo longe das perseguições, dedicando-se à busca de um emprego. Logo ao aportar em terras cariocas, ela passara a frequentar voluntariamente a clínica de Antônio Austregésilo, professor emérito da Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil. Seu contato com esse médico, figura-chave na consolidação de um campo de estudos neurológicos no Brasil, consiste em um capítulo fundamental de sua formação intelectual. Junto a outros jovens estudantes, aspirantes à carreira de neurologia, ela pôde adquirir prática e se engajar em pesquisas empíricas dessa área.

Para Nise, esse período consistiu em um momento de transição entre a neurologia e a psiquiatria, conforme também sublinhado por Walter Melo (2009). No ano de 1932, enquanto trabalhava com Austregésilo, Nise tornou-se médica residente do Hospital Nacional de Alienados, situado na Praia Vermelha, na zona sul carioca, onde passou a atuar como auxiliar no Pavilhão da Clínica Neurológica. A categoria “residente”, no caso, foi literal: graças à intervenção de seu mestre, com quem mantinha uma boa relação, ela foi morar no hospício, em um quarto individual, de frente para o mar, fora das enfermarias, da seção Morel. Na época, tratava-se de uma espécie de linha de fuga para estudantes e médicos com dificuldades financeiras: “fiz a academia de Santa Teresa, no Curvelo, fiz a academia de neurologia e essa aí, do hospício [...] assim, me instalei naquele palácio” (Silveira, 1996, p. 39).

Logo em seguida, Nise ficou sabendo de um concurso público para o cargo de médico psiquiatra, que seria realizado dali a um mês. Austregésilo, longe de desestimulá-la, foi quem a inscreveu no concurso: “você está inscrita e agora tem que fazer o concurso. Me disse ele. O velho era assim” (Silveira, 1996, p. 38). Assim, em 1933, a alagoana foi aprovada no concurso público para o cargo de médica psiquiatra no serviço de Assistência a Psicopatas e Profilaxia Mental do Hospital Nacional de Alienados. O período no qual Nise permaneceria trabalhando no Hospital seria curto, e, no entanto, crucial, já que incluiria seu primeiro contato direto com a instituição psiquiátrica.

Assim como em sua formação, novas críticas viriam ao ensino da psiquiatria:

na época, eu me atirei ferozmente a estudar para o concurso, e vi coisas inteiramente diferentes. Via que o louco extrapolava muito o livro. Por exemplo, você pega um tratado de psiquiatria da época e lê: os estados terminais da esquizofrenia, nos quais o doente cai em estado de decadência, de verdadeira ruína da vida psíquica, com uma diminuição, um apagamento progressivo das atividades. E eu no hospício não via nada disso (Silveira, 2009 [1976-1977], p. 46-47).

Da prisão ao Museu de Imagens do Inconsciente

Como já visto, ao chegar ao Rio de Janeiro, Nise flertara com o Partido Comunista do Brasil (PCB), participando de reuniões e se engajando em leituras. Apesar de não ser uma liderança do partido, o simples fato de possuir livros marxistas em seu gabinete de trabalho foi suficiente para justificar seu encarceramento no presídio Frei Caneca, onde permaneceu por um ano e meio. No cárcere, não chegou a ser torturada, mas viu as torturas serem aplicadas em suas companheiras de cela, como Olga Benário e Maria Werneck.

Ao mesmo tempo, Nise deixa entrever uma chama de aprendizado em sua experiência na prisão. Assim, quando Gullar (1996) pergunta à médica: “como é que você se sentia ali, presa, sem motivo, porque tinha lido alguns livros socialistas [...] uma coisa kafkiana”, obtém a seguinte resposta: “pois é, era uma coisa kafkiana. Mas eu me sentia bem com aquela gente. Aprendi grandes lições”, fazendo referência não só aos intelectuais, mas também aos presos comuns (Silveira, 1996, p. 42). Uma nova academia se acrescentava à sua vida, para além daquela universitária. Essa observação, mais do que trivial, já antecipa um aspecto fundamental do trabalho de Nise da Silveira: a relação intrínseca entre a vivência e o aprendizado, entre a experiência e o saber, entre a teoria e a prática.

Depois de um ano e quatro meses, com a ascensão de Macedo Soares para o Ministério da Justiça, Nise pôde ser libertada, uma vez que não havia processo ou condenação em seu nome. Esse acontecimento teria ensejado em Nise uma curiosa patologia, a qual ela denominou, em entrevista à historiadora e cientista política Dulce Pandolfi, de *Mania de Liberdade*:

a prisão foi uma experiência decisiva para a minha vida, uma vivência muito marcante da qual fiquei com mania de liberdade. Eu já não era muito adaptada [...] era revoltada com os padrões. Logo que saí da prisão, tomava um bonde ao acaso, descia e tomava outro. Um dia vi um bonde chamado Alegria e eu disse: é nesse que eu vou. Descobri que Alegria era um bairro horroroso. Mas, pensei: se eu quiser, eu desço do bonde. Eu tinha o sentimento de poder fazer o que quisesse. Saí da prisão com esse sentimento (Silveira, 2014 [1992]).

Após ser libertada, Nise passou sete anos na clandestinidade até retornar ao serviço público, já em 1944, com a proximidade do fim do Estado Novo. Nesse período, ela tinha quase 40 anos, e os internos do hospital em que trabalhava haviam sido transferidos para o Hospital Psiquiátrico do Engenho de Dentro. A reconstrução de seu mundo foi imperativa a partir de então.

Nesse novo contexto, porém, Nise enfrentou mais dificuldades. As principais técnicas de tratamento então vigentes eram a eletroconvulsoterapia (ou eletrochoque) e as psicocirurgias, como a lobotomia. As operações tinham como pano de fundo a concepção fisicalista de que o comportamento humano tem suas bases no cérebro. No entanto, Nise se deu conta de que o caráter puramente “técnico” dessas intervenções era questionável, na medida em

que eram aplicadas de forma extremamente violenta. O manicômio, finalmente, assemelhava-se à prisão em que ela mesma estivera confinada. Essa homologia, posteriormente tratada nas ciências sociais e na filosofia por muitos autores – como Erving Goffman (2001 [1971]) e Michel Foucault (1999 [1975]), para ficar com os principais exemplos – era percebida por ela na sua prática cotidiana.

Foi a partir do gesto de negação dessas práticas que Nise da Silveira veio a afirmar um método terapêutico próprio. Na Seção de Terapia Ocupacional e Reabilitação, um setor “abandonado” para o qual havia sido transferida, ela começou a desenvolver um trabalho com as mais diversas atividades ocupacionais, incluindo pintura e modelagem. Isso só foi possível graças ao contato com o artista plástico Almir Mavignier, na época um funcionário burocrático do hospital. Foi com Mavignier que Nise teve a ideia de oferecer lápis, pincéis e barro a alguns dos mais de dois mil internos da instituição. As atividades eram espontâneas e prezavam a convivência e o cuidado – ou o “afeto catalisador”, em seus próprios termos. Com este termo, Nise, criativamente, designava sua preocupação psicológica por meio da linguagem da química:

repetidas observações demonstraram que dificilmente qualquer tratamento será eficaz se o doente não tiver ao seu lado alguém que represente um ponto de apoio sobre o qual ele faça investimento afetivo [...] em qualquer oficina de terapêutica ocupacional, este ponto de referência é a monitora ou o monitor [...]. Costumo dizer que o monitor, num ateliê ou oficina, funciona como uma espécie de afeto catalisador. A química nos fala de substâncias cuja presença acelera a velocidade das reações: enzimas, platina coloidal, paladium. Admite-se até mesmo que reatores e catalisadores formem um complexo crítico ou um quase-composto (Silveira, 1981, p. 68-69).

Não se tratava de uma escola de arte. Mais do que artístico, o interesse nisiano era sobretudo terapêutico e científico. Porém, foi o campo artístico da época – notadamente o crítico de arte Mário Pedrosa – que, diferentemente da Psiquiatria, reconheceu a potência do trabalho, vendo nele a autenticidade e a singularidade valorizadas nas discussões que reformulavam o modernismo brasileiro daquele período (Reinheimer, 2008).

Nise começou a juntar os trabalhos dos internos, agrupá-los e estudá-los. Na verdade, ela costumava dizer que eles eram seus “clientes” – uma brincadeira com o ditado segundo o qual o cliente sempre tem razão, mas também uma maneira de atenuar a hierarquia médico/paciente. As obras seriam reunidas no Museu de Imagens do Inconsciente, fundado improvisadamente em 1952, no interior do próprio hospital carioca. A instituição serviria para transmitir o conhecimento produzido pelas relações travadas no ateliê. Mais tarde, o museu seria assim descrito por Mário Pedrosa: “a instituição é mais do que um museu, pois se prolonga de interior adentro até dar num ateliê onde artistas em potencial trabalham, fazem coisas, criam, vivem e convivem” (Pedrosa, 1980, p. 10).

Jung, a Casa das Palmeiras e os grupos de estudos

As atividades de Nise também tiveram repercussões fora do ambiente hospitalar. Em 1956, Nise fundou a Casa das Palmeiras no espaço cedido por um colégio privado no bairro da Tijuca, o Instituto Lafayette, onde passaram a ser desenvolvidas as atividades ocupacionais com egressos de internações psiquiátricas. O Instituto, fundado pelo professor Lafayette Côrtes, era uma instituição privada que se destacava pela inovação no jardim de infância, no ecumenismo e no acolhimento a alunos negros. Alzira Lopes Côrtes, diretora do colégio, era fundadora da primeira escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Aqui, percebe-se a importância das articulações entre o trabalho de Nise e o campo da educação.

Em entrevista realizada junto à revista *Rádice*, Nise explica que a ideia de criar esse ambiente surgiu com base na constatação da alta taxa de reinternações psiquiátricas no período em questão. Era necessário, portanto, expandir os métodos da terapêutica ocupacional para fora do hospital, com o intuito de evitar o regresso de pacientes. A extravagante ideia foi acolhida pela também psiquiatra Maria Stela Braga, que, durante alguns anos, havia trabalhado com Nise da Silveira no Engenho de Dentro. Graças à sua amizade pessoal com Alzira, foi cedido o espaço de um andar de um antigo prédio abandonado para a Apae. Juntaram-se a elas a assistente social Lígia Loureiro e a artista plástica Belah Paes Leme (Silveira, 2009 [1976-1977], p. 58). O funcionamento da Casa era gratuito e sem fins lucrativos, garantindo sua existência por meio de doações, campanhas beneficentes e cursos promovidos especialmente para angariar fundos para a instituição.

Tanto o Museu quanto a Casa das Palmeiras logo se articularam a um novo interesse nisiano: a psicologia de Carl Gustav Jung. Em depoimento conferido a Gullar (1996), Nise aponta a dificuldade de encontrar livros junguianos naquele período, quando somente traduções escassas em espanhol, francês ou inglês estavam disponíveis. O primeiro livro das obras completas a figurar no mercado editorial brasileiro foi o volume XII, *Psicologia e Alquimia* (Jung, 1991 [1946]). Nesse sentido, ela diz: “lia sobre psicologia e me apaixonei perdidamente pela psicologia junguiana. Eu acabara de comprar um livro de Jung, *Psychology and Alchemy*, quando me encontrei com [Nelson] Bandeira de Mello, que também se interessava por Jung, e lia muito bem em inglês. Propus a ele que criássemos um grupo de estudos de Jung, e ele topou. Formamos um grupo – eram apenas quatro pessoas – e então escrevi uma carta a Jung” (Silveira, 1996, p. 48). Era o Grupo de Estudos de Psicologia C. G. Jung, fundado em abril de 1955. Além de Nise e Bandeira de Mello, o grupo incluía a assistente social Lígia Loureiro e o médico Manoel Machado. Ao grupo inicial, logo se agregaram a psiquiatra Alice Marques dos Santos, os educadores José Alves e Noêmia Varela, e o dr. Ewald Soares Mourão.

No capítulo “O Grupo de Estudos” da fotobiografia sobre Nise da Silveira, escrita por Luiz Carlos Mello (2014), o autor faz menção a uma carta endereçada a Jung, datada de 1955, assinada pelos membros da associação. O documento parabeniza o psiquiatra suíço por seu octogésimo aniversário e também informa sobre a fundação de um pequeno e distante grupo

de discípulos desconhecidos na cidade do Rio de Janeiro, devotado à leitura de seus livros. Mello sustenta que, a partir de então, o grupo passou a se reunir semanalmente, angariando cada vez mais pessoas, embora ainda não tivesse um local fixo. A partir do segundo semestre de 1958, a Casa das Palmeiras passou a sediar as reuniões do grupo de estudos.

Já em 1954, Nise da Silveira havia escrito pela primeira vez a Jung, contando sobre sua experiência no ateliê de terapia ocupacional do centro psiquiátrico do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, anexou, junto à correspondência, fotografias de uma série de pinturas de autoria de seus pacientes, particularmente aquelas que lhe pareciam mandalas. A resposta do Mestre veio um mês depois, por intermédio de sua colaboradora Aniela Jaffé. Na carta, Jung agradece pelo envio das imagens, indagando-se sobre o significado dos desenhos para os próprios doentes, assim como a propósito da influência desencadeada por esses em seus criadores. Observa uma regularidade notável, demonstradora da tendência do inconsciente para formar uma compensação ao caos do consciente. A partir de então, desencadeia-se uma série de correspondências. Em julho de 1956, Nise envia fotografias de esculturas de Adelina Gomes e de pinturas de Carlos Pertuis, relacionando-as ao simbolismo do sol. Concomitantemente às leituras e correspondências, Nise desenvolveu então um método de leitura de imagens, em que os conteúdos da história pessoal se coadunavam a temas universais, presentes em mitos e religiões.

Em 1957, Nise recebeu o convite para participar do semestre de verão do Instituto C. G. Jung, que funcionou como uma espécie de preparatório para a exposição de arte psicopatológica a ser realizada naquele mesmo ano, por ocasião do II Congresso Internacional de Psiquiatria. “Eu ficaria contente se, por meio da visita da doutora Nise da Silveira, o contato entre os psiquiatras do Brasil e da Suíça se aprofundasse. Certamente esse encontro será importante para o futuro tanto da psicologia quanto da psiquiatria”, dizia a carta convite, resgatada por Mello (2014, p. 153). A viagem foi patrocinada pelo CNPq, que forneceu uma bolsa de estudos com duração de um ano. Nessa oportunidade, a alagoana teve contato ainda como Marie Louise von Franz, com quem faria análise. Organizou a exposição *A Esquizofrenia em Imagens*, inaugurada pelo próprio Jung e montada com a participação de Almir Mavignier. Mais tarde, voltaria a Zurique em 1961 e 1964, para estudos pontuais.

O retorno ao Brasil intensificaria as atividades do grupo de estudos, que expandia o pilar de transmissão do conhecimento para além do hospício. No artigo “Breve histórico do Grupo de Estudos Carl Gustav Jung” (1996), o psiquiatra, analista junguiano e colaborador da Casa das Palmeiras, Agilberto Calaça, fornece informações sobre seu desenrolar. Em setembro de 1961, o grupo passou a se reunir todas as quartas-feiras à noite na Rua Marquês de Abrantes, 151, no bairro do Flamengo, primeiro no apartamento 403 e, logo em seguida, acima, no 503. Ambos os imóveis eram os ambientes domiciliares da própria Nise da Silveira. Diz o autor:

é um grupo aberto, podendo frequentá-lo todos aqueles que se interessam pelo conhecimento da psicologia profunda, e gratuito, sem maiores exigências a seus frequentadores, a tal ponto que gerou um dito espirituoso por parte da dra. Nise, provocando risos em todos: ‘podem entrar mudos e saírem calados, também não estão obrigados a dizerem o nome’ (Calaça, 1996, p. 9).

Segundo Calaça, a tradição dos encontros raramente foi quebrada: “como se trata de um grupo aberto, a frequência é muito variada, oscilando de 20 a 40 participantes, ocorrendo um rodízio de pessoas, mantendo-se, contudo, um núcleo constante” (Calaça, 1996, p. 9). Uma lista de temas-chave ainda é apresentada no breve artigo: “Antropologia, teologia, arqueologia, mitologia, contos de fada, folclore, sonhos, artes plásticas, teatro, literatura e principalmente psicologia junguiana”. Durante todo esse período, Nise da Silveira chegou a sintetizar suas observações clínicas, mas apenas em esparsos artigos e relatórios. Seu primeiro livro, de grande circulação, surgiu antes em referência ao pensamento de seu mestre. Tratou-se de *Jung: Vida e Obra*, publicado em 1968 pela José Álvaro Editora (Silveira, 1968). Ademais, a revista *Quaternio*, que também homenageava Jung, se constituiu então como revista do grupo de estudos, sendo publicada em pequenas tiragens subsequentes, em seis volumes, contando com a especial participação autoral de seus frequentadores.

Em julho do mesmo ano, a partir de uma série de palestras para estudantes de Medicina e Psicologia proferidas por Nise no Museu de Imagens do Inconsciente, instituiu-se o Grupo de Estudos do Museu, no Engenho de Dentro, reunindo-se às terças-feiras pela manhã. Em janeiro de 1969, foi publicado no Diário Oficial da União o registro do grupo, constituído como uma extensão do grupo de sua residência, cumprindo uma importante função educativa e de divulgação.

Todos esses acontecimentos apontam para a importância da figura de Jung – e, por derivação, da psicologia analítica – para a consolidação do trabalho de Nise em seu aspecto educativo. Foi sobretudo sob a égide de um interesse genuíno por esse saber que as redes intelectuais da médica alagoana começaram a se expandir para fora do hospício, estabelecendo atividades extra-institucionais e abertas ao público mais amplo, incrementando seu pilar de transmissão do conhecimento. Foi o caso do grupo de estudos,, seja quando realizado na Casa das Palmeiras, seja quando transferido para a residência do Flamengo e efetivado também no Museu. Este passou a funcionar como uma espécie de porta de entrada para o mundo Nise. Em contraste com os momentos anteriores, os atores que se aglutinaram a partir de então revelaram-se mais diretamente afinados às propostas da psiquiatria e às leituras genuínas que esta fazia a propósito dos saberes psi. Foi também graças a essa saga pela psicologia analítica que o trabalho de Nise da Silveira pôde estender sua formação a nível internacional, no Instituto C. G. Jung de Zurique.

