

# Nuestra América en Diálogo

**Boletim AELAC**  
Rio de Janeiro - Brasil



## EDITORIAL

É com alegria que publicamos o numero 2 de “Nuestra América en Diálogo”, Boletim da Associação de Educadores da América Latina e Caribe – Rio. O longo tempo entre os primeiro e segundo número está certamente relacionado ao período difícil que atra- vessamos, às árduas lutas em defesa da democracia e da soberania de nossos povos e nações. Em meio a manobras, violências, cer- ceamentos e restrição de direitos, esse novo numero do Boletim AELAC-Rio nasce do esforço de parceiros que conosco com- partilham compromissos com a defesa intransigente da diversidade cultural e da biodiversidade no continente.

No Brasil, a entrega de nossos campos de petróleo, aquíferos, reservas florestais, da Eletrobrás e do crème de la crème do pré sal à empresas estrangeiras. O desmonte das leis trabalhinstas, a deto- nação do Sistema Único de Saúde, da Educação Pública em prol de interesses privados são alguns dos efeitos do golpe jurídico-midiáti- co-financeiro-parlamentar que ferozmente derruba, em favor das eli- tes nacionais e internacionais, as conquistas dos últimos anos. A (in) Justiça eleitoral coloca camisa de força na livre expressão política dos partidos, além de impor mordaça a determinado candidato, por uma força-tarefa “acima do bem e do mal” que age ao arrepio dos direitos constitucionais e que tem horrorizado juristas de todos os matizes! O resultado é o pior: Dilma Rousseff, presidente legitimamente eleita por 51% dos votos do povo brasileiro, foi deposta! Marielle, executada! Lula está na cadeia!

Entre nossos vizinhos latino-americanos, a situação não é tão dife- rente: o avanço do projeto neoliberal na Argentina; a tentativa de tor- nar ilegítima a permanência de Evo Morales no governo da Bolívia; a pressão norte-americana sobre a Venezuela; o bloqueio sobre Cuba, os retrocessos no Equador, a guerra civil na Nicarágua!

Sobre a América Latina e o Caribe mais uma vez estão postas

as garras do capital internacional, sempre no sentido de apropriação indevida dos territórios e das riquezas naturais, da exploração de sua gente! Ao longo dos séculos, como agora, a eterna insensibilidade à vida humana e de todas as espécies, o espírito capitalístico, individualista e ganancioso, interessado em fazer da natureza a matéria prima morta para a produção industrial, insensível à liberdade e à soberania dos povos.

A situação de ontem, como a de hoje, exige outra vez a afirmação de valores que são próprios de nossos povos originários e tradicionais: a solidariedade, a vida em grupo, o respeito aos saberes femininos e ao lugar das crianças nas sociedades, o exercício da democracia. Humberto Maturana, o biólogo chileno, diz que o amor é a emoção central na história evolutiva humana porque é ele quem assegura o acolhimento e o respeito ao outro, condição necessária ao desenvolvimento humano! Sem esse sentimento, a democracia seria inalcançável, porque é ele que garante “a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência”. Isto é justamente o que o capitalismo jamais poderá suportar, porque, para sobreviver, necessita ampliar fronteiras geográficas e dominar os povos. Na contramão do individualismo, da competição, a afirmação da solidariedade - expressão concreta do amor - é o que poderá nos manter alertas e dispostos a refletir, a questionar e a lutar contra a opressão.

Inúmeras questões são tratadas neste segundo numero de “Nuestra América en Diálogo” Nosso desafio é o de unir forças e resistir, neste momento em que novos processos desestabilizadores da democracia ameaçam a América Latina e o Caribe, através da mídia golpista e do aparato judicial e parlamentar, do descrédito da política e do descontrole público dos patrimônios natural e cultural! Aqui estamos! Esse Boletim é uma expressão de nossa disposição de seguir adiante, na luta por liberdade de expressão, pela organização autônoma dos trabalhadores, pelos direitos à terra e ao trabalho, por eleições democráticas, por LULA livre!

## ***Nuestra América en Diálogo – Boletim AELAC - Rio de Janeiro - Brasil***

Número 2, Agosto 2018

### **Ficha técnica**

***Nuestra América en Diálogo – Boletim AELAC - Rio de Janeiro - Brasil\****

**Organizadores:** Lia Tiriba, Sandra Martins de Souza e Jesús

Jorge Pérez Garcia.

**Editora:** Léa Tiriba: 18922 (MTb/RJ) - Registro Profissional de Jornalista

**Projeto gráfico e diagramação:** Sylvio Marinho e Daniel Tiriba

**Participaram desta edição:** Léa Tiriba; Pilar Domingo; Maria Martina; Henrique Tahan Novaes; José Cassio Ignarra; Miguel Tiriba; Jérôme Souty; Maria Sirley dos Santos; Humberto Santos Palmeira; Claudia Miranda; Fanny Milena Quiñones Riascos; Jesús Jorge Pérez Gracia; Noelia Rodrigues Pereira Rego; Aurelio Fernandez; Luis Augusto de Olivera Gomes; Sandra Martins de Souza; Maria Ciavatta; Flávio Chedid ; Felipe Addor.

Revisão. Miguel Tiriba e Jefferson Tomas de Olivera

### **Sítios de acesso**

Escola da Educação - Unirio

<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao>

Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação - Neddate

<http://www.neddate.uff.br/>

\* AELAC - Associação de Educadores de América Latina e Caribe", Seção Brasil, é uma organização que reúne educadores e instituições de diferentes países interessados no estudo, pesquisa e integração dos povos latino americanos, buscando resgatar nossas raízes educacionais e culturais, para construirmos uma Pedagogia Latino Americana que ofereça respostas às nossas realidades.

# APRESENTAÇÃO

Como anunciam os Estatutos da Associação de Educadores da América Latina e Caribe, esta edição do Boletim “Nuestra América en Diálogo” tem o sentido de “Apoyar la unidad, la integración y la solidaridad latinoamericana y caribeña”, através de difusão de conhecimentos e informações que alimentem essa luta.

O primeiro artigo traz a memória da fundação da AELAC, em Cuba, através de uma homenagem da professora Maria Ciavatta, primeira presidente nacional da instituição, à Berta Rosemborzel, professora primária e poetiza, grande lutadora das causas da democracia e criadora da entidade na Argentina.

Na sessão seguinte, os parceiros da AELAC-Rio se apresentam, oferecendo informações sobre suas entidades, os objetivos de seus trabalhos e relações com as causas de América Latina e Caribe. São eles: Casa Benet Domingo; Casa da América Latina; Comitê de Solidariedade à Revolução Bolivariana; Movimento dos Pequenos Agricultores; Núcleo Infâncias, Natureza e Artes; Associação Cultural José Martí; Marcha em Defesa da Educação Pública; Movimento de Mulheres Olga Benário; Núcleo Interdisciplinar para Desenvolvimento Social.

Em Imagens Latino-americanas, sessão III, o Boletim abre espaços para a arte, fundamento de nossas culturas, elemento fundamental de questionamento de padrões éticos e estéticos. Nesta linha, Sandra Martins de Souza comenta a vida e a obra de Torres Garcia, o artista uruguai que desafia a topografia europeia ao colocar o mapa da América Latina de ponta cabeça; que, em 1947, questiona o avanço das forças produtivas capitalistas e a ameaça que constituem ao gerar seres humanos sem alma, forças produtoras em um mundo que “será como uma descomunal máquina de comer, digerir e dar seu lucro”.

Na sessão IV, “Decolonialidade, memória e cultura”, Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riascos, a partir de projeto de investigação acadêmica, desenvolvido simultaneamente no Rio de Janeiro e em Bogotá, escrevem sobre a importância de pesquisas que tenham como objeto os costumes, as tradições, os saberes e as cosmovisões próprias das comunidades afro-brasileiras, com vistas à formulação de políticas públicas educativas para essas populações. Abordando temática que será retomada em outros artigos deste boletim, as investigadoras intencionam a valorização de saberes ancestrais afrobraileiros e afrocolombianos como condição para uma nova cultura, fundada em seus modos próprios de pensar, sentir e viver a vida.

Na sequência, conferindo concretude à crítica, o artigo de Eduardo Galeano - lido em 1988, em evento de solidariedade ao povo chileno em sua luta contra a ditadura do general Pinochet - diz não aos valores que sustentam a visão de mundo que se impõe sobre a América, através de uma cultura que entende o planeta inteiro “como uma fonte de renda que deve render até a última gota de seu caldo (...)” grotescamente especula com o amor humano para arrancar-lhe mais-valia (...); cultura do desvinculo: tem por deuses os ganhadores, os exitosos donos do dinheiro e do poder (...”)

Retomando o compromisso com um dos objetivos da AELAC - a defesa de una pedagogía latinoamericana y caribeña que haga frente a la penetración transnacionalizadora y desnacionalizadora -, a sessão V traz o artigo de Maria Sirley dos Santos sobre o projeto da Escola Normal Rural Lazaro Cárdenas Del Rio de Tenancingo, Estado do México. Abordando o desafio da formação de jovens professores de áreas rurais, a autora - atual presidente da AELAC-Brasil – faz reflexões sobre a experiência da Escola de Tiripitius, cujo projeto político-pedagógico tem a intenção é contribuir para que os jovens professores retornem a suas áreas de origem, dispostos e comprometidos com a transformação da histórica situação de

não direitos da população rural mexicana.

A seguir, está o artigo de Jesús Jorge Perez Garcia e Noelia Rodriguez Pereira Rego, que inicialmente faz uma retrospectiva do processo de alfabetização em Cuba, assumido como compromisso da revolução cubana; e, num segundo momento, aborda a situação brasileira, em que o analfabetismo expressa de forma contundente uma história de marginalização de jovens e adultos como condição para os privilégios da elite dominante. A partir de um relato de experiências de alfabetização em uma favela do Rio de Janeiro, os autores assumem posições críticas e insurgentes, como saídas para a situação brasileira, especialmente neste momento pós golpe, em que as forças conservadoras vão além: reduzem ou extinguem escolas ou turmas EJA, fechando portas à uma última possibilidade de que jovens e adultos teriam para acessar conhecimentos fundamentais à sua inserção social em condições dignas! Nesse contexto, propõem a Educação Popular como ferramenta importante para o enfrentamento de perversas relações entre direito, cidadania e educação, tanto no Brasil, como na América Latina!

Abordando a temática dos movimentos sociais populares na América Latina, na sessão VI estão os artigos de Henrique Tahan Novaes e Miguel Tiriba e Luiz Augusto de Oliveira Gomes. O primeiro, em sentido inverso aos ideais de privatização do ensino superior no Brasil dos dias atuais, traz o exemplo da Universidade de Córdoba, que em seu centenário comemora a trajetória marcada pelo embate histórico entre o elitismo, o acesso universal e a gratuidade, a liberdade de pensamento e de expressão e da autonomia universitária. Motivado pelo incêndio de desabamento de uma ocupação na capital paulista, no dia 1º de maio deste ano, o segundo artigo tem como tema a perversa política de habitação do Rio de Janeiro, no contexto dos megaeventos, as Olimpíadas e a Copa do Mundo. Política que removeu os moradores das áreas de interesse dos investidores, que reprimiu violentamente e prendeu!

O terceiro artigo dessa sessão trata do movimento de ocupação de escolas, que teve origem no Chile, em 2006, através da luta de estudantes contra as políticas educacionais de Pinochet; que, nos anos seguintes se espalha por outros países da América Latina, abrangendo Argentina, Venezuela, Paraguai e Colômbia! E que chega ao Brasil em 2015 e 2016, como expressão da insatisfação dos secundaristas às condições das escolas; e posteriormente dos estudantes universitários, que ocupam os Institutos Federais e Universidades públicas, em um contexto de deposição da presidente Dilma Rousseff e de descaso à educação, manifesto já nos primeiros dias do governo Michel Temer. O artigo de Luiz Augusto de Oliveira Gomes revela as aprendizagens que o movimento de ocupações de escolas produziu naqueles que dele participaram: a compreensão do direito à escola pública relacionado ao seu destino profissional, a possibilidade de exercício da gestão democrática da escola, a ressignificação de sua função social.

Na sessão VII, José Cassio Ignarra convida os povos latino-americanos à invenção de seus caminhos de desenvolvimento, considerando que a ciência, como a tecnologia são frutos de interesses políticos e econômicos daqueles que as produzem. Este foi justamente o recado do governo ilegítimo de Temer, que em seus primeiros dias paralisou os trabalhos do Ministério de Ciências e Tecnologias, ameaçadores dos interesses norte-americanos.

A seguir, tratando do tema da territorialidade e das lutas socioambientais, a sessão VIII convida à conexão com nossa ancestralidade, de humanos que são uma espécie entre outras espécies, seres da natureza e simultaneamente da cultura. Entendendo um rio que corre como um deus vivo, o belo texto de Jérôme Souty traz a história e a tragédia ambiental do Rio Doce; dos indígenas que habitavam e ainda habitam as suas margens e sua luta contra uma cultura que se relaciona com o ambiente natural como espaço econômico, não como espaço vital, onde a vida se constitui.

Na sequência, adentrando a sessão IX, o clássico “El problema del indio”, de José Carlos Mariátegui, publicado em 1928, nos ajuda a ir além na compreensão da questão indígena no Peru e na América Latina. Ao relacionar a destruição do sistema de propriedade comunal da terra às origens da opressão sobre os povos originários, o autor marxista do início do século XX, traz elementos para a compreensão da veemente negativa que a bancada ruralista do congresso brasileiro faz à demarcação de terras no Brasil. Pois na terra, mais que isso, no território se constituem os fundamentos das culturas indígenas. É nesta linha de pensamento que José Cassio Ignarra apresenta o grupo “Em busca de...” e descreve sua experiência de estudo do livro *O Bem Viver* (1<sup>a</sup>ed.2011), do pensador equatoriano Alberto Acosta. O livro é um chamamento no sentido de buscarmos referências filosóficas, epistemológicas e antropológicas entre os povos originários de América, com vistas a aprender os saberes necessários a um convívio equilibrado entre seres humanos e natureza e vivência do ser-coletivo como fundamentos civilizacionais alternativos ao europeu.

Em tempos de Trump, nos EUA, Temer, no Brasil e Pezão no Estado do Rio de Janeiro, o Boletim AELAC-Rio, faz a defesa das infâncias. Lá as crianças imigrantes sofrem o afastamento de seus pais nas fronteiras; aqui são assassinadas por “balas perdidas” das intervenções militares, que matam as populações pobres e pretas da cidade do Rio de Janeiro. Nesse triste cenário, e com o objetivo de “Luchar en todos nuestros países, por el reconocimiento de los derechos del niño y exigir el cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos”, publicamos o manifesto do Movimento Articulação Infâncias do Rio de Janeiro. Reunindo grupos, pessoas e movimentos sociais comprometidos com os direitos das crianças e tendo a unidade como fortaleza

# Sumário

Editorial .....	2
Apresentação .....	5

## **I. Memórias da AELAC**

Memórias da AELAC – Para Nuestra América en Diálogo .....	12
MARIA CIAVATTA	

## **II. Imagens latinoamericano**

- Torres Garcia e a arte latino-americana .....	19
SANDRA MARTINS DE SOUZA	

## **III - Decolonialidade, memória e cultura**

Epistemologías marginadas y perspectiva comparativa: notas para los Estudios Decoloniales Latinoamericanos .....	25
CLAUDIA MIRANDA E FANNY MILENA QUIÑONES RIASCOS	

Nós dizemos não.....	37
EDUARDO GALEANO	

## **IV- Educação e pedagogias latino-americana**

Sobre América Latina e seu caminhar na educação.....	41
MARIA SIRLEY DOS SANTOS	

A Educação de Jovens e Adultos e a educação popular: breve histórico e possíveis afinidades entre Brasil e Cuba .....	45
JESÚS JORGE PEREZ GARCIA E NOELIA RODRIGUEZ PEREIRA REGO	

## **V. Movimentos sociais populares na América Latina**

O centenário da Reforma Universitária de Córdoba e a necessidade da universidade para além do Capital na América Latina .....	62
HENRIQUE TAHAN NOVAES.	

Incêndio em ocupação de São Paulo: quais interesses estão por detrás da ação/omissão do poder público nas políticas de moradia? .....	68
MIGUEL TIRIBA	

Apontamentos sobre o levante dos estudantes: as dimensões educativas das ocupações de escolas .....	77
LUIZ AUGUSTO DE OLIVEIRA GOMES	

## **VI - Comunicação e tecnologias**

Tecnologia e imperialismo na América Latina e Caribenha.....	87
JOSÉ CASSIO IGNARRA	

**VII - Territorialidade e lutas socioambientais**

- Invisibilidade do Rio Doce ..... 97  
JÉRÔME SOUTY

- algo mais ..... 109  
JOSÉ CASSIO IGNARRA

**VIII - Texto clássico**

- El problema del índio ..... 115  
JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

**IX - Manifesto**

- Em defesa da Infância, por uma cidade desarmada (NiNa) ..... 122

**X. Os companheir@s da AELAC**

- A Casa Benet Domingo ..... 124

PILAR DOMINGO E MARIA MATINA

- Casa da América Latina (CAL) ..... 127

DIRETORIA DA CAL

- Comitê de Solidariedade à Revolução Bolivariana ..... 129

AURELIO FERNANDES

- Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA): construindo soberania alimentar e agroecologia popular ..... 132

HUMBERTO SANTOS PALMEIRA

- Núcleo Infâncias, Natureza e Artes –NiNA ..... 137

LÉA TIRIBA

- Associação Cultural José Martí do Rio de Janeiro (ACJM) ..... 139

DIRETORIA DA ACJM

- Marcha em Defesa da Educação Pública ..... 141

Aurelio Fernandes

- Movimento de Mulheres Olga Benário ..... 144

COORDENAÇÃO NACIONAL DO MOVIMENTO DE MULHERES OLGA BENARIO.

- Núcleo Interdisciplinar para Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ) ..... 147

FLÁVIO CHEDID E FELIPE ADDOR

## I. Memórias da AELAC

# Memórias da AELAC - Para “Nuestra América en Diálogo”

Maria Ciavatta <sup>1</sup>

*Dedico esta memória à Profa. Berta Rosenvorzel, professora primária e poeta, militante da alfabetização da população cubana nos primeiros anos da Revolução, em Cuba, criadora da AELAC na Argentina, empenhada na formação de professores em seu país e no crescimento da AELAC nacional e internacional, até seus 90 anos de vida. Berta viajou por toda América Latina, esteve várias vezes no Brasil, sempre candente em defesa do socialismo, do comunismo, da revolução cubana, da formação dos professores e da educação de nossos povos.*

*Acervo Maria Ciavatta, Rio de Janeiro, foto de A.C. Pantoja Franco, junho de 1997. Visita da Profa.. Berta Rosenvorzel (à dir.), Presidente da AELAC-Argentina, à AELAC-Brasil.*

Muitos são os historiadores que se ocupam dos estudos da memória. Podemos citar alguns mais conhecidos entre nós: Maurice Halbwachs, Pierre Nora, Jacques Le Goff, Ecléa Bosi. Neste momento de resgate da memória da criação da AELAC no Brasil, assumimos, como ponto de partida, a distinção que o historiador Jorn Rusen faz entre história e memória, ao distinguir os dois processos de preservação escrita e oral da vida humana. A memória é o registro da sub-

<sup>1</sup> Primeira Presidente da Associação de Educadores da América Latina e Caribe Seção Brasil (AELAC – Brasil, 1991-1993). Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Titular de Trabalho e Educação da Universidade Federal Fluminense, do Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Saúde e Educação. mciavatta@terra.com.br

jetividade social de cada um; a história é a reflexão e o relato dos acontecimentos, os significados da memória, a explicação dos fatos e suas interpretações. Não sem razão, Ecléa Bosi fala do “tempo vivo da memória”, o espaço-tempo que não se perde de seu objetivo de preservar os acontecimentos do passado para as reflexões do futuro.

Neste breve exercício de retomada da AELAC por uma universidade, no Rio de Janeiro, a UNIRIO, não vamos fazer um exercício de história no estrito senso, como explicação e interpretação dos acontecimentos. Vamos nos limitar a trazer a memória guardada sobre a vivência social subjetiva daqueles distantes anos de 1980 e 1990, quando se criou a Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe durante o Pedagogia 90, em Havana, Cuba e, em 1991, no Brasil, no Rio de Janeiro. Eram tempos de redemocratização do país e da América Latina, eram tempos de coletivos que se formavam para as diversas tarefas da democracia incipiente que buscávamos implementar. Assim se formaram os grupos de professores das universidades, das secretarias e das redes de educação pública, dos sindicatos que levaram adiante a criação e o desenvolvimento da AELAC no Brasil.

Uma questão importante da época foram os eventos que marcaram os cinco séculos da chegada dos espanhóis ao Continente. América “Além dos 500 anos”, foi um pensamento e uma expressão que dominou as primeiras décadas dos anos 1990 na América Latina, demarcando o sentido da chegada dos espanhóis à América, em 1492, Os espanhóis queriam que fosse comemorado o “encontro entre dois mundos”, mas intelectuais e movimentos sociais de diversas partes do Continente, rejeitaram essa palavra de ordem e recuperaram, historicamente, a espoliação do Novo Mundo, de seus povos, de sua riqueza, de sua cultura ao longo de quinhentos anos.

“La conquista de América, la cuestión del otro” de Tzvetan Todorov foi um dos livros clássicos que ajudaram a compreender em detalhes, segundo os relatos de Bartolomé de Las Casas, a tragédia da convivência entre os colonizadores europeus e os nativos. Se os

indígenas eram humanos, deveriam ser assimilados a seus valores; se não eram humanos, eram seres inferiores e deveriam ser sujeitos aos brancos, colonizadores, assim pensavam e, de forma opressiva, tratavam os nativos locais.

Foi nesse clima de redescoberta dos países e de suas raízes, da necessidade da luta dos povos para superar a dominação, que a Asociación de Educadores de Latinoamérica y e Caribe (AELAC) foi criada durante o Congreso Pedagogia 90, Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor, realizado de 6 a 9 de fevereiro de 1990, em Havana, Cuba. Participaram professores e estudantes dos países latino-americanos e alguns americanos e europeus, Muitos brasileiros, que iam pela primeira vez a Cuba, devido às restrições políticas de viagem ao país, pelos governos ditoriais até o final dos anos 1980. Viajava-se com escala no Peru ou no Panamá, onde os passaportes eram carimbados e não constava a entrada e saída de Havana.

O ato de criação da AELAC em Cuba foi uma chamada aberta aos coletivos dos países presentes no Pedagogia 90. No grande Teatro Karl Marx. Chegou a notícia de uma convocação ampla para uma reunião em torno do meio-dia, em um dos auditórios, para criar uma associação de educadores. Chegando lá, encontrei um pequeno grupo de brasileiros, e nos fizemos representar por uma escolha feita na hora, com professores de diversas regiões e instituições brasileiras.

Constituiu-se um Comitê Organizador com representantes de cada país. Pelo Brasil, ficamos, como titulares, Profs. Ana Maria Braga / ADRGS-RS, Dirce Gomes / SME-SP, Maria Ciavatta / UFF-RJ; e como suplentes, Odete Antonia Berzolin / CPERS-RS, Heloísa Hoeffling / UNICAMP-SP e Anita de Fátima Gomes dos Santos / SIMPRO-RJ. Os cubanos tinham pressa na constituição regional por país, mas, talvez, a distância espacial entre as representantes brasileiras (não havia internet na época), não tornava fácil a tarefa. No entanto, de fevereiro de 1990 a junho de 1991, os membros do Comitê Organizador no Brasil, apoiados por seus grupos locais, utilizando recursos

próprios, realizaram várias atividades preparatórias à constituição legal da entidade.

No Brasil, o clima dos anos 1990 era de redemocratização das instituições e, animados por esse ideário de transformação social, criamos a AELAC-Brasil, em uma sala da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 15 de junho de 1991. Constituímos uma sede nacional, na UFF; sedes regionais Norte na UFPa, Sul na ADUFR-GS e Sudeste / SME-SP; e um Conselho Consultivo Nacional. Como apoiadores, entre outros, participaram os Profs. Moacyr de Goes / UFRJ, Nilda Alves /UFF, Gaudêncio Frigotto / UFF, Luiz Antonio Cunha / UFF, Regina Leite Garcia / UFF, Célia Linhares / ANPED, Maria da Glória Ribeiro / ANDES, Sandra Maria Carneiro /UERJ, Marcos Arruda / PACS e IESAE-FGV. Foram eleitas as Profs. Maria Ciavatta / UFF, Presidente, Sandra Maria de Sá Carneiro / UERJ, Secretária Geral e Edith Frigotto /UFF, Secretária Adjunta.

Buscávamos “o alargamento recíproco da consciência continental latino-americana e de suas possibilidades de ação”, através do intercâmbio, da promoção de atividades sobre a educação e a cultura latino-americanas, a pesquisa, o compromisso político com a transformação de nossas sociedades. Cada membro da diretoria buscou realizar, em seu estado e região, eventos que pudessem representar o espírito da AELAC. No Rio de Janeiro, conseguimos um apoio de especial significado, da Diretora da Faculdade de Educação, Profa. Nilda Alves e do Reitor da UFF, Raimundo Martins Romeo.

O evento mais importante que realizamos foi um seminário internacional realizado em julho de 1991, sobre “AMÉRICA LATINA: Alternativas Pedagógicas para o Terceiro Milênio”, (v. documentário), com a presença de profissionais de outros estados, um convidado internacional, o Prof. Roberto Follari (Universidade de Cuyo, Argentina). Participamos de eventos e reuniões de trabalho no Peru, na Venezuela e em Cuba. Outra participação importante para a AELAC foram as atividades da ECO 92 no Rio de Janeiro. Representamos a AELA-

C-Brasil, participando de atividades preparatórias realizadas em Las Leñas, Argentina, com a apresentação de um trabalho sobre educação ambiental; promovemos um seminário com professores do Instituto de Geociências da UFF e participamos de uma mesa nas atividades da ECO 92, no Aterro do Flamengo, com o apoio de professores da área de Meio Ambiente, como os Profs. Carlos Walter Porto Gonçalves, Eunice Trein e Marcos Arruda.

Depois de ter concluído meu período na direção da AELAC-Brasil, em 1993, continuei estudando as questões do trabalho e da educação na América Latina. Atuei na AELAC e junto a entidades de pesquisa para reconhecimento dos problemas comuns, sociais e educacionais, latino-americanos, e na busca de sua solução através pelos trabalhos conjuntos, como trabalho de crianças e adolescentes promovidos por uma instituição italiana com atividades na América Latina e a Revista NATS (Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores). Também segui participando de outras entidades, como o CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), a ALAST (Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo), o CHIELA (Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana) e do Grupo de Trabalho “Educação na América Latina” da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Por várias dificuldades, tais como, articular, em suas sessões, os temas comuns com outros GTs, o Grupo teve vida breve, mas a AELAC continuou, durante alguns anos, a realizar suas assembleias anuais, eleição das novas diretorias etc. durante a Reunião Anual da ANPEd.

Foi um tempo muito bom, de muita esperança na construção de países com regimes democráticos e justiça social no Continente. É com a força dessa esperança que continuamos lutando. Não obstante o conservadorismo que mostra também sua força, somos, hoje, um país diferente do tempo do Golpe Civil-militar de 1964 que implantou e manteve uma Ditadura durante 25 anos.

Lutamos agora contra a ruptura do regime democrático pelo golpe parlamentar-midiático-judiciário, consumado em 31 de agosto último. Continuaremos lutando pela justiça social, pelos direitos dos trabalhadores, por uma imprensa independente, junto a nossos jovens que ocupam as escolas e universidades por uma melhor educação e por um país livre das amarras do mercado e de seus beneficiários no poder.

Em memória de Berta, lutadora de tantas causas, gostaria de ler um poema seu:

Cambiemos el sistema  
Para los indigentes  
De Latinoamérica  
Sin pan, sin techo sin escuela  
No basta la protesta.

Para los que detentan el poder  
Dueños de la vida, de los sueños,  
De las quimeras del hombre  
No basta la protesta.

Para los amos de turno  
Que roban la alegría  
Que embotan en la ignorancia  
No basta la protesta.

Por la dignidad redimida  
Por la rosa y la belleza  
Por el acceso al alfabeto  
Cambiemos el sistema.

Por la sonrisa de los niños  
Por la justicia, la paz y la esperanza  
Cambiemos el sistema.

Cambiemos el sistema  
Para que cante el arado  
Em Latinoamérica”

Rio, 10 de novembro de 2016.



## **II. Imagens latinoamericano**

# **Torres Garcia e a arte latino-americana**

**Sandra Martins de Souza - Colégio de Aplicação da UFRJ**

sandrasou51@gmail.com

Na infância, aqui no Rio, gostávamos de brincar de um jogo um tanto estúpido que se chamava “Brasil declara guerra”. O “Brasil” tinha que declarar guerra a um país e pedir auxílio a outro. Invariavelmente eu escolhia a “Bolívia”, para me defender, quando eu era o “Brasil”. Este nome me soava bem e era sempre essa a minha escolha. É possível que date daí a minha primeira aproximação com Latino América, como conceito. Lembro ainda que ouvíamos pelas rádios locais muitas Guarâncias, Rumbas, Boleros, Cha-cha-cha. Meus ouvidos percebiam, e se alegravam com este mundo cerca de mim, docemente cantado em espanhol. Anos mais tarde, entrando na adolescência, a voz suave e solar de Caetano Veloso, me fez acreditar que havia outras vibrantes sensações, pois ele dizia: Soy loco por ti América. Que amor, que paixão eram essas, do poeta que era loco por ti, América?!

Dez anos depois ocorreu uma epifania visual - em 1978 na exposição Arte Agora II América Latina: Geometria Sensível - ao me deparar com a poética fundante da surpreendente obra do uruguai Joaquin Torres Garcia! Ali me dei conta do quanto estava fincada neste solo sul-americano. Esta exposição, de valor inestimável para reforçar os laços de um desgarrado Brasil para com seus hermanos latino-americanos, foi tragicamente consumida pelo fogo, conforme notícia em jornal da época, que segue:

O Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro foi praticamente consumido pelo fogo na madrugada de 8 de julho de

1978. O incêndio devorou as 200 obras da exposição “Geometria sensível” — entre as quais 80 telas do uruguai Torres García — mil peças do acervo, uma parte considerável de suas instalações e chamuscou o prestígio do Brasil no meio artístico. (JORNAL O GLOBO, 09/05/1978)

Perplexidade! Como podia ter acontecido aquele significativo encontro com as 200 obras da Exposição Geometria sensível e agora, daqueles 80 trabalhos de Torres Garcia que especialmente me impactaram? Nada mais restava?

O encontro com a força da obra de Joaquin Torres Garcia, então, me arrebatou. É assim, a obra de arte. Na sua força fundante, nos arrebata e sacode as estruturas!

### **Torres Garcia: artista sul americano<sup>1</sup>**

Joaquin Torres Garcia, nascido em Montevideu em 1874, teve uma trajetória ímpar entre os artistas sul-americanos. Filho de pai Catalão e mãe Uruguaya, aos 17 anos, em 1891, já tendo se definido pela Arte, consegue convencer o pai a voltar com a família à Espanha, precisamente na cidade de Mataró, Catalunha sua terra de origem. O artista intuía, de algum modo, que necessitava ir na fonte para poder encontrar o seu verdadeiro eixo. Na Espanha, faz seus primeiros estudos em Barcelona. Torna-se ajudante de Gaudi ao mesmo tempo em que participa do movimento Novecentista, que congregava a vanguarda espanhola intelectual do início do séc. XX. Tinha também grande apreço pela teoria. Torres Garcia foi pintor, muralista, escultor, designer, professor, escritor, teórico da arte e proposito de movimentos artísticos, principalmente quando retorna ao Uruguai, já na sua maturidade. O artista no ano de 1920 tenta viver em Nova York e, embora se encante com o dinamismo

---

<sup>1</sup> Esta síntese da biografia do artista foi baseada naquela que é apresentada pelo Museu Torres Garcia, Montevideu – Uruguai.

e os arranha-céus das avenidas de Manhattan, seu convívio ali, sem o domínio da língua inglesa, não foi promissor. Regressa à Europa com a família em 1922. Se instala em 1926 em Paris. Aí tem lugar um grande encontro com os artistas da vanguarda do início do Séc. XX pertencentes ao movimento De Stijl como Theo Van Doesburg, Piet Mondrian entre outros. Do estreitamento de sua amizade com Michel Seuphor, em 1929 surge o grupo Círculo e Quadrado.

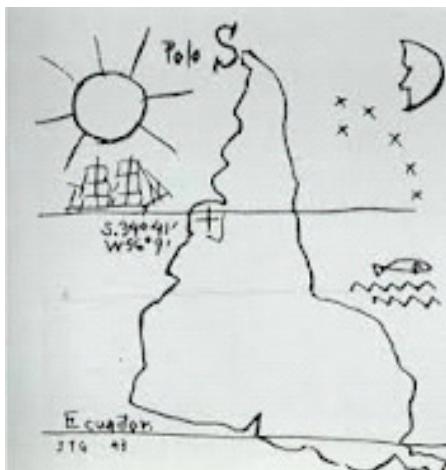
O final dos anos 20 até início da década de 30 foi um período muito profícuo para o artista e teórico uruguai, em Paris. Resolve em 1932 voltar à Espanha residindo em Madri, com a família. Nesta cidade, no ano de 1933, busca organizar um grupo de Arte Construtiva, além de escrever um volume manuscrito intitulado “Arte Costructivo”. Em 1934 resolve, por fim, retornar ao Uruguai com sua esposa Manolita e seus quatro filhos. Uma vez instalado em Montevidéu, cria em 1935 a Associação de Arte Construtiva (AAC) que tem por objetivo contribuir com a cultura do país ampliando o debate sobre a tendência contemporânea da Arte. Logo depois em 1936 editou a revista “Círculo y Cuadrado” desdobrando o processo que iniciara com Seuphor, em Paris. Nos dois primeiros números ele formulará as bases do seu pensamento estético em solo sul-americano. Mais tarde, já na década de 1940, reúne em seu livro Universalismo Construtivo as 150 conferências proferidas desde que retornara ao Uruguai.<sup>2</sup> Ali se encontra todo o suporte teórico para a criação da Escuela del Sur, ocasião em que afirmará seu pensamento de resistência frente a hegemonia do norte:

He dicho Escuela del Sur, porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte..

---

<sup>2</sup> Museu Oscar Niemeyer (Curitiba, PR). Aladdin./Universalismo Constructivo. Joaquín Torres Garcia. Catálogo do Museu de 30 de março a 08 de julho de 2007

Apresenta, então, uma das versões do desenho-conceito, que representa o mapa da América do Sul invertido, num ímpeto de mudança radical de perspectiva, e pelo qual sua obra será muito conhecida.



### Dimensão latino-americana

É esta consciência profunda sobre a teoria e a prática da Arte que tornará a sua obra de grande importância para a afirmação de uma identidade latino-americana. Joaquin Torres Garcia ao se dedicar à pesquisa da arte pré-colombiana encontrará, efetivamente, uma dimensão mais universal da sua própria arte.

Olhar para a obra de Torres Garcia é perceber a representação, ou melhor, a apresentação de objetos concretos ordenados com muito equilíbrio e concisão. É dali que se dá o salto para além do que está colocado naquela simbologia, com objetos ocupando o espaço feito de linhas ortogonais em planos de cores primais, que ultrapassam a linguagem significante e alcançam o próprio conceito no seu processo universal e construtivo: homem é o homem,

peixe é o peixe, mulher é a mulher, roda é a roda e tudo é o seu inverso, também. Está tudo muito claro e límpido e, num processo quase lúdico, pode-se desdobrar a franja imemorial das coisas e de suas nomeações. A obra se torna atávica e presente ao mesmo tempo. As raízes ancestrais, as quais ele buscava neste continente sul-americano serão as bases que o levarão a formular o conceito de Universalismo Construtivo.



Torres García falece no Uruguai em 1949, deixando muitos discípulos. Dentre os mais destacados estão Augusto e Horacio Torres (seus filhos), Francisco Matto, José Gurvich, Manuel Pai-lós, Gonzalo Fonseca, Uruguay Alpuy, Edgardo Ribeiro, Manolo Lima, Alceu Ribeiro e Jonio Montiel.

É possível dizer ainda que, ao final de sua vida, Torres García perscrutava em sua obra o mundo que se desdobrava rapidamente em desabalada mecanização, já naquela época, de um modo que o intrigava. O seu incansável trabalho com a investigação teórica da Arte, talvez o fizesse crer ser possível combater o surgimento de um *Homo ex machina*, ou seja, o homem que maquinalmente deve agir,

solitário, de modo a trilhar seu trágico caminho de sombras<sup>3</sup>. Senão, como avaliar o significado da enigmática passagem reproduzida em um catálogo de uma exposição no Brasil<sup>4</sup> e que, originalmente se encontra no livro “Lo Abstracto y lo Concreto en el Arte”, de Torres Garcia, escrito em 1947. O texto que reproduzo a seguir, fica como uma provocação para tentarmos melhor entender o papel e alcance da obra deste singular artista de nuestra América:

Cada homem, então, sem alma, sem homem, terá que ser considerado como simples força produtora, e o mundo será como uma descomunal máquina de comer, digerir, e dar seu lucro; vida estática dentro de seu endiabrado dinamismo mecânico, movendo-se uniformemente, admiravelmente ajustada; finalidade sem fim de um viver só para viver, sem mistério, sem esperança, sem poesia. Regresso insuspeitado a um estado infracivilizado. Mesmo que não se enquadre nesta sociedade uma arte civilizada, há que criá-la. O HOMEM não pode nem deve morrer. E o artista, outra vez, deve ditar as normas da arte de acordo com um viver equilibrado. (TORRES GARCIA)

---

3 Ver a dissertação de Rafael Leal e Silva: Do “Homo ex machina” a “Machina ex machina”? que investiga as personagens trágicas de Hamlet e Blade Runner sob o signo do humano e da máquina e que me pareceu se aproximar do tema aqui tratado por Torres Garcia. Mais detalhes no site localizado nas referências

4 DIAS, Alejandro; PEREIRA, Jimena. Joaquim Torres Garcia: geometria, criação, proporção. Catálogo. Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre, 2012. Alejandro Diaz e Jimena Pereira

**III - Decolonialidade, memória e cultura**

# **Epistemologías Marginadas y Perspectiva Comparativa: Notas Para Los Estudios Decoloniales Latinoamericanos**

**Claudia Miranda – UNIRIO**

[mirandaunirio@gmail.com](mailto:mirandaunirio@gmail.com)

Fanny Milena Quiñones Riascos - Universidad Pedagógica Nacional



*Zumbi dos Palmares em uma pintura e os bandeirantes na outra,*

Desde Brasil y Colombia, estamos trabajando, hace una década, para lograr caminos alternativos de des-aprendizajes epistemáticas y alimentar otras lecturas de mundo en clave decolonial. A partir de una serie de epistemologías marginadas, elegimos rutas anti-oligárquicas para salir más allá por trayectos colaborativos sin

perder el vínculo con la politización en la formación de maestras/os. Pensar sobre las pedagogías alternativas, sobre formas de participación sin jerarquías subalterizadoras y pensar las dinámicas de organización para “pertener”, significa asumir agendas que se han convertido en proyectos en la contramano del sistema educacional.

Cuando formamos otras/os maestras/os el desafío es, antes que todo, disminuir las distancias entre la escuela y las propuestas pedagógicas que hacen parte de la teoría educacional. Intentamos promover otros lugares de des-aprendizajes coloniales y vimos, también, algunas claves fundamentales sobre las mutaciones de ese proceso violento. Con la profesora Catherine Walsh (2012) hemos llegado a reconocer unas apuestas accionales arraigadas a la vida misma porque nos convoca a otros abordajes que tienen que ver con lo decolonial. Consecuentemente, salimos adelante basados/as en la clave decolonial que sugiere Catherine Walsh (2012) para no dejar huir el telón de fondo que nos hace retomar las tramas de resistencia y existencia en la Diáspora Africana.

Las realidades de Brasil y de Colombia son escenarios reveladores de tramas y modos de insurgir frente a la violencia gubernamental, frente a la violencia en contra a cuerpos no blancos, frente a la invisibilidad de las poblaciones afrodescendientes ahí ubicadas. Las trayectorias en la Diáspora Africana en las Américas es tema caro y poco explotado en Brasil, por las Ciencias Sociales. Nuestro compromiso incluye establecer puentes entre grupos de investigación ubicados en este eje y promocionar espacios de intercambio entre redes de maestros y maestras.

Con Santiago Arboleda Quiñonez (2002), vimos unas pistas sobre los caminos de los afrocolombianos que salen en movimientos de defensa física a lo largo de su vida en esta región. La politización y lucha por la vida son casi lo mismo. Intentamos entender cómo el desafío epistémico pasa a integrar la agenda de los afro-

descendientes involucrados con las escuelas y con la formación de maestras/os. Todo intento de explicación sobre las formas de resistir o, como plantea Walsh (2012), “de re-existir”, tiene que ver con experiencias comunitarias. Destacamos que, en Brasil, fue imprescindible que se adotara un discurso sobre un país racialmente democrático y a partir de este recurso la cuestión racial está circunscrita en su “agenda civilizatoria”. A lo largo de nuestras investigaciones, hemos visto que también en Colombia pasa lo mismo. Hemos comenzado una revisión sistemática de publicaciones tales como libros, tesis de grado en bibliotecas públicas de Bogotá, de universidades e institutos de investigación. Encontramos documentación variada que aborda el tema de la Etnoeducación afrocolombiana y, la mayoría, desde la normatividad, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, donde se reconoce al país como multiétnico y pluricultural. El Estado colombiano diseña políticas gubernamentales tendientes a fortalecer las costumbres, tradiciones, saberes y cosmovisiones propias de las comunidades étnicas, en tanto el Ministerio de Educación Nacional reglamenta, al mismo tiempo, políticas públicas educativas para estas poblaciones. Con estos rasgos localizamos semejanzas con Brasil y para nuestra investigación consideramos documentos oficiales, archivos de las bibliotecas especializadas, registros de las organizaciones negras, además de las disertaciones de maestría y las tesis de doctorado ya existentes.

### **Sobre discursos y tensiones del movimiento social negro**

Con las atribuciones establecidas constitucionalmente, con el fin de darles su debido cumplimiento, el Estado crea una legislación conjuntamente con el Ministerio de Educación, formulando un proyecto educativo comunitario para que los pueblos indígenas y afrocolombianos construyan, gestionen y evalúen sus proyectos

etnoeducativos en concertación con las autoridades del sector educativo de los territorios en el marco de la Ley 115 de 1994 denominada Ley General de Educación, cuyos artículos del 55 al 63 definen la Etnoeducación con unos principios y fines que buscan fortalecer la identidad, protección, uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarios de organización, uso de las lenguas propias, la formación docente. Bajo esta misma orientación, surgen los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde el Ministerio de Educación Nacional en el año 2001, documento producto del trabajo de la Comisión Pedagógica Nacional, las comunidades afrocolombianas, en respuesta a lo dispuesto en la Ley n.º 70 de 1993, la cual reglamenta el artículo 55 transitorio de la Constitución, que protege la identidad cultural y derechos de las comunidades negras creando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

Dichos Lineamientos posibilitan el debate pedagógico y abren el campo para la investigación de experiencias etnoeducativas en grupos étnicos con la posibilidad de diseñar modelos de educación propia y alternativa, basados en la sabiduría ancestral, la tradición oral, como posibilidad de diálogo e interacción con el conocimiento único universal para tener otras maneras de leer, comprender la realidad e interactuar en ella. En este contexto etnoeducativo, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos reconoce la diversidad y promueve las relaciones de alteridad y otredad en las aulas que cada día se vuelven más heterogéneas, especialmente en los contextos urbanos debido a las migraciones, donde se hace relevante reconocer en el otro y la otra la diferencia, permitiendo el diálogo intercultural, promoviendo la convivencia democrática, pacífica y armónica. Respondiendo al interés de profundizar, socializar y fortalecer la Cátedra, se llevó a cabo, en el año 2008, el “Foro Distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA”, cuyas memorias publicadas por la Secretaría de Educación Distrital pretendieron

propiciar un espacio de sensibilización de lo afrocolombiano en el Distrito, valorizando los aportes de estas comunidades a nivel histórico, haciendo parte de la construcción de la cultura propia del país.

Es aquí donde se recoge una serie de experiencias realizadas por diferentes investigadores, todas ellas enfocadas en la formación docente alternativa como la expedición etnográfica ambiental y pedagógica del Litoral Pacífico, generando en este sentido un conocimiento de cada una de las investigaciones presentadas, convirtiéndose finalmente en documentos de referencia obligada para los docentes en el momento de implementar la cátedra en las escuelas y colegios a nivel local y nacional. Igualmente, y siguiendo esta misma línea, se encontró la documentación del Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación, que se celebró unos años antes que el anterior, en 2000, denominado “La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales”, configurado como un espacio de encuentro entre diversas experiencias que no habían contado con los espacios necesarios para dar a conocer y compartir propuestas, avances y limitantes.

De todo esto se deduce, entonces, que se encuentra viva la necesidad de revisar la práctica de los educadores al interior de las instituciones educativas en la enseñanza superior, y a partir de esto, es urgente fortalecer un cuerpo conceptual propio a manera de Pedagogía para la Etnoeducación, una Pedagogía Decolonial como prefiere Catherine Walsh (2008). Esta pedagogía para la Etnoeducación es compartida por Axel Rojas (2008), quien en su documento Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para Educadores, plantea una propuesta para la aplicación y consolidación de la CEA en los colegios del Distrito, generando una serie de herramientas que sirvan de complemento para la actualización de los lineamientos curriculares mencionados al inicio de este texto, aquellos que responden a las exigencias en materia normativa en el

país, por parte del Ministerio de Educación en el 2001.

Con este problema vislumbrado a la luz de la realidad, Jorge Enrique García (2009) supone la urgencia de revisar a fondo el marco constitucional, y las políticas públicas que rigen al país en lo pluricultural y multiétnico. Inicialmente las políticas de carácter educativo deben manifestar el respeto hacia las diferentes visiones dentro del proyecto educativo nacional. De aquí se considera que: “cuando la pluralidad se acepta y hace parte de los valores, no es fácil la universalización de los currículos, manifestándose la homogenización en un mundo cada vez más diversificado cultural y socialmente” (García, 2009, p. 16).

En Brasil, con la diferencia de que se contesta al proceso colonial organizado con la presencia del portugués, la esclavitud fue el medio por a través del cual se jerarquizó a la sociedad entre racializados y no-racializados así como ocurrió en Colombia. A partir de un estado del arte sobre la producción teórica sobre Relaciones Raciales y la Educación (Miranda, 2004), podemos afirmar que hubo un aumento no sólo numérico de las investigaciones, sino sobre todo en la calidad de las hipótesis sobre el papel de la universidad en ese proceso de pensar lo afro, el racismo y el país en la contemporaneidad.

En ese caso, entendemos ser apropiado considerar existir una lucha por un abordaje también etnoeducativo. En los años de 1980, Abdias do Nascimento (1914-2011), insistió con una propuesta de enseñanza de temáticas sobre África en el aula. Hace mucho tiempo que organizaciones afrobrasileñas buscan posibilidades de inserción y organización de los/as negros/as sobre todo en São Paulo. En este período se creía que en el estado de un total de 922.017 personas, 11% eran afrodescendientes. Y en el país, la mayor parte estaba en el campo. El Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística –IBGE, registra hoy día más de 50% de negros (la suma de los llamados “pretos” y “pardos”) en todo el país. Son datos basados en la autode-

claración de estas personas, una tomada de conciencia incrementada en los últimos años por los foros y políticas dedicados a la problematización de esas formas de pertenecer – ser negro en Brasil.

García (2005) destaca que “la experiencia de los años noventa del movimiento de afrodescendientes en la región [...] ubica el proceso de reivindicación de unos actores cada vez más protagonicos en la lucha por la equidad” (García, 2005, p. 375). Jiménez, (2001, p.39) en su trabajo “Situación de los afrodescendientes de Colombia y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, considera que “los últimos gobiernos han sido cómplices de la discriminación racial en la cual también se manifiesta el sector privado, donde la persona afrocolombiana es completamente invisible”. El gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) fue el que admitió, por primera vez, el racismo del país. A partir de ahí muchos aspectos de la lucha fueron incorporados para proposiciones de caminos de disminución de las desigualdades raciales. Por eso, algunos avances ya son conmemorados. La Ley nº 10639 de 2003 y la ley nº 11645 de 2008 son algunos de esos rasgos emancipatorios. A partir de las dos, el estado obliga la enseñanza de la historia y las culturas de los afros y de los indígenas.

## **Las disputas curriculares**

Ya hemos dicho que reconocemos una ruta común en dónde la Etnoeducación y la Educación intercultural ganan status de orientaciones que han resultado de las agendas y de la movilización fomentadas por las instituciones de los movimientos negros e por instituciones además de los grupos de intelectuales que se convierten en parejas aunque no negros. Y así, reconocemos la importancia del abordaje etnoeducativo para el desarrollo de la teorización sobre prácticas curriculares más alternativas, pedagogías otras en la universidad pública. Para encaminar dicha cuestión, vale la pena

entender lo que pasó en Brasil en la primera década del sigo XXI. En el año de 2003, la Ley nº 10.639 modificó la Ley nº 9.394<sup>1</sup> (1996), la cual establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la Red de Educación la obligatoriedad de la temática “Historia y Cultura Afrobrasileña”. A partir de ahí, el contenido programático incluye el “estudio de la Historia de África y de los Africanos, la lucha de las personas negras en Brasil, la cultura de la gente negra brasileña y al hombre y a la mujer negra en la formación de la sociedad nacional, rescatando la contribución del pueblo negro en los ámbitos social, económico y políticos relacionados con la Historia de Brasil”.

Con eso, comenzamos a cuestionar que papel tienen las instituciones de enseñanza superior en Brasil y en Colombia. Vimos, examinando los documentos que: “el gobierno brasileño asume el compromiso histórico de romper las barreras históricas que impiden el pleno desarrollo de la población negra brasileña” (BRASIL, 2004, p.6). Las “Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y africanas” (Brasil, 2004) y las “Orientaciones y Acciones para la Educación de las Directrices Étnico-raciales” (Brasil, 2006), son documentos reguladores para apoyar las alternativas pedagógicas buscando desarrollar los enfoques otros en la construcción del conocimiento escolar.

Partiendo de estas premisas, tejemos consideraciones sobre los impactos de la adopción de la diversidad cultural como un principio rector de las políticas curriculares diferencialistas destacando el cambio discursivo implícito en sus respectivos textos. A nuestro juicio, no se trata, solamente de lo que se implementa y atribuye normativamente, sino que es a partir de la misma población desde donde se construyen los modelos de educación que conduzcan al reconocimiento, aceptación y valoración de las tradiciones y cos-

---

1 Ley de Directrices y Bases de la Educación.

tumbres propias de lo afrocolombiano dentro de un país tan diverso como lo es Colombia. En Brasil, un paso importante en el proceso desarrollado fue la creación de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad – SECAD (2004). Según el texto de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (Ídem), “Uno de sus objetivos es volver la multiplicidad de experiencias pedagógicas de esas áreas en modos de renovación en las prácticas educativas”. La colaboración entre el Ministerio de Educación y la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial, se materializó en la sistematización de este documento el cual presenta informaciones, así como los marcos legales de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-brasileña y Africana. Hemos visto un grupo de doctores/as afrobrasileños/as y algunas parejas defendiendo las acciones afirmativas sobretodo en los primeiros años del siglo XXI. Hemos examinado los aspectos de propuestas de pedagogías alternativas teniendo en cuenta la multidimensionalidad del tema de la urgencia de una especie de heterogeneidad epistémica – lo que exige más presencia afro en las universidades - y la fuerza del debate político para obtener mejores resultados en nuestro análisis sobre las potencialidades de los agentes negros en los procesos de mobilidad político-académica.

Así, presentamos un análisis sobre la potencialidad de la dinámica organizacional de los afrodescendientes de Brasil y de Colombia basados en nuestro proyecto de investigación académica que desarrollamos, al mismo tiempo, en Río de Janeiro y en Bogotá. Las críticas a los modelos aún coloniales de universidad fue un pañuelo de fondo. Por outra parte, destacamos las perspectivas actuales de los segmentos negros en el campo intelectual en las universidades públicas. Para nosostros/as, es imperativo agregar como trazo de la emancipación negra la insurgencia en dirección a la vida político-epistémica de un

otro modo de ser activista. Por eso, llama la atención un proceso que nos invitó a aproximar nuestros campos de visión en los respectivos contextos - Brasil y Colombia. De ahí, fue decisivo entender nuestras agendas políticas que tienen como centralidad lo que hemos definido - a partir de lo que sugieren los afrocolombianos - como “Educación Propia”, en los dos contextos trabajados aquí.

### **Algunas conclusiones**

Las críticas a los modelos de políticas de inclusión presentadas en foros diversos organizados en Colombia y en Brasil ayudaron en esa propuesta de ponencia para presentar y repartir conocimientos con otros intelectuales de nuestra región. Inicialmente, lo que está en juego es la garantía de mayor espacio de actuación de estos sujetos también en la universidad. Se tratan de lugares de representación y de disputas, de arenas fundamentales para el ejercicio de la democracia. Podemos suponer, que Brasil y Colombia, entre otros países de la Diáspora Africana, comenzaron a establecer una agenda en consonancia con las disputas por espacios de representación. El modo en que las poblaciones coloniales son gobernadas, a partir de una distribución jerárquica basada en su grado de “limpieza de sangre”, es lo que justifica nuestras apuestas investigativas basadas en el diálogo y en la cooperación. Mientras tanto, ofrece las condiciones de un estudio comparativo. En la universidad, van a llegar grupos insurgentes que salen de la Iglesia Católica, de las comunidades quilombolas, de los llamados “interiores”.