Não obstante, deve-se sublinhar que Nise da Silveira não se filiou inteiramente à escola do psiquiatra suíço, retornando de Zurique sem diploma de analista. A psiquiatra era desinteressada em titulações e na própria prática terapêutica de consultório. Embora tenha sido pioneira no estudo da psicologia junguiana no Brasil, não se envolveu diretamente na institucionalização desse campo. A recepção desse saber em território nacional encontrou sua efetivação como formação principalmente a partir da década de 1960 na cidade de São Paulo, através de outros atores, mais ou menos independentes ao trabalho da psiquiatra no Rio de Janeiro.¹

¹ Entre estes, destacou-se, primeiramente, o médico psiquiatra húngaro Petho Sandor, que, de maneira autodidata, criou grupos de estudos em seu consultório particular, assim como na Pontifícia Universidade Católica, onde lecionava. Ele foi o pioneiro na introdução de Jung no meio universitário. Em seguida, já na década de 1970, tornou-se reconhecido o trabalho do analista belga Leon Bonaventure. Este, formado no Instituto C. G. Jung

Por conta de sua idade, ela foi aposentada compulsoriamente em 1975, mas permaneceu trabalhando “como estagiária” – em suas próprias palavras – junto a uma equipe de jovens discípulos, que até hoje levam adiante seu legado. Nessa época, também foi criada a Sociedade de Amigos do Museu de Imagens do Inconsciente (Samii), uma sociedade civil que dava apoio à continuidade das atividades do museu, incluindo em seu escopo cursos, convênios, projetos de pesquisa, restauração e acondicionamento de obras, informatização, documentários, exposições e publicações. Nise, embora tenha sido monitorada pela ditadura militar, não chegou a ser presa novamente. Nas memórias de seus colaboradores, é comum a representação de seu trabalho como um espaço de resistência cultural durante os anos 1970 (Magaldi, 2020).

Os anos 1980, em particular, foram caracterizados por um interesse renovado do campo artístico no trabalho de Nise da Silveira. Chamou a atenção o trabalho do cineasta Leon Hirszman. A trilogia *Imagens do Inconsciente* [1983-1986] contou com três episódios, cada qual dedicado a um personagem específico, sendo eles: “Em Busca do Espaço Cotidiano” (sobre Fernando Diniz), “No Reino das Mães” (sobre Adelina Gomes) e “A Barca do Sol” (sobre Carlos Pertuis). As películas foram realizadas a partir da imersão direta de Hirszman no hospital e apresentavam os trabalhos dos clientes, justapostos à narração dos estudos de Nise da Silveira. Nise também travou relação com o dramaturgo Rubens Corrêa, com quem realizou a peça *As Bacantes*, de Eurípedes, dentro do hospital, entre outras, inspiradas na obra do dramaturgo francês Antonin Artaud.

O período que sucede à aposentadoria de Nise também foi marcado pela escrita tardia das mais importantes obras literárias nisianas. A primeira delas é *Imagens do Inconsciente* (Silveira, 1981), que conta com os resultados das décadas de observações no ateliê de pintura e modelagem. A segunda, *O Mundo das Imagens* (Silveira, 1992), que dá continuidade a essas investigações, foi publicada uma década depois. Somente depois de muita prática, e de vencer sua própria autocrítica, é que Nise pôde registrar em livro seus aprendizados cotidianos, já nas últimas décadas de sua vida (Mello, 2014).

O reconhecimento de Nise se consolidaria a partir de sucessivas premiações, títulos e homenagens.² Depois de sua jubilação, Nise já era definitivamente uma figura pública na cultura brasileira e contava com uma extensa gama de amigos e aliados, para além de seus colaboradores mais estritos. Nesse hall incluem-se personagens mais ou menos célebres,

de Zurique, foi o mestre da primeira geração de analistas brasileiros filiados à International Association for Analytical Psychology (IAAP). Por meio de seu trabalho, fundou-se a Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica (SBPA), em 1978. Esses desenvolvimentos, embora reconheçam a importância precursora de Nise da Silveira, prescindiram de sua participação direta. Por outro lado, deve-se ressaltar o envolvimento de alguns profissionais que, previamente à institucionalização, chegaram a fazer parte do grupo de estudos de Nise da Silveira, eles foram: Carlos Byington, Walter Boechat e o próprio Leon Bonaventure (Ulson, 2005).

² Entre essas premiações, destacam-se a Medalha do estado da Guanabara (1975), a Medalha de Mérito Oswaldo Cruz (1981), o título de Honoris Causa pela Universidade do estado do Rio de Janeiro e pela Escola de Ciências Médicas de Alagoas (1988), o Prêmio Mulher 90 (1990) e a Medalha Chico Mendes (1993). Para uma lista completa, consulte Mello (2014, p. 339).

como o poeta Carlos Drummond de Andrade, o escritor Marco Lucchesi, a modelo Elke Maravilha, o cantor Ney Matogrosso, o psicanalista e escritor Hélio Pellegrino e a antropóloga Luitgarde Cavalcanti Barros, entre muitos outros, cada um destes com uma trajetória singular em relação à psiquiatria. Se esta contava pouco com a ajuda de profissionais da área médica, o campo da cultura foi, durante todo esse tempo, o principal jardim onde colhia suas parcerias.

Nise faleceu em 1999, vítima de insuficiência respiratória decorrente de pneumonia. Passou os últimos anos de sua vida em uma cadeira de rodas devido a um acidente doméstico. Não deixou descendentes, mas seu legado continua a inspirar novas produções culturais e políticas públicas.

Uma educadora rebelde

Pode-se afirmar que Nise da Silveira, nas reuniões abertas que promovia em sua casa e nos estabelecimentos onde mantinha atividade, misturava inquietantemente a imagem luminosa do guru às brumas do iniciador, como sugerido pelo antropólogo Frederik Barth (2000). Palestrante carismática, simples e ao mesmo tempo erudita, ela conquistava uma plateia heterogênea. Embora provavelmente caracterizada pela predominância de uma classe média intelectualizada, esta não fazia muita distinção entre estudantes universitários, hippies, psicanalistas formados, astrólogos, artistas, donas de casa, desempregados e pacientes egressos de internações psiquiátricas.

Nesse agrupamento, distribuíam-se tanto mulheres quanto homens de variadas gerações. Segundo Ramos, circulavam “pessoas de profissões, credos, idades, raças e culturas diferentes [...] pessoas extremamente diversas compunham as equipes de estudo” (Ramos, 2001, p. 30). Outro membro do grupo, André Decoster, indaga-se: “alguém já ouviu falar de um grupo de estudos onde de repente entra um psicótico, um drogado ou até um senador, e opinam sobre o que quiserem?” (Decoster, 2001, p. 63). Entre esses, formou discípulos – sobretudo entre os mais jovens –, mas não os buscava ativamente. Não havia critérios seletivos dados a priori. Tratava-se de um público rotativo, fluido e pouco numeroso, que chegava de maneira independente ou, o que era mais comum, por contatos pessoais. A escritora Elvia Bezerra descreve esses fatos: “não exigindo nada de quem frequentava a reunião, só permanecia ali quem tivesse, ou descobrisse, verdadeiro interesse no assunto. Compreendi depois que não pode haver critério mais seletivo!” (Bezerra, 2001, p. 95).

O estilo de fala de Nise da Silveira era predominantemente racional e explicativo, mas nem sempre dotado de uma ordem lógica. Guardava, também, uma dimensão de mistério, encarnada em sua pequena figura rodeada por livros e gatos. Bernardo Horta, mais uma vez, descreve com grande riqueza a convivência desses atributos, dessa “meio fada, meio bruxa”, como sugerido em comunicação pessoal – imagem que a condensa melhor do que o guru ou o iniciador barthianos – que se intensificou com o passar dos anos: “era chamada de doutora por todos [...]. Entretanto, não apresentava um estilo tão acadêmico ou

doutoral. Aqueles que conviviam com ela estavam em constante aprendizado, entrecortado por intervalos irregulares, sem sequência didática. Era preciso estar atento. Seu tempo era outro – especialmente quando idosa. Podia levar 15, 30 segundos para começar a responder uma pergunta, ou numa pausa de conclusão. Tinha um raciocínio profundo e sofisticado. Possuía exata consciência do sentido de suas palavras” (Horta, 2008, p. 51).

Apesar do seu reconhecimento, Nise era categórica ao afirmar que seu trabalho era marcado por um “leitmotiv melancólico”. Para muitos de seus colegas psiquiatras, as atividades ocupacionais eram apenas um mero passatempo. Não foram poucas as tentativas de sabotagem, que se intensificavam no contexto misógino e conservador da Medicina. A falta de verbas era uma constante, e as obras não eram vendidas, já que, segundo Nise, deveriam permanecer no Museu para fins científicos. Os animais que circundavam o ambiente ocupacional, e que começaram a ser incorporados na própria prática terapêutica como potenciais catalisadores, chegaram a ser envenenados. As atividades de expressão, tal como preconizadas pela médica, nunca chegaram a tornar-se uma política pública em nível nacional. Ela tampouco era afeita a patrocínios: dizia que preferia ser uma “loba faminta a uma cadela encoleirada” (Horta, 2001, p. 70). Como visto, Nise não criou escolas de formação: o Grupo de Estudos C. G. Jung não exigia nem fornecia diplomas. Em grande medida, seu trabalho permaneceu na malha de suas relações mais próximas e mais concretas. Era daí que extraía sua potência libertária, mas também suas limitações.

No final da década de 1970, durante a redemocratização, o movimento pela reforma psiquiátrica surgiu para implodir as instituições manicomiais, com forte inspiração na psiquiatria democrática de Franco Basaglia, entre outros autores europeus ou norte-americanos (Amarante, 1995). Entretanto, demoraria para que as particularidades do trabalho de Nise fossem incorporadas como uma referência nesse campo. Práticas artísticas surgiram nos posteriores serviços substitutivos de atenção psicossocial, sendo, porém, voltadas mais para a geração de renda e a autonomia dos usuários do que para a prática clínica ou o estudo científico, como preconizado por Nise. Todas essas transformações, ainda, vieram acompanhadas da difusão da psicofarmacologia como principal dispositivo de tratamento psiquiátrico. A psiquiatra, embora não fosse totalmente contra o uso de medicamentos, sabia que eles poderiam funcionar como “camisas de força químicas” (Silveira, 1992). A violência mudara de forma, mas permanecera presente.

Hoje em dia, assim como em meados do século XX, o meio cultural ainda é o principal catalisador dos ensinamentos de Nise. Filmes, como *Nise: o coração da loucura*, dirigido por Roberto Berliner e protagonizado por Glória Pires; peças de teatro, como *Nise – senhora das imagens*, de Daniel Lobo; livros e biografias, como a fotobiografia *Nise: caminhos de uma psiquiatra rebelde*, de Luiz Carlos Mello, proliferaram nas décadas que sucederam ao falecimento da médica, em 1999. Em 2001, o hospital em que trabalhou passou a se chamar Instituto Municipal de Assistência à Saúde Nise da Silveira. No seu interior, diversos projetos culturais afins aos princípios da reforma psiquiátrica passaram a ser desenvolvidos, como o bloco carnavalesco Loucura Suburbana e a ocupação artística Hotel da Loucura,

coordenada pelo médico e ator Vitor Pordeus. Apenas muito recentemente, no final de 2021, as hospitalizações de pacientes foram encerradas. O espaço dará lugar a um parque urbano em homenagem à médica e a um memorial da loucura.

A notícia do veto do nome de Nise da Silveira no Livro de Heróis e Heroínas da Pátria pelo então presidente Jair Bolsonaro vem na contramão desse movimento de construção da memória. Afinal, ela se afina com todas as adversidades que Nise passou durante sua vida ao enfrentar o machismo, a violência política e o reducionismo biomédico. Não à toa, o veto vem de um homem profundamente machista, que faz apologia da tortura e que nega o conhecimento científico. Na verdade, é difícil pensar em figuras mais antagônicas do que Bolsonaro e Nise. De um lado, um ex-presidente que promove a morte, a negligência e até a elogia – basta observar seu desgoverno durante a pandemia ou suas declarações laudatórias sobre a ditadura militar. Do outro lado, temos alguém que percebeu a vida nos hospitais psiquiátricos – esses “cemitérios dos vivos”, nos termos de Lima Barreto – e que, portanto, a valorizou acima de todas as coisas. Essas diferentes formas de compreender o sofrimento humano partem de corpos também distintos. De um lado, um homem representante dos interesses da elite branca e, do outro, uma mulher não somente vermelha, mas também imigrante e nordestina.

Embora injusto, o veto de Bolsonaro não deixa de ser a prova cabal da potência do trabalho de Nise, que propõe o afeto em oposição ao tormento e o cuidado em oposição ao abandono. Por fim, fica a dúvida se Nise gostaria de ser cravada em uma memória nacional, pois ela era, sim, uma heroína, mas uma heroína do ordinário e do cotidiano, que encontrava as pequenas luzes que atravessavam as frestas nos muros do hospital – e também para além deles, em suas práticas educativas.

Referências

- AGÊNCIA SENADO. “Bolsonaro veta título de ‘heroína da Pátria’ para Nise da Silveira”. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/25/bolsonaro-veta-titulo-de-heroína-da-pátria-para-nise-da-silveira>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- AMARANTE, Paulo Duarte. *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BEZERRA, Élvia. A Minha Doutora. In: GRUPO DE ESTUDOS C. G. JUNG. Quatérnio – *Revista do Grupo de Estudos C. G. Jung*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 95-96, 2001.
- BEZERRA, Élvia. *A Trinca do Curvelo*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta; PORTELLI, Alessandro et al. *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.

CALAÇA, Agilberto. Breve Histórico do Grupo de Estudos C. G. Jung. In: GRUPO DE ESTUDOS C. G. JUNG. Quatérnio – *Revista do Grupo de Estudos C. G. Jung*, Rio de Janeiro, n. vii, 1996.

DECOSTER, André. O mijo sagrado. In: GRUPO DE ESTUDOS C. G. JUNG. Quatérnio – *Revista do Grupo de Estudos C. G. Jung*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 63-64, 2001.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

FOLHA DE S. PAULO. *Nise da Silveira – Enigmas da Vida*: entrevista concedida a Dulce Pandolfi. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/nise-da-silveira-enigmas-da-vida/>. Acesso em: 16 jan. 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREUD, Sigmund. *Psicopatologia da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução: Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GONÇALVES, Marco Antonio. Etnobiografia: biografia e etnografia ou como se encontram pessoas e personagens. In: GONÇALVES, Marco Antonio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia. *Etnobiografia*: subjetivação e etnografia. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2012.

GULLAR, Nise da Silveira. Uma psiquiatra rebelde: entrevista concedida a Ferreira Gullar. In: GULLAR, Ferreira. *Nise da Silveira: uma psiquiatra rebelde*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

HORTA, Bernardo. *Nise*: arqueóloga dos mares. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

JUNG, Carl. *Psicologia e alquimia*. Petrópolis: Vozes, 1991.

KOFES, Suely; MANICA, Daniela (org.). *Vida e grafias*: narrativas antropológicas entre biografia e etnografia. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

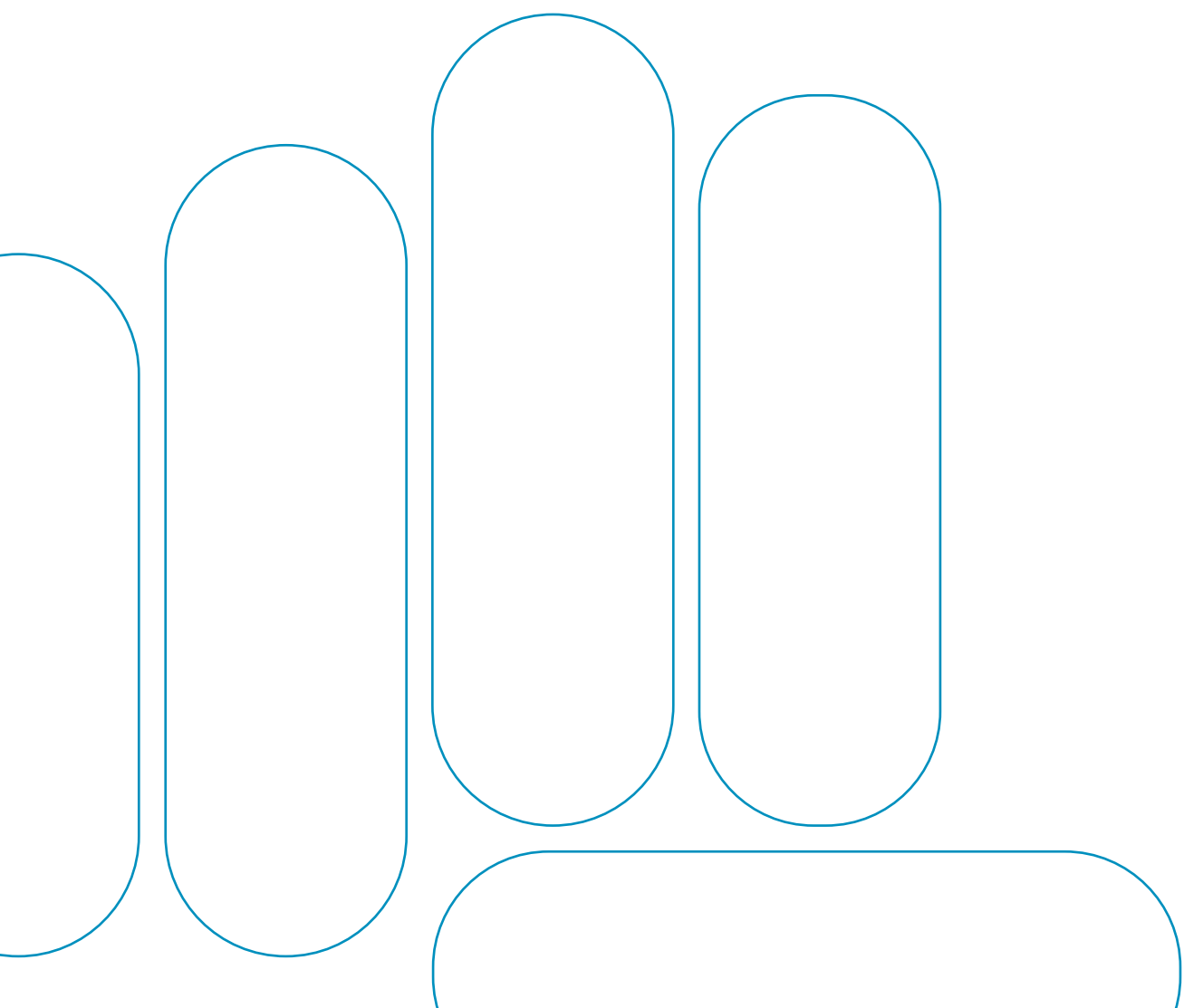
MAGALDI, Felipe. *A Unidade das Coisas*: Nise da Silveira e a genealogia de uma psiquiatria rebelde no Rio de Janeiro. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MAGALDI, Felipe. *Mania de liberdade*: Nise da Silveira e a humanização da saúde mental no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2020.

MELLO, Luiz Carlos. *Nise da Silveira*: caminhos de uma psiquiatra rebelde. Rio de Janeiro: Automática Edições, 2014.

MELO, Walter. Nise da Silveira e o campo da Saúde Mental [1944-1952]: contribuições, embates e transformações. *Rev. Mnemosine*, v. 5, p. 30-52, 2009.

- PANDOLFI, Dulce Chaves. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1999.
- PEDROSA, Mario. Introdução. In: FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTE. *Instituto Nacional de Artes Plásticas* (org.). Museu de Imagens do Inconsciente. Museus Brasileiros, Rio de Janeiro, v. 2, 1980.
- RAMOS, Luciana. O Grupo de Estudos Carl Gustav Jung. In: GRUPO DE ESTUDOS C. G. JUNG. Quatérnio – *Revista do Grupo de Estudos C. G. Jung*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 29-33, 2001.
- REINHEIMER, Patrícia. *A singularidade como regime de grandeza: nação e indivíduo como valores no discurso artístico brasileiro*. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- RINALDI, Alessandra. *A Sexualização do Crime no Brasil: um estudo sobre criminalidade feminina no contexto de relações amorosas*. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2015.
- SILVEIRA, Nise da. *Cartas a Spinoza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- SILVEIRA, Nise da. [1992]. Conversando com Nise da Silveira: entrevista concedida a Luiz Gonzaga Pereira Leal. *Rev. Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 14, n. 1-3, 1994.
- SILVEIRA, Nise da. *Ensaio sobre a criminalidade da mulher no Brasil*. 1926. Tese (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Medicina da Bahia, Bahia, 1926.
- SILVEIRA, Nise da. [1975]. Entrevista concedida a Álvaro Mendes. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 jan. 1975.
- SILVEIRA, Nise da. *Imagens do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.
- SILVEIRA, Nise da. *Jung: Vida e obra*. Rio de Janeiro: José Álvaro Editora, 1968.
- SILVEIRA, Nise da. [1976-1977]. Nise da Silveira, Antonin Artaud e Carl Gustav Jung: entrevista concedida a Rádice. In: MELLO, Luiz Carlos (org.). *Encontros: Nise da Silveira*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.
- SILVEIRA, Nise da. *O Mundo das Imagens*. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- SILVEIRA, Nise da. Os documentos vivos do inconsciente, a expressão plástica como forma de linguagem dos psicóticos. *Revista Brasileira de Saúde Mental*, ano 2, v. 2, n. 2/3, 1988.
- ULSON, Glauco. Uma Breve História da Associação Junguiana do Brasil: lembranças. *Cadernos Junguianos*, n. 1, p. 133-138, 2005.
- VILLAS-BOAS, Glaucia. A estética da conversão: o ateliê do Engenho de Dentro e a arte concreta carioca [1946-1951]. *Rev. Tempo Social*, v. 20, n. 2, 2008.
- WANDERLEY, Lula. A barulhenta Nise da Silveira e sua revolução silenciosa. In: GRUPO DE ESTUDOS C. G. JUNG. Quatérnio – *Revista do Grupo de Estudos C. G. Jung*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 131-132, 2001.





Anália Franco: a educadora que o Brasil precisa conhecer

Samantha Lodi-Corrêa



Introdução

O nome Anália Franco apresenta-se hoje como um nome conhecido: nome de bairro e shopping em São Paulo, campus de faculdade, depois de ter sido “guardado” por décadas pelos espíritas e pelas Associações fundadas ou inspiradas por ela. Apesar de soar como um nome conhecido, quem de fato foi Anália Franco? Por que insisto na ideia de uma educadora que o Brasil precisa conhecer?

Entre o nome conhecido e sua prática há uma distância... um silenciamento ao qual mulheres, de modo geral, sofreram na história. Descrédito à racionalidade feminina, uma história produzida por homens, falando de homens, normalmente brancos e heterossexuais, que falavam de “seus iguais”, que ressaltavam grandes nomes, uma tendência mundial amplamente repetida no Brasil.

Anália Franco foi uma dessas mulheres deixadas de lado, mas o mais surpreendente: passou por um processo de tentativa de apagamento da memória, logo após seu falecimento, durante a pandemia de gripe espanhola no início de 1919, justamente por suas colegas da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo (AFBI).

Apesar de ter grande parte de sua vivência e atuação na província e, depois, estado de São Paulo, nasceu em Resende, na província do Rio de Janeiro, em 1853, mas se mudou ainda jovem. Aos quinze anos, em 1868, trabalhava como professora auxiliar de sua mãe, formando-se, assim, na prática, conforme era previsto pela Reforma Couto Ferraz, de 1854.

Sua primeira atividade independente já envolve uma polêmica, logo após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, quando Anália Franco iniciou a primeira escola maternal do Brasil, em Jacareí, onde assumiu como professora pública. A polêmica envolvia a proposta de coeducação entre os sexos, mas, principalmente, por acolher

crianças filhas de escravizadas/os para essa atividade, o que, em um país escravocrata, não foi uma decisão muito bem vista.

Em 1877, retornou para São Paulo matriculada como aluna-mestra na escola normal, curso que não concluiu por causa do fechamento da escola, no ano seguinte, mas foi equiparada à normalista, em 1905 por uma lei.

Entre as décadas de 1880 e 1890, participou de periódicos femininos como *A Família*, *A Mensageira* e *O Echo das Damas*. Por uma questão de saúde, afastou-se, voltando com uma publicação própria, *Álbum das Meninas*, que circulou entre 1898 e 1901. Consideramos esse período um laboratório de ideias da educadora, que, em 1901, fundou a AFBI, a qual permeou sua prática socioeducacional até sua morte.

Anália Franco mobilizou uma rede para o funcionamento da AFBI, com doadores de trabalhos, serviços e financiadores. Ela organizava escolas pessoalmente, ao mesmo tempo em que auxiliava no desenvolvimento de orfanatos e escolas em outras cidades, criando material didático de suporte e indicando professoras formadas por ela para ocuparem seus lugares.

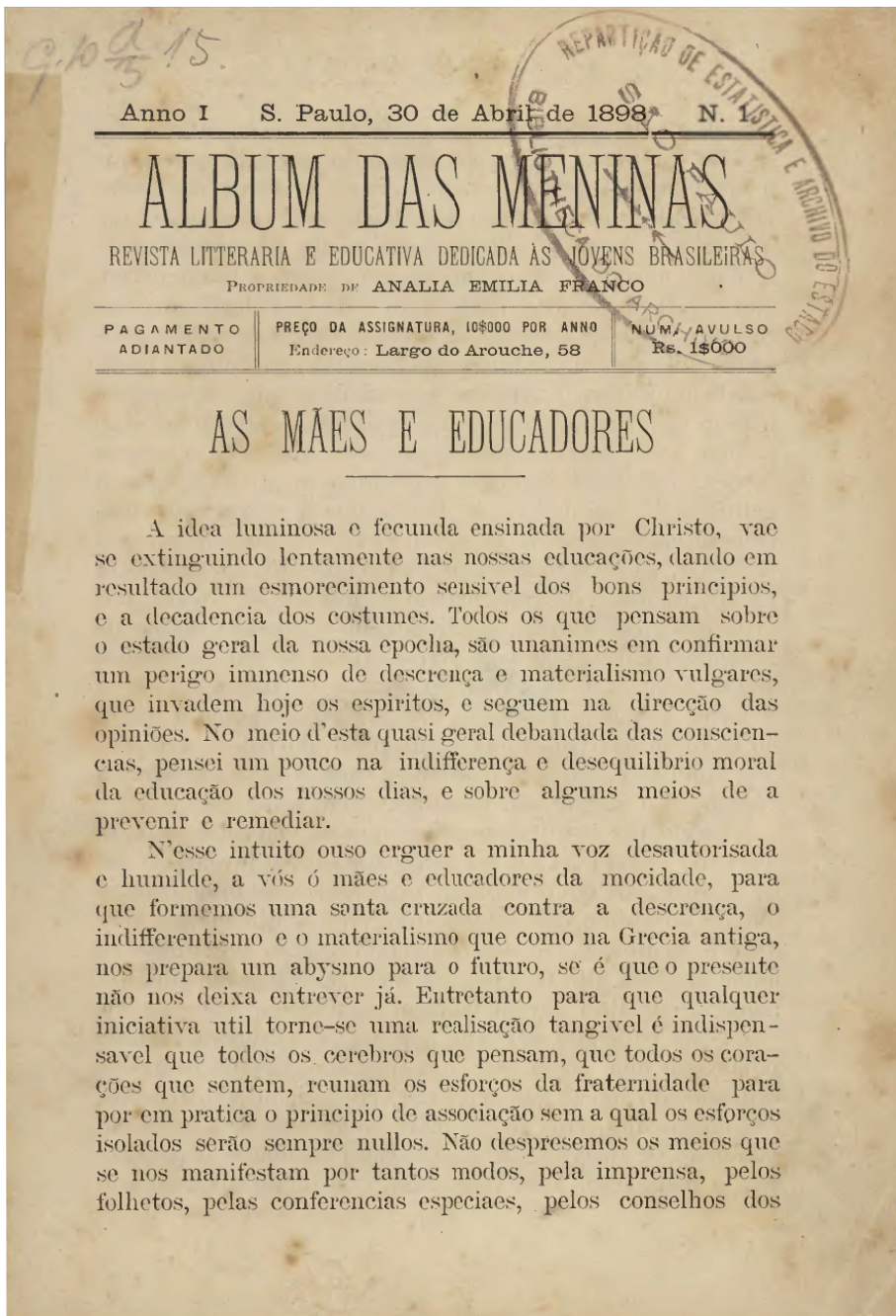
Diferentemente do que alguns pensam, Anália Franco não foi uma fazendeira cheia de dinheiro com terras herdadas em São Paulo, mas sim uma professora que fez da educação e da luta por direitos iguais sua própria vida.

Álbum das meninas: as ideias

Como mencionado, trabalhamos com a perspectiva do *Álbum das meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras*,¹ considerada um laboratório de ideias de Anália Franco. Na publicação, encontram-se dois tipos específicos de textos: uma literatura amena, que, muitas vezes, apresentou traços religiosos, fragmentada em trechos e com continuidade no número seguinte, uma característica comum da época; e textos críticos, os quais debatiam questões como liberdade, igualdade, direitos das mulheres, educação para todas e todos, falta de inserção social, preconceitos e militarismo. Tais textos também incluíam críticas à República brasileira, que prometeu muito e não fez nada de fato (Lodi-Corrêa, 2009).

¹ Aqui lembro às leitoras e aos leitores que utilizamos a ortografia atual para apresentar as citações do *Álbum das meninas*.

Figura 1: Álbum das Meninas, ano I, n. 1



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo

O primeiro número inicia com um artigo intitulado “As mães e educadores”, que discute as ideias de Cristo e também a implementação do “princípio de associação” para oferecer educação. Todo o primeiro número estabelece claramente uma conexão religiosa em Anália e suas colaboradoras/es. A partir do segundo número, são apresentadas, juntamente com os textos que possuem essas características religiosas, algumas críticas mais incisivas

que se destoam dos mencionados anteriormente. Muitas vezes nos primeiros números, a educadora é relacionada ao catolicismo, mas posteriormente, a religiosidade é mantida sem mencionar uma religião específica, provavelmente indicando sua mudança para o espiritismo, doutrina pela qual ficou conhecida.

Em relação à educação, logo no número dois encontramos o artigo “A instrução obrigatória”, que convoca o Estado para assumir sua responsabilidade de educar o povo:

é desgraçadamente incontestável que os resultados dessa cruzada contra o flagelo da ignorância popular têm sido, até hoje, insuficientes para prevenir o mal e promover o bem. É que a questão não está no decretamento de providências paliativas, está na seriedade do assunto e na verdadeira prática dele [...]. Realmente é lastimável a desproporção enorme, assombrosa, extraordinária da quase totalidade do povo que jaz submersa no limbo tenebroso da ignorância (Franco, *Álbum das meninas*, n. 2, p. 23).

A discussão sobre educação perpassa vários números da revista literária, então, nesse caso, achamos importante ter contato com trechos da escrita da própria educadora.

Enquanto o povo continuar entregue à deplorável incúria, profundamente submersa nas trevas de uma ignorância absoluta, verdadeiramente lamentável, a escravidão não se extinguirá entre nós.
A liberdade não passará de uma falsidade se faltar ao seu mais importante e rigoroso dever: a educação do povo (Franco, *Álbum das meninas*, n. 7, p. 158).

Aqui, já convivendo com a república, Anália questiona a liberdade sem educação. Fica claro que é impossível falar em liberdade, sem que exista educação para todas e todos. Somente com a educação era possível construir uma república participativa. Temas que desenvolve também no número seguinte.

É que a nossa sociedade infelizmente ainda não se compenetrou da necessidade de instrução e da ideia do trabalho livremente exercido e compensado, sem distinção de sexos nem posição [...].
República e ignorância são duas palavras que se contradizem e que se repelem: assim, a única garantia de sua consolidação está na instrução do povo e numa legislação que possa conciliar, tanto quanto o nosso século permite, os interesses de segurança com o voto da humanidade [...].
Erguendo a minha voz humilde para saudar o IX aniversário da República no Brasil, em conclusão, direi, como Beryer: não temais, cidadãos, em seguir o verdadeiro progresso do espírito humano, que há de confiar não em exércitos comandados por capitães mais ou menos hábeis, não na força bruta, mas sim nos nobres combatentes de espírito, nas lutas da inteligência, no destino e na direção das sociedades (Franco, *Álbum das meninas*, n. 8, p. 175-176).

Nesse trecho, adota-se uma oposição ao militarismo para colocar-se contra a força bruta e, provavelmente, contra as repressões do início da República,² que não havia cumprido sua promessa em relação à educação do povo.

Anália Franco defende a educação física para todos, argumentando que o “instrumento intelectual está também sujeito às enfermidades físicas” e que, no período, o adágio “mente sã, corpo sã” parecia esquecido; por isso, a educação física na escola era fundamental para todas e todos.

E se um tal sistema de educação é funesto para o homem, torna-se ainda mais prejudicial para o desenvolvimento e a conservação da energia constitucional da mulher. Privadas de uma completa liberdade de ação, tolhidas em sua atividade física, ora por mero erro da pedagogia ou pela exultante e impiedosa vaidade de torná-las admiradas e agradáveis à vista, prejudicando gravemente a constituição das meninas, condenando-as à desventura por esse amor desordenado pelas aparências. Sem essa atividade alegre que lhes fortifica os pulmões e garante-lhes um salutar desenvolvimento, não só tornam-se incapazes de dirigirem-se ou acautelarem-se a si mesmas nas horas de perigo; como também apresentam uma aparência de palidez doentia junto a uma certa timidez que geralmente acompanha a fraqueza (Franco, *Álbum das meninas*, n. 3, p. 51-52, 1898).

A educação permeia o periódico de forma que apresenta sua concepção sobre intuição moral, falando sobre lições de coisas, como ficou conhecida a proposta de Pestalozzi no Brasil daquele período. O texto indica que se trata de uma tradução feita por Anália Franco, porém não menciona a autoria original. Creches, educação maternal, educação profissional, ensino público, criação de bibliotecas populares e desenvolvimento da leitura são temas recorrentes no periódico.

Defensora da leitura para todas e todos, reclama que esse é um problema cultural do Brasil, pois “habitados a entretermo-nos nas horas de descanso com sensações e não com ideias, não sentimos nenhuma afeição pelos livros” (Franco, *Álbum das meninas*, n. 4, p. 82). Por isso, a leitura deveria ser generalizada no Brasil, mesmo que ela demonstre alguma resistência aos romances do realismo, que considera um impulso ao adultério.³ Também faz críticas a Zola e Darwin como responsáveis por uma insensibilidade no último quartel do

² O Brasil passou por alguns momentos de revoltas no início da República. A situação da população mais pobre envolvia fome, racismo, falta de assistência social, moradia e péssimas condições de sobrevivência. Cabe mencionar algumas delas: as Revoltas da Armada no Rio de Janeiro (a primeira em 1891 e a segunda entre 1892 e 1894), quando a Marinha se rebelou para exigir uma maior participação nos governos republicanos, tendo como presidentes Marechal Deodoro da Fonseca e Marechal Floriano Peixoto, ambos de exército. A Revolução Federalista (1893-1895), que aconteceu no sul do país, formando um governo independente que foi duramente reprimido com degolas de prisioneiros e, simbolicamente, a mudança do nome da capital da revolução de Desterro para Florianópolis. A Guerra de Canudos (1896-1897), que massacrou a população que vivia em Monte Belo, no sertão da Bahia, pois foi considerada um risco às elites agrárias do Brasil.

³ No caso específico, ela critica *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, que inclusive passou por um processo quando o romance foi publicado em 1856, por ofender a moral e a religião.

século XIX. Reconhece um grupo de mulheres que trabalha pela literatura nacional, mesmo com todo o descaso brasileiro, e depois usa o exemplo da Inglaterra, onde entende-se a leitura como parte da cultura cotidiana. Encerra assim:

[...] enquanto a nossa instrução for concebida nessa espécie de molde fatal, que nos atrofia o desenvolvimento da personalidade, havemos de viver abafadas numa atmosfera de interesses mesquinhos, sem sentir simpatia, nem tendência para as nobres e elevadas conquistas do espírito. Assim, também, enquanto não tivermos uma compreensão mais nítida e mais real do dever, não renunciaremos às futilidades que presentemente nos preocupam. Nem a literatura entre nós conseguirá jamais despertar-se da apatia que a enlanguece e adormenta (Franco, *Álbum das meninas*, n. 4, p. 85).

Aqui, ela reflete sobre uma mudança cultural que envolve o despertar pelo hábito da leitura e pela busca de conhecimento. Especificamente em relação à educação da mulher, uma de suas principais preocupações, ela escreve:

tenho, porém, a mais sincera e ardente convicção de que em nossa cara pátria hão de cair, paulatinamente, as peias do obscurantismo, da timidez e do acanhamento que nos envolvem; e que a elevação do nível intelectual da mulher atingirá em breve esse grau de superioridade a que ela tem incontestável jus (Franco, *Álbum das meninas*, n. 6, p. 127, 1898).