Las políticas de identidad, los estudios culturales, los trabajos sobre liderazgo comunitario y otras fuentes de investigación han ayudado a pensar esas agendas comunitarias y nuestras posibilidades de intervenir basados en la cooperación y en la emancipación. De otra forma, una apuesta de primordial importancia es acompañar los próximos desafíos e intentar trabajar en clave decolonial - lo que exige más aún, una pesquisa-acción con énfasis en el trabajo con los jóvenes universitarios

pobres, que es el espacio social/humano en donde está la gran mayoría de los afrodescendientes de Brasil y de Colombia y que ahora van a la universidad preguntar sobre las ausencias curriculares que aún silencian nuestras africanías.

## Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília. 2004.

\_\_\_\_\_ Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_ Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

CASTRO-GÓMEZ. Santiago. La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en La Nueva Granada. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de estudios sociales y Culturales Pensar. 2010.

CHUCHU GARCIA, Jesús. Encuentro y desencuentros de los “saberes” en torno a la africanía “latinoamericana”. In: MATO, Daniel. Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005

GARCIA RINCÓN, Jorge Enrique (2009). Sube la marea. Educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico. Tumaco, Editorial Edinar

JIMÉNEZ, Leonardo Reales. Situación de los afrodescendientes de Colômbia y el cumplimiento de los objetivos de desarrollo Del Milênio. Informe alternativo de Colômbia, 2005.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Lineamientos Curriculares. Bogotá: Maya, 2001.

\_\_\_\_\_ Lei 115 ou Lei Geral da Educação, fev 1994.

\_\_\_\_\_ Ley 70 de las comunidades negras. América Negra. n. 6 diciembre. 1993.

MIRANDA Claudia, AGUIAR, Francisco L. de, DI PIERRO, M.C. (orgs.). *Bibliografia básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_ Etnoeducação e dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia. Natal: CDRom da 34<sup>a</sup> Reunião Anual de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED, 2011.

ROJAS, A (2008). *Cátedra de estudios afrocolombianos. Aportes para maestros*. Colombia, Editorial Universidad del Cauca.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL(2008). *Memorias del foro Distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA*. Bogotá, Red Académica SED.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2011; (tese de doutorado).

\_\_\_\_\_ *Paisajes, colonias y mobilización social afrocolombiana en el suroccidente colombiano*. In: MOSQUERA, Claudia; PARDO, Mauricio; HOFFMANN, Odile. *Afrodescendientes en las Américas: Trayectorias sociales e identitarias: 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional da Colombia, 2002.

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Popayán, *Memorias Segundo Congreso Universitario de Etnoeducación* (2000).

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir*. Disponível en: [www.saudecoletiva2012.com.br./didatico03.pdf](http://www.saudecoletiva2012.com.br./didatico03.pdf). Acessado en 01/09/2013.

\_\_\_\_\_ *Interculturalidad crítica y decolonialidad: ensayos desde Abaya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

### III - Decolonialidade, memória e cultura

## Nós dizemos não

Eduardo Galeano<sup>1</sup>

Em julho de 1988, em plena ditadura do general Pinochet, 300 intelectuais e artistas participaram de “Chile Cria”, um encontro internacional de arte, ciência e cultura pela democracia no Chile. Este é o discurso de inauguração, que Eduardo Galeano pronunciou em nome de todos os convidados.

Viemos de diversos países, e estamos aqui, reunidos à sombra generosa de Pablo Neruda: estamos aqui para acompanhar o povo do Chile, que diz não. Nós também dizemos não.

Dizemos não ao elogio do dinheiro e da morte. Dizemos não a um sistema que põe preço nas coisas e nas pessoas, onde quem mais tem é quem mais vale; dizemos não a um mundo que destina dois milhões de dólares por minuto para as armas de guerra enquanto mata, por minuto, 30 crianças, de fome ou doença curável. A bomba de nêutrons, que salva as coisas e aniquila as pessoas, é um perfeito símbolo de nosso tempo. Para o sistema assassino que converte em objetivos militares as estrelas da noite, o ser humano não é nada mais do que um fator de produção e consumo e objeto de uso; o tempo não é outra coisa que um recurso econômico; e o planeta inteiro, uma fonte de renda que deve render até a última gota de seu caldo. A pobreza é multiplicada para que a riqueza possa se multiplicar, e multiplicam-se as armas que garantem essa riqueza, riqueza de pouquinhos, e que mantém à margem a pobreza de todos os outros, e também

---

1 Eduardo Galeano (1940-2015) escritor e jornalista uruguai, autor do livro “As Veias Abertas da América Latina”,

se multiplica, enquanto isso, a solidão: nós dizemos não a um sistema que nega comida e nega amor, que condena muitos à fome de comida e muitos mais à fome de abraços.

Dizemos não à mentira. A cultura dominante, que os grandes meios de comunicação irradiam em escala universal, nos convida a confundir o mundo com um supermercado ou uma pista de corrida, onde o próximo pode ser uma mercadoria ou um competidor, mas jamais um irmão. Essa cultura mentirosa, que grotescamente especula com o amor humano para arrancar-lhe mais-valia, é na realidade a cultura do desvinculo: tem por deuses os ganhadores, os exitosos donos do dinheiro e do poder, e por heróis os “Rambos” fardados que cuidam de suas costas aplicando a Doutrina da Segurança Nacional. Pelo que diz e pelo que cala, a cultura dominante mente que a pobreza dos pobres não é um resultado da riqueza dos ricos, mas que é filha de ninguém, vindia no bojo de uma couve-flor ou da vontade de Deus, que fez os pobres preguiçosos e burros. Da mesma maneira, a humilhação de alguns homens provocada por outros não tem por que motivar a solidária indignação ou o escândalo, porque pertence à ordem natural das coisas: as ditaduras latino-americanas, por exemplo, fazem parte de nossa exuberante natureza e não do sistema imperialista de poder.

O desprezo transforma a história e mutila o mundo. Os poderosos fabricantes de opinião nos tratam como se não existíssemos, ou como se fôssemos sombras bobas. A herança colonial obriga o chamado Terceiro Mundo, habitado por pessoas de terceira categoria, a aceitar como própria a memória de seus vencedores, e obriga-o a compor a mentira alheia para usá-la como se fosse a própria verdade. Premiam a nossa obediência, castigam a nossa inteligência e desalentam a nossa energia criadora. Somos opinados, mas não podemos ser opinadores. Temos direito ao eco, não à voz, e os que mandam elogiam nosso talento de papagaios. Nós dizemos não: nós nos negamos a aceitar esta mediocridade como destino.

Nós dizemos não ao medo. Não ao medo de dizer, ao medo de fazer, ao medo de ser. O colonialismo visível proíbe dizer, proíbe fazer, proíbe ser. O colonialismo invisível, mais eficaz, nos convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser. O medo se disfarça em realismo: para que a realidade não seja irreal, dizem os ideólogos da impotência, a moral haverá de ser imoral. Frente à indignidade, frente à miséria, frente à mentira, não temos outro remédio além da resignação. Marcados pela fatalidade, nascemos preguiçosos, irresponsáveis, violentos, bobos, pitorescos e condenados à tutela militar. No máximo, podemos aspirar a converter-nos em prisioneiros de bom comportamento, capazes de pagar pontualmente os interesses de uma descomunal dívida externa contraída para financiar o luxo que nos humilha e o bastão que nos golpeia.

E neste estado de coisas, nós dizemos não à neutralidade da palavra humana. Dizemos não aos que nos convidam a lavar as mãos perante as cotidianas crucificações que ocorrem ao nosso redor. À aborrecida fascinação de uma arte fria, indiferente, contempladora do espelho, preferimos uma arte quente, que celebra a aventura humana no mundo e nela participa, uma arte irremediavelmente apaixonada e briguenta. Seria bela a beleza, se não fosse justa? Seria justa a justiça, se não fosse bela? Nós dizemos não ao divórcio entre a beleza e a justiça, porque dizemos sim ao seu abraço poderoso e fecundo.

Acontece que nós dizemos não, e dizendo não estamos dizendo sim. Dizendo não às ditaduras, e não às ditaduras disfarçadas de democracias, nós estamos dizendo sim à luta pela democracia verdadeira, que a ninguém negará o pão e a palavra, e que será bela e perigosa como um poema de Neruda ou uma canção de Violeta Parra.

Dizendo não ao devastador império da cobiça, que tem seu centro no norte da América, nós estamos dizendo sim a outra Amé-

rica possível, que nascerá da mais antiga das tradições americanas, a tradição comunitária: a tradição comunitária que os índios do Chile defendem desesperadamente, de derrota em derrota, há cinco séculos.

Dizendo não à paz sem dignidade, nós estamos dizendo sim ao sagrado direito de rebelião contra a injustiça e contra sua longa história, longa como a história da resistência popular no longo mapa do Chile.

Dizendo não à liberdade do dinheiro, nós estamos dizendo sim à liberdade das pessoas: liberdade maltratada e machucada, mil vezes derrubada, como o Chile e, como o Chile, mil vezes erguida.

Dizendo não ao egoísmo suicida dos poderosos, que converteram o mundo em um vasto quartel, nós estamos dizendo sim à solidariedade humana, que nos dá sentido universal e confirma a força de fraternidades mais poderosas que todas as fronteiras com todos os seus guardiões: essa força que nos invade, como a música do Chile, e que como o vinho do Chile nos abraça.

E dizendo não ao triste encanto do desencanto, nós estamos dizendo sim à esperança, à esperança faminta e louca e amante e amada, como o Chile: a esperança obstinada como os filhos do Chile rompendo a noite.

#### IV- Educação e pedagogias latino-americana

## Sobre América Latina e seu caminhar na educação

**Maria Sirley dos Santos**

Presidente da AELAC/Brasil

*Os povos precisam andar unidos, como a prata na raiz dos Andes.*  
(José Marti)

Vivemos em tempos complexos em que valores e princípios que fizeram parte dos cenários de nosso cotidiano como latino-americanos, são negados, sendo devorados por espaços de corte Neoliberal, onde seres humanos e sistemas educativos passam a ser considerados simples mercadorias submetidas à lógica do mercado.

Nós educadores, que construímos nossa cotidianidade desnudando problemas, reconstruindo os tecidos sociais que foram se rompendo na complexidade das relações sociais, lutamos por melhoria da educação de nossos povos, por escolas públicas de qualidade, por espaços de reconhecimento de igualdade de direitos de nossos alunos. No entanto, nos deparamos hoje, com uma avalanche de ações pensadas no mundo do capital, que tenta nos destruir. Mas, uma vez mais sabemos que devemos nos unir em um projeto coletivo de país e continente para juntos encontrarmos força de resistência, levantando barreiras, trincheiras de ideias, que permitirão vencer os obstáculos que a cada dia nos são colocados.

Esta é uma luta que vem sendo travada pela Associação de Educadores da América Latina e Caribe, desde sua criação pelo Comandante Fidel Castro Ruíz em 1990. O sonho de Bolívar, de Martí e de tantos outros pensadores latino-americanos é ver a

América Latina unida em torno de um projeto continental. A AELAC tem feito este papel no campo da educação, pois todos nós trabalhamos no resgate de nossas raízes, da sabedoria de nossos pensadores, construindo projetos juntos para uma América Latina livre, unida e integrada a partir de princípios democráticos e de respeito ao outro. Educar para um Mundo Melhor é nosso objetivo. Acreditamos que é possível e necessário.

Faço parte deste grupo de educadores, companheiros e companheiras da AELAC desde 1995; juntos construímos grandes e importantes projetos, reajustamos metodologias e muitas vezes trabalhamos colaborando com a AELAC de países-membros. E foi como Presidente de AELAC/BRASIL que em novembro de 2017 fui convidada pela AELAC de Tenancingo para conhecer um dos programas de educação que penso ser um dos mais importantes para formar jovens professores de áreas rurais: o da Escola Normal Rural, Lazaro Cárdenas Del Rio de Tenancingo Estado do México. Este projeto de Normais Rurais mexicanas foi pensado e proposto durante o governo de Lázaro Cárdenas, tendo como entendimento ser a educação um Direito de todos e não um privilégio de classe. Foi criado principalmente para que o jovem camponês que vive em condições de pobreza pudesse se formar professor e ao voltar para sua comunidade melhorar as condições sociais das pessoas que nela vivem. Desenvolve entre os alunos a capacidade de entender o porquê da desigualdade e de lutar contra a injustiça. Esta não deve ser entendida como um estado natural, mas como resultado da apropriação do poder de por alguns.

Importante também destacar que este programa possibilita que os jovens pobres de diferentes lugares rurais do México possam se relacionar com outros, que provêm das mesmas condições de vida, e que construam juntos coletivos de oposição às presentes e novas formas de exploração fazendo do combate a cada injustiça, uma bandeira de luta.

A Escola de Tiripitius como é carinhosamente chamada, me surpreendeu pela beleza de todos seus espaços, que são cuidados pelos alunos organizados na Associação de Estudantes, pois ai não há trabalhadores pagos. Os Grupos se alternam na organização e manutenção das bibliotecas, centros de pesquisa, laboratórios, pátios, salas de aulas e corredores que exibem orgulhosamente lindos murais feitos pelos estudantes. A Escola além de todos estes espaços utilizados para o trabalho acadêmico também possui um amplo campo utilizado para plantio e para criação de diversos tipos de animais, necessários para a prática de um de seus eixos curriculares e para ser auto –sustentável. O eixo é chamado de “Modos de Produção”. Possui ainda oficinas de madeira, eletricidade, entre outras utilizadas para a manutenção da escola.

Mas quem são estes alunos?

São jovens oriundos de famílias camponesas de extrema pobreza e que são encaminhados, após serem selecionados, para a Escola aonde passarão a viver durante 4 anos, gratuitamente. Têm casa, alimentação e todos seus estudos mantidos pelo Estado. Em contrapartida, o estudante tem como compromisso, ao concluir seus estudos, ser professor em sua comunidade. Nesta escola são mais ou menos 500 jovens que exercem diferentes atividades durante os vários períodos. Os eixos curriculares da escola são: Acadêmico, Político, Cultural, Esportivo e Modos de Produção, além das pesquisas necessárias às suas teses. Têm ainda um grande centro de Computação, um clube de danças tradicionais e contemporâneas, ateliês de pinturas e para elaboração de alguns artesanatos típicos da região como a elaboração dos Reboços, os lindos chales mexicanos.

Em meu trabalho de formação de professores em diferentes países tenho conhecido outras experiências como: a Educação dos Tojolabales em Chiapas; o novo Sistema da Comunidade Autônoma de Cheran; escolas do alto da Cordilheira dos Andes no Chile;

as escolas que trabalham com Educação Popular na Colômbia e Argentina e mais um exemplo singular da Argentina de Educação no Sistema Prisional.

Esta é Nuestra America, linda, rica, criativa onde muitos povos vivem de seu trabalho artesanal, herdados da cultura dos povos originários, cheia de poetas e grandes artistas, que precisamos conhecer, para juntos construirmos a nossa Pátria Grande tão sonhada.

Mais uma coisa para pensar: Se nos perguntarem por quanto tempo ainda vão durar as Normais mexicanas, escolas socialistas pensadas por Jose Vasconcelos no governo de Lazaro Cárdenas, podemos dizer: enquanto houver pobreza e desigualdade social as Escolas Normais Rurais não deixarão de existir.



*Curso  
sobre o  
pensamento  
de Paulo  
Freire no  
Instituto  
Peter  
McLaren,  
julho/2018*



#### **IV- Educação e pedagogias latino-americana**

# **A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular: breve histórico e possíveis afinidades entre Brasil e Cuba**

**Jesús Jorge Perez Garcia**

jerjor2014@gmail.com

**Noelia Rodriguez Pereira Rego**

noeliarpr@gmail.com

## **Introdução**

A questão do analfabetismo e a continuidade dos estudos no mundo e especificamente na América Latina continua sendo um dos principais problemas que afetam jovens e adultos nos países / povos. É uma realidade que, mesmo no século 21, permanece sem resposta e constitui uma barreira para o desenvolvimento de oportunidades de crescimento social e econômico das pessoas, na perspectiva do direito de cidadania e participação: cultural, social, econômica, educacional, política, religiosa, habitacional e espiritual. Que rumos tomar diante de uma educação historicamente voltada não para direitos, mas para privilégios de uma elite dominante? Que meios e métodos de enfrentamento podem ser usados para resolvê-lo? Qual é a responsabilidade do estado nesta política?

No texto proposto, explica-se primeiro a experiência cubana, as causas que levaram ao analfabetismo, os responsáveis e a decisão dos patriotas cubanos de lutar, mudar o governo existente e desenvolver uma revolução que valorizasse os problemas éticos, sociais, educacionais, culturais, econômicas e como política de Estado em

articulação com o povo, conseguiu construir de forma participativa um programa para resolver os problemas do analfabetismo e a continuidade dos estudos das pessoas.

No segundo momento, o trabalho relacionado ao Brasil corresponde à pesquisa de mestrado da autora, quando faz um apanhado histórico da educação no país e utiliza como ferramenta metodológica a etnográfica participante, tendo como território uma escola pública de EJA localizada aos pés de uma das mais antigas favelas da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Os resultados do presente estudo permanecem atuais, são problemas antigos que exigem novas ações. É a partir dessa perspectiva que a autora assume uma posição crítica e Insurgente, como uma possível saída deste quadro nefasto de desigualdades, apontando a Educação Popular como ferramenta de transformação em latinoamerica.

### **Antecedentes da Educação de Jovens e Jovens adultos em Cuba**



Para entender o problema do analfabetismo em Cuba, faz-se necessário considerar que o país foi, primeiramente, colônia de Espanha; e, posteriormente, colônia dos Estados Unidos. Durante este tempo, o povo originário foi exterminado em sua quase totalidade pelo trabalho escravo e doenças trazidas pelos próprios colonizadores. Esta situação acontecia não apenas em Cuba, como também em outros países da América Latina. Para suprir o déficit de mão de obra

---

46

indígena, foi realizada a vergonhosa “compra” de escravos; e homens, mulheres e crianças de origem africana foram trazidos à força e vendidos como escravos.

O povo de Cuba, composto por independentistas, negros livres e os que fugiram dos donos, protagonizaram lutas armadas contra o colonialismo, as quais iniciaram na finca La Damajagua, pertencente ao “pai da pátria”, Carlos Manuel de Céspedes. E assim, a partir de 1868, iniciam-se as batalhas pela independência de Cuba contra o império Espanhol: a Guerra dos 10 anos, a Guerra Chiquita e a Guerra Necessária, nas quais a valentia do Exército Mambi, e de grandes estrategos - militares como: Antônio Maceo, Máximo Gomes, Carlos Manuel de Céspedes, José Maceo, José Martí e mulheres patriotas como Mariana Grajales; entre outros mártires, combateram até a morte pela independência de Cuba contra o colonialismo Espanhol, e o derrotaram em muitas batalhas. E quando os cubanos estavam mais próximos da vitória final, de maneira oportunista, o Governo dos Estados Unidos intervieram na guerra com a famosa política da “fruta madura”, e se apoderaram de Cuba aproveitando que em mais de 20 anos de cruenta guerra, dizimou o Exército Espanhol mas que também debilitou aos mambises cubanos. Desta maneira, os Estados Unidos frustraram a independência de Cuba e nosso país passou das mãos dos espanhóis para o domínio norte-americanos.

A passagem para a fase de neocolônia dos Estados Unidos aprofundou estas diferenças. As melhores terras de Cuba e os principais negócios foram transferidos para os norte-americanos: “o mesmo cachorro, com diferente coleira”. Após a intervenção dos EUA, acentuaram-se progressivamente os problemas de todo tipo; e como herança de toda esta situação, o povo não teve acesso às condições mínimas de educação, trabalho, alimentação, saúde pública, entre outros. Os interesses das metrópoles foram sempre os de exploração do povo. Uma das maneiras de manter essa domi-

nação deu-se pela manutenção do povo na ignorância e pela eliminação de seus direitos cidadãos à educação e à participação na vida política, econômica e social de seu país.

## **Educação de Jovens e Adultos em Cuba**

No período anterior à Revolução Cubana (1959), havia mais de um milhão de analfabetos. Cerca de 600 mil crianças estavam fora da escola. Essa foi uma das causas pelas quais os revolucionários cubanos lutaram, e derrotaram um exército de mais de 80 mil soldados equipados e treinados pelo Exército dos EUA. Fidel Castro, comandante em chefe das forças revolucionárias, referiu-se em várias ocasiões: José Martí é o autor intelectual do Assalto ao Quartel Moncada de Santiago de Cuba, que foi o começo desta batalha. Somos inspirados pelo legado martiano que ele nos ensinou, que a primeira lei da nossa república deveria ser o culto dos cubanos à plena dignidade do homem.

Também não se pode apagar da memória histórica, que os Estados Unidos, com sua lógica imperial, não duvidaram em difamar e tentar esmagar o processo revolucionário. E a partir de 1960, decretaram o bloqueio econômico, social e política contra Cuba, que envolveu total e progressivamente a negação de compra nos EUA e em outros países latino-americanos todos os tipos de itens: alimentos, medicamentos, máquinas, peças de reposição de todos os tipos, combustíveis, empréstimos de bancos, acordos de cooperação e outras áreas da economia, cultura e educação. Estas práticas desonestas implicaram leis extraterritoriais do Congresso norteamericano, como a Torricelli (1992) e a Lei Helms Burton (1996), que proíbem, condenam e punem a países, grupos econômicos e bancos que negociem com Cuba. Todos os problemas mencionados acima, as restrições e políticas desenvolvidas pelos governos antes da revolução em rela-

ção à educação estão relacionadas com a máxima de (FREIRE 1978) quando ele disse: “O processo educacional deve partir da vida e da realidade local do aprendiz, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica, os problemas da educação não se limitam aos aspectos pedagógicos, são também problemas éticos, políticos, sociais e econômicos”.

E justamente a revolução garantiu os avanços pedagógicos a partir do processo de comunicação participativa e organização entre os líderes da revolução e o povo, socialização coletiva dos problemas, propostas de solução e processos decisórios em relação ao desenvolvimento educacional, social, cultural, político e econômico do país. Realizando a campanha de alfabetização e depois as batalhas pelas 6<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> séries. E a articulação com as escolas técnicas e a nova Universidade Cubana. A educação tornou-se universal e compulsória. O programa de “A História me Absolverá” (CASTRO, 2007), coincide com a máxima de Paulo Freire, em relação à educação e quanto aos problemas éticos, políticos, sociais e econômicos. A revolução veio para garantir o desenvolvimento da educação em Cuba; gratuita e universal, independentemente de questões quanto à origem/condição social, nível escolar, sexo, religião, posição política, situação econômica, raça e etnia. Promoveu a igualdade de todos os cubanos. Para garantir estas políticas entre algumas das ações iniciais podem ser mencionadas que (pela sua importância e representatividade para a educação) os quartéis da tirania converteram-se em creches, escolas e universidades para garantir que todos os cubanos pudessem estudar. Em 1961, a campanha de alfabetização no país foi realizada com participação popular. As Nações Unidas reconheceram Cuba como o “primeiro país livre de analfabetismo da nossa América”. Desta forma, foi cumprida uma ideia que acompanhou todo o processo da revolução cubana. (MARTÍ, 2015 p. 68), “Saber ler é saber andar, saber escrever é saber subir.”

Na campanha de alfabetização, agências estaduais, escolas e universidades deram todo o apoio logístico, transporte, alimentação e preparação de pessoal e, especialmente, o povo de maneira massiva para construir um exército de alfabetizadores que foram distribuídos de acordo com as necessidades de cada Estado, município, cidade e áreas rurais do país. As brigadas de alfabetização de voluntários contavam com aproximadamente 178 mil trabalhadores de alfabetização popular, 30.000 brigadas de trabalhadores e 100 mil brigadistas, que partiram para os campos em Cuba e que apenas retornaram quando cumpriram a tarefa. Houve grande apoio dos campões e da população que abrigou, alimentou e cuidou dos brigadistas.



As brigadas utilizaram o manual “Alfabetizemos” como material de trabalho, composto por quinze lições relativas a questões sociopolíticas, conteúdos ideológicos da Revolução Cubana, com títulos como: “A terra é nossa”, entre outras relacionadas ao dia a dia dos alfabetizados. O manual pretendia servir como guia para o professor de alfabetização e como um livro com exercícios a serem realizados pelo estudante. E o material fotográfico foi destinado a servir como suporte para a aula. Além disso, a música “Vencere-

mos”, como estímulo e incentivo para aproveitar as oportunidades de estudo que foram abertas com o governo.

Ao ser declarado livre de analfabetismo, a população cubana queria mais. Assim, a própria revolução precisava continuar preparando a população para sair da escuridão e estudar e dominar conteúdo, ciência e tecnologia, a fim de entender melhor os processos produtivos e atender às demandas da jovem revolução. Assim, as batalhas pelas 6<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> séries surgiram com total apoio do Estado e da população, progressivamente de acordo com as demandas do processo realizado. Esse processo implicou a criação de toda uma base metodológica, de estruturas articuladas harmoniosamente com a nova escola e a universidade cubana. Criando escolas especializadas e universidades para formar: professores, professores de esportes, artes, economia, agroecologia, politécnicos industriais, médicos, engenheiros e todas as especialidades de economia, cultura, medicina para cuidar da população, de acordo com as emergências da revolução.

## Considerações

Quanto ao legado de nossos intelectuais comprometidos com o processo de luta contra os colonizadores de Cuba; (MARTÍ, 2015 p. 47), quando expressou: “Educar é depositar em cada homem todo o trabalho humano que o precedeu: é fazer de cada homem um resumo do mundo que viveu, até o dia em que ele vive, é colocá-lo no nível do seu tempo, para flutuar nele e não deixá-lo abaixo de seu tempo, com o que não poderia flutuar; é preparar o homem para a vida. “

É evidente que o principal problema enfrentado pelo país nos anos que precederam o processo da revolução foi caracterizado pela exploração dos recursos naturais e pela desigual distribuição de renda e lucros, o que permitiu que o país fosse explorado pelos

países estrangeiros (nunca interessados no desenvolvimento econômico da nação e muito menos em educar sua população). Mas os cubanos lutaram contra esses governos por muitos anos e demonstraram que o problema é político, de responsabilidade do Estado com seus cidadãos. Consideram os legados das gerações anteriores de operários, trabalhadores, intelectuais, camponeses, líderes revolucionários, os quais formaram as sementes de um processo de construção coletiva que atendeu à formação dos recursos humanos e colocou o homem em posição de prioridade, adaptando, atualizando e enriquecendo essas práticas no cotidiano, em articulação com os avanços da tecnologia, da ciência e da preservação do meio ambiente como a única maneira de alcançar um equilíbrio entre sociedade-natureza-economia.

Essa política desenvolvida permitiu ao país ser um dos poucos no mundo que cumpriu as metas do milênio aprovadas pelas Nações Unidas em relação ao acesso da população a: educação, saúde, esporte, trabalho, água potável, alimentação, moradia, segurança cidadã, índices de saúde, acesso à cultura, espiritualidade, equidade social, cuidado com o meio ambiente, entre outros, que contribuíram para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Parafraseando (CASTRO 2000): “Se um dia nosso trabalho parecer bom para nós, devemos lutar para fazê-lo melhor e, se fosse melhor, devemos lutar para torná-lo perfeito”.