Em “Notas sobre educação”, o autor ainda reforça e retoma a questão da mulher. O artigo apresenta algumas concepções preconceituosas difundidas pela pseudociência do período, com forte influência europeia. Essas teorias, baseadas em perspectivas eurocêntricas, foram amplamente difundidas no Brasil, como a ideia de que o país estaria “atrasado” devido ao clima, temperamento e origem racial. Tal abordagem traz uma ambiguidade aos seus posicionamentos em uma análise atual.

Com relação à mulher nos países mais cultos, a sua posição social tem melhorado consideravelmente, o que representa um triunfo assinalado da justiça do nosso tempo.

Está claro, porém, que ainda se tem muito a caminhar e se hão de passar algumas gerações antes que ela possa vir a ocupar o que lhe compete na plena posse moral e intelectual de si mesma [...].

Todavia, o que é mais triste e desconsolador para nós é que a maior parte das pessoas do nosso sexo, longe de contestarem a postergação de seus direitos por meio da persuasão, aceitam passivamente, numa espécie de entorpecimento anestesiado, essa tutela historicamente dispensada a que estão sujeitas, de modo a tornar sua liberdade apenas uma fórmula e não um fato (Franco, *Álbum das meninas*, n. 7, p. 145-146, 1898).

As mulheres devem ser independentes e não tuteladas ou dirigidas. A autonomia e a condução da própria vida apresentam-se como fundamentais, porém a educadora lamenta que a maioria das mulheres não se rebelam contra essa situação.

Anália Franco apresenta dados estatísticos do analfabetismo entre as mulheres no Brasil, publicados em 1885 na *Gazeta de Notícias*, que indicam quase seis milhões de casos.⁴ Com os dados da época, fica clara a preocupação de Anália Franco, pois ainda era raro, no Brasil do século XIX, uma mulher ser alfabetizada. Sua preocupação principal era a educação intelectual e profissional para as mulheres, assim como para as crianças mais pobres – ou desvalidas, em sua linguagem.

Todavia, não podemos deixar de convir que a mulher do presente tem aberto diante de si um largo horizonte e que, se fosse educada numa elevada intuição da liberdade, aliada a uma forte compreensão do direito, poderia conquistar os mais lisonjeiros destinos. Estudar os difíceis problemas da ciência, aperfeiçoando e animando as letras e as artes, incitando a indústria a novas produções e o comércio a novos cometimentos, sem contudo ultrapassar os limites dos negócios públicos do foro e da política (Franco, *Álbum das meninas*, n. 13, p. 302, 1899).

No contexto do *Álbum das meninas*, surgem alguns impasses relacionados à questão da mulher. No número 4, A. Costa, provavelmente Antônio Costa, que era colaborador, assina um artigo contra o divórcio, apresentando características de conservadorismo extremo. Por outro lado, no número 15, há um texto intitulado “Chronica”, com características de denúncia, assinado por: uma educanda recém-casada, demonstrando um caráter bem oposto ao de A. Costa.

Aborda o discurso recorrente na época de que a mulher deveria instruir-se junto ao marido. Assim, ofereceram-lhe um marido, que ela aceitou sem saber se amava, “porque na minha idade ama-se tudo o que pode quebrar a monotonia da vida”, mas também convencendo-se de que o matrimônio era intrínseco à mulher (Franco, *Álbum das meninas*, n. 15, p. 344, 1899). A princípio, acreditou que o marido era sábio e que demonstrava desprezo por livros porque sabia muito. Entretanto, no cotidiano, descobriu que ele não conseguia conversar sobre diversos assuntos, como ciência, arte, educação, literatura etc., ficando restrito às aparências sociais, as quais não a encantavam. Isso reforça que as mulheres devem, sim, educar-se antes e não depois, com maridos que possam ser ignorantes. Dialogam com a “Chronica” para contar essa história, que termina assim:

será talvez justa. Chama-me agora esposa inconveniente, *shocking*, desleal mesmo se queres; não me zangarei contigo. Mas, por Deus, boa Chronica, aconselha as mulheres solteiras que leiam, que estudem, que se ilustrem, e às tão desastrosamente casadas como eu, diz, boa Chronica, diz, agora aqui baixinho, compadecida e franca: — que livros devemos adquirir para educar nossos maridos? (Franco, *Álbum das meninas*, n. 15, p. 348, 1899).

⁴ No Censo Geral do Império de 1872, o Brasil tinha pouco mais de dez milhões de habitantes, totalizando 10.112.061. Já no recenseamento de 1890, esse número aumentou para 14.333.915, representando um equilíbrio entre mulheres e homens, de acordo com os dados do IBGE.

Algumas questões sociais também eram consideradas no periódico, pois Anália reconhecia as desigualdades sociais e o abandono ao qual o povo estava relegado.

O profundo caráter da sociedade atual é o luxo desenfreado de uns, incrustado na miséria asquerosa de outros.

Os que triunfam passam por entre aclamações entusiásticas, e ninguém tem tempo para indagar se as glórias foram ou não merecidas. Triunfaram! [...]. Não nos iludamos, porém, com essa tranquilidade aparente, porque este momento de vida torna-se tanto mais crítico e tanto mais decisivo quanto é inegável que a forma, a miséria negra, o tédio e o desespero dessa coorte enumera que vegeta nos lugares de sombras, crescem e sobrem pouco a pouco, à medida que os gozos materiais vão se tornando aspiração única do povo. É preciso, pois, afirmarmos bem alto que o egoísmo não é o fim ético da nossa existência e que não precisamos só de riquezas materiais, mas sim de riquezas morais, verdadeira grandeza de um povo (Franco, *Álbum das meninas*, n. 6, p. 121-122, 1898).

Quando passa pelo terreno da política, no *Álbum* número 2, comemora o fim da escravidão no artigo “13 de maio” e, ao final, presta homenagem a Antonio Bento de Souza e Castro, conhecido como o chefe do abolicionismo paulista, juiz que foi chefe dos caifazes⁵ em São Paulo.

Existem dois momentos de modificações encontrados no periódico. Um ocorre com a equipe que integrou o *Álbum das meninas*, a qual permaneceu a mesma até o número 7; contudo, no número 8, Anália assinou quase todos os artigos, além de publicar um texto com elementos espiritualistas. O outro momento é marcado pelo fato de que o periódico ficou quase um ano sem publicação entre os números 17 e 18 (Lodi-Corrêa, 2009).

As ideias de Anália Franco começaram a tomar forma e se concretizaram em formato de associação, que muitas vezes foi abordada como uma proposta viável para educação e assistência, ou ainda, citada para exemplificar casos bem-sucedidos nesse formato. Assim, ela fundou, com algumas mulheres e apoiadores, a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo, em 1901.

Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo – AFBI

A associação deve ser pensada a partir de seu nome: uma associação feminina que se delineia cada vez mais com decisões exclusivas das mulheres, possuindo duas características distintas ou frentes de atuação: uma beneficente e outra instrutiva. Isso não significa que estivessem completamente separadas; ao contrário, o setor da beneficência sempre se encontrava com o setor da instrução.

⁵ “Os caifazes operavam tanto em São Paulo quanto no interior das províncias, instigando os escravos a fugir, fornecendo-lhes meios e protegendo-os durante a fuga. Retiravam-nos das fazendas onde viviam para empregá-los em outras como assalariados e encaminhavam-nos para pontos seguros onde poderiam escapar à perseguição de seus senhores” (Costa, 2008, p. 112).

Consta no Artigo II do Estatuto de fundação da AFBI:

1º Estabelecer neste Estado e nos outros Liceus Femininos e aulas práticas para preparar e formar professoras das Escolas Maternais da Associação.

2º Estabelecer escolas destinadas a completar a educação dos alunos das Escolas Maternais.

3º Fundar escolas profissionais para ambos os sexos.

5º Criar bibliotecas.

6º Promover conferências sobre assuntos de instrução e moral.

7º Criar asilos e albergues diurnos para crianças e senhoras desamparadas.

8º Prestar socorros médicos a todos os protegidos pela Associação.

9º A Associação é leiga, respeitando todas as crenças das suas sócias e protegidas.

10º A Associação será dividida em duas secções: uma de Escolas Maternais e outra de asilos, creches e albergues.

11º As Escolas Maternais, asilos e creches são destinados a beneficiar e educar crianças e senhoras de todas as classes e seitas diversas, por isso limitam-se ao ensino das verdades fundamentais, como a existência de Deus, a imortalidade da alma e ao ensino da mais pura moral, sem prejudicar as crenças das famílias a que pertençam as crianças.

12º Às internas do Asilo e Creche de 16 anos para cima dar-se-á ampla liberdade religiosa ou filosófica, não sendo todavia permitido dentro do asilo e Escolas Maternais, as práticas exteriores de seita religiosa alguma (Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, p. 8-9).

Com esse intuito, a Associação permaneceu enquanto estava sob a direção de Anália Franco. Com a Constituição de 24 de fevereiro de 1891, o sistema de voto baseado na comprovação de renda, que estava em vigor durante o Império, foi abolido. No entanto, na rearticulação de poder, a restrição estava relacionada ao analfabeto, que não poderia votar. Os eleitores precisavam ter mais de 21 anos e não podiam ser mendigos, praças de pré (exceto alunos militares do ensino superior) ou religiosos com votos de obediência; estes últimos também não podiam ser eleitos. Nesse contexto, ler e escrever era um requisito fundamental para a participação política durante a Primeira República.

A educação era pensada em seus aspectos formais, profissionais e artísticos. Propunha-se um currículo com uma grade próxima às escolas tradicionais, mais especificamente aos grupos escolares que eram os modelos educacionais da república. A qualificação profissional era compreendida como autonomia para mulheres e crianças.

É, pois, incontestável que a mulher, especialmente a pobre, seja hoje educada conforme o exigido pelo estado atual da sociedade. Esta é a educação que damos às nossas asiladas, preparando-as pelo estudo e pelo ensino profissional, para que possam viver sozinhas, movendo-se na sua esfera própria, quando lhes seja preciso fazerem o seu próprio destino, independentemente de qualquer auxílio ou de qualquer proteção (Franco, 1906, p. 11).

A independência financeira foi abordada por Anália Franco como um primeiro passo para que as mulheres pudessem viver por si próprias e fazer suas próprias escolhas. Lembro que, nesse contexto, as mulheres não tinham participação político-social, não votavam e não tinham direito ao divórcio. A arte permeava o ensino proposto pela educadora no currículo comum, na profissionalização e inclusive na criação de um grupo dramático-musical e de uma banda compostos somente por mulheres, ambos sob a regência de Francisco Antônio Bastos, companheiro de Anália Franco.

A banda e o grupo de teatro foram criados para divulgar o trabalho da AFBI, enquanto incentivavam a formação de novas escolas e orfanatos vinculados à associação. Aliás, alguns orfanatos tiveram uma longa trajetória, como é o caso do Lar Anália Franco de Jundiá, fundado em 19 de maio de 1912, que permanece com um trabalho ininterrupto até hoje, mesmo passando por adaptações. Atualmente, não é mais um orfanato, mas continua na área de assistência para crianças e adolescentes, “desenvolvendo projetos de apoio pedagógico, esporte e lazer, arte e cultura, suplementação alimentar, preparação visando à inserção ao mercado de trabalho e capacitação para geração de renda familiar”.⁶

Figura 2: 111-1139 Theatro infantil do asylo e creche



⁶ Lar Anália Franco.

Figura 3: 111-1142 Theatro infantil do asylo e creche – Orchestra**Figura 4:** 111-1147 Theatro infantil do asylo e creche – banda de música

Fonte: arquivo pessoal de Dora Incontri

Assim que fundou a AFBI, o *Álbum das meninas* foi substituído por outra publicação mensal: *A voz maternal*. Esta tinha como objetivo divulgar as atividades e ações da AFBI, além de apresentar suas prestações de contas. Contudo, em sua pauta, também se encontravam alguns artigos sobre a educação das crianças, a organização das mulheres por seus direitos e sua independência. Anália Franco colocava a racionalidade e a independência da mulher como inegociáveis nas páginas do periódico. Há uma diferença entre os dois que já se evidencia na primeira página: o *Álbum* era apresentado como sendo de “propriedade de Anália Emília Franco”, enquanto *A voz* era descrita como um “órgão da AFBI”.

Figura 5: A voz maternal



A VOZ MATERNAL tem a sua redacção nas officinas typographicas da Associação Feminina Beneficente e Instructiva na Ladeira do Piques n. 21, onde se acha o Asylo e Crèche. O preço da assignatura annual é 2\$000.

"A VOZ MATERNAL"

Devido ás grandes despesas com a fundação do Asylo e Crèche da Associação Feminina, que estão funcionando na Ladeira do Piques n. 21, tendo mais de 80 pessoas entre asyladas e creanças na Crèche, fomos obrigadas a modificar o formato da Revista da Associação Feminina, bem como o seu titulo. Sendo hoje grandissimas as despesas com as Escolas Maternas, Escola Nocturna, Lyceu, Crèche e o Asylo, onde estão amparadas muitas viuvas e orphans, fazemos um appello aos nossos bondosos leitores para que nos concedam ao menos 2\$000 annuaes para auxilio da impressão desta Revista.

A Voz Maternal, humilde e modesta como é, tem por intuitos tratar dos assumptos concernentes á Associação Feminina Beneficente e Instructiva e da educação das classes desvalidas.

O mais importante objectivo das Escolas Maternas, Asylo, Crèche, Escola Nocturna e Lyceu, que se acham fundados, é a educação moral. Para aquelles que pensam sobre o estado actual da nossa educação, é tristissimo o que todos os dias se nos apresenta á vista. A educação da mocidade continúa cada vez mais descurada em nossos dias. Esses sentimentos respeitosos que constituem a força da familia e asseguram á velhice, a necessaria actividade se têm enfraquecido muito. A instrueção apenas começada e logo abandonada, não é completada por esse elemento indispensavel, o ensino moral. Na ignorancia das coisas mais essenciaes ás grandes leis da vida, deixam afrouxar os laços de solida-

riedade que devem unir os homens e conduzi-los para um fim commum. Sem terem da vida um elevado objectivo que os esclareça e fortifique, quando têm de enfrentar com os embates dos interesses, á grande batalha social, falta-lhes esse fundo solido, esse conhecimento da verdade e do dever, que é o sustentaculo supremo, a mais necessaria arma para as luctas da existencia. E por isso que os caracteres se vão abatendo, a venalidade cresce, a corrupção se avoluma com uma onda de perdição. O soffrimento arrasta-os ao homicidio, flagello de nosso seculo que empolga até as proprias creanças.

E, portanto, urgente e inadiavel prevenir-se o terrivel effeito dessa mal orientada educação nacional. E nas escolas onde devemos empregar todos os meios para que a mocidade comprehenda que a vida tem um alvo, que a lei moral é uma realidade e tem a sua sancção, fazendo surgir a cada passo a poderosa visão de um mundo de equidade, de amor e de justiça, em que tudo será pesado na balança do Divino Justiceiro. Ha uma doutrina que satisfaz amplamente as elevadas faculdades da alma, a intelligencia, o julgamento e a razão. Infelizmente, porém, essa doutrina não nos foi transmittida sem mescla, mas como só a verdade pôde desafiar a acção do tempo, ainda assim tem conservado atravez dos seculos a sua força, a sua moral e a sua grandeza: é a doutrina de Jesus. E essa doutrina de amor, de piedade, de misericordia e de fraternidade entre os homens, preconizada por Jesus juncto ao poço de Jacob, a que nos pôde consolar e dirigir, atravez dos innumeraveis desalentos e das contingencias de que é cheia a vida humana.

Tentemos, pela educação das classes desvalidas, regenerar uma grande parte da sociedade, e é a vós especialmente ó corações femininos, que sa-

Em 1902, um fato registrado nas atas manuscritas incomodou Anália Franco: munido de uma procuração, um senhor vai votar no lugar de sua mulher, fato que incomodou o grupo. Entretanto, ele votou, por não haver nada que o impedisse. No encontro seguinte, em 27 de novembro de 1902, uma emenda estatutária foi votada. Nela consta que somente mulheres associadas podem tomar decisões e votar na associação; por isso, é proibido o uso de procurações (*cf.* Atas da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo).

De acordo com a própria Anália em *A voz maternal*, a associação tinha caráter liberal e prestaria “bens” a todos indistintamente (Franco, 1904, p. 6). A educadora buscava espalhar ensinamentos com a consciência de que muitas crianças estavam sem os seus direitos atendidos e, pior ainda, não comoviam a sociedade nesse sentido.

É grande o número de crianças abandonadas à ignorância e ao desmazelo, que adormecem à beira do perigo e se precipitam na voragem dos vícios, sem terem quem se importe com elas no mundo. E o que há de mais triste, é que estes espetáculos se oferecem aos nossos olhos e não nos ofendem (Franco, 1906, p. 6).

As escolas dirigidas por Anália Franco receberam apoio de alguns políticos paulistas, que contribuíram com um empréstimo de salas para o funcionamento das primeiras escolas desenvolvidas pela AFBI. Entre esses apoiadores, destacam-se o secretário do Interior e Justiça de SP e o senador Paulo Egydio, que reconheciam o trabalho da educadora como um serviço prestado ao estado de São Paulo (*cf.* Relatório do Lar Anália Franco, de Londrina). Além disso, as escolas também receberam apoio da Maçonaria, instituição mencionada algumas vezes em livros de atas e outros relatórios.

Anália insere-se, nesse contexto, em um estereótipo que difundia preconceito. Uma mulher dirigindo escolas vinculadas a uma associação feminina, na qual somente mulheres poderiam votar e tomar decisões, que recebia apoio financeiro ou encampava escolas sustentadas pela Maçonaria. No início da República, essas escolas recebiam duras críticas da igreja católica, inclusive em impressos. Além disso, Anália Franco foi adepta da doutrina espírita, com a qual teve uma relação declarada, porém não proselitista. Por tudo isso, algumas vezes, suas escolas sofriam calúnias, principalmente por serem espíritas, o que levou Anália a publicar, por duas vezes ao menos, nos relatórios públicos anuais da AFBI, que qualquer pessoa interessada em conhecer pessoalmente as escolas poderia fazê-lo sem aviso prévio e visitar o espaço.

Outro projeto desenvolvido por Anália Franco junto a AFBI foi a fundação da Colônia Regenerados Dom Romualdo de Seixas. Com colaboradores e pagando em suaves prestações, Anália conseguiu comprar terras que, hoje, correspondem a parte do Jardim Anália Franco, na zona leste de São Paulo. Em 1905, ela tentou adquirir uma área rural para desenvolver atividades da AFBI, mas não conseguiu, realizando esse sonho somente em 1911 (Monteiro, 2004).

De acordo com Monteiro (2004), um dia, uma jovem bateu à porta de Anália e contou-lhe sua história. Apaixonada, pegou suas joias de família e fugiu com o seu amado; porém, assim que seu dinheiro acabou, foi abandonada. Ao tentar voltar para a casa de sua família, que era de classe alta e tradicional, teve seu retorno negado, ficando abandonada. Sem ter a quem recorrer, pediu ajuda à educadora que, sensibilizada, retomou o projeto de uma propriedade rural para regenerar mulheres abandonadas ou que tivessem seguido a prostituição como caminho de sobrevivência.

Na prática, não somente mulheres estiveram na colônia D. Romualdo – que se tornou a sede da AFBI –, mas também as filhas e os filhos dessas mulheres, além de outros órfãos. Na colônia, passou a funcionar uma tipografia que produzia periódicos, relatórios, manuais e livros em geral da associação, sendo também uma oficina de aprendizagem profissional. Os trabalhos na colônia incluíam atividades rurais destinadas à subsistência de todos os residentes e das crianças que estudavam lá.

Há relatos de ex-alunos e de anotações em atas atestando que, com o início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve uma brusca queda nos financiamentos e/ou doações para a AFBI. Nesse período, o quadro de pobreza aumentou, e as atividades com a banda musical e com o grupo dramático-musical se alargaram, ajudando a impulsionar a busca por apoios, principalmente no interior de São Paulo, a fim de incentivar a formação de escolas e orfanatos.

Na Ata da Associação, no dia 6 de janeiro de 1919, Anália Franco cita as apresentações do grupo composto por 44 órfãs, algumas professoras e seu marido em uma excursão por mais de cem localidades nos estados de São Paulo e Minas Gerais, durante um período de quatro a cinco anos. Cita ainda que a intenção do grupo, além de divulgar o trabalho da Associação, era arrecadar dinheiro para as obras. Durante as apresentações, fundou mais 18 sucursais pelo interior paulista (Lodi-Corrêa, 2009, p. 51).

Com a morte da Anália Franco, Bastos, por ser homem, não pôde mais ficar na Colônia D. Romualdo, o que o levou, após algumas tentativas anteriores, a fundar o Lar Anália Franco no Rio de Janeiro. O nome da AFBI também foi mudado para Associação Feminina Anália Franco, com os estatutos alterados em cartório. Atualmente, o nome é apenas Associação Anália Franco e ela atende crianças em idade escolar.

O ensino na perspectiva de Anália Franco

Fizemos uma introdução à vida de Anália Franco, pensamos na difusão de suas ideias através do *Álbum das Meninas* e na formação da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (AFBI) de São Paulo, como a concretização de um projeto. Este não foi fácil de realizar, mas permaneceu como uma luta constante de Anália e de um grupo de pessoas que estiveram ao lado dela.

E quanto ao ensino? Qual era o método utilizado? Como tudo se organizava? A associação estabeleceu uma rede de instituições vinculadas ao trabalho de Anália Franco, que alcançou o número de cem. No entanto, esse número era variável a cada ano, diante das dificuldades que se apresentavam. O tamanho dessa rede é inegável. São os relatórios anuais produzidos pela AFBI que apresentam os dados.

Como exemplo, o Relatório de 1908 apresenta algumas atividades da AFBI. Após dirigir-se às associadas, fala sobre as escolas maternas e menciona algumas cidades que formaram suas escolas naquele ano, tais como: Itapetininga, Jaú, Sertãozinho, Dois Córregos, Limeira, Jaboticabal, Rio Claro e Bebedouro, com seus respectivos membros, e lembra que Franca e Ribeirão Preto estão no processo. Ressalta o trabalho desenvolvido no Liceu Feminino, que formava professoras; na Escola Maternal Dona Paulina; na escola noturna para analfabetas; na escola maternal interna, que atendia os órfãos do Asilo e da Creche – também elencados. Destaca-se a Creche Dr. Antônio Prado, um albergue diurno para os filhos das mulheres empregadas, que funcionava diariamente das 6 horas até as 19 horas, com o maior público das 11 horas até às 15 horas e 30 minutos. Aponta as atividades da Biblioteca escolar, que naquele ano recebeu poucas doações. Ainda são apresentadas a Escola Profissional Tipográfica, a oficina de flores, a oficina de costura, aula dentária, aula de música, bazar de caridade, assistência médica e a *A voz maternal*. Na lista das escolas maternas, ainda constam as de Campinas e São Manuel, que já estavam instaladas anteriormente (Franco, 1909).

Não era possível acompanhar todas de perto; entretanto, conforme mencionado, as publicações ajudavam muito nesse trabalho pedagógico. Manuais eram publicados e distribuídos. Assim, encontramos manual para escola maternal, para creche, para o ensino escolar, ou em família; para as mães, livros de leitura infantil, lições para escolas maternas etc. Dessa maneira, conseguimos ver que ele propõe o ecletismo, uma tendência no Brasil na transição do século XIX para o XX.

Como nas escolas maternas não se propõe a exercitar uma ordem de faculdades em detrimento de outras, mas de bem as desenvolver harmonicamente, não seguimos com rigor nenhum dos métodos que se fundam sobre um sistema exclusivo e artificial. Pelo contrário, colhemos dos melhores métodos os exercícios mais simples e formamos, com o auxílio destes, diversos elementos em um conjunto mais ou menos apropriado às necessidades da criança, pondo em jogo todas as suas faculdades (Franco apud Franco; Caldas, 1902, p. 3).

Em Anália Franco, conseguimos ver que ela propõe o ecletismo, que foi uma tendência no Brasil na transição do século XIX para o XX. Diante dos estudos realizados por Anália Franco na diversidade brasileira, optou por usar mais de um método e não se fazer seguidora de algum muito específico. Em seus textos, são citadas várias autoras e autores como referência.

Em 1902, Anália Franco assina, junto com Eunice Caldas,⁷ o *Manual para as escolas maternas da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva* e estabelecem as “primeiras advertências”, relacionadas às escolas maternas e à educação em geral. Em outros manuais, como no *Manual para as creches da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*, de 1914, as mesmas palavras aparecem em 38 tópicos, como “Advertências para as professoras”. E inicia-se da seguinte forma:

a escola é uma reunião de crianças com organismos inteligíveis e caracteres apenas desabrochados e suscetíveis a todas as modificações, boas ou más. Nenhum cinzel pode tocar mais profundamente na matéria que talha do que aquele de que servem os professores; e, também, nenhuma matéria é mais nobre e digna, nem depende de tantos e tão múltiplos desvelos como a natureza infantil, sobre as suas três manifestações: organismo, inteligência e caráter (Franco e Caldas, 1902, p. 9).

O cuidado com a criança desponta como fundamental, assim como o cuidado dispensado pelas educadoras, que devem preparar suas aulas, despertar a curiosidade e o interesse da criança, além de fazer do ambiente escolar um espaço prazeroso. As explicações devem ser simples e de fácil compreensão. As creches e escolas maternas são vistas como um espaço de transição entre a família e a escola. Portanto, devem “conservar a doçura afetuosa e a indulgência da família, iniciando ao mesmo tempo a criança no trabalho e na regularidade da escola” (Franco e Caldas, 1902, p. 26).

Ainda sobre a metodologia de ensino, encontram-se as lições de coisas:

o método consiste, sobretudo, na explicação de cada coisa e, quanto possível, na vista mesmo do objeto. Está claro que nem sempre será possível fazer-se ver o que se quer demonstrar, mas, cada vez que em lugar de descrever ou definir, só poder mostrar o objeto, será mais vantajoso (Franco e Caldas, 1902, p. 15).

Como já dito, as instituições dirigidas por Anália, ao contrário das escolas públicas e particulares do período, utilizavam a coeducação entre os sexos como fundamental, aplicando um currículo único dentro das escolas. Neste currículo, encontram-se certas disciplinas e propostas como: língua portuguesa, gramática, matemática, aritmética, geometria, história, geografia, lições morais, zoologia, botânica, lições de coisas, ginástica, trabalhos manuais, canto, jogos para recreio, astronomia, aulas que envolviam o cuidado com o corpo, arte e teatro. Os manuais traziam recomendações de como desenvolver a atividade, além de ditados e exercícios para serem aplicados. O diálogo é sempre citado como a principal abordagem nas aulas.

⁷ Sobre Eunice Caldas (1879-1967), responsável, em 1902, pela criação de uma seção da AFBF na cidade de Santos, SP, indica-se a pesquisa de Caputo, Melissa Mendes Serrão, Eunice Caldas: uma voz feminina no silêncio da história (Santos, 2008, p. 190). Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos.

A mulher é sempre lembrada no contexto educacional, principalmente a mulher das classes baixas:

é um engano supor-se que a mulher, educada na completa ignorância do mal e segregada de todo o convívio social, esteja, pela sua ingênua simplicidade, menos exposta aos erros e tentações do que a que for esclarecida e guiada para saber defender-se contra os perigos que a cercam. [...] a mulher pobre necessita iniciar-se aos poucos para melhor conhecer a sociedade onde terá de lutar e combater mais tarde, talvez só e desajudada (Franco, 1906, p. 11).

Pensar na situação da mulher sem deixar de ver as possibilidades de transformações sempre foi uma característica de Anália Franco. Ela acreditava no processo educativo e em ações coletivas pela associação de pessoas que compartilhavam sua crença na possibilidade de mudança e colaboravam para isso.

Algumas considerações

Anália Franco foi uma mulher que levou a sério a situação do país e as necessidades diretas da população mais pobre, mas principalmente abordou a situação da mulher. Usando muitas vezes as propostas da Revolução Francesa, falou sobre liberdade, igualdade e fraternidade.

A igualdade entre os sexos e a igualdade de oportunidades estavam diretamente relacionadas à liberdade, que só se constituiria seguindo pelo caminho seguro da educação do povo. Era inconcebível para ela a constituição de um regime republicano com aspectos democráticos que não efetivasse a educação para todas e todos, sem diferenças curriculares, sem distinção de sexo ou classe social.

Anália Franco dedicou sua vida à educação. Desde sua primeira escola maternal, ainda no Império, procurou garantir o direito à escolarização de crianças negras, filhas de escravizadas/os. Esse compromisso refletiu-se nos textos engajados do *Álbum das meninas*, nos quais experimentou a aceitação das ideias defendidas. Depois, engajou-se em uma militância de corpo e alma nos trabalhos da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo, entre 1901 até o seu falecimento, em janeiro de 1919.

Educação, para Anália Franco, era a chave tanto para o desenvolvimento do país como para a autonomia necessária de cada pessoa. Educação intelectual como direito de cidadãos e cidadãs; educação profissional para desenvolver uma vida independente e livre, especialmente para as mulheres, frequentemente submetidas a relacionamentos por constrangimentos financeiros; educação voltada às artes para o desenvolvimento pleno das crianças e para deleitar-se com literatura, poesia, música, teatro, pintura, entre outros.

Em relação ao ensino intelectual, ele esteve em diálogo com educadoras e educadores que foram seus contemporâneos, extraindo atividades, concepções, elementos de interação e aprendizagem, adaptando-os à realidade brasileira. Não fez adesão a um único método de trabalho, optou pelo ecletismo, compreendendo a variedade de possibilidades e as distinções de cada

turma. Fez-se presente na formação de professoras que expandiram a atuação da AFBI pelo interior e pelo litoral e, além disso, pela produção de manuais, livros de leitura e periódicos.

As possibilidades de estudos e pesquisas em torno da vida e da obra de Anália Franco são imensas. Sempre há um detalhe, um período de sua vida ou uma instituição que esteve relacionada à educadora que pode ser objeto de investigação mais detalhada. Hoje, vemos a grande obra produzida por ela no contexto em que foi desenvolvida, como as dificuldades de comunicação e transporte da época, o que torna ainda maior a grandiosidade de sua atuação.

Por meio dessa síntese, imaginamos esclarecer o título do nosso capítulo: Anália Franco é uma educadora que o Brasil ainda precisa conhecer.

Referências

CAPUTO, Melissa Mendes Serrão. *Eunice Caldas: uma voz feminina no silêncio da história (1879-1967)*. Sobre Eunice Caldas (1879-1967), responsável, em 1902, pela criação de uma seção da AFBI na cidade de Santos-SP. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/143>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CHRISTO, E; LODI, S. *Anália Franco a educadora e seu tempo*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2012.

COSTA, Emília Viotti da. *A abolição*. 8. ed. revista e ampliada. São Paulo: Unesp, 2008.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2004.

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

LAR ANÁLIA FRANCO. Disponível em: <https://laf.org.br/>. Acesso em: 4 ago. 2022.

LODI-CORRÊA, Samantha. *Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do Império para a República (1868-1919)*. Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MEMÓRIA IBGE. *Censos Demográficos*. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/historico-dos-censos/censos-demograficos.html>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MONTEIRO, Eduardo Carvalho. *Anália Franco: a grande dama da educação brasileira*. São Paulo: Editora Madras, 2004.

Fontes primárias

ASSOCIAÇÃO FEMININA BENEFICENTE E INSTRUTIVA. São Paulo: Typ. do Globo.

A VOZ MATERNAL: orgam da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo. São Paulo: Typ. d'A voz maternal, ano I, n. 1, 1903; ano I, n. 2-12, 1904; ano II, n. 1.

BASTOS, Anália Franco. *Leituras progressivas para crianças*. Livro II, fascículo n. 2. São Paulo: Typ. D'A voz maternal, 1906.

BASTOS, Anália Franco. *Leituras progressivas para crianças*. Livro I, fascículo n. 2. São Paulo: Typ. D'A voz maternal, 1909.

FRANCO, Anália. *Álbum das meninas*: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras. São Paulo, ano I, II e III, n. 1-20, 24, 27, 28, 29 e 30, 1898-1901.

FRANCO, Anália; CALDAS, Eunice. *Manual para as Escolas Maternais da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*. Primeiro Trimestre. São Paulo: Tipo-lithografia Ribeiro, 1902.

FRANCO, Anália. *Lições aos pequeninos*. São Paulo: Typ. D'A voz maternal, 1914b.

FRANCO, Anália. *Manual das mães para o segundo ano elementar*: ensino em família ou em classes. 1ª série, livro do aluno, fascículo n. 2. São Paulo: Typ. da Colônia Regeneradora, 1917.

FRANCO, Anália. *Manual das mães para o segundo ano elementar*: ensino em família ou em classes. 1ª série, livro do aluno. São Paulo: Typ. Da Colônia Regeneradora D. Romualdo, 1916.

FRANCO, Anália. *Manual das mães para o segundo ano elementar*: ensino em família ou em classes. 1ª série. São Paulo: Typ. D'A voz maternal, 1913b.

FRANCO, Anália. *Manual para as creches da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*. São Paulo: Typ. do Globo, 1914a.

FRANCO, Anália. *Relatório de 1905*: apresentado e aprovado em Assembléia Geral Ordinária de 15 de janeiro de 1906. São Paulo: Typ. D'A voz maternal, 1906.

FRANCO, Anália. *Relatório de 1908*: apresentado e aprovado em Assembléia Geral Ordinária de 15 de janeiro de 1909. São Paulo: Typ. D'A voz maternal, 1909.

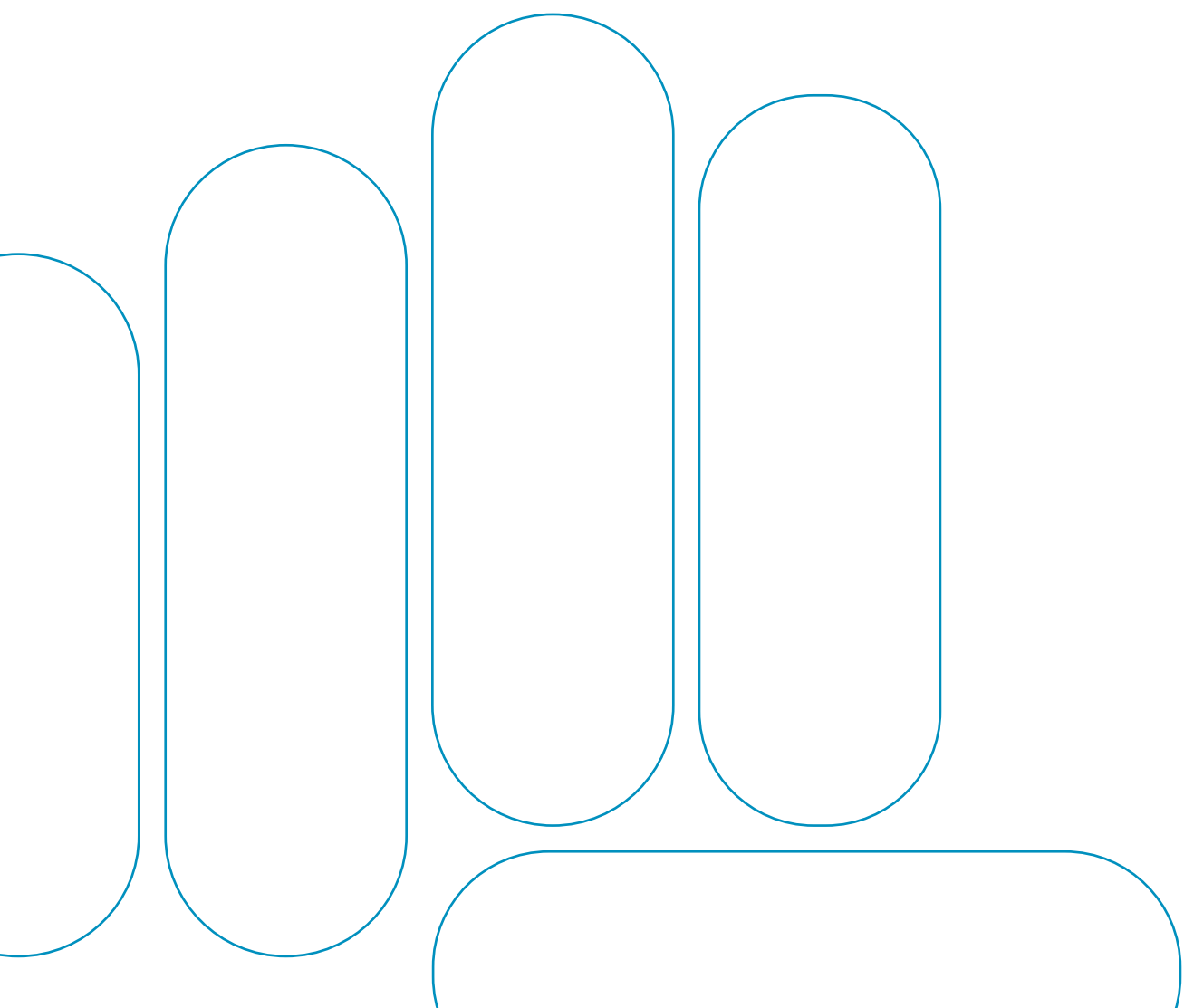
FRANCO, Anália. *Relatório de 1912*: apresentado e aprovado em Assembléia Geral Ordinária de 5 de abril de 1913. São Paulo: Typ. Do Globo, 1913a.