## **Referências Bibliográficas**

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Trabalho apresentado no II Fórum Goiano de EJA, 2006. Mimeografado.

CASTRO R, F. La historia me absolverá. La Habana: Editora Ciencias Sociales, 2007.

\_\_\_\_\_. Discurso pronunciado en el Acto Central de Conmemoración del 1ero de mayo. 2000.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DEMO, Pedro. Cidadania tutelada e cidadania assistida. Campinas: Autores Associados, 1995.

FÁVERO, Osmar (org.). Cultura popular educação popular: memória dos anos 60. 1983. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, F. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia del Oprimido. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

LEEF, E. Ética, Vida y Sustentabilidad, Coordinador, PNUMA y otros, agosto, 2001.

\_\_\_\_\_. Ecología, Capital e Cultura. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LOUREIRO B, C. F (Org.) Sustentabilidade e Educação um olhar da ecología política. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTÍ, José. Ideário Pedagógico. La Habana: Centro de Estúdios Martianos, 2015 p. 68 e 47.

PÉREZ, G. J. J. “Estratégia de Capacitación en Educação Ambiental para los dirigentes de la Empresa Transporte Agropecuario de Pinar del Rio. Cuba ”. 2016. Tesis (Doctorado en Educación Ambiental). Instituto Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

## **Antecedentes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

O direito à educação como elemento-chave para responder às novas exigências das sociedades contemporâneas nos provoca a repensar sobre a ordem social em que vivemos. No caso brasileiro, o conceito de cidadania – primordial para entendermos e, para tanto, problematizarmos inúmeras desigualdades - se configurou ao longo da nossa história de uma forma vaga e imprecisa, servindo, sobretudo, aos interesses de uma minoria hegemônica que disputa a legitimidade de seu modelo de mundo.

Considerando, sobretudo, que a construção da cidadania depende de uma cultura baseada nos direitos sociais e políticos, pautados na diversidade e nas diferenças, buscando a equidade, é preciso profundas transformações capazes de fomentar a criação de esferas públicas, de fato, democráticas. A educação/escola é uma delas. Como alerta Pedro Demo: “não cidadão, é sobretudo, quem por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende justiça como destino. Faz a riqueza do outro sem dela participar” (DEMO, 1995, p. 2).

Diversos foram os embates, idas e vindas, pelos quais passou a educação no Brasil. Neste cenário, ela foi muito potencializada em nome daquilo que Florestan Fernandes (1975) chamou de a “modernização do arcaico”, que através de uma relação hierárquica com os outros estratos sociais se manteve sempre na ofensiva procurando perpetuar o *status quo* de uma pequena elite dominante. Com suas estratégias ultraconserva-

doras de dominação e legitimação de seus interesses, essa elite nos ofereceu a forma peculiar de desenvolvimento do capitalismo no Brasil: integrado, porque dependente, antenado e subserviente às normas do regime econômico que triunfava no mundo.

Foi a partir do início do século XX no Brasil que o debate em torno da expansão escolar, de uma “escola para todos”, tomou corpo e alguns Estados começaram a promover ações, ainda que inconsistentes, no sentido de correr atrás da chamada “modernização escolar”. Preocupados em promover novos contornos à escola, uma vez que as tentativas de expansão escolar resultaram antes na sua precariedade, tivemos grandes manifestações sobre esse respeito, como por exemplo: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932. O documento procurava romper com a pedagogia tradicional e dentre outras tantas questões não menos importantes, trazia a emergência da escola essencialmente pública, a formação do educador, ensaiava ainda sobre a educação popular, o papel social da escola e a importância da cultura atrelada ao desenvolvimento econômico do país. Eram contrapostas, portanto, às pedagogias tradicionais de ensino, consideradas em grande medida já obsoletas para os tempos em questão. Tais enfrentamentos eram combatidos por uma resistência *tradicional* que tinha a igreja católica se colocando na linha de frente dessa oposição, ao lado dos defensores das escolas particulares, conhecidos como privatistas.

A década de 1940 tem como marca a promulgação da quinta Constituição Brasileira. Apesar de ter uma fibra bastante ténue, diga-se, voltada para pensar a educação como um direito de todxs, as discussões em torno de um plano mais intenso e coeso para o assunto toma certa roupagem. Entretanto, “o predomínio conservador na Constituinte se

dirigiu ao objetivo de manter a classe operária sob controle. A nova Constituição não modificou o viés corporativo de inspiração fascista que marcou a legislação sindical do Estado Novo” (SAVIANI, 2010, p. 280). Em 1945, portanto no pós-guerra, os países-membros da UNESCO são pressionados por esse órgão a promover o ensino de adultos analfabetos. Com quase 80% de pessoas analfabetas, o governo brasileiro lança mão em 1947 de mais uma campanha de Educação de adultos, que já ocorria desde a década de 1920 por aqui. Segundo Cunha (1999) o analfabeto era visto como incapaz para tomada de decisões e para o exercício da cidadania, como votar e ser votado. Daí, portanto, um dos motivos de se investir, às pressas, na erradicação do analfabetismo em nosso país: angariar ainda um maior número de eleitores. Além do que, para a elite dominante o analfabetismo era concebido como a *causa* do atraso econômico do país e não condição *factual* de seu *efeito*, promovido e historicamente sustentado por ela.

Embora a educação de adultos date de modo formal da década de 30 no Brasil, sua articulação com os movimentos populares toma forma nos últimos anos dos 50 e início dos 60, quando “intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares” (FÁVERO, 1983). Assim, grandes movimentos como o MEB – Movimento de Educação de Base, os Centros Populares de Cultura (CPC’s) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP’s) nascem e têm sua atuação tanto nos grandes centros urbanos, quanto nos meios rurais. Utilizavam-se das artes, teatro, cinema, literatura, sempre com um cunho político em seus projetos, pautados por uma *educação para todos*. Assim que, a EJA - então denominada somente de “educação de adultos” - e a educação popular andam de mãos dadas, o

que podemos afirmar que esta deu forma à primeira, nascidas, portanto, do mesmo embrião genitor: os movimentos sociais e populares. É neste ponto e neste momento que a “expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2010, p. 317).

É assim que o trabalho de alfabetização de adultos, tomado como um ato político em si e, portanto, dialogando com as especificidades dos educandos é tornado legítimo. Isto porque, seus educadores e educadoras empreenderam uma revolução neste campo de ensino, cujas propostas puderam inclusive ser multiplicadas para outras categorias de escolarização. No entanto, com o golpe civil-militar-empresarial de 1964 suas ações foram asfixiadas para darem lugar a propostas pouco funcionais, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, criado em 1967. Únicas para todo o país, as novas metodologias educativas primavam pelo tecnicismo e pelo caráter disciplinatório, em consonância, logicamente, com o regime político que se instaurava. Não obstante, mesmo de forma clandestina, o ensino de adultos nos moldes de uma Educação Popular continuava em plena atividade funcionando através daquilo que eu chamaría de “núcleos de resistência”, espalhados por todo o país.

### **Atualidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

As alunas e alunos da Educação de Jovens e Adultos são, sem dúvida, expressão máxima da complexa relação direito, cidadania e educação. São sujeitos que passaram pela escola regular, e, mesmo assim, “não conseguiram” efetivar sua certificação e “aprendizagem”, por um conjunto de fatores que se expressam na medida em que compreendemos sua situação e condição no bojo da sociedade.



Para além de sua truncada gestação, como vimos, constatamos hoje importantes conquistas que a EJA vem tendo ao longo dos anos e que pudemos observar, por exemplo, através de seus Fóruns. Tais coletivos se tornaram importantes ferramentas onde se estrutura um cenário para troca de experiências e para a avaliação e estruturação da EJA. Os Fóruns de EJA tornaram-se assim espaços formais de escuta para a elaboração de políticas públicas que atendam à demanda do direito a esse tipo de educação. Entretanto, se houve avanços, é importante registrar algumas lutas que xs profissionais da Educação de Jovens e Adultos vêm enfrentando atualmente, que é a própria manutenção da EJA enquanto direito. O perigo está quando se percebe o fechamento constante de escolas e turmas da modalidade, o que representa um grande retrocesso para a educação no país.

A Educação de Jovens e Adultos já é formulada em sua base para aquelxs que estão na esteira das oportunidades educacionais, sociais e, portanto, econômicas. Somado a isso, a diversidade populacional que essa modalidade de ensino abar-

ca é tocante; com CEP, classe e cor bem definidos, são majoritariamente “representantes das camadas mais empobrecidas da população” (RIBEIRO, 2006). Neste sentido, “a articulação do processo educativo (...) da EJA deixaria de ser visto apenas como escolarização e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire” (CARRANO, 2006, p. 2). Retornando a escola por motivos diversos, dão a si e a ela uma nova e, talvez, última chance. Portanto, uma escola conjugada com os processos de desigualdades e marginalização a que esses alunos e alunas encontram-se expostos, se torna essencial para que eles sejam provocados em seu cotidiano escolar a problematizar, por exemplo, os mesmos processos que desencadearam sua saída do universo estudantil anos atrás.

“Es cierto que la sociedad se caracteriza por la desigualdad, la opresión despótica, la privación de derechos, la explotación económica. Pero sólo nos podemos revelar contra estas situaciones si sabemos que pueden ser diferentes” (TEDESCO, 2004, p. 560). Dessa maneira, sair da condição de colonizado e perceber-se como Insurgente, através “(...) de la superación de los determinismos” (idem, p. 570) requer, antes de tudo, atravessar as linhas abissais (SANTOS, 2010) de uma sociedade que insiste em manter privilégios no lugar de direitos.

Ser Insurgente é saber que precisamos desnaturalizar essas desigualdades, que ainda insistem em se manter veladas sob o viés punitivo da meritocracia. É com isso garantir a ascensão e o protagonismo de uma população alijada de direitos básicos por gerações. Atravessar, portanto, as linhas abissais, é emancipar-se, na perspectiva da autogestão e da gestão coletiva, elementos fundamentais para insurgir-se contra processos históricos de subalternização. E isso, Cuba e Brasil têm muito o que trocar conforme seus peculiares processos de suas vivências, lutas e experiências.

Olhando a realidade educacional através de tudo o que pudemos constatar em nossa pesquisa, nos perguntamos: basta somente termos o diagnóstico de uma educação compensatória ou precisamos arregaçar as mangas para construirmos projetos pedagógicos adequados que deem conta das diversidades que abarca a educação, especificamente a EJA? Não teria a Educação Popular, habitando o espaço formal da Educação de Jovens e Adultos, um papel central neste processo de mudança?

Por fim, promover mudanças em torno do caráter político da EJA significa atentarmos para as condições materiais das classes trabalhadoras, dessx alunx-trabalhadorx; identificando essas condições na exploração que sofrem em seu cotidiano, na falta de acessos e recursos, nas exclusões e discriminações constantes, dentre tantas outras perversas variáveis. Em outras palavras, partindo dessa visão política das condições materiais a que são submetidos é que possivelmente este sujeito encontre sentido na EJA, que se dará através de uma visão dialética da realidade em que vive, por meio de um processo pedagógico de desnaturalização e problematização de seu cotidiano. E a Educação Popular tem muito o que participar neste processo, tanto no Brasil, quanto em Cuba, e por que não em latinoamérica como um todo?

### **Referências Bibliográficas**

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. É nós que tá, então é nós que sabe! Os sujeitos jovens da EJA e seu ensino mam-bembe: relações entre escola, trabalho, direitos e cidadania. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.

RIBEIRO, Eliane Andrade. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e

Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 04 set. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula Meneses (org). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Ed., 2010.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.123, p.557-572, set./dez., 2004.

**V. Movimentos sociais populares na América Latina**

# **O centenário da Reforma Universitária de Córdoba e a necessidade da universidade para além do Capital na América Latina**

**Henrique Tahan Novaes**

Presidente da ADUNESP- SSind-Marilia

<hetanov@gmail.com>

*“Levantamo-nos contra a universidade, contra a igreja, contra a família, contra a propriedade e contra o Estado” (Deodoro Roca, Estudante de Córdoba).*

Na semana passada escrevi um breve texto sobre a greve da UNESP e o projeto de universidade neocolonial em curso no Brasil. Recebi muitos e-mails de pessoas curiosas, que querem saber mais sobre a Reforma Universitária de Córdoba de 1918 e a comemoração do seu centenário.

Córdoba sempre foi considerada uma região isolada, “un claustro encerrado entre barrancas”, refúgio de espanhóis fugitivos. A universidade confessional de Córdoba nasceu em 1613! Ela foi estruturada sob o modelo de distribuição de poder da sociedade cordobesa, com peso muito forte da Igreja (principalmente dos jesuítas) e dos setores sociais privilegiados, dando origem a uma hegemonia clerical-conservadora.

A universidade reproduzia a distribuição do poder real e simbólico das classes privilegiadas. Era uma universidade sem autonomia, com escassa consciência e práticas científicas, nenhuma abertura social e sem democracia política interna



Essa realidade começa a mudar com a expansão da ferrovia desde 1870, a modernização da província, a criação do Observatório Astronômico Nacional em 1871 e com a chegada de imigrantes italianos “liberais e garibaldianos”. Os trabalhadores de Córdoba fundaram associações de ajuda mútua, núcleos de livre pensamento, e renovaram a União Cívica Radical (UCR), criando uma ala de “radicalismo vermelho”. Os imigrantes árabes fundaram a sociedade sírio-libanesa em 1907, e houve também a criação de associações de judeus. Einstein passou por lá em 1925.

Entre 1895 e 1918, triplicou a população, chegando a cerca de 150 mil habitantes e 2 mil estudantes. Foi nesse período que Córdoba presenciou o desenvolvimento do movimento operário, principalmente ligado ao setor ferroviário e de calçados.

O Movimento de Córdoba, que se iniciou em junho de 1918, foi a primeira confrontação entre uma sociedade que começava

a experimentar mudanças na sua composição social e uma universidade enquistada em esquemas obsoletos.

No plano nacional, é preciso destacar o surgimento da Federação dos Estudantes da Universidade de Buenos Aires (Fuba) criada em 1908. A Federação Universitária Argentina (FUA) foi criada em 1918, poucos dias antes da eclosão da Reforma.

No final do século XX e início do XXI presenciamos inúmeras greves em Buenos Aires e nas cidades que se industrializavam, denotando a ascensão da classe trabalhadora. A classe média, principalmente dos filhos de imigrantes, reivindicava seus direitos ao Estado. Houve uma divisão dentro da elite, e o Radicalismo, no poder desde 1916, necessitava de uma universidade não jesuítica. Era preciso modernizar uma universidade retardatária em comparação com a Universidade de Buenos Aires, referência para os reformistas.

Os reformadores de 1918 foram influenciados por José Ingenieros, que “aproximou a luta universitária do socialismo”. Também foram influenciados por Alfredo Palacios, um pensador argentino que combinava socialismo evolucionista com positivismo. Além destes, evocavam o “grande Sarmiento”, “el poderoso pensador”.

A influência “externa” veio da Revolução Mexicana (1910), da “crise espiritual” do pós-guerra, da Revolução Russa (1917) e da necessidade de um destino comum para a América Latina (hispânica).

Alguns intelectuais acreditam que os reformistas foram influenciados por experiências tão díspares quanto disruptivas: o democratismo radicalizado, Francisco Pi y Margall, o sindicalismo revolucionário do francês Georg Sorel, de Proudhon e Lenin. Alfredo Palacios foi “decretado cidadão de Córdoba”.

Os reformistas evocavam os princípios da Revolução Francesa. A Revolução Russa foi interpretada como “uma revolução democrática levada às últimas consequências” pela *Gaceta*

*Universitaria*. José Ingenieros, positivista e socialista, também influenciou o movimento de Córdoba. Cantar ‘A Internacional’ não era contraditório com cantar ‘A Marselhesa’.

Em 1919 e anos posteriores, com a radicalização do processo, sofreram a influência das lutas revolucionárias na Hungria, Alemanha e Itália, bem como de outros países europeus. Na *Gaceta Universitaria*, jornal que veiculava as principais ideias dos reformistas, diziam que era a “hora revolucionária”. Havia uma abertura ao movimento operário, ao feminismo, georgismo, marxismo e anarquismo, além da maçonaria.

“Esas academias fósiles no discuten nada; la unanimidad es regla casi invariable y la docilidad, el servilismo y la carencia de ideales su sello habitual, inconfundible (*Gaceta Universitaria* n. 1, mayo de 1918).

A síntese mais precisa das bandeiras de Córdoba pode ser vista na seguinte afirmação de Deodoro Roca, um dos principais intelectuais da Reforma, destaca no início deste breve artigo: “Levantamo-nos contra a universidade, contra a igreja, contra a família, contra a propriedade e contra o Estado” (Deodoro Roca, Estudante de Córdoba).

As principais bandeiras da reforma foram: a) o governo democrático e o pluralismo político; b) a gratuidade (só alcançada no governo de Perón, em 1947); c) a autonomia universitária; d) a liberdade de pensamento e de expressão, garantidas por cátedras paralelas e pelo ingresso por meio de concurso público e o acesso universal.

Foi no movimento da Reforma que surgiu o que José Carlos Mariátegui chamou de “nova geração latino-americana”. Foi lá que se consolidou o tema da autonomia universitária, a crítica à fábrica de diplomas colocada pelo líder Deodoro Roca, a proposta de estabelecimento de vínculos com os trabalhadores e o governo tripartite.

Outro ponto levantado por inúmeros reformistas é o enlace vital do “universitário com o político”, mais precisamente, com as questões políticas, para a criação de uma nova ordem social. Dizia Deodoro Roca que “o universitário puro é uma coisa monstruosa” porque exemplifica e reproduz o modelo de uma instituição educativa alheia aos problemas e debates sociais, com uma visão profissionalista carente de formação e visão universalista e humanista. O que hoje chamamos de “fábricas de diplomas”, “escolões de terceiro grau”, extremamente lucrativos e que mais parecem galpões que formam seres incompletos, totalmente alheios aos grandes problemas nacionais, era chamado por Roca como “fábrica de títulos”. Qualquer semelhança não é mera coincidência.

Para Julio Mella, um intelectual marxista cubano que foi assassinado aos 25 anos, a reforma teria de abarcar quatro núcleos: a) não ser uma fábrica de títulos; b) não ser uma escola de comércio “onde se vai buscar tão somente um meio de ganhar a vida”; c) influir de maneira direta na vida social; e d) socializar o conhecimento.

José Carlos Mariátegui observa que “o desenvolvimento incipiente e o mísero alcance da educação pública fechavam os graus superiores do ensino para as classes pobres”.

Isso pode ser visto, por exemplo, no caso da Universidade Central da Venezuela (UCV). Nas palavras de Azevedo:

“As aulas na UCV, pelo menos até a renovação empreendida por Simón Bolívar e José María Vargas a partir de 1826, eram ministradas em latim e a admissão dos estudantes obedecia a um procedimento que, atualmente, poderia ser classificado como racista. Para adentrar como aluno na universidade, o candidato deveria possuir a pele branca e apresentar um requerimento contendo um memorial (*vista et moribus*) detalhando sua vida e seus costumes”

No início, as principais bandeiras difundidas eram liberais, vertente que é associada pelos pesquisadores tanto com liberdade de ideias e de pensamento quanto com valores associados ao acesso da universidade pelas classes médias. Também leram a Revolução Russa como liberdade de cultos, matrimônio não obrigatório etc.

José Carlos Mariátegui destaca que o movimento reformista é demasiado heterogêneo. Liberais, positivistas, socialistas, anarquistas, anti-imperialistas de distintos matizes disputaram o caráter do movimento reformista. Porém, ele acredita que, com o contato com o proletariado, as ideias foram se tornando mais claras e adquiriram um contorno mais revolucionário, abandonando a postura inicial “romântica, geracional e messiânica”.

De acordo com Roberto Leher, a reforma propiciou reflexões penetrantes sobre a educação popular, o caráter da universidade, sobre problemas até então considerados incompatíveis com a educação superior, como a presença dos proletários nas instituições, o governo compartilhado e a autonomia da universidade, além das perspectivas latino-americana e anti-imperialista de transformação da sociedade.

Refletir sobre a Reforma Universitária de Córdoba e resgatar esse fio da meada certamente vai nos ajudar a pensar e lutar pela construção da universidade para além do Capital na América Latina. Certamente nos ajuda a pensar em outras possibilidades de ensino, pesquisa e extensão no século XXI, tendo em vista a emancipação do sofrido povo latino americano. Viva o centenário da Reforma de Córdoba!

## VI - Comunicação e tecnologias

# Incêndio em ocupação de São Paulo: quais interesses estão por detrás da ação/omissão do poder público nas políticas de moradia

**Miguel Tiriba**  
migtiriba@gmail.com

1º de maio de 2018: em pleno Dia do Trabalhador, um edifício com 24 andares desabou durante a madrugada, no Largo do Pissandu, região Central de São Paulo, após ter suas estruturas abaladas por um incêndio. Foram identificadas até agora sete mortes<sup>1</sup>. Duas pessoas estão desaparecidas.

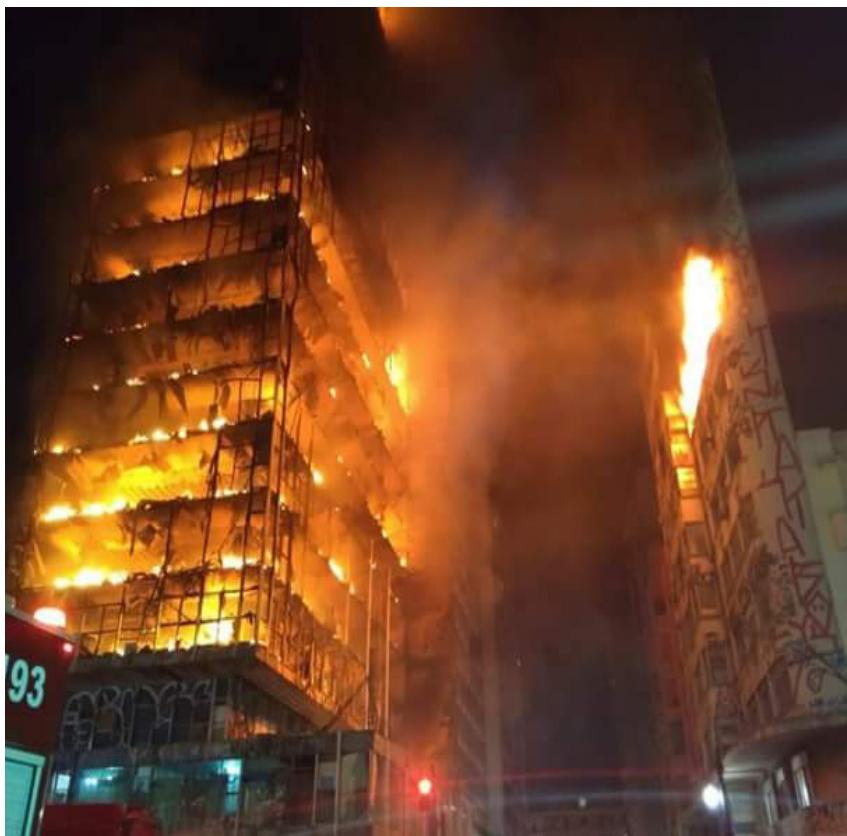
Construído pelo arquiteto Roger Zmekhol (1928-1976), o prédio foi projetado nos anos 1960 para abrigar a Companhia Commercial de Vidros do Brasil. Tal edifício era ícone da arquitetura modernista. O local também pertenceu à sede da Polícia Federal por 23 anos. O prédio também abrigou uma agência do INSS até 2009. No ano de 2015, o edifício foi a leilão, no valor de R\$ 21,5 milhões, todavia não houve compradores interessados.

Em meio a este vazio do imóvel, o edifício passou a ser ocupado por aproximadamente 175 famílias.

Segundo o governador Marcio França, serão oferecidos abrigos e auxílio-moradia às vítimas do incêndio: “elas têm direito ao aluguel social, se quiserem. A gente paga enquanto não encontra apartamento para elas”.

---

1 FOLHA DE SÃO PAULO. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/05/policia-identifica-mais-tres-vitimas-de-predio-que-desabou-no-centro-de-sp.shtml>, acessado em 20/05/2018.



Por outro lado, o coordenador do movimento Luta por Moradia Digna, Ricardo Luciano, afirmou que o objetivo do coletivo é ocupar outro imóvel vazio, sem função social. Ele recusa o auxílio de dinheiro público, visto que as unidades da Companhia de Nacional de Habitação (Cohab) duram de 30 a 40 anos para serem disponibilizadas à moradia.

Indubitavelmente, o descaso das autoridades públicas não apenas para/com a destinação de moradia, como também no que se refere ao sucateamento da infraestrutura, contribuíram para o de-

sabamento do prédio. A ação e/ou omissão do poder público são decisivas para tal situação. Ação em razão da promiscuidade com os setores da construção civil e da especulação imobiliária; omissão devido à quantidade de imóveis vazios desacompanhados de políticas massivas de moradia. A seguir, iremos abordar detalhadamente as políticas de moradia em meio às mobilizações sociais, mediante perspectiva histórica e sociológica.

A década de 1970, época da Ditadura Militar, inaugurou uma série de mobilizações sociais pela reforma urbana no Brasil, para que esta fosse construída de baixo para cima. Tais pressões foram fundamentais para a aprovação do Estatuto das Cidades (2001) pelo Congresso Nacional, a criação do Ministério das Cidades (2003) e as conferências nacionais das Cidades (2003, 2005 e 2007).

Todavia, as cidades se orientaram em uma direção desastrosa (MARICATO, 2013). O território urbano ficou refém dos interesses do capital imobiliário. Em São Paulo, o preço de imóveis obteve aumento de 153% entre 2009 e 2012.

No Rio de Janeiro, a elevação foi de 184%. Tal cenário, empurraria as populações de baixa renda das áreas centrais para as periferias das cidades. A situação seria agravada com a realização dos megaeventos.

No que concerne ao planejamento urbano do Rio de Janeiro, visando à preparação da cidade para as competições esportivas, a vitória de César Maia em 1992 configuraria um novo modelo de gestão na cidade, conhecido como de caráter ativo e modernizador. Assim, em sua primeira gestão, frente à prefeitura do Rio de Janeiro (1993-1996) foi caracterizada pelo ajuste à interdependência econômica global, caminhando em conformidade com as diretrizes do capitalismo. Assim como diversas nações em desenvolvimento, o Rio de Janeiro submeteu-se às diretrizes para supostamente garantir sua inserção no mercado global através do fomento de instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial (BIRD),

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Seu lado mais exitoso foi a criação de novos conceitos, planejando a cidade a partir de noções técnicas e “neutras”, que esvaziaria a participação social e os debates, violando assim direitos básicos sob justificativa do progresso (FAULHABER & AZEVEDO, 2015).