FRANCO, Anália. *Terceiras lições para as escolas maternais*. São Paulo: Typ. D'A voz maternal, 1905.

RELATÓRIO do Lar Anália Franco de Londrina. [S.n.], [S.l.].

Fontes manuscritas

Livro de atas da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo (Fonte: Associação Anália Franco).





Os 60 anos da UnB no centenário de Darcy Ribeiro e a necessária luta por um novo amanhecer



*Catarina de Almeida Santos
Andréia Mello Lacé
Ana Maria de Albuquerque Moreira
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira*

A primeira obrigação da comunidade de professores e alunos da UnB é olhar para frente e prefigurar, aqui e agora, utopicamente, o que dentro de dez anos, de vinte anos, a UnB há de ser. Fixar metas e lutar por elas com clareza sobre os objetivos a serem alcançados; sobre a utopia a ser cumprida (Darcy Ribeiro, 1986, p. 9)

O ano que marca os 60 anos da Universidade de Brasília também celebra o centenário de seu criador, Darcy Ribeiro. Além disso, coincide com o ano do Bicentenário da Independência do Brasil e dos dez anos da lei de cotas sociais e raciais. Apesar das necessárias comemorações das conquistas aqui citadas, nosso grande desafio neste e nos vindouros, é continuar lutando pela construção do país que Darcy Ribeiro sempre buscou.

Ele nos ensinou que a “nossa tarefa é o Brasil, mas a nossa missão fundamental para que o Brasil se edifique para seu povo é a liberdade” (Ribeiro, 1986, p. 28), ou seja, a democracia. Nesses tempos conturbados de ataque ao Estado democrático de direito e suas instituições, de negação da ciência, a educação e, sobretudo, as universidades públicas têm sido atacadas de todas as formas. A UnB e seu pioneirismo têm sido uma das mais atacadas, carecendo de forte união de sua comunidade para resistir e defendê-la. E aos que tentam destruí-la, é oportuno lembrá-los do que nos ensinou Darcy: “não se equivoquem, porém, pensando que a Universidade de Brasília já foi ou só foi. A UnB é e sempre será nossa maior ambição” (Ribeiro, 1986, p. 6). Lutar por ela é lutar por um país sem atraso, não ser conivente com a elite que usurpa as riquezas do Brasil e de sua gente. A nossa sexagenária, nas palavras de seu criador, “é a ambição mais alta da inteligência brasileira;

é o nosso maior sonho. Esta é a utopia de quem, entre nós, tem cabeça para pensar este país e senti-lo com o coração” (Ribeiro, 1986, p. 6).

Uma universidade de tal envergadura não seria idealizada por alguém comum, mas por um homem visionário. Como descreveu Candido Alberto Gomes, não era apenas só, eram vários.

Como a singularidade é pobre, constituía uma pluralidade de seres em apenas um. Por isso, certa vez, num discurso, comparou-se a uma cobra com várias peles (Ribeiro, 1992).

Ao longo da vida, vestiu várias delas, algumas ao mesmo tempo: foi pelo menos educador, antropólogo, indigenista, escritor de ficção e político. Por dentro dessas peles, ele era singular: apaixonado por tudo o que escrevia e fazia, sonhador, orador que sacudia corações e mentes, idealista que não ficava só nos ideais, era construtor de sonhos na prática (Gomes, 2010, p. 11).

Esse também foi o ano das eleições para presidente da República e governadores, sendo as mais importantes desde a redemocratização. Essas eleições demarcaram não apenas a vitória da democracia no processo eleitoral, mas também revelaram um país dividido, com uma significativa parte da população sendo embalada por discursos de lideranças extremistas e defendendo o indefensável, contrariando a perspectiva de um Estado democrático de direito e dos direitos humanos fundamentais. No prefácio da edição brasileira do livro de Yascha Mounk, *O povo contra a democracia: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la*, é ressaltada a importância de todos os brasileiros e brasileiras que reconhecem o perigo representado por Bolsonaro e seu projeto, e que estão implicados não apenas na defesa da liberdade individual, mas também do coletivo, trabalharem juntos, apesar de suas diferenças políticas. Todo o resto – taxas de impostos mais justas, direitos sociais, os limites do Estado de bem-estar social – só poderão ser debatidos depois de afastar esse perigo iminente. Afirma ele que:

a probabilidade de um populista causar um estrago duradouro no grau em que um país pode ser considerado democrático é quatro vezes maior do que a de outros tipos de governantes eleitos. Apenas uma pequena minoria de presidentes e primeiros-ministros populistas deixa o governo por perder eleições livres e justas ou chegar ao fim do mandato. Quase metade conseguiu mudar a Constituição para se conceder poderes expandidos. Muitos restringem significativamente as liberdades políticas e civis desfrutadas por aqueles sob seu governo. E embora, na campanha, não raro prometam erradicar a corrupção, os países que governam ficaram, em média, mais corruptos (Mounk, 2019, p. 10).

O centenário Darcy Ribeiro (1986) sempre nos apontou que a tarefa das nossas universidades era pensar o Brasil e defender a democracia. Em tempos nos quais a liberdade está em perigo, elas precisaram se articular diante da ameaça e dos ataques à democracia, além da Proposta de Lei Orçamentária que propôs uma redução de 84,4% no orçamento das universidades e institutos federais, sendo 6,2% só para a UnB. O slogan dos 60 anos

da UnB, “atuante como sempre, necessária como nunca”, precisa se transformar em ações diuturnas, especialmente frente aos desafios que temos para reconstruir o país e suas bases democráticas. Como disse a reitora Márcia Abrahão, trata-se de resgatar a Universidade necessária de Darcy Ribeiro, reforçando “sua característica institucional de resistência e, ao mesmo tempo, projetar o futuro da UnB. É uma mensagem fundamental para o momento atual de desvalorização da educação e da ciência, mas também de reconhecimento à posição vanguardista da UnB”.

O ano de envio da versão final deste livro é 2023, ano que demarcou a posse do atual Presidente da República. A Praça dos Três Poderes e toda a Esplanada lotadas de pessoas celebrando a esperança de tempos melhores. No entanto, também demarcou, em 8 de janeiro, umas das cenas mais violentas e estarrecedoras de nossa história. Centenas de pessoas, lideradas por empresários-extremistas, desrespeitando os resultados eleitorais e a Constituição da República Federativa do Brasil, vandalizando os maiores símbolos do Estado Constitucional: o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o Supremo Tribunal Federal. Como aponta Mounk (2019), se existem décadas que parecem intermináveis devido ao caráter prosaico da passagem do tempo, tendo em vista a normalidade dos acontecimentos e a cultura, a sociedade e a política seguem seu curso mais ou menos normal,

existem também anos breves em que tudo muda abruptamente. Novas figuras políticas tomam o palco de assalto; eleitores clamam por políticas públicas que até o dia anterior eram impensáveis; tensões sociais que por muito tempo fervilharam sob a superfície vêm à tona numa explosão terrível; e o sistema de governo que antes parecia inabalável dá sinais de que vai desmoronar (Mounk, 2019, p. 15).

Este parece ser o tipo de momento em que vivemos atualmente. Como ressalta o autor, se até há pouco tempo a democracia liberal reinava absoluta e a maioria dos cidadãos parecia profundamente comprometida com sua forma de governo, o que vivenciamos atualmente parece se tratar de tempos extraordinários. Não só pelo apertado resultado das eleições, a despeito de todas as agruras que vivenciamos no governo Bolsonaro, mas também pelos atos pós-período eleitoral, em que muitos eleitores insatisfeitos ocuparam rodovias e portas de quartéis, pedindo o fim da democracia por meio de um golpe de Estado.

O desenrolar das primeiras semanas do ano e do novo governo revelou que o abismo em que o país se encontra e os crimes cometidos pelo governo do ex-chefe da nação tiveram dimensões mais profundas e devastadoras do que já imaginávamos. A negligência intencional com os povos Yanomamis figura entre as mais dolorosas e perversas ações, e estarreceu a sociedade brasileira e mundial. A ganância desmedida, especialmente de garimpeiros e seus aliados, como anuência e participação dos membros do poder executivo, legislativo e judiciário, contaminou rios e terras, e violentou crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. O absoluto abandono do Estado vivenciado pelos povos indígenas, além da convivência com os que lucram com a morte da natureza e seus defensores, mostrou ao mundo as condições de adoecimento, desnutrição e morte em que se encontravam os Yanomamis. No início

da década de 1990, o nosso homenageado, Darcy Ribeiro, que dedicou a vida pensando no Brasil, em suas profundezas e peculiaridades, já apontava a ganância de fazendeiros e garimpeiros como uma preocupação para esse povo.

A demarcação das terras indígenas foi garantida na Constituição de 1988, que delegou à União a obrigação de realizá-la e protegê-la. O art. 231 garante aos indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988). Conforme consta no § 2º, apenas os povos indígenas podem usufruir das riquezas do solo, dos rios e dos lagos das terras por eles ocupadas. A demarcação administrativa da Terra Indígena Yanomami, nos estados de Roraima e Amazonas, foi homologada pelo Decreto nº 25 de maio de 1992 e, como apontou Darcy, desagradou aos poderosos. Disse Ribeiro:

lamentavelmente, sinistras vozes se levantam, querendo revogar a demarcação dessas terras. O ardil de que lançam mão é propor que se dê, a cada uma das centenas de aldeias, pequenas ilhas, deixando os garimpeiros e fazendeiros entrarem entre elas. Isso seria destruir todos os liames da unidade tribal, seria levá-los ao extermínio (Ribeiro, 2016, p. 45).

A negligência do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro com os Yanomami reflete-se em seu Projeto de Decreto Legislativo nº 365 de 1993, o qual visa tornar sem efeito o decreto mencionado anteriormente, acabando assim com a demarcação das terras estabelecidas. Em seu discurso no Plenário, no dia 15 de abril de 1998, quando era deputado, Jair Bolsonaro declarou:

até vale uma observação neste momento: realmente, a cavalaria brasileira foi muito incompetente. Competente, sim, foi a cavalaria norte-americana, que dizimou seus índios no passado e, hoje em dia, não tem esse problema em seu país – se bem que não prego que façam a mesma coisa com o índio brasileiro; recomendo apenas o que foi idealizado há alguns anos, que seja demarcado reservas indígenas em tamanho compatível com a população (Bolsonaro, 1998).

Darcy Ribeiro nos alertou de que os fazendeiros e os garimpeiros rapidamente destruiriam as terras, as águas, a flora e a fauna com o mercúrio, despovoariam as terras de índios e até mesmo caboclos, tudo para satisfazer um sistema econômico que busca manter as pessoas vivendo em condições de miséria.

Pessoas que não se preocupam com o fato de que particulares tenham propriedades de até 1 milhão de hectares, que as mantêm inexploradas numa operação puramente especulativa, não estão dispostas a dar aos índios aquilo que é a condição de sua sobrevivência: terras que a nossa Constituição reconhece que são deles. Para isso estão dispostos a levá-los ao extermínio (Ribeiro, 2016, p. 45).

Assim, os textos reunidos neste livro, resultante do curso ofertado, foram redigidos por educadoras e educadores comprometidos com a transformação do cenário atual, buscando compreender nossas universidades e sociedades do presente, com os olhos postos nas formas que umas e outras deverão assumir no futuro. O verdadeiro tema é o trânsito entre o hoje e o amanhã, no curso do qual as universidades deverão antecipar formas que só amadurecerão lentamente, fazendo-o passo a passo com a sociedade e como um dos instrumentos básicos de sua transfiguração.

Para além do prefácio da professora Olgamir Amância, decana de extensão da UnB, que traz um olhar acurado e generoso sobre o livro, bem como sobre a importância e a potência da Universidade de Brasília, há também o posfácio, intitulado “Um posfácio, um convite ao inacabamento”, da coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Andressa Pellanda. Primeiramente, o livro apresenta um capítulo introdutório, no qual as autoras/organizadoras, Catarina Santos, Andréia Lacé, Ana Maria Moreira e Danielle Nogueira, apresentam o cenário político de organização e oferta do curso que originou a proposta do livro, além de discutirem seus resultados. Ao contextualizarem o curso e sua oferta, elas destacam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, idealizadores da Universidade necessária e atuante, nos seus 60 anos de existência. Era necessário que a Universidade cumprisse seu papel primordial, defendido por ambos: ofertar um curso que, em momentos de negação da história e da ciência, mostrasse que nossas lutas vêm de longe. As problemáticas que vivenciamos, sobretudo nos últimos anos, têm raízes históricas e seus algozes continuam na ativa, com voraz sede de poder.

O Patrono da Educação Brasileira, primeiro educador a ser estudado no curso, abre a primeira seção de artigos sobre as educadoras e os educadores trabalhados. O texto “Paulo Freire: educando para a libertação” não poderia faltar nesse livro, um educador que, assim como a autora Andréia Nunes Militão e o autor Cristiano Garboggini Di Giorgi, busca mostrar e influenciar diversas áreas do saber e da atuação social progressista. Sua concepção de mundo e de ser humano é radicalmente humanizadora, tornando-o um autor imprescindível na transformação do mundo em nossa época, abrangendo tanto o âmbito educacional quanto o político.

No texto sobre o educador Anísio Teixeira, intitulado “Do direito à educação à Universidade de Brasília no pensamento anisiano”, a professora Maria Zélia Borba aborda não só o papel de Teixeira para o direito à educação, mas também o da própria UnB. A autora afirma que a luta de Anísio pela educação “não se tratava apenas de uma causa política, mas sim de uma missão civilizatória”. Para ela, a UnB foi pensada por Anísio e Darcy para que fosse capaz de impulsionar o crescimento, o desenvolvimento e a modernização do Brasil. Nesse sentido, ela compreende que, a partir dos estudos, é possível afirmar que a Universidade de Brasília tem contribuído para o tema do direito à educação por intermédio de ações educacionais de sua iniciativa.

O professor Diogo Valença, em seu texto intitulado “Florestan Fernandes e a educação: da Campanha de Defesa da Escola Pública à construção de uma pedagogia socialista”, traça a trajetória do educador que atuou em diversas frentes e sempre esteve engajado na defesa

da escola pública. Na sua exposição, Valença nos brinda com o lugar que a educação teve nas investigações sociológicas de Florestan Fernandes, bem como sua compreensão do fenômeno educacional como uma das dimensões dos processos sociais. O texto também nos oferece a caracterização teórica de Florestan sobre o “dilema educacional brasileiro”, além de destacar a sua participação na Campanha de Defesa da Escola Pública. As mudanças de rumo em seu pensamento educacional, especialmente após militar no movimento da reforma universitária, e a reconstrução de sua concepção pedagógica libertária e socialista não ficaram de fora deste texto.

O papel fundamental da educadora Potiguar Nísia Floresta é tratado no texto “Nísia Floresta: autobiografia, pesquisas e perspectivas”, da professora Alyanne de Freitas Chacon. O texto mostra como, em uma época em que as mulheres eram criadas apenas para servir aos maridos, Nísia reivindicava uma educação digna para o sexo feminino e escrevia sobre temas como indianismo, nacionalismo, positivismo, escravidão e até a situação à qual a mulher era submetida pela sociedade machista da época. Tida como uma mulher à frente do seu tempo, Nísia Floresta se debruçou sobre questões culturais importantes, o que fez com que fosse considerada por muitos como a primeira feminista do Brasil.

O essencial papel de Abdias do Nascimento, ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras, na luta contra a violência e a dizimação do povo negro, é retratado no texto “Formação Social, Estado e Educação brasileira: o projeto quilombista como alternativa civilizatória e pedagógica em Abdias do Nascimento”, de André Luís Pereira e Camilla Meneguel Arenhart. Nele, os dois professores apontam o pensamento de Abdias do Nascimento sobre educação, bem como demonstram que o projeto civilizatório proposto pelo intelectual encontra eco, principalmente, entre a população negra brasileira.

A trajetória e importância da médica Nise da Silveira, bem como sua atuação como educadora e suas ações humanísticas no campo da psiquiatria, são abordadas no texto “Nise da Silveira: uma educadora rebelde”, escrito pelo pesquisador Felipe Magaldi.

Magaldi busca mostrar em seu texto como, ao longo do século XX, as veredas abertas por Nise da Silveira permitiram a articulação de diferentes saberes e práticas. Notavelmente, a médica educadora incorporou a psicologia junguiana, além de terapêutica ocupacional, filosofia, artes plásticas, antropologia, literatura, teatro, cinema, entre outros campos. O autor também chama atenção para a relação dela com um campo menos abordado em sua trajetória: a educação.

O último texto que trata das educadoras é da professora pesquisadora Samantha Lodi-Corrêa, intitulado “Anália Franco: a educadora que o Brasil precisa conhecer”. Nele, a autora mostra como Anália foi uma mulher que levou a sério a situação do país e as necessidades diretas da população mais pobre, mas, principalmente, abordou a situação da mulher. A igualdade entre os sexos e a igualdade de oportunidades estavam diretamente relacionadas à liberdade, que só se constituiria seguindo pelo caminho seguro da educação do povo.

Como anexo, temos o texto “Nise da Silveira e a humanização da doença mental”, de Franklin Chang. Nele, o autor mostra como a dra. Nise revolucionou o campo da psiquiatria no tratamento das doenças mentais graves, sendo pioneira no Brasil na utilização de atividades criativas, tais como pintura, modelagem, canto, teatro, dança, entre outras, no tratamento terapêutico da psicose, esquizofrenia e outras severas doenças mentais. Para o autor, Nise preferiu focar no lado saudável da psique humana, e não no doentio. Apesar de parecer se tratar de uma sistematização de dados, este é o primeiro componente do curso ou a primeira aula sobre a educadora. Ele foi complementado na segunda aula, objeto do texto de Felipe Magaldi.

É nesse sentido que apresentamos o livro, e esperamos que, nesses tempos de luta, mas também de conquistas e comemorações, este livro seja um esperançar, na perspectiva freiriana. Destacamos que as necessárias comemorações apontadas aqui, sejam elas dos educadores, da UnB, da Lei de Cotas e do Bicentenário, foram e continuarão a ser demarcadas pela luta na construção de um mundo justo, fraterno e inclusivo. O tempo de celebrar foi também um momento para enfatizar ideias e ideais que permanecem como horizontes. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, as coisas findas e sensíveis devem continuar inquietando pensamento e ação. Os olhares atentos, cuidadosos, firmes e dedicados às diversas causas, e especialmente à educação, reafirmam a luta incansável para que os direitos, duramente conquistados, se concretizem de forma plena.