Logo no primeiro ano da gestão de Cesar Maia, foi contratada uma consultoria catalã responsável pelo projeto de revitalização de Barcelona para a realização dos Jogos Olímpicos de 1992. “A presença desses consultores e os espaços oferecidos a eles os colocaria numa posição de principais responsáveis pela difusão do empreendedorismo urbano como modelo de política de desenvolvimento, que passou a fundamentar os planos estratégicos e de turismo, nos quais tornar a cidade atrativa em termos de oferta cultural e de grandes eventos internacionais passou a constar como estratégia (BIENENSTEIN; SÁNCHEZ; MASCARENHAS et. al., 2011, p.138).

É a partir dessa lógica que emerge o plano de uma cidade competitiva, cuja principal atribuição remete a um palco dos megaeventos de natureza diversa, embora muitas vezes se façam enaltecimentos ao esporte (BIENENSTEIN; SÁNCHEZ; MASCARENHAS et. al., 2011). Sediar megaeventos se tornou, de acordo com o poder público do Rio de Janeiro um dos principais motores de transformação da cidade. Os megaeventos, então, seriam utilizados como pretexto para repensar, planejar e executar uma transformação profunda na metrópole carioca, fazendo dela uma cidade “global”, “de fluxos”, “cosmopolita”, “criativa”, “tecnológica”, “festiva”, entre outros (LA BARRE, 2013). Nesse sentido, o planejamento estratégico se diferencia do planejamento racional tradicional, focando nos potenciais econômicos e culturais e nos pontos fracos de cidade (SANT’ANNA & PIO, 2014).

Para tanto, são ferramentas estratégicas para tornar o Rio de Janeiro atrativo e competitivo: (1) reforma política e administrativa, com a finalidade de superar o paradigma da oposição “legislativo-executivo” e público-privado (adoção da gestão pública de um comportamento amigável ao mercado [BIENENSTEIN; SÁNCHEZ; MASCARENHAS et.al., 2011]); (2) modernização da infraestrutura de comunicações; (3) criação de novas centralidades e espaços qualificados; (4) promoção da realização de megaeventos culturais e/ou esportivos; e (5) renovação de áreas centrais adequadas a novos usos (VAINER, 2000).

Ainda dentro da lógica modernizadora do planejamento urbano do Rio de Janeiro, houve o desmantelamento da então equipe técnica (de perfil sociopolítico) responsável pelo Plano Diretor da Cidade, substituídos pela visão tecnicista. Esse movimento representou a fragmentação do planejamento urbano da cidade (BIENENSTEIN; SÁNCHEZ; MASCARENHAS et. al, 2011), por meio de planos pontuais como orientação a ser seguida. Logo, essa transformação do território se deu por meio de intervenções emblemáticas em algumas paisagens, assentadas no urbanismo de resultados. para a Copa e Olimpíadas, nota-se o fortalecimento de centralidades já existentes, focado nas intervenções na Zona Sul (região onde habita a maior parte da elite econômica carioca); a revitalização da centralidades decadentes na área portuária, localizada no Centro do Rio; e a criação de uma nova centralidade situada na Barra da Tijuca, bairro nobre do município, através de vultosos investimentos na região (CASTRO; GAFFNEY; NOVAES; et.al, 2015).

Para os Jogos Pan-Americanos de 2007, a construção da Vila Pan-Americana foi financiada com dinheiro público e, em seguida, cedida à iniciativa privada, obra que foi viabilizada a partir da alteração na legislação urbana da área, que aumentou seu gabarito detrás para dez pavimentos (BIENENSTEIN; SÁNCHEZ; MASCARENHAS et. al., 2011). Além disso, a Vila Pan-Americana foi

edificada em área próxima às margens da Lagoa de Jacarepaguá, com terreno predominantemente turfoso e com características de elevada umidade subterrânea.

Outro conflito socioambiental em relação ao Pan se deu no Engenho de Dentro, bairro da Zona Norte do Rio. O primeiro conflito é identificado a partir das circunstâncias da instalação do estádio. A aprovação do projeto pela prefeitura transformou o zoneamento de 51 ruas de sete bairros próximos ao estádio em área de especial interesse urbanístico, aumentando o gabarito de dois para 18 pavimentos, com unidades mínimas de trinta metros quadrados (SÁNCHEZ; BIENENSTEIN; GUTERMAN et. al., 2011). Para a viabilização do tal plano, houve desapropriações em 14 moradias (indenizações ínfimas de R\$ 15 mil), extinção de áreas de lazer e degradação do bairro, devido à circulação intensa de caminhões betoneira. Com isso, os moradores locais sofreram problemas respiratórios em razão da grande quantidade de materiais em suspensão, os quais afetaram seu cotidiano. O argumento utilizado para a remoção pelo Poder Público foi a estagnação do crescimento urbano no bairro do Engenho de Dentro.

No que diz respeito às remoções justificadas sob alegação da melhoria da mobilidade urbana, principalmente, do transporte urbano para Jogos Olímpicos 2016, (Transcarioca, Transoeste e Transolímpica), observa-se que populações de baixa renda vêm sendo removida de áreas valorizadas e de interesse a expansão imobiliária e, essas camadas atingidas, são reassentadas em locais com infraestrutura precária e distante dos centros urbanos.

Ainda dentro desse processo, ocorre a expulsão de áreas valorizadas, como Barra da Tijuca e Recreio, ou também de locais contemplados com investimentos públicos, tais como Vargem Grande, Jacarepaguá, Curicica, Centro e Maracanã. Diante da correlação de forças que aglutina interesses econômicos, políticos e sociais entre forças políticas e grandes empreiteiras, áreas valorizadas e algu-

mas regiões periféricas são convertidas em fontes lucrativas para empreendimentos das classes média e alta. O processo de remoção também envolve violação de direitos humanos. Além de não terem acesso às informações oficiais – nem mesmo quando o trator já está na porta da casa -, as famílias são coagidas a se retirar de seu local de moradia pelo cansaço, por propagação de mentiras e até mesmo pela violência física por agentes de segurança municipais. Vale ressaltar que, em diversas ocasiões, não há dados oficiais da prefeitura que permitem identificar as populações ameaçadas e/ou removidas nem sua vinculação com a realização de megaeventos. Os projetos de planejamento urbano não são apresentados pelo poder público. Estes dados são, geralmente, ocultados mediante justificativa do local como área de risco ou de interesse ambiental. Trata-se, portanto, de uma relocalização dos pobres na cidade a serviço de interesses imobiliários e oportunidades de negócios, acompanhado de ações violentas e ilegais.

Somadas, a Copa e as Olimpíadas removeram aproximadamente 250 mil pessoas de suas casas<sup>2</sup>. O resultado disso é mais casa sem gente que gente sem casa. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 8 milhões de casas se encontram vazias, enquanto há cerca de 6 milhões de indivíduos desabrigados.

Tais cenários apresentados no texto evidenciam a responsabilidade do poder público na problemática da moradia, tanto devido à ação quanto à omissão. Ação em função das remoções e omissão devido ao sucateamento da infraestrutura, o que tem gerado casos como ocorreu com o incêndio na ocupação do prédio no Largo do Paissandu, em São Paulo. Para tanto, é preciso haver uma nova concepção, na qual o bem estar deva estar acima do lucro e que haja ampla participação social nas políticas públicas de habitação.

---

<sup>2</sup> <https://esporte.uol.com.br/ultimas-noticias/2014/11/07/copa-e-olimpiada-ja-remove-ram-250-mil-pessoas-de-suas-casas-aponta-dossie.htm>, acessado em 25/05/2018

## Referências

BIENENSTEIN, Glauco; SÁNCHEZ, Fernanda.; MASCA-RENHAS, Gilmar et. al. Megaeventos e metrópoles: insumos do Pan-2007 e perspectivas para as Olimpíadas de 2016. In: MAS-CARENHAS, G.; BIENENSTEIN, G.; SÁNCHEZ, F. O jogo continua: megaeventos esportivos e cidades. Rio de Janeiro: UERJ, 2011, pp. 123-161.

CASTRO, Demian Garcia; GAFFNEY, Christopher; NOVA-ES, Patrícia Ramos et.al. O Projeto Olímpico da Cidade do Rio de Janeiro: reflexões sobre os impactos dos megaeventos esportivos na perspectiva do direito à cidade. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos; GAFFNEY, Christopher; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Brasil: os impactos da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016. Rio de Janeiro: E-papers, 2015, pp. 409-435

COMITÊ POPULAR DA COPA E DAS OLIMPÍADAS DO RIO DE JANEIRO. Dossiê Megaeventos e Violações dos Direitos Humanos no Rio de Janeiro, Olimpíada Rio 2016, os jogos da exclusão, Novembro/2015.

FAULHABER, Lucas & AZEVEDO, Lena. SMH 2016: Remoções no Rio de Janeiro Olímpico. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/05/policia-identifica-mais-tres-vitimas-de-predio-que-desabou-no-centro-de-sp.shtml>, acessado em 20/05/2018.

LA BARRE, Jorge de. Choque de Futuro: o Rio dos megaeventos. In: O Social em Questão. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Serviço Social, Ano XVI, n. 29, abril de 2013, pp.43-67.

MARICATO, Ermínia. É a questão urbana, estúpido!. In: MARICATO, Ermínia [et. al.]. Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

SÁNCHEZ, F.; BIENENSTEIN, G.; GUTERMAN, B et.al. O

que está em jogo? Contradições, tensões e conflitos na implementação do Pan-2007. In: MASCARENHAS, G.; BIENENSTEIN, G.; SÁNCHEZ, F. *O jogo continua: megaeventos esportivos e cidades*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011, pp. 219-236.

SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel & PIO, Leopoldo Gualherme. *Megaeventos Esportivos, Dinâmica Urbana e Conflitos Sociais: Intervenções Urbanas e Novo Desenho para a Cidade do Rio de Janeiro*. In: SANTOS, Angela Moulin Simões Penalva & SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. *Transformações territoriais no Rio de Janeiro do Século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2000.

UOL. <https://esporte.uol.com.br/ultimas-noticias/2014/11/07/copa-e-olimpiada-ja-removeram-250-mil-pessoas-de-suas-casas-aponta-dossie.htm>, acessado em 25/05/2018

VAINER, Carlos. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do planejamento urbano. In: ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 75-103.

## **V. Movimentos sociais populares na América Latina**

# **Apontamentos sobre o levante dos estudantes: As dimensões educativas das ocupações de escolas.**

**Luiz Augusto de Oliveira Gomes<sup>1</sup>**

*Na aula de hoje não iremos dissecar inconscientemente as letras para arrancar o máximo de notas possíveis. Hoje, apreciaremos a música. Música essa que não tem uma tonalidade definida, atonal. Música sem barra dupla, mas com vários símbolos de repetição, se necessário. Música viva, única. Aparentemente frágil, mas com alto teor revolucionário. Música que inspira e respira música. Ouvindo, aprendi que todos temos voz. Ouvindo, aprendi que a voz somos nós. Ouvindo, aprendi que nós somos um. Ouvindo, aprendi que um cresce exponencialmente. Ouvindo, aprendi que a mente é necessária cuidado. Ouvindo, cuidei. Ouvindo, vivi. Ouvindo se vive. Então, me escuta! (PEREIRA, 2016. s/p).*

A “música com alto teor revolucionário”, descrita pelo Mc Leonardo<sup>2</sup> envolveu o Brasil e desencadeou uma leva de ocupações de escolas. Entre 2015 e 2016, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, e muitos outros estados foram palcos da luta dos estudantes por uma educação pública de qualidade.

Para compreender o processo de ocupação de escolas que ocorreu no Brasil, é importante nos debruçarmos nas “experiências co-

---

1 Luiz Augusto de Oliveira Gomes é mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense. Dissertação orientada pela Professora Dra. Lia Tiriba, defendida no dia 22 de fevereiro de 2018. E-mail: luiz.augusto1201@gmail.com.

2 MC Leonardo é o vulgo do funkeiro Leonardo Pereira Mota, militante dos movimentos sociais ligados às favelas cariocas e presidente da Associação dos Profissionais e Amigos do Funk (Apafunk).

mons (herdadas e partilhadas)” (THOMPSON, 1987, p.10) que impulsionaram e organizaram as lutas. Para isso, se faz necessário olhar primeiramente para a América-Latina. As ocupações de escolas no século XXI tem origem no Chile. No ano de 2006 os estudantes chilenos pediam a revogação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), e o fim da municipalização do ensino, heranças da ditadura cívico-militar de Augusto Pinochet (ZIBAS, 2008) que introduziu as políticas neoliberais no país.

Pressionado pelo grande número de estudantes nas ruas, o governo chileno iniciou um processo de negociação, e criou um Conselho Assessor Presidencial de 78 membros, com o intuito de sugerir um novo contorno para educação do país, que substituisse a LOCE. Como era de se esperar, o Conselho Assessor não chegou a um consenso, os representantes das organizações de estudantes, professores e outros se retiraram antes do término dos trabalhos em dezembro de 2006, publicando um documento denominado *La Crisis Educativa en Chile: Propuesta al Debate Ciudadano*. O Presidente mandou para o Congresso projeto de uma nova Lei General de Educación, e outra criando uma nova Superintendencia de Educación. Para Zibas (2008, p. 217), “no caso chileno, o ideal de uma escola democrática, inclusiva e “não reprodutiva” está muito presente e constitui claro objetivo de muitos grupos de professores e pesquisadores rigorosos e comprometidos, bem como de militantes muito ativos”.

As ocupações de escolas fortalecem ainda mais o compromisso do nosso continente nas lutas sociais. Além da luta dos estudantes chilenos, ocorreram movimentos similares na Argentina, Venezuela, Paraguai e Colômbia.

No Brasil, o pontapé inicial foi dado pelos estudantes paulistas, no ano de 2015, em resposta a Reorganização Escolar. No ano seguinte, insatisfeitos com a situação da educação pública estadual, estudantes cariocas ocuparam 73 escolas, além de sitiar o prédio da Secretaria de

Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). No segundo semestre de 2016, as ocupações ganham proporção nacional, alimentadas principalmente pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff e o pacote de reformas proposto pelo governo ilegítimo de Michel Temer. No período, além das escolas estaduais, foram ocupados Institutos Federais e Universidades públicas.

Nesse contexto de mobilização, tivemos a oportunidade de acompanhar cinco escolas estaduais do Rio de Janeiro ocupadas pelos estudantes: C.E. Paulo Assis Ribeiro (CEPAR), C.E. David Capistrano e o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), situados em Niterói; o C. E. Pandiá Calógeras, em São Gonçalo; e, a E. E. Compositor Luiz Carlos da Vila, no município do Rio de Janeiro.

Antes das ocupações, os protestos de rua e assembleias públicas foram fundamentais para incentivar os estudantes a participar da política estudantil e denunciar as condições de precariedade que a educação pública se encontrava.

As manifestações foram um incentivo para que vários estudantes sem histórico de participação de grupos políticos organizados se juntarem ao movimento gradativamente. O estudante A<sup>3</sup> de 19 anos, da E.E Compositor Luiz Carlos da Vila nos relatou que inicialmente não entendia o que estava acontecendo na escola, mas a partir da intervenção política de outros colegas passou a compreender a finalidade do movimento e buscou participar. O estudante descreve que nos primeiros atos não participou ativamente, e não queria se envolver com política e com o movimento na escola:

A parada começou mesmo com um estudante que estava querendo mudanças no colégio. Ele foi passando nas turmas com outro colega para falar o que estava acontecendo e incentivando a galera. Ele sempre falava que era importante a gente lutar todo

---

3 Para preservar suas identidades, não utilizaremos os nomes dos estudantes.

mundo junto, e só com a nossa união poderíamos chegar a algum objetivo. Depois disso, comecei a me interessar. Vi que o problema da escola, da favela e até mesmo do país também era meu.

O apontamento do estudante A, nos ajuda a compreender que a luta pela educação e defesa da escola pública não parte do nada. Esse movimento dialético entre passado e presente torna-se necessário quando concordamos com a afirmação de Gramsci de que os seres humanos devem ser entendidos como um “bloco histórico” de elementos sociais e materiais que se relacionam dialeticamente, não somente uma “síntese das relações existentes, mas também a história dessas relações, isto é, o resumo de todo o passado” (GRAMSCI, 1999, p.414, apud RUMMERT, 2007, p.15). Nas rodas de conversa muitos estudantes relataram que não tinham interesse em participar dos atos e das assembleias anteriores a ocupação, mas no decorrer do tempo buscaram compreender o que estava acontecendo. Nesse processo, percebemos que os jovens trabalhadores-estudantes passaram a entender que os problemas enfrentados pela escola também fazem parte das suas vidas e os atinge de maneira direta. Nesse sentido, concordamos com Castro (2007, p. 253) que no:

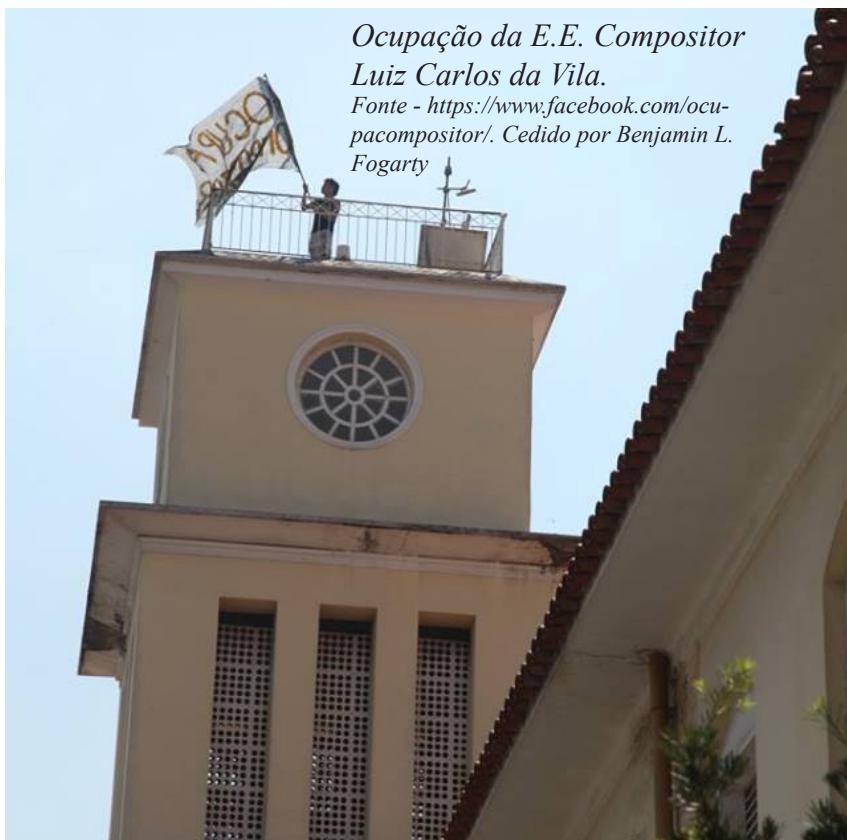
[...] contexto das desigualdades sociais da sociedade brasileira, compreender como e porquê os jovens brasileiros participam da construção e da decisão societárias põe em questão a forma como cada um reconhece-se como integrante desse conjunto tão desigual e como se vê implicado nos seus destinos.

A colocação de Castro nos ajuda a compreender que os estudantes defendem o direito a escola pública de qualidade por entender que ela implica diretamente no desenrolar de seus destinos.

No período das ocupações, as escolas foram geridas coletivamente pelos estudantes, que se auto-organizavam em comissões de serviço, tais como: segurança, limpeza, comunicação, saúde, esporte e cultura. O estudante B de 17 anos, da E.E. Pau-

lo Assis Ribeiro relata que “sem as comissões nada funcionária! A ocupação não duraria uma semana! Foi uma experiência de constante aprendizado entender que a gente precisa do outro pra viver”. Sobre o assunto, o estudante C de 17 anos defende que “a escola é pública e por isso também é minha! Eu tenho que ocupar todos os espaços dela. Todos os espaços da escola têm que ser abertos pra mim e para os outros estudantes”. Essa concepção que a escola é pública vai ao sentido contrário da atual conjuntura do capitalismo.

*Ocupação da E.E. Composer  
Luiz Carlos da Vila.  
Fonte - <https://www.facebook.com/ocupacompositor/>. Cedido por Benjamin L.  
Fogarty*



Para delinear o que cada comissão faria, os estudantes contavam o auxílio do manual “Como ocupar um colégio” (O MAL EDUCADO, 2015), documento de origem chilena e argentina, traduzido pelos estudantes paulistas em 2015. Além disso, eram realizadas diariamente reuniões e assembleias para divisão de tarefa e balanço da ocupação, práticas que ditavam o caráter democrático do movimento.

A pesquisa de campo evidenciou questões importantes para elucubrarmos sobre o papel do trabalho aliado com a formação política. Em entrevista, o estudante D da E.E. Compositor Luiz Carlos da Vila comenta que a ocupação representou “um processo de aprendizado [...] limpamos a escola, fizemos a segurança, além de participar de uns cursos de formação política. Não ligava muito para essas coisas, mas a partir da ocupação eu comecei a mudar”. A fala nos ajuda a refletir sobre a importância do trabalho físico e intelectual (formação política) para a manutenção da ocupação. Karl Marx (1998) já afirmava que o trabalho tem uma dimensão ontológica, já que homens e mulheres só se fazem humanos na medida em que realizam conscientemente suas atividades essenciais. Podemos destacar também o entendimento que o estudante passa acumular da realidade que o faz compreender a importância da coletividade.

Além da relação do trabalho físico e intelectual, constatamos que houve uma ressignificação da função social da escola para os estudantes. Foram contestados os conteúdos formais, a maneira de ministrar as aulas dos professores, e da relação entre os estudantes e o espaço físico da escola. Muitas entrevistas relatavam que as escolas tornaram-se espaços de lazer e acolhimento. Apontam também para um profundo processo de transformação, como relatado pelo estudante E de 17 anos do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC): “Os estudantes que participaram da ocupação não matam mais aula. Pode verificar com a coordenação. Estamos aqui de aula vaga, mas ninguém quer ir para casa”.



*Bandeira da ocupação do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC)*  
Fonte - <https://www.facebook.com/ocupaiiepic/>

A partir da experiência das ocupações, muitos estudantes comentaram a importância que a educação passou a ter em suas vidas. O movimento de ocupações de escolas produziu aprendizagens para aqueles que dele participaram. Esse aprendizado e o contato com outros espaços e leituras sobre o mundo, transformaram sua concepção sobre a escola. A estudante F de 18 anos, do C. E. Pandiá Calógeras nos conta que:

Antigamente eu não gostava muito da escola e nem de estudar. Só vinha mesmo pra escola cumprir horário por que minha mãe queria que eu acabasse o ensino médio. Mas depois da ocupação eu comecei a enxergar que se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje de terminar meus estudos e fazer uma faculdade eu teria terminado meus estudos que era pra terminar no ano passado.

A estudante G de 18 anos, C.E. Paulo Assis Ribeiro comenta que:

[...] esse movimento agiu de tantas formas na minha vida que eu tive que mudar muito. Eu tive um pensamento de estudo. A maior experiência que eu tive na ocupação foi quando eu pisei em uma faculdade, em um lugar que eu sempre quis estudar. Ai quando eu vi como era pra chegar à faculdade, quanto tem que estudar. Percebi que tenho que primeiramente tenho batalhar para ter uma educação de qualidade na escola para um dia chegar à faculdade. Tudo pode mudar!



*Adesivo dos estudantes do C.E. Paulo Assis Ribeiro (CEPAR).*

Fonte - <https://www.facebook.com/OCUPACEPAR/>

A concepção de educação que os estudantes passam a construir no movimento de ocupação vai além dos padrões tradicionais da escola. Muitos compreenderam que a educação é mais do que conteúdos sistematizados e reproduzidos pelo professor em sala de aula. A estudan-

te H de 17 anos, do C. E. Pandiá Calógeras, afirma que a “educação é além de matemática, português essas matérias. Vai, além disso. Eles te obrigam a aprender só o que eles querem. Pra mim educação também é cultura e tudo o que a gente faz a partir da nossa união”.

É inegável que as ocupações de escolas deixaram sua marca no movimento estudantil brasileiro. As escolas, estudantes, professores e pais que passaram pelo processo saíram transformados. Quem retorna não são aqueles mesmos estudantes que iniciaram as ocupações; nessa produção de si mesmos, eles já são outros, são estudantes que tomaram para si seus processos educativos e de construção de suas vidas. A partir da luta pela educação pública, os estudantes passam a compreender que fazem parte de um grupo e buscam interesses em comum. Assim, podemos formular que nas ocupações a dimensão educativa do trabalho interno foi mediação para a criação de uma coletividade entre os estudantes e do “fazer-se” (THOMPSON, 1987) desses jovens como classe trabalhadora. Segundo Thompson, a classe não é o produto de um pensamento que se desdobra a partir de si mesmo, ela “formou a si própria tanto quanto foi formada.” (THOMPSON, 1987, 2: p. 18).

## Referências

CASTRO, Paulo Andrade. O ‘momento’ da ocupação e a construção da autogestão: Estudo sobre a memória coletiva de um grupo de operários. *Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*. Vol. 17, nº 1, 2015. P. 32-59. Disponível em: <[www.confluencias.uff.br/index.php/confluencias/article/download/410/320](http://www.confluencias.uff.br/index.php/confluencias/article/download/410/320)>. Acesso: 2 abr. 2016.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

O MAL EDUCADO. Como ocupar um colégio?: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. 2015. Disponível em: <<https://gremiolivre.wordpress.com>>. Acesso: 1 jul. 2016.

PEREIRA, Leonardo. Ocupação de escolas é luta por futuras gerações. Brasil de Fato. Rio de Janeiro, 14 de abril de 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/04/14/ocupacao-de-escolas-e-luta-por-futuras-geracoes/>>. Acesso: 05 dez. 2016.

RUMMERT, Sonia Maria. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual. Cadernos Sísisfos. Editora Educa.Lisboa. 2007.

THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. Formação da Classe Operária Inglesa. 1987. (3 vols.) Trad. Denise Bottmann (vols. I e III); Renato Bussatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida (vol. II). São Paulo, Paz e Terra.

ZIBAS, D.M.L.“A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. Revista Brasileira Educação.vol. 13, nº. 38, Ago 2008. pp.199-220. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbe-du/v13n38/02.pdf>>. Acesso: 09 nov. 2016.

## VI - Comunicação e tecnologias

# Tecnologia e imperialismo na América Latina e Caribenha

**José Cassio Ignarra**

[jotacassio@gmail.com](mailto:jotacassio@gmail.com)

HCTE-UFRJ

A espécie humana é a única que utiliza a tecnologia como suporte essencial para sua vida e sua existência. Suporte essencial ou essência, a técnica faz parte da forma do homo sapiens de sobreviver e se multiplicar no planeta.

Dessa forma, não como existir alguém que seja “contra a tecnologia” porque seria como pensar em um ser humano anti humano. Mas isto também não quer dizer que o homem é escravo da tecnologia. Quer dizer que o homem, no seu cotidiano e em sua existência usa o corpo e sua técnicas para obter a comida e o abrigo do corpo e da alma de cada dia. Não existe homem sem técnica nem técnica sem homem. Um homem colocado na natureza sem nenhum artefato técnico não sobrevive. Uma locomotiva que enferruja abandonada no meio do mato não é mais uma máquina em seu conceito estrito. Técnica é pois um produto do homem e não a Senhora do homem.