A nossa luta de ontem, hoje e sempre será por uma sociedade democrática, por um país justo, feito por todos e para todos nós. Nossa luta será pela vida digna dos povos originários, da população negra e das pessoas que não fazem parte dos grupos privilegiados. Será contra o sistema que continua submetendo os trabalhadores e trabalhadoras a condições degradantes e ao trabalho análogo à escravidão. Será contra todas as formas de violência que subjuga e mata pessoas pretas, LGBTQ+, mulheres, crianças, adolescentes e jovens. Nossa luta será pela construção de um novo amanhecer, no qual a xenofobia e o extremismo sejam combatidos e punidos com o rigor da lei.

A Universidade necessária e atuante está comprometida, nos seus anos vindouros, com o amanhecer de um Brasil mais inclusivo, participativo, multicultural, democrático e sustentável. A UnB de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, nos seus 60 anos e mais, continuará trabalhando hoje para o florescimento de um novo amanhã, pois o *futuro é agora*.

Além do enorme orgulho da nossa sexagenária, é uma imensa alegria comemorar o centenário do nosso idealizador, Darcy Ribeiro, que se autodenominava um escritor abundante e desinibido, e que dizia que escrever e falar de si mesmo era a tarefa que mais lhe agradava. Em um dos seus escritos, ao se perguntar por que necessitava falar tanto de si, responde:

vaidade, de certo. Admito com toda a desfaçatez, que gosto demais de mim e que me acho admirável. Creio mesmo que todo modesto tem razão: cada um sabe de si. O diabo é que ninguém me adianta as expressões de admiração a que faço jus. Injustiçado, entro na liça para tomar o que é meu: a admiração alheia. Não precisava ser assim, mesmo porque gozo de algum prestígio, principalmente entre jovens, que são a gente que mais me importa. Mas sou insaciável (Ribeiro, 2009, p. 13).

Nós, que fazemos parte da gente jovem que o admira e reconhece sua generalidade, não temos dúvidas de que, sem ele, sua luta, visão e persistência, não estaríamos nesta Universidade necessária, inovadora e fundamental para o Brasil. Organizamos e entregamos para a sociedade brasileira este livro, resultado do curso de extensão Educadoras e educadores brasileiros: do centenário de Paulo Freire aos 60 anos da UnB. Entregamos, sabedoras da sua importância em um país que ainda não fez as pazes com sua história e memória, ao trazer contribuições de algumas educadoras e educadores e suas lutas por uma gente que, apesar de ter construído e continuar construindo o Brasil, tem suas vidas diuturnamente ceifadas e sua história invisibilizada. Desejamos a todas as pessoas uma ótima leitura.

Referências

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL (1992). *Decreto de 25 de maio de 1992*. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Yanomami, nos Estados de Roraima e Amazonas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1992/dnn780.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.

BOLSONARO, J. Discurso proferido em Plenário, no dia 15 abril de 1998. In: *CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). Diário da Câmara dos Deputados de 16 de abril de 1998*. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16ABR1998.pdf#page=33>. Acesso em: 3 fev. 2023.

MOUNK, Yascha. *O povo contra a democracia: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la*. 1. ed. Tradução: Cassio de Arantes Leite; Débora Landsberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *O Brasil como problema*. 1. ed. [digital]. São Paulo: Global Editora, 2016.

RIBEIRO, Darcy. *Testemunho*. 4. ed. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

GOMES, Candido Alberto. *Darcy Ribeiro*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.



Um posfácio, um convite ao inacabamento

Andressa Pellanda¹



Quando se pesquisa “posfácio” em dicionários, há várias explicações: diz-se que é um texto no final do livro que serve como uma elucidação sobre algo que pode ter ficado pouco compreensível; também se diz que seria uma espécie de adendo; e há ainda alguns que dizem que seria aquele texto que não é essencial à compreensão de uma obra, nada obrigatório, mas que é um “extra”, um “comentário”, algo que se apreciaria ler mesmo depois de ter passado pelo prefácio, pela introdução, pelos capítulos, pela conclusão, às vezes até pelo epílogo. Ufa! Ou seja, os manuais dizem que não posso aqui ser repetitiva, não posso dar voltas e, obviamente, preciso trazer alguma relevância “a mais”.

Após a leitura de tantas reflexões primorosas acerca de excelentes educadoras e educadores brasileiros, é um desafio imenso escrever um posfácio de mesmo teor, ou melhor dizendo, primoroso. Portanto, inicio este texto já com um pedido de desculpas antecipado e com a promessa de que tentarei trazer algo à altura – e vou parar por aqui essa introdução para que ela já não me autossabote pela prolixidade. Vou tentar começar bem, chamando aqui Paulo Freire para ajudar.

Este livro traz uma extensão de debates a partir de um curso, também de extensão, liderado pela UnB. Quero reiterar aqui, no entanto, que “extensão” é apenas o nome próprio, sendo um dos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Digo que é apenas um nome próprio porque Freire não gostava muito desse termo – e quem sou eu, reles mortal, para discordar do gosto dele, não é mesmo?! – já que o considerava, do ponto de vista semântico, uma ideia de transmissão, entrega, doação, próxima daquela da educação bancária.

Ele explica em seu ensaio *Extensão ou comunicação?* (1971) que o objetivo do extensionista seria, conforme exemplificado no campo, fazer com que o camponês substituísse seus conhecimentos pelos do extensionista, não sendo, portanto, uma ação para a “liberdade”, mas sim para a “domesticação”. Seria, assim, uma “invasão cultural”, o que não é definitivamente o que acontece neste curso de extensão, muito menos neste livro, uma “extensão” do curso.

¹ Andressa Pellanda é coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ela é doutoranda em Ciências (IRI/USP), além de ser cientista política, comunicóloga e educadora popular.

O que acontece aqui é a primazia de algo com o qual Freire nos encheu: diálogo. O nosso mestre traz a ideia de que “o homem é um ser de relações”, e conseqüentemente, “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano” (p. 65). Aqui, vemos a construção dialógica e coletiva de conhecimentos e memórias, que é a verdadeira função da extensão universitária. Temos, nestas iniciativas, portanto, uma metalinguagem, uma metaprática!

Não é à toa que esse processo foi desenvolvido na UnB de Darcy Ribeiro. Esse outro, que chamo para dar um pitaco aqui, fala da *Universidade necessária* (1969), na qual defende uma universidade com papel ativo no esforço de transformação da sociedade, construindo um “povo para si, dono do comando de seu destino”. O pilar da extensão desempenha um papel primordial, não da ideia elitista de levar a universidade para fora de seus muros, mas sim de trazer o povo para a universidade, aprendendo juntos e construindo a justiça social. Nesse ponto e em tantos outros, Anísio Teixeira caminhou ao lado de Darcy.

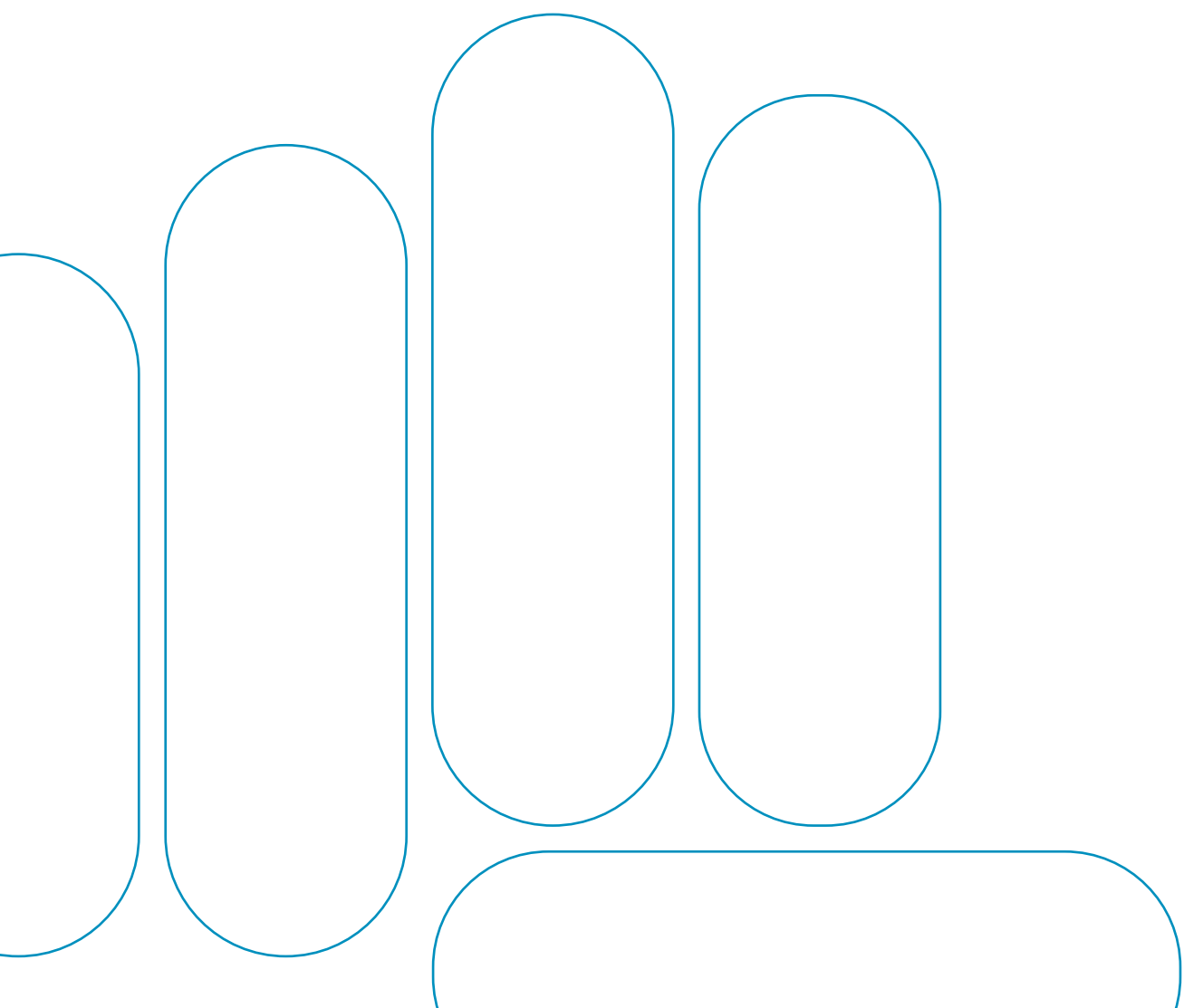
Já Florestan nos traz a experiência de, depois de tanto viver e respirar a atmosfera universitária, a experiência desse lugar dialógico, entre o dentro e o fora, que se misturam. Em entrevista realizada em 1975, ele compartilhou as doçuras de ter vivido essa vida: “não me preparei para ser um universitário, mas fui universitário no sentido pleno da palavra. A tal ponto que, quando deixei de ser universitário, fiquei desarvorado. Eu não sei para onde vou. Estou numa crise que é psicológica, é moral e é política... [pois] ...perdi um ponto de referência e de identidade que poderia ser muito vantajoso para a minha sobrevivência e o meu trabalho”.


Me peguei pensando que foi um pouco assim que me encontrei depois que acabou o curso de “extensão” que fizemos, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação com a UnB, sobre grandes educadoras e educadores no mundo. Felizmente, a UnB nos deu um alento com o curso que deu origem a este livro, trazendo grandes educadores e educadoras brasileiras – sim, as mulheres também chegam junto nessa prosa aqui.

Aliás, tive o privilégio de conhecer Nísia Floresta através de um movimento pelo direito à leitura e à literatura, que dialoga muito (e de novo essa palavra, desculpe repetir, não vejo como não!) com as ideias que estou tentando transmitir neste texto, o Movimento por um Brasil literário, que possui um núcleo de mulheres em Nísia Floresta, Rio Grande do Norte – sim, ela tem uma cidade inteira com o nome dela. O feminismo, afinal, é central para a construção desta Universidade de todas as pessoas, e é claro que foi neste livro, contando ainda com Anália Franco, que nos ensinou a ir além da acolhida, mas sermos forças motrizes de autonomia e independência.

O antirracismo também esteve firme aqui, representado por ninguém menos que Abdias do Nascimento, que nos faz enxergar, entre os Grandes Educadores brasileiros e para nós deste território, “a raiz de nossas vicissitudes”. Ele demonstra que a educação, e inserida nela, a universidade, assim como a sociedade, não são o “paraíso das relações raciais”, e que devemos agir com veemência para transformá-las.

Não sei se é meu olhar parcial diante dessas e desses grandes mestres, tanto aqueles que foram tema e inspiração quanto aqueles educadores e autores dos cursos e do livro (um salve especial às mulheres organizadoras); mas acredito que chego aqui a uma lição uníssona: a UnB é mesmo um lugar de diálogo em um encontro universitário – em toda a extensão desse conceito – de diversos povos. Estes cursos e este livro fizeram jus a isso. Que este posfácio não seja somente um amontoado de ideias “a mais” após uma obra tão bem feita, mas nunca acabada; que seja um convite para reverberarmos dentro e fora da Universidade, pelo diálogo, pela democracia, para que, finalmente, todas as nossas universidades e escolas sejam as máquinas que transformam as pessoas, para que estas transformem o mundo.





Nise da Silveira e a humanização da doença mental

Franklin Chang



Introdução

A doutora Nise da Silveira foi uma médica psiquiátrica revolucionária no tratamento das doenças mentais graves. Foi pioneira no Brasil na utilização de atividades criativas, como pintura, modelagem, canto, teatro, dança, entre outras, no tratamento terapêutico da psicose, esquizofrenia e outras severas doenças mentais.

Preferia focar no lado saudável da psique humana, e não no doentio. Foi contra todo tipo de abordagens violentas de tratamento, como eletrochoque, coma insulínico, lobotomia e até mesmo o uso excessivo de medicamentos químicos modernos.

Seu trabalho pioneiro trouxe uma nova percepção sobre a situação dos doentes mentais no Brasil. O deputado Paulo Delgado, autor da Lei Antimanicomial, se inspirou no trabalho de Nise.

Em termos educacionais, isso significou um enorme avanço, já que os doentes mentais são tratados com mais respeito e dignidade nos dias atuais. Além disso, ela também lutou pela causa animal, defendendo um tratamento mais digno para eles.

Seu grande mestre e inspirador foi o também psiquiatra suíço C. G. Jung, que como ela trabalhou em instituição psiquiátrica, o Hospital Burgholzli, em Zurique. Ambos tinham uma grande preocupação em remover preconceitos sociais e desumanos da psiquiatria contra os assim chamados “loucos”.

Vida e obra

Nise da Silveira nasceu em 15 de fevereiro de 1905, em Maceió, Alagoas. Formou-se como médica na Faculdade de Medicina da Bahia em 1926, sendo a única mulher em uma turma de 150 pessoas. Sua tese de formatura foi intitulada “*Ensaio sobre a criminalidade da mulher no Brasil.*”

Em 1933, foi aprovada como médica psiquiátrica e começou a trabalhar no antigo Hospital Nacional da Praia Vermelha. Ficou afastada do serviço público de 1936 a 1944, por motivos políticos do então governo Vargas. Posteriormente, foi readmitida como médica psiquiatra no antigo Hospital Pedro II, localizado no Engenho de Dentro. Hoje, o hospital foi rebatizado como Instituto Nise da Silveira, em homenagem pública à sua contribuição ao Brasil.

Em 1946, inaugurou o atelier de pintura como parte do setor de terapêutica ocupacional do hospital. O filme *Nise*, de Roberto Berliner, lançado em 2016, retrata fielmente esse momento histórico de sua vida e da Psiquiatria brasileira. Em 1949, organizou a exposição *9 artistas do Engenho de Dentro no Museu de Artes Modernas de São Paulo*.

Em 1952, fundou o Museu de Imagens do Inconsciente como um anexo ao setor de Terapêutica ocupacional. Atualmente, possui 350 mil obras catalogadas e é considerado o maior do mundo no gênero.

Em 1955, fundou o Grupo de Estudos C. G. Jung, que se reunia às quartas-feiras à noite em sua residência no Flamengo. Era gratuito e aberto a todas as pessoas interessadas na obra de Jung.

Em 1956, fundou a Casa das Palmeiras com o intuito de criar um espaço terapêutico aberto e livre. Neste local, egressos de outras internações, doentes mentais em recuperação e até mesmo pessoas com sintomas semelhantes puderam se encontrar, conviver e trabalhar tanto individualmente como em grupo. Trabalhei nessa instituição por 7 anos, sob a supervisão direta da dra. Nise. No ano seguinte, em 1957, realizou a exposição de abertura do II Congresso Internacional de Psiquiatria, em Zurique. Na abertura, a dra. Nise, junto com o dr. Jung, realizaram um tour de reconhecimento e comentários detalhados a respeito das diversas pinturas dos doentes cuidados por ela.

Posteriormente, em um encontro privado no consultório dele, ela aprendeu algo muito importante: que o estudo da Mitologia era essencial para compreender o conteúdo das alucinações, delírios e outros sintomas que compõem a vivência da psicose.

Nos anos de 1958 e 1962, realizou estudos no Instituto C. G. Jung em Zurique, sob a orientação de Marie Louise Von Franz, com quem fez sua análise pessoal. Nise considerava-a sua mestra, com quem manteve contato pelo resto de sua vida.

Em 1965, promoveu a publicação do primeiro número da revista *Quaternio*, editada pelo Grupo de Estudos C. G. Jung. Tive a honra de ser o editor do número 7, em homenagem à dra. Von Franz, e do número 8, em homenagem a ela, Nise da Silveira.

Em 1968, lançou o livro *Jung, vida e obra*, o primeiro livro publicado em português sobre a psicologia analítica, como é conhecida a psicologia junguiana. Até hoje, é uma referência para grupos de estudos e cursos. Em 1994, o autor ministrou um curso de Psicologia Analítica na Casa das Palmeiras, utilizando-se desse livro, a convite da própria dra. Nise.

Em 1975, aposentou-se oficialmente do serviço público, mas continuou com suas atividades profissionais no Museu, Casa das Palmeiras e grupos de estudos.

Em 1979, lançou o livro *Terapêutica ocupacional*, onde descreveu seu método criativo e teórico, bem como o trabalho nos diversos ateliês e oficinas da Casa das Palmeiras.

Em 1981, lançou o livro *Imagens do Inconsciente*, sua obra-prima, onde estão sintetizados 30 anos de pesquisas e investigações sobre a Psicologia da esquizofrenia. Depois, em 1992, esse trabalho pioneiro teve continuidade no livro *O Mundo das Imagens*.

Anteriormente, em uma colaboração com o cineasta Leon Hirzman, ela lançou o filme *Imagens do Inconsciente* em formato VHS. Neste filme, é contada a história da vida e obra de três pacientes. Em 2016, o Instituto Moreira Salles relançou o filme em uma cópia restaurada, em formato DVD. Ao final, há uma entrevista com Nise, na qual ela formulou sinteticamente seu trabalho: “existem dez mil formas de se trabalhar e corrigir o *Zeitgeist* de uma época. Eu escolhi defender os loucos e os animais”.

Curiosamente, seu último livro, lançado em 1998, chama-se *Gatos, a emoção de lidar*, no qual presta uma homenagem a esses seres, para ela, com uma sensibilidade e intuição superiores à nossa. Sempre tinha um gato ao seu lado, na mesa de trabalho do escritório em sua casa.

Antes disso, lançou o livro *Emoção de lidar*, uma reelaboração do livro *Terapêutica Ocupacional*, pois considerava esse termo muito pesado, optando por outro que expressasse melhor a experiência de lidar com diversos materiais. O interessante é que esse novo termo foi alçado por um cliente da Casa das Palmeiras, e a dra. Nise adotou.

Em 1989, lançou o livro *Artaud, a nostalgia do mais*, em coautoria com Rubens Corrêa, Marco Luchesi e Milton Freire. Gostava de citar uma frase de Artaud: “o ser tem inumeráveis estados, cada vez mais perigosos”. Logo depois, lançou o livro *Cartas a Spinoza*, recém reeditado. Nele, exprime sua admiração e, ao mesmo tempo, questiona certas ideias do filósofo, que era o seu favorito.

Faleceu em 20 de outubro de 1999. No dia do seu sepultamento, a bateria da escola de samba Salgueiro esteve presente e tocou em sua homenagem. Dois anos antes, ela tinha sido a homenageada da escola com o tema “A barca do sol”, título de uma das últimas pinturas de um antigo paciente do hospital, Carlos Pertuis.

Saúde mental e educação

São muitas as interfaces entre a Psicologia e a Educação. Para mencionar apenas um exemplo, Jung era a favor de ensinar fundamentos de Psicologia para os adolescentes, pois isso os dotaria de conhecimento capaz de ajudá-los a lidar melhor com os conflitos familiares e escolares. Essa abordagem também serviria como uma forma de autoconhecimento, auxiliando a pessoa a enfrentar melhor seus conflitos interiores. Iremos apresentar um resumo das ideias dele.

No seu livro *Psicologia Analítica e Educação* (1981), Jung afirmou em sua primeira palestra:

analisar crianças é uma tarefa muito difícil e delicada. As condições que cercam o processo são muito diferentes das de um adulto, pois a mente da criança é parte da atmosfera mental dos pais. Isso explica porque tantas neuroses das crianças são mais sintomas da condição mental dos pais do que uma genuína doença da criança (Jung, 1981, p. 74).

O problema de muitos pais é que “eles projetam suas ilusões e ambições não realizadas na criança, forçando ela a um papel que não é adequado” (Jung, p. 32). Mas, psicologicamente, os professores também desempenham o papel de pai/mãe do aluno. Jung acreditava que todos os educadores, terapeutas, médicos, entre outras profissões que lidam com seres humanos, deveriam se conhecer o suficiente para evitar a projeção de seus próprios complexos nos outros.

O médico acredita que a melhor forma de educar outros é o próprio educador ser educado. Ele deveria testar nele mesmo as profundezas psicológicas que aprendeu nos livros, a fim de testar sua eficácia. Na medida em que esses esforços são perseguidos com uma certa quantidade de inteligência e paciência, ele provavelmente não será um mau professor (Jung, 1981, p. 132).

No artigo “O desenvolvimento da personalidade”, Jung critica o sistema educacional por ser unilateral. Ele argumenta que “a criança é que deve ser educada, e assim, também unilateralmente a ênfase sobre a falta de educação do educador. Supõe-se que, por ter terminado seus estudos, está pronto e maduro” (Jung, 1981, p. 169), o que nem sempre é verdade.

A crítica de Jung é que “as crianças não são nem metade da estupidez que se imagina. Elas sabem muito bem o que é genuíno e o que não é, como o conto das roupas novas do Imperador de Hans Andersen nos mostra” (Jung, 1981, p. 170).

Por outro lado, sabemos que existe dentro de cada adulto uma criança. Assim, na terapia deles, aparece o ideal de “poupar” as crianças das difíceis experiências que tiveram em suas infâncias. “Tem a certeza de que já superaram essas dificuldades, e ‘acabam caindo no extremo oposto’, assim crianças criadas em um ambiente rígido acabam se tornando adultos permissivos; coisas escondidas na infância são reveladas pelas crianças de forma dolorosa” (Jung, 1981, p. 170).

O ideal psicológico e educacional é o desenvolvimento da personalidade completa, não sendo destinado às crianças, mas sim um ideal para os adultos. No entanto, este ideal é para poucos, porque “a grande maioria da humanidade não escolhe seu próprio caminho, mas a convenção, e conseqüentemente não se desenvolvem, mas assumem um modo de vida coletivo ao custo de sua própria totalidade” (Jung, 1981, p. 174).

Essas convenções são uma necessidade coletiva, mas para algumas pessoas, tornam-se um problema, pois não conseguem se adaptar a elas. Para essas pessoas, que às vezes aparecem como alunos e crianças problemáticas, “um fator irracional as obriga a se emancipar do rebanho e de seus caminhos conhecidos. Devem seguir sua vocação, como se fosse uma lei de Deus, da qual não podem escapar. O significado do termo vocação é o ser chamado por uma voz, o homem interior” (Jung, 1981, p. 175-176).

Para Jung, “a vida criativa sempre permanece fora das convenções, pois essas são mecanismos sem vida, que não podem nunca compreender mais do que a mera rotina da vida” (Jung, 1981, p. 178). Essas pessoas criativas, ao escolherem negar esse chamado, muitas vezes acabam gerando em si mesmas uma doença, às vezes fatal, que é a trágica expressão de uma vida não vivida.

A tragédia em que muitos pais caem ocorre

quando eles se colocam a tarefa de “fazer o melhor” e “viver só para eles”, isso evita que os pais façam qualquer coisa para seu próprio desenvolvimento. Assim, acabam jogando o seu melhor nas crianças. Geralmente, são as coisas que eles negligenciaram em si mesmos. Isso acaba por gerar monstruosidades educacionais (Jung, 1981, p. 171).

Me lembro de uma vez ter atendido uma adolescente gótica que era rebelde na escola. Depois de algum tempo, chamei a mãe com quem ela vivia e descobri nela uma jovem rebelde que teve a filha quando jovem. Com algumas conversas com ela, a filha se estabilizou na escola, enquanto ela foi buscar uma atividade artística que nunca antes havia se permitido.

Para Jung, existe a “educação caseira”, que são os valores e atitudes dos pais, que são transmitidos “consciente e inconscientemente” às crianças. Depois, vem a educação escolar, que, em geral, “o médico e o terapeuta têm pouco a dizer, a não ser no caso de crianças excepcionais sobre as quais ele pode ter algo importante a acrescentar” (Jung, 1981, p. 131).

Hoje, em muitas escolas, já existe a função do psicopedagogo, às vezes do psicólogo, capaz de lidar com essas crianças problemáticas, geralmente oriundas de famílias desintegradas.

Por fim, existe a educação pelo exemplo. O ensino, nesse caso, se faz de maneira involuntária, espontânea e até inconsciente. Nela, o aspecto emocional é de fundamental importância.

Assim, muitos jovens escolhem suas futuras profissões inspiradas por educadores que lhes transmitem uma “paixão” pela sua disciplina. Isso também acontece com professores, que frequentemente se lembram de algum mestre que os inspirou a seguir essa vida.

Assim, o trabalho do educador é crucial para a sociedade, pois não só transmite conhecimento, mas também afeto genuíno. Uma sociedade assim, com mais pessoas felizes, seguindo sua verdadeira vocação, é, com certeza capaz de construir um mundo melhor e mais justo.

A importância de Nise da Silveira na educação

O papel de Nise da Silveira na educação foi enorme, não no sentido acadêmico, pois nunca foi uma professora convencional. Mas, como exemplo de educadora que trouxe novas ideias para um campo da Ciência ainda hoje pouco conhecido: a Psiquiatria.

Em primeiro lugar, ressaltamos sua luta contra o preconceito social em relação à loucura e aos doentes mentais. Nise demonstrou, por meio de seu trabalho, de sua vida e de seus livros, que existe uma injustificável discriminação contra os loucos e os animais, os exemplos mais conhecidos do ser irracional e do incontrolável. Em seu livro *O Mundo das Imagens* (1992), ela escreveu assim:

o cartesianismo e o culto à deusa Razão da Revolução francesa predominam até hoje nas sociedades que se consideram civilizadas. O “louco” perdeu a razão. Será preciso trancafiá-lo em manicômios para que ele não perturbe, além de ser improdutivo, a sociedade dos homens racionais (Silveira, 1992, p. 112).

Jung (2015) já havia dito em suas memórias que, por trás da loucura, existe uma história humana, sendo fundamental recuperá-la para fins terapêuticos. Nise foi uma fiel seguidora dessa orientação, sempre tratou os doentes mentais com afeto e humanidade. Além disso, foi pioneira na introdução dos animais como coterapeutas no tratamento da doença mental.

Ela contou essa experiência no capítulo sobre “O simbolismo do gato”, e relata que foi muito difícil a aceitação dessa ideia, mesmo citando pesquisadores estrangeiros de instituições renomadas.

Foi muito penosa essa tentativa de introduzir animais no Centro Psiquiátrico Pedro II. Comentários ridicularizantes e até mesmo grosseiros não faltaram, inclusive da parte de colegas. Mas, muito pior foram os atentados contra os animais: remoção dos animais para a seção de eletrocussão, transporte para abandono em locais inóspitos, envenenamentos e, até recentemente, eram enxotados para a rua. Os atentados praticados contra os animais feriram doentes, monitores e a mim mesma (Silveira, 1992, p. 113).

Ao defender o fim dos manicômios, onde os doentes eram trancafiados, o deputado Paulo Delgado ajudou a criar a Lei Antimanicomial, que fechou diversas instituições e permitiu a criação dos Centros de Atenção Psicossocial (Caps) e das residências terapêuticas, proporcionando um tratamento mais humano e diferenciado. Existem hoje cerca de 2700 CAPS em todo o Brasil, mostrando o sucesso desse modelo.

Essa conscientização é importante para a educação pública, de que os loucos são, afinal, humanos e possuem um núcleo sadio que pode vir à tona de acordo com a forma como são tratados. Esse é o eixo do método niseano: apostar na saúde ao invés da doença, como demonstrado em inúmeros livros, exposições, palestras e entrevistas.

Dois pontos fundamentais em sua Terapêutica devem ser destacados:

1 – A importância do afeto catalisador.

Nise descobriu a importância de se criar um ambiente acolhedor e afetivo para que os doentes pudessem desenvolver confiança e expressar suas emoções em atividades como pintura, dança, teatro e até mesmo em falas ocasionais, junto aos monitores e à equipe técnica em geral. O afeto é catalisado para uma atividade na qual é possível a expressão do mundo interior, às vezes cheia de imagens ameaçadoras que são gradualmente despotencializadas do seu perigo à medida que são externalizadas no papel, barro, canto etc.

Assim sendo, o processo terapêutico e educacional é primariamente voltado para o trabalho. Os trabalhos realizados eram expostos para que todos pudessem acompanhar o processo interior e seus desdobramentos. O objetivo era o de permitir a fluidez da “emoção de lidar”, porque na maioria dos casos foi no campo afetivo-emocional que a doença se instaurou.

Mas fazia questão de dizer: “atenção, isso aqui não é uma escola”, como disse certa vez à educadora Gilda Prado, que a visitava na Casa das Palmeiras. Também dizia que gostava

de formar seus “próprios monitores”. Para ela, o conhecimento da alma humana exigia certas qualidades especiais. Em *Imagens do Inconsciente*, ela escreveu o seguinte: “os conhecimentos técnicos não constituem tudo em qualquer profissão. A pessoa humana de cada um, a sensibilidade, a intuição são qualidades preciosas (do monitor)” (Silveira, 2017, p. 76).

Assim sendo, quanto mais grave a condição esquizofrênica, maior será a necessidade que o indivíduo tem de encontrar um ponto de referência e apoio. Dessa forma, “o monitor, num ateliê ou oficina, funciona como uma espécie de catalisador. A química fala-nos de substâncias cuja presença acelera a velocidade das reações. Assim, reatores e catalisadores formam um complexo crítico, ou um quase composto” (Silveira, 2017, p. 75).

2 – A condição psíquica do monitor catalisador.

Nise, seguindo a Psicologia de Jung, enxergava a psique humana como constituída de vários elementos, nem sempre harmônicos, tais como: instintualidade e espiritualidade, racionalidade e irracionalidade, saúde e doença, entre outros.

O perigo, para ela, é o monitor se identificar com uma das polaridades, digamos a do curador, e colocar o outro na posição do doente. Nessa condição, a relação tende a se fixar e enrijecer. Para evitar isso, é necessário que o terapeuta reconheça sua sombra, o seu lado doentio. Assim sendo, na Casa das Palmeiras, toda a equipe técnica era obrigada a fazer análise para poderem lidar simultaneamente com os problemas dos outros e de si mesmos.

Todos os monitores, e até mesmo a direção, participavam de diversas atividades nos diferentes ateliês, criando um ambiente de igualdade e de pouca distinção entre equipe e doentes.

Lembro-me de um paciente bem apessoado, com bons modos e fala inteligente. Ele gostava de se colocar no papel de médico da Casa e cumpria tão bem esse papel que muitos ficavam surpresos quando sabiam de sua real condição.

Assim, aos poucos, desaparecia o preconceito contra a doença mental, mas se cultivava a “saúde mental”, e isso envolvia a participação de familiares no processo, em atividades sociais como festas, exposições e palestras. Esse projeto educacional, permeado por um ambiente acolhedor e alegre, permitia que o processo terapêutico envolvesse a todos: doentes, terapeutas, familiares e visitantes.

Esse ambiente acolhedor, afetivo e igualitário é essencialmente dionisíaco, em oposição às relações formais, frias e racionais que são cultivadas no mundo apolíneo. Nietzsche mostrou em seu livro *A origem da tragédia* que o gênio grego buscou um equilíbrio entre essas divindades.

Para a dra. Nise, que dedicou um capítulo inteiro sobre Dionisos em seu livro *Imagens do Inconsciente*, esse é um tema frequente nas pinturas dos esquizofrênicos. Ela escreveu: “raramente vi, talvez nunca haja visto, entre meus doentes, um só caso que deixasse de recuar às formas de arte do neolítico, ou de revelar evocações de orgias dionisíacas” (Silveira, 2017, p. 265)!

Lembremos que Dionisos tem uma natureza dual: jovem e velho, bissexual, animalesco, orgiástico, frenético, o Deus do êxtase religioso, o tranquilo conhecedor da ordem oculta

na vida indestrutível. Na mitologia grega, ele é o deus da dança, da música, da sexualidade e da fertilidade da natureza.

Ele, embora irmão de Apolo, é também seu oposto. Apolo é o deus da razão, da ordem e dos limites. Nossa civilização é muito apolínea, cultua a razão e, em consequência, Dionisos acaba reprimido. Daí que ele reaparece em sua forma vingativa: loucuras, excessos, crimes, porque não foi devidamente reconhecido. A peça “As Bacantes” de Eurípidés retrata bem essa dualidade de Dionisos.

A dra. Nise enxergava um grande perigo na nossa civilização, o de estarmos nos desconectando de Dionisos, por cultivarmos excessivamente Apolo. Assim sendo, assistimos diariamente a uma série de acontecimentos trágicos, no nível pessoal e no coletivo, como se estivéssemos sendo possuídos pela “loucura dionisíaca”, porque esquecemos dele e seu significado mais profundo.

Psicologicamente, seria necessária a aceitação do inconsciente e de sua irracionalidade, ao lado dos aspectos racionais da psique humana. Nesse sentido, o estudo da obra de Nise da Silveira pode nos ajudar a compreender e aceitar nosso lado obscuro, “louco” e dionisíaco.

Essa educação já não é mais pessoal, mas tem um caráter coletivo. As obras de Jung e Nise da Silveira fazem parte da educação de nossa época, sendo, portanto, de fundamental importância para todos os que buscam ampliar sua consciência e construir um mundo melhor, mais justo e mais humano.

Referências

JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015.

JUNG, Carl Gustav. *Psychology and education*. v. 17. Obras completas: the development of personality Routledge & Kegan Paul, London, 1981.

SILVEIRA, Nise da. *Imagens do Inconsciente*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

SILVEIRA, Nise da. *Rev. Quaternio*, n. 8, 2001.

SILVEIRA, Nise da. *O Mundo das Imagens*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

A Editora UnB é filiada à



Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

EDUCADORAS E EDUCADORES BRASILEIROS

Do centenário de Paulo Freire e Darcy Ribeiro aos 60 anos da UnB

Este livro nasceu do compromisso deixado pelos dois maiores idealizadores da Universidade de Brasília, que são referências para todos nós: Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Eles tinham o objetivo de fazer da UnB uma grande referência no papel de pensar o Brasil, pautar os temas nacionais e ajudar a buscar soluções para transformar a realidade do povo brasileiro. Trata-se de um livro que resulta do curso de extensão intitulado Educadoras e educadores brasileiros: do centenário de Paulo Freire aos 60 anos da UnB, ofertado em 2021, quando o Brasil e o mundo estavam imersos na maior crise sanitária do nosso tempo: a pandemia de covid-19. Estávamos em busca de caminhos, enfrentando o negacionismo daqueles que deveriam estar à frente dos problemas, o qual trouxe graves consequências, vitimando mais de 700 mil vidas e deixando sequelas graves para a sociedade como um todo. O referido curso de extensão tratou da vida, da obra e das contribuições de educadoras e educadores do Brasil, que foram e são tão importantes para nos ajudar a pensar em caminhos, propostas, ações e políticas para os diferentes problemas do país, em sua imensa riqueza cultural, de modo a combater e reverter suas desigualdades. É um livro que, assim como a UnB, está comprometido com um novo amanhecer, em um país mais inclusivo, participativo, multicultural, democrático e sustentável.

EDITORA