A técnica não só não pode ser pensada sem o homem, como não chegará nunca a dominá-lo fora das ficções literárias dos pensadores terroristas, pelo simples motivo de estar sempre subordinada aos interesses dele. (Pinto, p. 158)

Técnica é imanente e não transcendente. Não é verdade que a humanidade tem que se render aos “valores” da Técnica. Homem e técnica se determinam e se constroem dialeticamente. A Técnica, por ser essencialmente humana, é conduzida pelas mesmas forças que conduzem o Homem, ou seja, pela Política. Portanto, o desenvolvimento

Foto de Sandra Martins



*Picapau no poste  
de concreto.*

*- Regência Augusta  
ES - 2018*

tecnológico ou científico é sempre financiado pelo poder. Tecnologia é poder. Tecnologia não é uma verdade revelada, é uma estrutura construída a partir de certas definições de projeto, visando ao maior benefício ou de seu proprietário ou de seus clientes.

Na antiguidade grega desenvolveu-se uma tecnologia de construção de embarcações cada vez maiores, mais resistentes, mais manobráveis, próprias para carregar mercadorias e guerreiros dispostos a defender os interesses dos mercadores. Isso permitiu aos gregos colonizarem o Mediterrâneo todo, e, ao fazê-lo criar uma cultura esplêndida pela absorção da diversidade cultural mediterrânea. A tecnologia fez parte desse processo deixando nele suas marcas indeléveis.

Não existe técnica sem política. Não existe técnica sem motivo, sem intenção, “neutra”. Costuma-se dizer que o desenvolvimento da técnica de construção naval e navegação possibilitou a expansão do império português, mas o inverso também é verdade. O império por-

tuguês, desejando muito se expandir pelo mar, investiu dinheiro na pesquisa, desenvolvimento e construção de embarcações oceânicas. Investiu também na indústria de armamentos e produziram bacamartes e canhões. Outros impérios, como o britânico seguiram caminhos semelhantes.

Apoiados nessa tecnologia e em uma incrível ousadia os portugueses lançaram-se ao mar para colonizar outras terras. Colonizar queria dizer então, estabelecer o controle militar sobre a área e tirar tudo o que pudesse ser tirado, sacado ou saqueado para o benefício da Coroa. Os espanhóis fizeram a mesma coisa em seus territórios.

As populações originárias que aqui viviam na época da chegada dos europeus, possuíam sua técnica. Aquela técnica era também determinada pela política. Só interessavam à comunidade técnicas voltadas para o seu interesse, que era, com toda e maior razão, a sua sobrevivência.

A simples referência aos modos de sobrevivência indígena como “tecnologias” costuma provocar estranheza. De alguma forma, aqueles rituais e aqueles instrumentos só podem ser assim considerados dentro de uma visão de um quadro histórico no qual as tecnologias “evoluem” constantemente. Dentro dessa visão pode-se dizer que a técnica dos indígenas era “atrasada” e a técnica dos europeus era “avançada”.

Mas o que está em questão é a ideia de “avanço tecnológico”. Chamar um tipo de evolução de avanço, e, portanto, algum outro tipo de evolução, de retrocesso, é escolher ou acreditar que existe uma seta determinada no tempo que garantidamente nos aponta para o futuro. Quando se diz avanço, se diz também futuro, destino, inevitabilidades. Se o celular substituiu o telefone e o smart phone substituiu o celular, é porque o smart é melhor do que o celular que por sua vez é melhor que o telefone. E no futuro haverá somente smart fones, ou algo melhor que os sucederá. Porque a Humanidade anda para frente, não para trás. Essa sequência de argumentos, mal esconde seu caráter tautológico. O pensamento crítico tem o desafio de desmontar essa tautologia.

O fenômeno da chegada (ou descoberta? ou invasão?) dos europeus às Américas foi portanto, também um encontro de tecnologias. Navios, bússolas, velas, remos, espadas, astrolábios e canhões chegaram ao continente como instrumentos de um projeto político de dominação e de exploração comercial.

A descoberta da América foi decisiva para a consolidação da hegemonia europeia no mundo e isso ao preço da servidão, etnocídio e, até mesmo genocídio de povos indígenas e da escravização para fins de produção mercantil de negros trazidos da África, com a consequente desorganização das sociedades originárias<sup>1</sup> e a exploração de seus recursos naturais por todo lado (ecocídio) (Porto Gonçalves, p. 23)

O projeto de dominação colonial que se seguiu foi sustentado pelo desenvolvimento técnico sempre conduzido pelos países centrais. Engenharia naval e metalurgia, bússola e canhão, facão e machado, plantação, mina e engenho, todo um arcabouço técnico foi transferido para as periferias, não para emancipá-las, mas para submetê-las.

A Revolução Industrial, desde o início, foi um processo de geração de técnicas e da imediata exportação de seus produtos para as colônias. A expansão das ferrovias durante todo o século XIX é um dos melhores exemplos desse modelo.

A história da ciência e a história das técnicas se confundem a partir desse período e essa é a história da transformação do mercantilismo no capitalismo e a evolução do modelo colonialista ao longo dos últimos cinco séculos. Portanto, técnica, política, poder hegemônico, exploração, concentração de riqueza, de controle e de conhecimento caminharam sempre juntas, fazem parte de um mesmo processo. Técnica devia ser estudada como um ramo da antropologia, porque ela é totalmente contida na antroposfera, ou seja, é produto e produtora

---

1 Não confundir sociedades originárias com sociedades tradicionais. A expressão tradicional conclama ao seu par moderno e, assim, se inscreve numa hierarquização conduzida pelo eurocentrismo do tradicional ao moderno. Já a expressão originária recusa esse par e requer que seja vista por si e pelos seus próprios valores.

da política entre os homens. Não é sobrenatural, não está acima das leis e processos humanos. Não existe o que se proclama “explosão tecnológica” que de súbito ilumina o mundo. O que existe é um fluxo irregular de mudanças, às vezes lento às vezes rápido, na forma pela qual o homem sobrevive e transforma o seu planeta. Progresso não é uma palavra neutra, é uma escolha de caminho.

Todo o desenvolvimento social, incluindo aí o tecnológico é produto de uma dinâmica política e seus impactos se dão de forma política, ou seja, os grupos de maior poder se apropriam de seus melhores benefícios e os grupos de menor poder costumam ficar com seus maiores custos. Um processo que é progresso para um grupo pode ser, portanto, retrocesso para outro.

Se for possível desenhar o que seria o desejo de latinoamérica ser, poderemos a partir desse desenho, nos orientar para estarmos cada vez mais próximos desse desejo. A partir do nosso desejo de ser, escolheremos a técnica ou as técnicas que nos ajudarão mais a atingi-lo.

Porto Gonçalves entende que o sistema econômico Metrópole-Colônias, em construção desde o início do século XVI, permanece basicamente o mesmo, apesar das muitas mudanças nos sistemas políticos e culturais. Na América Latina, movimentos de independência sacudiram a região e constituíram todos os países de fala hispânica como repúblicas independentes da metrópole espanhola.

Mas em todos eles, segundo o autor, o sistema econômico seguiu sendo um processo de transferência de valor da periferia para o centro, da colônia para a metrópole. A segunda metade do século XX assistiu a uma inédita concentração da riqueza e do poder de controle no mundo. Em todos os países os ricos ficaram mais ricos e os pobres mais pobres. E em todo o mundo, países mais ricos ficaram mais ricos e países pobres ficaram mais pobres. E finalmente dentro de cada economia os bancos ficam mais ricos do que as indústrias e empresas, a ponto de constituírem poderes superiores à maioria das nações-estado.

Quinhentos anos depois que a Europa invadiu Pindorama, o sistema colônia-metrópole, não se superou, ao contrário, se agudizou. O capitalismo que nasceu e cresceu no impacto dessa invasão estabeleceu-se soberano. Os movimentos do terceirandomundismo da década de 60 materializaram uma reação possível da periferia contra o centro. Mas esses movimentos, não conseguiram se opor à vaga da globalização, que voltou a reforçar a concentração da riqueza e do poder no mundo.

Mas desta vez a concentração vem acompanhada de um ingrediente ainda mais tóxico que é a financeirização. Até meados do século XX, grandes empreendedores faziam projetos e procuravam bancos que os financiassem. A partir de então, as empresas produtivas passaram a se integrar cada vez mais com as empresas bancárias, com o mundo financeiro. Meio século foi suficiente para inverter o jogo de poder entre industriais e banqueiros. A partir de então quem faz projeto é o mundo financeiro, que procura empresários ou empreendedores que possam executá-los.

Tal inversão de poder tem consequências ambientais imediatas. Um projeto industrial, agrário ou comercial tem seus limites explícitos e expostos no ambiente no qual é concebido. Um projeto de uma fábrica de automóveis pressupõe a existência de uma certa quantidade de matéria-prima, uma certa quantidade de mão de obra disponível e uma certa quantidade de pessoas dispostas a adquirir o bem produzido.

Mas quando o projeto não é material, é financeiro, portanto virtual e abstrato, não existem limites para o seu tamanho e pretensão. O capitalismo hegemônico não conhece nenhum limite nem físico, nem ambiental, nem moral. A única categoria relevante é o lucro financeiro, e por ele tudo se justifica. Esse é o modelo político e econômico vigente na atualidade, e é através desse modelo que a técnica revela os seus poderes.

O fim do século XIX e o início do século XX verão o comércio in-

ternacional crescer e a natureza ser submetida a uma lógica mercantil e a uma noção de tempo uniforme e abstrata, tal como o relógio. A busca incessante do lucro por meio do aumento da produtividade, característica da lógica de mercado (competitividade), se crê independente e acima do fluxo de matéria e energia do planeta, de cada biorregião, de cada contexto geocultural e social específico.(Porto-Gonçalves p.31)

Mas o rápido movimento dos capitais e do poder em direção ao centro não ocorre sem contradições. Simultâneos à globalização surgem os movimentos de fragmentação, de dispersão, de afirmação de identidades e singularidades. A própria ideia de progresso vem sendo questionada com intensidade crescente tanto pelos supostos prejudicados como pelos supostos favorecidos. Nas sociedades centrais da Europa cresce a percepção dos riscos embutido nesse tipo de progresso. Ulrich Beck, chega a afirmar que mais do que uma sociedade de classes o que ocorre hoje é uma sociedade de riscos. As maiores ameaças vêm de desastres ambientais, de desastres sociais, sanitários, étnicos, bélicos. Outros como Georgescu, afirmam que o desenvolvimento sustentável é uma ficção e que o mundo necessita agora de uma fase de decrescimento porque os níveis de degradação estão alarmantes. E Hans Jonas alerta que é preciso uma ética voltada para as consequências dos nossos atos a longo prazo.

Parece que por um lado o modelo global colonial financeiro tecnológico se estende e se consolida, por outro ele aponta para o abismo e clama pela sua superação. América Latina e Caribe estão colocados diante deste cenário. Quais caminhos que se abrem, por onde andaremos?

Se quisermos escapar do abismo há que inverter o principal processo. É necessário descentralizar, reforçar o regional e o local. Também é necessário mudar o modelo de produção consumista de matéria prima e desperdiçador de energia. Será necessário também pensar em tecnologias adequadas às realidades locais e regionais dos povos e não apenas as tecnologias mais geradoras de lucros para as matrizes. Será

necessário destronar o lucro como o vetor hegemônico da economia, mas também será necessário destronar a economia como vetor hegemônico da vida.

Mas será possível buscar esses objetivos dentro do próprio sistema econômico, dentro do capitalismo? Essa é a grande pergunta que alcança todos os vãos da realidade. A alternativa ao capitalismo, construída pela Humanidade nos séculos XIX e XX, o socialismo, revelou os seus limites. Não basta os meios de produção serem todos estatais, há que construir outros instrumentos que evitem os males já identificados.

O sistema global-colonial tem que ser enfrentado, tem que ser confrontado com algo diferente. A nós de Latinoamerica e Caribe só nos resta inventar essas novas formas de produzir, de viver, de ser, apoiando-nos em nossos recursos materiais, sociais, ambientais, culturais e espirituais. Essa necessidade se faz muito premente e presente hoje, mas ela é antiga.

Simón Rodriguez (1769-1854) foi um precursor desta mensagem. Educador venezuelano, envolveu-se nas lutas pela independência de vários países latinoamericanos, foi professor, amigo e ministro de Simón Bolívar, O Libertador. Rodriguez entendia que a independência real dos povos do continente só se daria se esses povos construíssem uma forma de viver própria, uma forma de produção própria, sem seguir paradigmas europeus. “Inventamos ou Erramos” é seu mote, seu princípio irrevogável. Para ele, se os povos de América não desenvolvessem suas próprias tecnologias, cairiam sob uma nova escravidão sob as tecnologias dos povos europeus, pior do que tinha sido a escravidão colonial.

Rodriguez dizia essas coisas no começo do século XIX. Três séculos depois, assistimos no Brasil a um processo de progressiva desindustrialização, nossa contribuição para a geração de riquezas no mundo retrocede à agricultura modelo monocultura ao lado da indústria extrativista, de petróleo e minerais, ambos recursos limitados e não

renováveis. Nossa importância no mundo globalizado e financeirizado diminui na razão inversa de nossa dependência, que aumenta.

Não cabe neste trabalho um detalhamento dos possíveis diferentes caminhos a serem construídos. Mas guarde-se a radicalidade da questão. Se queremos sobreviver enquanto povo, enquanto sociedade humana, há que se evitar o caminho do abismo e do desastre.

Concluindo, é central a ideia de que a técnica ou a tecnologia são fenômenos determinados dentro do âmbito humano, sem nenhuma determinação externa, sobrenatural. A ideia de que a tecnologia avança em uma velocidade superior a do Homem e à qual ele deve se adaptar da melhor forma possível é uma ideia falsa dentro deste enfoque. Técnica, como tudo o que é humano, é determinado pelo humano, pela cadeia de interesses, acordos e trocas, pelos jogos de poder, enfim, pela política.

Não existe a seta da história, existem sempre muitas setas apontando em direções diferentes a cada momento da história. O desenvolvimento de tecnologias visando, por exemplo, a criação de extensas redes de baixa impedância como a internet, é uma opção política. A concentração de capitais nos países centrais em detrimento dos periféricos é resultado de um jogo político. A tecnologia do futuro será determinada pela política do futuro, como sempre foi.

As mudanças necessárias para que os países periféricos possam reagir a essa situação apontam para a descentralização, para a geração e o consumo local, a redução dos transportes, a proteção do patrimônio histórico e ambiental, a agricultura familiar, a energia eólica, o fortalecimento do regional e do nacional. Para os países de América Latina e Caribe tem o desafio de criar novos modelos de viver e de produzir que confrontem com a herança e com o sistema metrópole-colônia ainda vigente.

A técnica indígena parecia aos olhos do descobridor “atrasada”. Nós mesmos, nos referimos a essas culturas e as esses povos como “primitivos” em relação às tecnologias hegemônicas. No entanto, as

tecnologias atrasadas dos indígenas garantiam a sua subsistência e não ameaçavam o seu futuro, ao contrário, o garantiam. E as tecnologias avançadas que herdamos dos europeus estão nos levando para o abismo e garantindo para o futuro somente a violência, poluição e escravidão.

Um novo modo de viver e de produzir necessitará de uma nova tecnologia que por sua vez necessitará de uma nova pedagogia. Os caminhos a serem percorridos ainda não existem, se farão “al caminar”.

## Referências

- BECK, Ulrich. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade; trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2011 (2<sup>a</sup> ed.)
- GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. O decrescimento – Entropia, Ecologia, Economia: trad. João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, s/d. (~2008)
- JONAS, Hans. O Princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica; trad. original alemão Jane Lisboa. Rio de Janeiro: Contraponto-PUC-Rio, 2006.
- PINTO, Alvaro Vieira. O conceito de tecnologia. 2 vol. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização. 6<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015
- RODRIGUEZ, Simon. Inventamos ou erramos; trad. Cinthia Fernandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

## VII - Territorialidade e lutas socioambientais

# Invisibilidades do Rio Doce<sup>1</sup>

**Jérôme Souty - antropólogo, membro do Coletivo Líquida Ação**

jerome.souty@gmail.com

A nascente do Rio Piranga, principal formador do Rio Doce, localiza-se na Serra da Mantiqueira (Minas Gerais). O curso principal de água segue 853 km até chegar ao Oceano Atlântico na altura da vila de Regência, município de Linhares, no Espírito Santo.

Mas o que é um rio? Uma nascente, um leito principal e um delta? Seria uma resposta curta e preguiçosa. Um rio são também seus numerosos afluentes, a bacia hidrográfica (delimitada pelas linhas de divisão das águas), o ciclo das águas que alimentam os fluxos. É o clima que interage com os cursos de água. São os fenômenos atmosféricos reunidos na palavra *meteoros* (oriunda de um nome grego que significa literalmente “que fica em cima”): chuva, vento, nuvens, arco-íris, trovão e relâmpago, neblina, ventania de poeiras... Um rio é também um grande ecossistema, um conjunto de ecossistemas. São os inumeráveis vegetais e animais que vivem nas águas fluviais ou em torno delas. O rio termina quando suas águas doces desaguam no mar? Porém o curso da água foz afora segue sua viagem pelo oceano adentro, nas águas salgadas. O Rio Doce foi nomeado assim justamente porque navegadores portugueses o identificaram seis milhas mar adentro antes devê-lo. Provando um pouco de água adocicada tirada do mar, eles adivinharam a presença do rio que chamaram de Doce. E o que dizer dos homens que vivem

---

1 Publicado inicialmente no catálogo realizado pelos membros do Coletivo Líquida Ação:

Foz Afora. Residência artística no Rio Doce (Rio de Janeiro, ed. Líquida Ação, setembro 2017 - ISBN: 978-85-94497-00-0).

Foto de Jérôme Souty. Regência, 27.12.2016



nas margens do rio, que o admiram e o imaginam há séculos, ou que, ao contrário, mais recentemente, o ignoram, o exploram e o maltratam? Eles fazem parte do rio também?

Definições rígidas ou excludentes e delimitações de fronteiras (local/regional/global; natural/cultural) não dão conta desse grande conjunto chamado rio. Os elementos e fenômenos evocados são ligados, senão interdependentes. Um rio é a soma de tudo isso, e certamente mais ainda. É um organismo frágil de grande complexidade. Precisamos afirmar a amplitude do nosso Rio Doce.

### **Terras indígenas, predações sem fim**

Povos indígenas habitaram a bacia do Rio Doce por tempos imemoriais. Testemunhos arqueológicos indicam a antiga presença de povos relacionados à cultura tupi-guarani (período cerâmico pré-colonial entre 900 e 700 AP). O baixo e médio Rio Doce foi ocupado historicamente por vários grupos indígenas pertencentes ao tronco

linguístico-cultural macro-jê, das famílias linguísticas coroado, makaxali, pataxó e borún.

Apesar das dificuldades de navegação (bancos de areia, pouca profundidade), o Rio Doce foi explorado pelos brancos desde o início da colonização, no século 16. Os primeiros a penetrar em território indígena foram os militares e colonizadores, estrangeiros procurando riquezas minerais (ouro e pedras preciosas), recursos florestais ou aquáticos. Os índios goitacazes desapareceram da foz do Rio Doce no século 17 ou 18, vítimas de uma epidemia de varíola trazida pelos colonizadores. No final do século 18, a região do Vale do Rio Doce era uma típica fronteira colonial, um espaço pouco conhecido e controlado. A região era reduto dos povos nativos designados pelos portugueses genericamente como Botocudos (chamados assim porque usavam botoques nos lábios e orelhas), às vezes identificados como Aimorés ou Tapuias, e geralmente considerados pelos brancos como bravos e irredutíveis, “ferozes e antropófagos”, inimigos da colonização portuguesa. Estes índios já eram caçados, aprisionados ou aldeados, mas a partir de 1808 o Império declarou oficialmente a “guerra ofensiva” (Carta Régia de 1808) contra os Botocudos, com apoio de quartéis e presídios militares. Essa covardia, também chamada de “guerra justa”, justificou o extermínio ou a escravização dos grupos nativos que resistiam, assim como a conquista das terras indígenas (Paraíso, 2002). Além das ações militares, a “pacificação” e a “civilização” dos nativos foram acompanhadas pela catequese missionária, pela política dos aldeamentos indígenas, pelos massacres e ameaças de morte feitas por fazendeiros e posseiros e pelas doenças trazidas por brancos – muitas vezes propositalmente. Os Botocudos foram oficialmente “pacificados” no início do século 20. Ao longo do século, grupos indígenas foram desterritorializados (deslocamentos e exílios forçados) e a maioria dos Borúns do Rio Doce dispersou-se. A invisibilização dos índios pelo poder oficial continua até hoje.

## **Extração, produção, escoamento**

Mesmo sendo pouco navegável, o rio representou um meio de transporte e comunicação, uma via de entrada, assim como uma via privilegiada de escoamento dos produtos naturais (em particular madeiras de desflorestação) e dos minerais.

No final do século 19 e na primeira década do século 20, a implantação da Estrada de Ferro Vitória-Minas (EFVM), que segue as margens do rio nos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, acelerou o processo de controle, de exploração e de expulsão dos índios do Vale do Rio Doce em favor da ocupação branca. A ferrovia representou o início da morte lenta e gradual do rio (Coelho, 2009; Wanderley e al., 2016). A urbanização sem planejamento, a exploração mineral (ferro, pedras preciosas, bauxita, manganês, rochas calcárias, granito etc.), a industrialização (siderurgia, metalurgia, equipamentos mecânicos, química, papel/celulose, bebidas e álcool), assim como a pecuária e agricultura, estão diretamente relacionadas à presença dessa rede ferroviária.

Essas atividades econômicas, concentradas na bacia do Rio Doce, participaram da destruição das paisagens e da mata nativa. O desmatamento violento das matas ciliares (para a indústria madeireira e carvoeira) facilitou a erosão nos períodos de enchentes. A extração das suas águas para mineração, indústria e agricultura intensiva levou à diminuição progressiva da profundidade e do volume do Rio Doce. A construção de barragens alterou a dinâmica fluvial. O assoreamento e o esgotamento do rio já eram visíveis antes da chegada da lama tóxica.

## **Um rio tornado esgoto**

Dia 5 de novembro de 2015, foi rompida a barragem do Fundão, perto da cidade de Mariana, lançando no rio um tsunami de mais de 32 milhões de metros cúbicos de lama tóxica de rejeitos de minério de ferro, cheia de metais pesados. A onda de lama atingiu a barragem

de Santarém, devastou os distritos rurais de Bento Rodrigues, Paracatu de Baixo e Gesteira, matando 19 pessoas e engolindo muitas habitações; seguiu pelo curso do Rio Gualaxo do Norte e chegou ao Carmo, um dos formadores do Rio Doce. Depois de ter percorrido cerca de 660 km do principal curso de água, parte da lama tóxica chegou na foz do Rio Doce (vila de Regência) nos dias 21 e 22 de novembro de 2015 e começou a se espalhar pelo Oceano Atlântico. As populações ribeirinhas do Rio Doce, de cima e de baixo, povoados rurais e áreas urbanas, foram atingidas, em particular as comunidades de pescadores artesanais e camponeses tradicionais, e as comunidades quilombolas e indígenas. Um milhão e meio de pessoas dependem da água do Rio Doce, assim como todos os ecossistemas constitutivos do rio, os mundos animais e vegetais interligados ao curso de água. Parte dos danos ambientais são irreversíveis.

Em julho de 2017, a justiça suspendeu a Ação Civil Pública sobre os danos socioeconômicos e ambientais causados pelo rompimento da barragem (o MPF cobrava indenização de R\$ 155 bilhões), assim como o processo criminal visando 22 pessoas da empresa Samarco, empresa responsável pela barragem; de seus acionistas majoritários; da Vale S.A e da anglo-australiana BHP Billiton; assim como da VogBR, que inspecionava a barragem.

O contexto nacional não é favorável. Com ascensão no Congresso dos representantes do agronegócio, da indústria mineradora e dos latifundiários, os lobbies antiambientalistas fazem as leis. Por outro lado, movimentos de resistência se organizam em várias escalas, por meio de redes de militâncias locais, nacionais e internacionais: Movimentos dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Articulação Internacional dos Atingidos pela Vale, Greenpeace, científicos independentes (biólogos, geógrafos, oceanógrafos, sociólogos, antropólogos) e grupos de pesquisadores universitários (como o OCCA ou o Organon, da Universidade Federal do Espírito Santo; o GESTA, da Universidade Federal de Minas Gerais),

articuladores locais e organizações independentes voltadas para a recuperação do rio (fóruns do Rio Doce, Aliança Rio Doce, [wiki-riodoce.org](http://wiki-riodoce.org), festival Regenera Rio Doce, etc.). Em 2017, o ministério público promoveu a formação de uma assessoria técnica com a participação popular voltada para estudar os impactos geradas pela lama na bacia do Rio Doce.

A Fundação privada Renova, criada pela Samarco (a partir da assinatura do Termo de Transação e Ajustamento de Conduta com a União e os estados de Minas Gerais e do Espírito Santo), pretende desenvolver ações de contenção de rejeitos, de reconstrução de vilarejos, de indenização dos atingidos e de recuperação do meio ambiente. Mas quantas décadas vão levar essas ações, se forem efetivas, para recuperar o Rio Doce?

A catástrofe de 2015 não foi um azar conjuntural (um “acidente”), mas a consequência previsível de um problema estrutural que pode se repetir, pois a exploração mineradora intensiva leva à diminuição progressiva da concentração dos minerais extraídos e, portanto, ao aumento da quantidade de água e materiais químicos necessários para extrair esses minerais. A partir da década de 2000, o aumento considerável dos volumes dos rejeitos da mineração também aumentou a quantidade de barragens retendo muito material poluído, com riscos elevados de arrebentar (Wanderley e al., 2016).

O rompimento da barragem do Fundão em 2015 é somente a parte mais visível de um longo processo. Conforme afirmou Grilo, um pescador de Linhares: “a Samarco jogava rejeitos antes [de 2015], mas com pequenas doses”. Outros rejeitos foram lançados no rio depois da catástrofe. Só em fevereiro de 2017, quinze meses depois da catástrofe, as obras de contenção dos rejeitos no complexo de barragens de Germano foram concluídas. Mais de 50 milhões de metros cúbicos já vazaram desde o dia 5 de novembro de 2015. A lama que cobriu margens e leitos dos rios continua, e vai continuar, a avançar. Haverá outros rejeitos. Possivelmente outras barragens vão estourar. A preda-

ção da mineração, em Minas Gerais, continua a todo vapor.

Além do terrível impacto das indústrias mineradoras, o Rio Doce era considerado um lixão há muito tempo. Ele recebia – e continua recebendo – as águas de esgotos urbanos não tratados, outros resíduos industriais e produtos tóxicos, lixo comum, lixo hospitalar, entulhos, aparelhos eletrodomésticos, carros usados, etc.

## O silêncio do rio

As águas do rio, os animais e vegetais que vivem nele ou dele, os povoados, as comunidades ribeirinhas que ficam nas imediações do rio, toda a vida que ele gera ou acompanha, toda a beleza e o imaginário que ele suscita, estão ignorados, desprezados e, recentemente, massacrados. Se o rio pudesse se exprimir, o que ele falaria? Mas o rio continua silencioso. O rio é invisível e mudo, sem direito a palavra, sem porta-voz, sem representante.

Porém, as coisas poderiam ser diferentes. Em outros países, tentativas de perceber o rio como pessoa, de colocar-se em sua perspectiva, começam a ser feitas. Assim, considerar um rio como uma entidade jurídica possibilita o seu reconhecimento oficial e a defesa do seu interesse. O Whanganui da Nova Zelândia, rio sagrado na cultura maori, foi reconhecido “entidade viva tendo o estatuto de pessoa moral” pelo Parlamento, e dois tutores legais representam o seus interesses. Ele é defendido por advogados especializados. Na Índia, o rio Ganges e um dos seus afluentes, o rio Yamuna, considerados sagrados na cultura hinduista, se tornaram sujeitos de direito. A decisão do supremo tribunal de justiça do estado de Uttarakhand permite às pessoas lutarem de maneira mais eficaz contra a poluição dos rejeitos industriais e dos esgotos.

A ideia de natureza-pessoa já existe na América Latina. A nova constituição do Equador, adotada em 2008, reconhece a natureza como sujeito de direito, com direito de ser respeitada e restaurada

em caso de dano (Biemann e Tavares, 2016). A Bolívia votou em 2011 uma lei sobre a “Terra Mãe”, a “Pacha Mama” (“Mãe do Mundo-Tempo”), que considera todos os benefícios da natureza por si mesma, e não somente nos serviços que ela oferece aos seres humanos.

Mas o Rio Doce ainda parece estar longe de ser reconhecido como uma entidade jurídica. Pelo contrário, a Justiça Federal brasileira recentemente decidiu suspender os processos contra os responsáveis pelo rompimento da barragem de minérios que resultou no maior crime socioambiental da história do país. Como se nada tivesse acontecido.

### **Quem olha para o Rio Doce?**

Na vila de Regência, onde o rio finalmente encontra o mar, os surfistas querem pegar as belas ondas compridas (da barra do rio e do mar) que quebram perfeitas, os pescadores querem pescar peixes (do rio e do mar), os agricultores querem captar as águas do rio para irrigar as suas plantações, os profissionais do turismo contam com a presença do rio (e de um rio limpo!) para atrair clientes... São sempre visões parciais e limitadas, seletivas e interessadas. Quem consegue enxergar o rio pelo o que ele é? Quem olha para o rio na sua integridade, na sua grandeza, na sua soberania? “As pessoas não veem o rio, elas veem como a lama as afetou”, me confiou o ativista e professor Marcelo Vilela. “Ninguém liga, só querem cartão” [indenização financeira da Samarco], comentou um outro habitante local. Em Regência existe um belo hino, o hino do Caboclo Bernardo, que representa um pouco a bandeira da vila, mas não existe, nessa vila ou em outras, um hino do Rio Doce com o qual as populações ribeirinhas possam se identificar.

A invisibilidade do Rio Doce está na incapacidade das pessoas simplesmente olharem para ele como uma totalidade, como um ecossistema geral, como uma entidade.

Na contramão desse pensamento, os “povos da floresta”, as comu-

nidades indígenas tradicionais desenvolvem não somente uma relação funcional e de subsistência com os rios (fonte de água potável; área de pesca, de ervas para remédios e de material para artesanato; lugar de banho e de brincar), mas também uma relação simbólica, ritual e espiritual. As águas fluviais têm poder de purificação. O rio é carregado de significados, ele pode ter personalidade própria, ele representa um espaço sagrado, ou mesmo ser uma divindade. Conhecido na língua krenak como Watu, o Rio Doce é um ente sagrado para este povo, uma referência marcante na sua história e na sua cosmologia. Os Krenaks (do grupo linguístico borún, eles se autodenominam Krén ou Grén) são os últimos sobreviventes da nação botocudo. Os Krenaks do município de Resplendor (MG), onde há uma importante reserva indígena, se identificam como os Borúns do Watu. Como explica o líder Ailton Krenak: “Para os Krenaks, o Rio Doce tem vida, é uma pessoa. Falar dele é como se referir a um antepassado. Ele tem o dom de curar as pessoas, de alimentar a imaginação e os sonhos. É onde batizamos as crianças. É lógico que não é só um corpo d’água. São paisagens, montanhas. É uma região inteira onde o povo krenak construíram suas aldeias no começo do século 20, quando ali só tinha mata” [entrevista, 2016]. “Um Rio que corre é um deus vivo”, expõe também um dito do povo krenak.

Hoje, a parte do baixo Rio Doce, no Espírito Santo, conta com grupos indígenas que depois de muitas lutas conseguiram o reconhecimento de um espaço coletivo de sobrevivência. O município de Aracruz abriga, assim, cinco aldeias tupiniquins e quatro aldeias guaranis (grupos que foram deslocados do sul do país na década de 1960). Desde os anos 1960 e 1970, essas comunidades indígenas, como outras comunidades ribeirinhas e quilombolas, sofrem em particular com as consequências da exploração desenfreada de seus territórios pela monocultura do eucalipto das atividades da Aracruz Celulose S.A (atual Fibria). A extração de energia fóssil desde os anos 1970 (campos de pesquisa sísmicas, poços perfurados, cavalinhos mecânicos, oleodutos e gasodutos da Petrobras), a pecuária extensiva e agronegócio (monocultura do eucalipto,

mamão) destroem os ecossistemas e as paisagens da região do delta, ameaçam as populações locais, assim como o fizeram outros ciclos econômicos predatórios: exploração madeireira (madeiras de lei; confecção dos dormentes da Ferrovia Vitória-Minas) e do carvão (Leonardo, Izoton, Vallim, 2017). Várias formas de predação cercam a foz do Rio Doce, sem falar da pressão por novos empreendimentos industriais e portuários, e da pesca predatória no mar. É patente a permanência do imaginário colonial nas relações de poder e na política econômica implementadas nesse território (Ferreira, 2016).

Apesar de tudo, existem iniciativas para melhorar ou inverter a situação. O cultivo do cacau, por exemplo, que sustenta parte da economia local participa também da conservação das florestas e as plantações estão protegidas por lei. O projeto Tamar, com mais de 30 anos de atividade na proteção das tartarugas marinhas na foz do Rio Doce (com bases em Comboios, Regência e Povoação), também desenvolve uma ação socioeconômica, educativa e de apoio cultural na região. Assim, os *caribeiros* locais, antigos caçadores e coletores de ovos das *carebas* (as tartarugas), hoje trabalham na preservação das mesmas; eles se tornaram protetores ambientais. E a tartaruga se tornou “espécie bandeira” de Regência, a “mascote” da vila, cuja imagem é utilizada em vários suportes (camisas, chaveiros, xícaras ou outros objetos). As tartarugas marinhas (a cabeçuda e a de couro) sempre voltam ao lugar onde nasceram para desovar, e elas se concentram em particular nas praias da foz do Rio Doce. Ninguém sabe explicar esse fenômeno.

Na vasta região em torno da fronteira Brasil/Venezuela, os xamãs yanomamis tentam, através de trabalhos rituais, segurar o céu e impedir que desmorone sobre si mesmo, frente às ameaçadoras “fumaças de metais” dos brancos e de suas poluições atmosféricas (Kopinawa e Albert 2015). No vale do Rio Doce, os cuidados, trabalhos rituais e de reza dos grupos indígenas ribeirinhos não impediriam a morte do curso de água causada pelas agressões dos brancos. Os Krenaks – assim como outros grupos – velaram Watu quando a lama passou pelas terras indígenas.

Além de se relacionar de outras formas com o meio ambiente, os povos ameríndios são especialistas em fim do mundo, pois o mundo deles já terminou com a colonização, com os extermínios recorrentes e os deslocamentos forçados. Eles têm a experiência de sobreviver se adaptando (Danowski e Viveiros de Castro, 2014: 94-142). O Estado e parte da sociedade continuam olhando para os índios como se eles fossem um problema, um ressurgência do passado, enquanto eles têm soluções possíveis para os tempos conturbados que virão. Por meio das representações e práticas ameríndias se pode repensar o tipo de relação entre os homens e o Rio Doce para evitar a sua morte anunciada. É possível imaginar um futuro no qual o homem possa *habitar* o mundo de maneira plena (Ingold, 2000), respeitando o mundo “natural”, sendo integrado a ele, talvez estabelecendo pela primeira vez um tipo de “contrato natural” capaz de superar o “contrato social” (Serres, 1990). Um futuro no qual o homem possa aprender a “ter cuidado” (Stengers, 2015).

O catálogo completo está disponível em:

<https://www.coletivoliquidaacao.com/publicacao>

Apresentação do Coletivo Líquida Ação:

<https://www.coletivoliquidaacao.com/>

## **Referências bibliográficas:**

BIEMANN, Ursula; TAVARES, Paulo (ed.). *Forest law - Selva Jurídica*. São Paulo: Fundação

Bienal de São Paulo; Michigan: Eli and Edythe Broad Art Museum at Michigan State University, 2016.

COELHO, André Luiz. Bacia Hidrográfica do Rio Doce (MG/ES): uma análise socioambiental integrada, *Geografares*, n°7, 2009, p. 131-146. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/156>

DANOWSKI, Déborah; CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Há um*

*mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins.* Desterro, Cultura e Barbárie. Florianópolis: Instituto socioambiental, 2014.

FELIPPE, Miguel F.; COSTA Alfredo; FRANCO JR Roberto; MATOS Ralfo E. da S.; MAGALHÃES JR Antônio P. Acabou-se o que era Doce: notas geográficas sobre a construção de um desastre ambiental. In: MILANEZ, Bruno; LOSEKANN, Cristiana (org.). *Desastre no vale do Rio Doce. Antecedentes, impactos e ações sobre a destruição.* Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2016, p. 125-162.

FERREIRA Simone R. B. Marcas de colonialidade do poder no conflito entre a mineradora Samarco, os povos originários e comunidades tradicionais do Rio Doce. In: MILANEZ, Bruno; LOSEKANN, Cristiana (org.). *Desastre no vale do Rio Doce. Antecedentes, impactos e ações sobre a destruição.* Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2016, p. 267-310.

INGOLD, Tim. *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill.* Londres, New York: Routledge, 2000.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami.* São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LEONARDO, Flávia A. M.; IZOTON, João P. L., VALIM, Hauley (coord.). *Depois da lama: os atingidos e os impactos na foz do Rio Doce, Greenpeace/Rio da Gente,* Vitória, 2017 [Relatório de Pesquisa do GEPPEDES]. Disponível em: [http://www.greenpeace.org.br/hubfs/Campanhas/Agua\\_Para\\_Quem/documentos/Greenpeace\\_FozRioDoce.pdf](http://www.greenpeace.org.br/hubfs/Campanhas/Agua_Para_Quem/documentos/Greenpeace_FozRioDoce.pdf)

PARAÍSO, Maria Hilda B. Os Botocudos e sua trajetória histórica. In: CUNHA, Manuela Carneiro de (org.). *História dos índios no Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 413-430.

SERRES, Michel. *Le Contrat Naturel.* Paris: François Bourin, 1990.

WANDERLEY, Luiz J.; MANSUR Maira S.; PINTO Raquel G. Avaliação dos antecedentes econômicos, sociais e institucionais o rompimento da barragem de rejeito da Samarco/Vale/BHP em Mariana (MG). In: MILANEZ, Bruno; LOSEKANN, Cristiana (org.). *Desastre no vale do Rio Doce. Antecedentes, impactos e ações sobre a destruição.* Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2016, p. 39-90.

## VII - Territorialidade e lutas socioambientais

# Grupo Embuscade... algo mais

Do jeito que o mundo vai, onde vamos parar ? Posta dessa forma a pergunta exprime nossa perplexidade atual, mas antes de tentar respondê-la é preciso tentar entendê-la.

A primeira questão é de que mundo estamos falando. Do nosso mundo, daquilo que nos cerca e, ao nosso ver nos afeta, ou estamos falando do sistema-mundo, do planeta, do Universo ? Mas qualquer que seja a amplitude desse mundo, nós temos muitas perguntas e poucas respostas ao nosso alcance.

Durante o século XX o principal embate de ideias e de ideologias girava em torno da oposição capitalismo vs socialismo, norte vs sul, revolucionários vs reformistas, libertários vs conservadores.

O século e o milênio findaram e nenhuma dessa oposições foi capaz de engendrar uma resposta e um caminho. O socialismo se retraiu e o avanço do capitalismo não trouxe solução: só mais problemas. De revolucionários nos tornamos defensores do estado de direito, contra os ditadores nos tornamos democratas, e o socialismo há muito voltou a ser uma utopia a alcançar.

Está cada vez mais difícil acreditar na revolução proletária, mas estamos cada vez mais certos de que com o capitalismo estaremos caminhando para o abismo. Estamos todos buscando sair da perplexidade com uma nova consciência do mundo, já que nossa consciência ainda não nos deu o retorno que prometia . Estamos **em busca de** uma resposta, de uma explicação, de uma convocação, de uma direção, de um rumo? Poderemos dizer desse nosso estado de busca usando diferentes palavras como



**em busca de:** uma fantasia, uma alegoria, uma fé, uma luz, uma epistemologia? Estamos todos **embuscade** alguma coisa, do que não cabe em mim, do que me desafia como ser humano, o que não me conforma.

O grupo Embuscade surgiu da leitura do livro *O Bem Viver* (1<sup>a</sup>ed.2011), do pensador equatoriano Alberto Acosta. Ele foi membro da Assembleia Nacional Constituinte do Equador, que instituiu o Direito de Pacha Mama (ou da Natureza) em sua Carta Magna. O livro, é uma apologia e, ao mesmo tempo, uma veemente exortação aos povos da América Latina e Caribe para que construam um outro modelo de vida e de produção para além do antagonismo capitalismo-socialismo do cenário europeu.

O grupo de estudos que formamos\_ incentivados por Jane Portela que nos trouxe o livro para ler\_ na Casa Benet Domingo durante quase um ano (2016/2017), é uma primeira resposta à exortação. Muitos de nós adotaram a bandeira socialista na juventude e hoje se encontram afrontados com o fracasso de regimes socialistas na cena política, trazendo o questionamento de seus fundamentos teóricos na práxis do poder.

Por outro lado vemo-nos confrontados existencialmente

com nosso próprio modernismo-colonial<sup>1</sup> ao descobrir que conversamos mais com a Europa e os Estados Unidos do que entre nós latinoamericanos e caribenhos.

Para nós o desafio então é o de ir em busca de novas bandeiras, novos rumos, uma nova forma de viver. O desafio é conquistar uma nova libertação das cadeias intelectuais que adotamos durante todo o século vinte. Nós somos o produto da invasão dos europeus - portugueses, espanhóis, holandeses, franceses e ingleses - ao Continente onde habitavam guaranis, quechuas, aymarás, incas, astecas, maias, muiscas, todos escravizados ou destruídos, um verdadeiro estupro civilizatório. A reflexibilidade da história humana a condena aos seus paradoxos e aos seus tiros pela culatra. Hoje, descendentes dessa história, nos perguntamos: para onde vamos? Para a Europa e Estados Unidos para ser como eles, para estar com eles, para vender e comprar deles, para aceitar rendidos que há bem pouco tempo atrás eles nos escravizaram e estupraram, mas que agora as coisas são diferentes... podemos conviver com eles e ser felizes? Devemos nos globalizar e ser finalmente um *player* no capitalismo internacional? Ou vamos nos voltar uns para os outros, latinos, negros e caribenhos, quilombolas, amazônicos, quechuas, aymarás e pantaneiros e vendermos, comprarmos e escambarmos tudo entre nós ? De onde vamos haurir a força da tradição e da ancestralidade? Dos gregos? Dos romanos? Dos alemães e americanos? Ou vamos sentí-las nas ancestralidades: dos tupi, jejê, dos Tapuia, ketu, dos aimará, dos kreen akakore, dos quechua, guarani, angola, muisca e inca? Vamos atrás dos invasores para crescer como eles, ou nos voltaremos para os invadidos e desterrados e proporemos uma defesa comum ?

---

1 Segundo Porto Gonçalves, 2011

Como preparamos o solo para o futuro com nossos instrumentos do presente ? Como evoluir de um modelo civilizatório capitalista, concentrador de poder e de riqueza, destruidor de reservas de entropia, poluidor da atmosfera, do subsolo, das águas, das mentes e das sementes para outra forma, ambiental, respeitosa com a Terra, nossa origem, nosso sustento, nossa mãe, nossa Pacha Mama ?

O Progresso, que inspira nossa bandeira, está senão desacreditado, mas sob suspeita. O “desenvolvimento” já não é o desejo comum das esquerdas e da direita.

A linguagem é tambem instrumento de dominação. Como nos libertarmos do “subdesenvolvido”, do “atrasado”, dos “terceiromundistas”,dos adjetivos que nós mesmos nos atribuimos como conceitos tidos como objetivos ? Se alinharmos todos os paises do mundo em função de seu PIB, ou seja seu valor em termos de mercados internacionais, veremos que existem os mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos, mas isto não quer dizer atraso. O PIB da Grécia é menor que o da Dinamarca, mas isso não quer dizer que a Grécia é atrasada e a Dinamarca adiantada. Para quê? Para o abismo? Ou para o afundamento nas águas do degêlo polar?

A oposição adiantada-atrasada pressupõe uma seta do tempo estabelecida no sistema econômico hegemonicó atual. É necessária uma crítica da linguagem, uma linguagem que critique o conceito comum das palavras. Sociedades mais primitivas são aquelas mais próximas de sua origem atávica e telúrica. A menos que se adote como sentido do progresso e da história o afastamento entre homem e natureza, é que pode-se dizer que as sociedades atuais são mais avançadas que as primitivas.

Na base de tudo tem a ideia do progresso que quer dizer andar para a frente, melhorar, avançar. O mundo contemporâneo

não recebe bem a pergunta: vamos progredir para onde ?

Alberto Acosta relata em sua obra a experiência dessa busca. Devemos partir do princípio que a Europa não é nosso princípio nem cronológico, nem lógico, nem artístico, nem filosófico. Nós somos o produto social e histórico de uma invasão violenta que ocorreu durante todo o período colonial em que a Europa, cheia de tecnologia bélica (achacada aos chineses que descobriram a pólvora), dominou os povos nativos das amérias, já na época chamados de primitivos e atrasados.

Se enxergarmos nossos ancestrais portugueses e espanhóis que vieram para cá com a lupa da crítica, veremos um projeto o qual tentaram implantar na violência, na mão grande, na tortura, no estupro e na matança para estabelecer o seu domínio: civilizado e cristão. Esse projeto permanece, hoje a metrópole não é mais Portugal, é a União Européia e Estados Unidos, mas a ideia permanece.

O mundo econômico foi português, agora é europeu e estadunidense, e seu poder é suficiente para escravizar toda a periferia em seu beneficio. Poderíamos também estender à China, a qual ganha cada vez mais espaço neste xadrez econômico.

Uma nova forma de viver tem que ser desenhada fora das grades dessa relação. Não podemos mais perseguir o “desenvolvimento” como até aqui fizemos. E se precisamos novos modelos a serem copiados devemos buscá-los, diz Acosta, em nossos povos primitivos andinos, muiscas, quechuas e aimarás ou nos da ancestralidade africana. Essas civilizações vivem a relação com a Natureza de uma forma respeitosa e não predatória como a cultura capitalista hegemônica. E essa forma pode nos orientar em nossa busca.

A proposta não é simples e não pode ser aceita sem a devida crítica. Como tomar como modelo a sociedade inca, belicosa e imperialista ? Como tomarmos povos tradicionais como modelo apesar de seu patriarcalismo e da posição subalterna da mulher ? Como usar a sabedoria de povos que viviam em agrupamentos de poucos milhares de indivíduos para orientar nossas gigantescas metrópoles de muitos milhões de habitantes ?

O Bem Viver é uma proposta necessária e fascinante, mas os obstáculos são imensos. Mas a simples constatação da altura da montanha não nos pode eximir da obrigação de escalá-la. Até porque não temos outra opção. Seguir a Europa é seguir para o abismo ou para o mergulho nas profundezas

Essa consciência já havia se manifestado no século XVIII em outro pensador original latino americano Simón Rodriguez, designado preceptor de Simón Bolívar, que a esse respeito escreveu o seguinte: para encontrar nosso caminho “inventamos ou erramos”.

Entretanto só inventaremos uma nova forma de ver e viver o mundo, se inventarmos uma nova tecnologia que se utilizará de uma pedagogia que também temos que inventar. Não temos mais que seguir nem a Europa nem ninguém. Temos que seguir nossas próprias trilhas nas matas tropicais de latinoamerica, cheias de mistérios e de saberes. Caminhar de olhos abertos para as lições de Pacha Mama, re-aprender a aprender, aprender a ensinar.

**Grupo Embuscade**  
**José Cassio Ignarra (coordenador)**

**VII - Territorialidade e lutas socioambientais**

# **El problema del indio**

**José Carlos Mariátegui<sup>1</sup>**

Su nuevo planteamiento

Todas las tesis sobre el problema indígena, que ignoran o eluden a éste como problema económico-social, son otros tantos estériles ejercicios teoréticos - y a veces sólo verbales-, condenados a un absoluto descrédito. No las salva a algunas su buena fe. Prácticamente, todas no han servido sino para ocultar o desfigurar la realidad del problema. La crítica socialista lo descubre y esclarece, porque busca sus causas en la economía del país y no en su mecanismo administrativo, jurídico o eclesiástico, ni en su dualidad o pluralidad de razas, ni en sus condiciones culturales y morales. La cuestión indígena arranca de nuestra economía. Tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra. Cualquier intento de resolverla con medidas de administración o policía, con métodos de enseñanza o con obras de vialidad, constituye un trabajo superficial o adjetivo, mientras subsista la feudalidad de los "gamonales" (1).

El "gamonalismo" invalida inevitablemente toda ley u ordenanza de protección

indígena. El hacendado, el latifundista, es un señor feudal. Contra su autoridad, sufragada por el ambiente y el hábito, es impotente la ley escrita. El trabajo gratuito está prohibido por la ley y, sin embargo, el trabajo gratuito, y aun el trabajo forzado, sobreviven en el latifundio. El juez, el subprefecto, el comisario, el maestro, el

---

1 Peruano, pensador marxista latino-americano, jornalista (1894-1930). Fundador do Partido Socialista Peruano, em 1928, e da Confederação Geral dos Trabalhadores do Peru, em 1929.



recaudador, están enfeudados a la gran propiedad. La ley no puede prevalecer contra los gamonales. El funcionario que se obstinase en imponerla, sería abandonado y sacrificado por el poder central, cerca del cual son siempre omnipotentes las influencias del gamonalismo, que actúan directamente o a través del parlamento, por una y otra vía con la misma eficacia.

El nuevo examen del problema indígena, por esto, se preocupa mucho menos de los lineamientos de una legislación tutelar que de las consecuencias del régimen de propiedad agraria. El estudio del Dr. José A. Encinas (Contribución a una legislación tutelar indígena) inicia en 1918 esta tendencia, que de entonces a hoy no ha cesado de acentuarse (2). Pero, por el carácter mismo de su trabajo, el Dr. Encinas no podía formular en él un programa económico-social. Sus proposiciones, dirigidas a la tutela de la propiedad indígena, tenían que limitarse a este objetivo jurídico. Esbozando

las bases del Home Stead indígena, el Dr. Encinas recomienda la distribución de tierras del Estado y de la Iglesia. No menciona absolutamente la expropiación de los gamonales latifundistas. Pero su tesis se distingue por una reiterada acusación de los efectos del latifundismo, que sale inapelablemente condenado de esta requisitoria (3), que en cierto modo preludia la actual crítica económico-social de la cuestión del indio.

Esta crítica repudia y descalifica las diversas tesis que consideran la cuestión con uno u otro de los siguientes criterios unilaterales y exclusivos: administrativo, jurídico, étnico, moral, educacional, eclesiástico.

La derrota más antigua y evidente es, sin duda, la de los que reducen la protección de los indígenas a un asunto de ordinaria administración. Desde los tiempos de la legislación colonial española, las ordenanzas sabias y prolijas, elaboradas después de concientizadas encuestas, se revelan totalmente infructuosas. La fecundidad de la República, desde las jornadas de la Independencia, en decretos, leyes y providencias encaminadas a amparar a los indios contra la exacción y el abuso, no es de las menos considerables. El gamonal de hoy, como el “encomendero” de ayer, tiene sin embargo muy poco que temer de la teoría administrativa. Sabe que la práctica es distinta.

El carácter individualista de la legislación de la República ha favorecido, incuestionablemente, la absorción de la propiedad indígena por el latifundismo. La situación del indio, a este respecto, estaba contemplada con mayor realismo por la legislación española. Pero la reforma jurídica no tiene más valor práctico que la reforma administrativa, frente a un feudalismo intacto en su estructura económica.

La apropiación de la mayor parte de la propiedad comunal e individual indígena está ya cumplida. La experiencia de todos los países que han salido de su evo feudal, nos demuestra, por otra

parte, que sin la disolución del feudo no ha podido funcionar, en ninguna parte, un derecho liberal.

La suposición de que el problema indígena es un problema étnico, se nutre del más envejecido repertorio de ideas imperialistas. El concepto de las razas inferiores sirvió al Occidente blanco para su obra de expansión y conquista. Esperar la emancipación indígena de un activo cruzamiento de la raza aborigen con inmigrantes blancos es una ingenuidad antisociológica, concebible sólo en la mente rudimentaria de un importador de carneros merinos. Los pueblos asiáticos, a los cuales no es inferior en un ápice el pueblo indio, han asimilado admirablemente la cultura occidental, en lo que tiene de más dinámico y creador, sin transfusiones de sangre europea. La degeneración del indio peruano es una barata invención de los leguleyos de la mesa feudal.

La tendencia a considerar el problema indígena como un problema moral, encarna una concepción liberal, humanitaria, ochocentista, iluminista, que en el orden político de Occidente anima y motiva las “ligas de los Derechos del Hombre”. Las conferencias y sociedades antiesclavistas, que en Europa han denunciado más o menos infructuosamente los crímenes de los colonizadores, nacen de esta tendencia, que ha confiado siempre con exceso en sus llamamientos al sentido moral de la civilización. González Prada no se encontraba exento de su esperanza cuando escribía que la “condición del indígena puede mejorar de dos maneras: o el corazón de los opresores se conduce al extremo de reconocer el derecho de los oprimidos, o el ánimo de los oprimidos adquiere la virilidad suficiente para escarmentar a los opresores” (4). La Asociación Pro-Indígena (1909-1917) representó, ante todo, la misma esperanza, aunque su verdadera eficacia estuviera en los fines concretos e inmediatos de defensa del indio que le asignaron sus directores, orientación que debe mucho, seguramente, al idealismo práctico, característicamente sajón, de Dora Mayer (5). El experimento está

ampliamente cumplido, en el Perú y en el mundo. La prédica humanitaria no ha detenido ni embarazado en Europa el imperialismo ni ha bonificado sus métodos. La lucha contra el imperialismo, no confía ya sino en la solidaridad y en la fuerza de los movimientos de emancipación de las masas coloniales. Este concepto preside en la Europa contemporánea una acción antiimperialista, a la cual se adhieren espíritus liberales como Albert Einstein y Romain Rolland, y que por tanto no puede ser considerada de exclusivo carácter socialista.

En el terreno de la razón y la moral, se situaba hace siglos, con mayor energía, o al menos mayor autoridad, la acción religiosa. Esta cruzada no obtuvo, sin embargo, sino leyes y providencias muy sabiamente inspiradas. La suerte de los indios no varió sustancialmente. González Prada, que como sabemos no consideraba estas cosas con criterio propia o sectariamente socialista, busca la explicación de este fracaso en la entraña económica de la cuestión: “No podía suceder de otro modo: oficialmente se ordenaba la explotación del vencido y se pedía humanidad y justicia a los ejecutores de la explotación; se pretendía que humanamente se cometiera iniquidades o equitativamente se consumaran injusticias. Para extirpar los abusos, habría sido necesario abolir los repartimientos y las mitas, en dos palabras, cambiar todo el régimen Colonial. Sin las faenas del indio americano se habrían vaciado las arcas del tesoro español” (6). Más evidentes posibilidades de éxito que la prédica liberal tenía, con todo, la prédica religiosa. Ésta apelaba al exaltado y operante catolicismo español mientras aquélla intentaba hacerse escuchar del exiguo y formal liberalismo criollo.

Pero hoy la esperanza en una solución eclesiástica es indiscutiblemente la más rezagada y antihistórica de todas. Quienes la representan no se preocupan siquiera, como sus distantes -¡tan distantes!- maestros, de obtener una nueva declaración de los derechos del indio, con adecuadas autoridades y ordenanzas, sino

de encargar al misionero la función de mediar entre el indio y el gamonal (7). La obra que la Iglesia no pudo realizar en un orden medioeval, cuando su capacidad espiritual e intelectual podía medirse por frailes como el padre de Las Casas, ¿con qué elementos contaría para prosperar ahora? Las misiones adventistas, bajo este aspecto, han ganado la delantera al clero católico, cuyos claustros convocan cada día menor suma de vocaciones de evangelización.

El concepto de que el problema del indio es un problema de educación, no aparece sufragado ni aun por un criterio estricta y autónomamente pedagógico. La pedagogía tiene hoy más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro. El gamonalismo es fundamentalmente adverso a la educación del indio: su subsistencia tiene en el mantenimiento de la ignorancia del indio el mismo interés que en el cultivo de su alcoholismo (8). La escuela moderna -en el supuesto de que, dentro de las circunstancias vigentes, fuera posible multiplicarla en proporción a la población escolar campesina- es incompatible con el latifundio feudal. La mecánica de la servidumbre, anularía totalmente la acción de la escuela, si esta misma, por un milagro inconcebible dentro de la realidad social, consiguiera conservar, en la atmósfera del feudo, su pura misión pedagógica. La más eficiente y grandiosa enseñanza normal no podría operar estos milagros. La escuela y el maestro están irremisiblemente condenados a desnaturalizarse bajo la presión del ambiente feudal, inconciliable con la más elemental concepción progresista o evolucionista de las cosas. Cuando se comprende a medias esta verdad, se descubre la fórmula salvadora en los internados indígenas. Mas la insuficiencia clamorosa de esta fórmula se muestra en toda su evidencia, apenas se reflexiona en el insignificante porcentaje de la población escolar indígena que resulta posible alojar en estas escuelas.

La solución pedagógica, propugnada por muchos con perfecta buena fe, está ya

hasta oficialmente descartada. Los educationistas son, repito, los que menos pueden pensar en independizarla de la realidad económico-social. No existe, pues, en la actualidad, sino como una sugerencia vaga e informe, de la que ningún cuerpo y ninguna doctrina se hace responsable.

El nuevo planteamiento consiste en buscar el problema indígena en el problema de la tierra.

Para continuar lendo....

MARIÁTEGUI, José Carlos. 7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana. São Paulo: Expressão Popular: Clacso , 2010

## IX - Manifesto

# Em defesa da infância, por uma cidade desarmada!

Nós, do Movimento Articulação Infâncias do Rio de Janeiro, vimos expressar tristeza e indignação diante do assassinato do menino Marcos Vinícius, ocorrida ontem, dia 20 de junho de 2018, em operação policial-militar no complexo da Maré, onde vivem 140.000 pessoas! Justamente onde vivia Mariele Franco, assinada em março deste ano, por denunciar a política de execução das populações pobres e pretas da cidade. Vivemos uma verdadeira guerra: todos os dias, ou quase todos, somos apanhadas/os de surpresa com movimentação de helicópteros, tanques, tropas de homens que circulam mascarados por vielas, ruas, avenidas e praças da cidade, como se estivessem diante de inimigos, em um campo de batalha. A população das favelas não é inimiga! Nas favelas vive gente como outra qualquer, que sai de casa para trabalhar, estudar, brincar! Marcos Vinícius não será a última criança a morrer, se não cessarem as “balas perdidas” de intervenções militares que iniciam as nove horas da manhã para “evitar” o horário de entrada das crianças nas escolas. Está na Constituição Brasileira: as crianças são cidadãs! É papel dos governos e da sociedade assegurar ambientes que as protejam, que as respeitem! Em lugar de intervenção militar, elas precisam de uma política de segurança que possibilite o livre circular nos espaços públicos da cidade e nos pátios das escolas. Espaços onde exerçam o direito de brincar e aprendam os valores da amizade e da solidariedade! Basta de meninos e meninas assassinadas/os: queremos uma cidade desarmada! Pela beleza e força da vida, em defesa da infância!

Movimento Articulação Infâncias, Rio de Janeiro, 21 de junho de 2016

---



*Representantes das entendidas reunidas  
em atividade do Movimento Articulação  
de Infâncias, 2018*

X. Os companheir@sda AELAC

# A Casa Benet Domingo

**Pilar Domingo e Maria Matina**

contato@casabenetdomingo.com

Em 2018, a Casa Benet Domingo celebra 10 anos de arte e cultura. Aberta ao público desde 2008, a Casa Benet Domingo é um espaço para a livre expressão em arte e reflexão sobre nossa época, visando o desenvolvimento e fomento de iniciativas em arte, formação e residência artística.

Com sede no Brasil, bairro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro, lar de três gerações de artistas, pulsa nas dependências da Casa uma variada programação cultural (shows, saraus e exposições), atuando ainda de forma nômade pela América Latina e Europa com o projeto Casa no Mundo.

A Casa Benet Domingo preserva e difunde a história da família de artistas de origem espanhola que desde o exílio nos anos 50 atuam expressivamente na arte e cultura do Brasil.

## **Histórico: da Catalunha ao Brasil**

O artista, arquiteto e cenógrafo catalão Pere Benet Domingo veio ao Brasil em 1952 junto a sua esposa, Conchita, e seu filho Pedrito, e aqui ficou até sua morte em 1969. Teve grande êxito com suas cenografias teatrais e carnavalescas e foi responsável pela valorização e destaque dos personagens nacionais no carnaval. Conchita, a matriarca da família, lutou com ideal pela preservação da arte e da cultura e publicou o livro ‘Influência da Cultura Hispânica no Brasil’ lançado em 2012 e para o qual entrevistou destacados intelectuais e artistas brasileiros, dentre eles João Cabral de Melo Neto e Raimundo Fagner.



A Casa Benet Domingo oferece atividades regulares no âmbito das ARTES VISUAIS, MÚSICA, LITERATURA, CORPO /EX-PRESSÃO, ARTE-EDUCAÇÃO E UM SÉCULO DE ARTE EM TRÊS GERAÇÕES. No momento a Casa Benet Domingo desenvolve em conjunto com a UNIRIO e o projeto NINA, aos sábados, uma vivência em Arte-Educação no espaço do atelier de Arte. Além de grupos de debates como o EMBUSCADE, de forte inserção na temática política Latino-Americana, a CBD tem acolhido atividades em Filosofia, Arte, Cinema, Poesia, destacando-se as temáticas ligadas a nossa realidade Sul Americana e as influências ibéricas.

### **Outras atividades regulares**

Exposição permanente de obras do acervo, exposição de arte temporária, Tertúlia Poética -Cursos-Canto Coral; Curso de gravura; Cursos de modelo vivo, Yoga e Meditação.

## Residência Artística

O projeto de Residência Artística da Casa Benet Domingo é voltado para estudantes, artistas e criadores de todas as áreas que buscam um espaço de imersão em seu processo criativo e de troca de ideias e novas experiências.

Neste ano, a residência estará focada nos cinco eixos de pesquisa da Casa Benet Domingo: Artes Visuais; Literatura; Música; Corpo e Expressão e Um Século de Arte em três gerações.

A Casa Benet Domingo, sensível às questões de uma América Latina mais justa e solidária se coloca como apoiadora da Associação dos Educadores de Latino América y Caribe, em busca de um mundo melhor, sob o signo da Arte e da Cultura dos povos que aqui vivem.



CASA BENET DOMINGO – 10 anos de arte e cultura  
Av. São Sebastião, 135 – Urca, Rio de Janeiro - RJ - Brasil  
Cep: 22291-070  
Site: [www.casabenetdomingo.com](http://www.casabenetdomingo.com)  
Facebook: <https://www.facebook.com/casabenetdomingoarte>  
You tube: <https://www.youtube.com/user/casabenetdomingo>  
Instagram: [@casabenetdomingo](https://www.instagram.com/casabenetdomingo)  
[cursos@casabenetdomingo.com](mailto:cursos@casabenetdomingo.com)

## X. Os companheir@s da AELAC

# Casa da América Latina (CAL)

*La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso: sirve para caminar.*

*(Eduardo Galeano)*

Há quase onze anos optamos por “caminhar”, decidimos que era hora de assumir nossa “utopia” e, assim, nasceu a Casa da América Latina (CAL), fruto de inúmeros questionamentos acerca da conjuntura latino-americana e o ínfimo papel do Brasil na construção de uma relação saudável com seus pares. Desde sua fundação, a CAL se destaca pelos diversos olhares que a compõe: somos mulheres, homens, jovens, adultos, trabalhadores e trabalhadoras que têm como objetivo uma sociedade mais justa, mais solidária, uma América Latina integrada e sem fronteiras sociopolíticas e culturais.

Essas diretrizes ficam bem explícitas em nosso Estatuto, onde, no 1º Artigo, reafirmamos os objetivos de:

“1) difundir e preservar a amizade entre os povos da América Latina; defender seus interesses e direitos à soberania, à autodeterminação e à construção de sociedades justas e fraternas;

2) promover a solidariedade internacionalista e a paz; contribuir para a integração soberana e o intercâmbio cultural entre os povos da região”. (ESTATUTO DA CASA DA AMÉRICA LATINA, 2007).



Assim, negamo-nos a manter a histórica postura de distância, permanecer com as costas voltadas a nossos irmãos latino-americanos, de forma arrogante e indelicada, como afirmou o jornalista Fausto Wolff, fundador da associação, em nota sobre sua fundação. Somos, acima de tudo, internacionalistas!

Ao longo dessa curta, porém rica trajetória, nós da CAL empreendemos inúmeras atividades em defesa dos interesses da região (em destaque as campanhas pela Libertação dos 5 Heróis Cubanos, O Petróleo tem que ser nosso e pela implantação da Agenda Brasil-Colômbia), atuamos em parceria com organizações amigas (Associação Cultural José Martí (AC-JM-RJ), Consulados da Venezuela e da Bolívia, Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Sindicato dos Petroleiros (Sindipetro-RJ), Associação de Educadores da América Latina e Caribe (AELAC), entre outras) e rendemos homenagem a várias personalidades e organizações ilustres latino-americanas com a Medalha Abreu e Lima.

Infelizmente, com a fascistização da política latino-americana e a aproximação de tempos difíceis, a CAL tem se visto obrigada a denunciar frequentemente as violações aos direitos humanos na região, que vão desde desaparecimentos forçados e assassinatos (como nos casos do desaparecimento forçado de Santiago Maldonado, assassinato da vereadora Marielle Franco) até disputas territoriais entre países irmãos (o impedimento ao acesso à água na Bolívia por parte do Chile).

Portanto, nós da Casa da América Latina compreendemos a real importância da unidade entre os países da América Latina e das ações conjuntas de seus povos. Fortalecer os laços com nossos irmãos é fortalecer a luta por uma sociedade igualitária. Nos dizeres de Simón Bolívar, “la unidad de nuestros pueblos no es simple quimera de los hombres, sino inexorable decreto del destino”.

**Diretoria da Casa da América Latina (CAL)**

15 de maio de 2018

X. Os [companheir@sda AELAC](mailto:companheir@sda AELAC)

# Comitê de Solidariedade à Revolução Bolivariana

**Aurelio Fernandes**

## O contexto

Desde a eleição de Chávez em 1998, quando se inicia a Revolução Bolivariana, ocorreram vinte e cinco (25) processos eleitorais. Os anos se passaram e a Revolução Bolivariana consolidou-se como uma alternativa política para os venezuelanos e como um referencial político para os trabalhadores e trabalhadoras da Pátria Grande.

Chávez derrota um golpe da direita fascista e pró-imperialista em 2002 e vence o referendo revogatório de 2004, com 59% dos votos, apesar de todos os boicotes e lockouts do empresariado. Além de criar a TELESUR para enfrentar os grandes meios de comunicação de massa locais e internacionais vinculados ao imperialismo, assume a vanguarda na derrota da ALCA, implementa a criação da ALBA e da UNASUR e lança a proposta de um Banco do Sul.

Chávez é reeleito pela primeira vez em 2006, com mais de 62% dos votos, e afirma que a Venezuela Bolivariana estava “caminhando em direção a uma república socialista”. A Assembleia Nacional, então, aprova uma “lei habilitante”, concedendo ao presidente autoridade para emitir decretos.

Em dezembro de 2007, Chávez sofre um grande revés quando seu plano para emendar a constituição do país, aprofundando o caminho venezuelano para o socialismo, é derrotado em um referendo nacional. Mesmo assim, Chávez é reeleito pela segunda vez, em 2012, com 54% dos votos.

Depois da morte de Chávez em 2013, da vitória apertada de Maduro nas eleições presidenciais naquele mesmo ano – diferença de 1,7% – e com a vitória da oposição nas eleições legislativas de 2015, a oposição de direita aglutinada no MUD radicaliza sua política de confronto. Porém, suas ações políticas terroristas e a guerra econômica, somadas sua vinculação política ao imperialismo estadunidense, deixaram claro para a população que o desabastecimento e a tentativa de levar a fome foram os meios encontrados pela direita para viabilizar um clima de caos e desestabilizar o governo Maduro.



*Simon Bolívar, el gran libertador de nuestra América*

**NÃO PASSARÃO !!!**

**Todo apoio às eleições na Venezuela**



Apesar desse boicote violento da oposição de extrema-direita, mais de oito milhões de pessoas elegeram a Assembleia

Nacional Constituinte que esta redigindo a próxima constituição em julho de 2017. Oito milhões de eleitores é mais do que o total de votantes da MUD opositora, em 2015, ou que o número de votantes de Maduro, em 2013. Tudo leva a crer que essa politica violenta e terrorista da oposição fortaleceu o governo bolivariano e foi a causa da ampla legitimação popular do processo constituinte.

Isso se confirma nos pleitos seguintes. Nas eleições de outubro de 2017, com a ampla participação das oposições de direita e extrema direita, são eleitos 23 governadores e a oposição elege apenas quatro governadores. Em dezembro de 2017, sem a participação dos partidos de oposição, mas com candidaturas opositoras participando de forma independente, o chavismo venceu em 300 dos 335 municípios. Por fim, a reeleição de Maduro derrota a oposição nas eleições de maio de 2018 com 68% dos votos válidos (5.823.728).

## **Quem somos**

O Comitê de Solidariedade a Revolução Bolivariana é uma construção plural feita por movimentos sociais, partidos, coletivos, intelectuais, artistas e todos aqueles e aquelas que entendem a importância da solidariedade internacionalista militante à Revolução Bolivariana.

## **Nosso objetivo**

Ser um espaço de contraponto às farsas da grande mídia sobre os avanços do processo revolucionário na República Bolivariana da Venezuela através de publicações, comícios, palestras e outras atividades e ações.

## X. Os companheir@s da AELAC

# Construindo soberania alimentar e agroecologia popular

**Humberto Santos Palmeira**

Movimento dos Pequenos Agricultores.

[betompa00@gmail.com](mailto:betompa00@gmail.com)

O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) é um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massa, autônomo e de luta permanente, constituído pelas diversas expressões do campesinato brasileiro: pequenos proprietários, posseiros, quilombolas, comunidades ribeirinhas e povos tradicionais. Atualmente presente em 17 estados brasileiros, foi criado em 1996 com a bandeira da resistência e luta camponesa contra o avanço das políticas neoliberais para o campo e pela criação de políticas públicas que possibilitem as condições para a reprodução camponesa. Ao longo desses anos, o movimento vem difundindo, como mensagem à sociedade, a luta pela Soberania Alimentar do Brasil, ou seja, a estruturação de um sistema de produção de alimentos que garanta ao povo brasileiro alimentos saudáveis produzidos pela agricultura camponesa e familiar com base na agroecologia camponesa e popular.

No âmbito internacional, o MPA é membro da Coordenadora Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC - Via Campesina), uma articulação internacional de movimentos campões, indígenas e povos originários, que buscam construir uma plataforma de lutas para enfrentar o Capital *transnacionalizado*. *No Brasil, além de integrarmos a Via Campesina, integramos a Frente Brasil Popular: Desde 2003, estamos construindo e divulgando o Plano Camponês como parte do Projeto Popular e como contribuição para a construção do Socialismo.*



Ao longo desses anos, o movimento vem desenvolvendo Sistemas Camponeses de Produção e tecnologias de base ecológica, e organizando experiências de comercialização de produção, no intuito de ligar campo e cidade e afirmar a necessidade de um Programa Nacional de Abastecimento Alimentar. Esse programa prevê a construção de estruturas públicas de cooperação com cooperativas e associações que permita o acesso a alimentos saudáveis pelos trabalhadores, sobretudo os mais empobrecidos das favelas. Apontamos como um dos eixos desse programa a necessidade de Reforma Agrária integral como condição para a redistribuição da população no espaço geográfico.

Essas experiências são construídas com a própria organização das famílias camponesas em cooperação com os consumidores, o que mostra a capacidade do povo em se auto organizar, bem como revela a ausência de políticas de Estado que estruture um sistema

público que garanta o direito à alimentação como parte dos direitos sociais.

No estado do Rio de Janeiro, o MPA está em processo de organização desde 2013 nas seguintes regiões: Baixada Fluminense, Serrana e Norte Fluminense. O processo de organização do MPA no estado do Rio Janeiro vem estruturando seu trabalho em torno do debate da produção e abastecimento popular de alimentos, buscando organizar a produção das Unidades de Produção Campesina (UPC). Em 2014, iniciamos a organização da Barraca Campesina de Alimentos Saudáveis junto a ESS/UFRJ, via projeto de extensão, como uma experiência de feira para aproximar as famílias camponesas da comunidade universitária. No processo de reflexão sobre essa experiência e outras formas de comercialização, iniciamos a construção da Cesta Campesina de Alimentos Saudáveis, uma espécie de feira virtual voltada para consumidores de oitos bairros da cidade do Rio de Janeiro e um em Niterói. Na cidade do Rio de Janeiro, estamos impulsionando a Barraca Campesina e a organização de núcleos de consumidores nos bairros a fim criar formas organizativas que permitam debater acerca da alimentação saudável e do abastecimento popular.

Como método político-pedagógico, buscamos refletir a experiência concreta em seu exercício e, dentre as várias dificuldades encontradas, uma das principais se refere à logística de armazenamento e distribuição dos alimentos. Reflexão esta que levou o MPA a decidir, em 2016, a construir um espaço na cidade do Rio Janeiro para cumprir esse papel. A partir dessa decisão, surge o Raízes do Brasil como um espaço do Movimento dos Pequenos Agricultores, organizado para integrar agroecologia camponesa e a sociedade urbana, através da alimentação saudável, atividades culturais e hospedagem.

Localizado no bairro de Santa Teresa, o Raízes do Brasil, oferece semanalmente um Café Camponês quando, além de se comer

alimentos feitos a partir da produção camponesa dos pequenos agricultores, é possível fazer compras de produtos na Feira Agroecológica e na Loja Camponesa, que funcionam em nosso espaço, com alimentos produzidos por camponesas e camponeses de diversas partes do País. Esse espaço abriga ainda atividades culturais, seminários e outros eventos. A construção do Raízes do Brasil está centrada nos seguintes objetivos:

Estimular novas formas de produção e consumo, promovendo canais alternativos de comercialização de alimentos saudáveis provenientes da agricultura camponesa e familiar;

Fortalecer os vínculos sociais e políticos entre o campesinato e setores urbanos progressistas e populares;

Valorizar as raízes camponesas do Brasil e demais países da América Latina e consolidar-se como um espaço de encontro entre culinária, cultura e política;

Constituir-se como uma escola e um centro de formação para militantes do MPA e de outros movimentos sociais latino-americanos.

O Raízes do Brasil pode ser definido a partir de um tripé: Alimentação, Cultura e Hospedagem, englobando as seguintes atividades:

Distribuição de cestas camponesas e organização de feiras itinerantes no RJ e arredores;

Loja física para estocagem e comercialização de produtos de famílias camponesas;

Restaurante: Café Camponês e cardápio com pratos da gastronomia brasileira e latino-americana;

Debates, oficinas e atividades culturais;

Hospedagem para militantes de movimentos sociais, ONGs e turistas no RJ.

Nesse sentido, o Raízes do Brasil está se transformando em experiência de organização e distribuição de alimentos, possibilitando integrar campo e cidade pelo debate da alimentação saudável



e agroecologia. Atualmente, essa experiência integra 20 cooperativas e associações de 10 Estados da Federação que, por sua vez, envolvem cerca de 6 mil famílias camponesas cooperadas, atingindo de forma direta cerca de 25 mil pessoas no campo. No entanto, essa experiência só vai conseguir cumprir seu papel se houver uma mobilização da população urbana que compreenda a necessidade de construir relações sociais, entre campo e cidade, que fortaleçam processos organizativos para romper com a lógica de funcionamento da sociedade capitalista baseada em crescente processo de individualização da vida social.

**X. Os companheir@s da AELAC**

## Núcleo Infâncias, Natureza e Artes – NiNA

O Núcleo Infâncias, Natureza e Artes – NiNA é um espaço de articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão que visa a produção de práticas educativas ecológicas, populares, estéticas e libertárias, buscando integrar o saber e o fazer relacionados à infância. Ele é formado por três grupos de pesquisa: Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental – GiTaKa; Grupo de Formação e Res-significação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos – FRESTAS e Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur – GEASur.

O NINA enfatiza que as crianças são sujeitos de direito e de vontades, contrariando o ideal hegemônico e adultocêntrico que silencia as vontades do corpo em prol de uma hipervalorização da razão, ligada a uma lógica capitalista e cartesiana, que entende o ser a partir de sua produção. Para além do que a criança vai ser quando crescer, o NINA afirma o que ela já é, valorizando sua sensorialidade e subjetividade e buscando (re)aprender com ela novas/velhas formas de lidar com as relações interpessoais, com os outros e com o ambiente.

Nesse caminho, o NINA também busca resgatar as tradições ancestrais que valorizam nossas expressões corporais e lúdicas, buscando a costura entre diversas culturas, reafirmando o direito da criança a ser livre e ser pertencente a diversos espaços sociais/políticos. Em nossas vertentes de pesquisa, também valorizamos a resistência dos povos tradicionais, pois investimos no diálogo através da interculturalidade, pretendendo romper as barreiras de uma educação engessada e tradicional e trazendo um olhar sensível para a vida.



A partir do investimento em práticas que propiciam experienciar e aprender com outros modos de viver, em oposição ao modelo ocidental que aprisiona nossos corpos e mentes, o NINA une forças com grupos, núcleos, movimentos sociais, pessoas de diferentes estados e outros países latino-americanos; investe nas relações interinstitucionais, entre coletivos e relações desemparedadas; e promove reuniões, manifestações, cursos e eventos em universidades, praças e ruas da cidade do Rio de Janeiro, através do Fórum FINAflor, que ocorre duas vezes por ano, e do projeto de extensão Infâncias Cariocas.

Nos cursos e eventos oferecidos, o NINA atua a partir de uma metodologia teórico-brincante, que articula apropriação de conhecimentos com proximidade da natureza e vivências artísticas, sensitivas, criativas. O NiNa investe em práticas de educação estética, em (re)conexão com a natureza, percebendo os lugares do corpo na sociedade e na relação com as crianças e buscando o empoderamento político para agir na micro e macro política, com o intuito de construir uma sociedade que valorize, perceba e cuide mais dos humanos e dos outros seres bióticos e abióticos presentes em nosso ambiente.

O NINA é espaço de encontro dos desejos de pessoas interessadas em percorrer a infância pelo seu lado mais humano, passando por direitos que envolvam o brincar, a arte em suas variadas expressões – como a dança, a pintura, a poesia, a literatura, a música e o teatro – e a aprendizagem em espaços abertos (em contato com a natureza), respeitando à diversidade cultural, social e o tempo que cada ser precisa para explorar, trocar e se sentir parte. Dessa forma, suas ações buscam incentivar situações que conectem o ser humano com seu próprio corpo, com o outro e com o ambiente. O objetivo é descobrir caminhos criativos a partir de vivências que educam e transformam pelo afeto, pela arte, pela (re)conexão com a natureza, sempre no sentido da democracia, da soberania dos povos e na defesa da Terra e da liberdade.

## X. Os companheir@s da AELAC

# Associação Cultural José Martí do Rio de Janeiro (ACJM)



A Associação Cultural José Martí do Rio de Janeiro (ACJM-RJ) foi reorganizada no início dos anos 1980, integra o fórum das entidades brasileiras no movimento internacionalista, visa incentivar a solidariedade entre os povos do Brasil e de Cuba, particularmente, e da América Latina em geral. Para tanto, promove eventos pacíficos, de caráter informativo, cultural e político, tais como: palestras, seminários, abaixo-assinados, atos, campanhas, intercâmbios<sup>1</sup> e festas cubanas<sup>2</sup>. Participa das convenções nacionais de solidariedade a Cuba, no Brasil, e dos encontros internacionais de amizade e solidariedade, em Havana.

Dentre suas atividades principais, destaca-se a organização das brigadas de trabalho voluntário.

---

1 Seleção anual de um bolsista brasileiro para cursar medicina na Escola Latino-Americana de Medicina (ELAM). Infelizmente, as dificuldades de Cuba acarretaram no cancelamento dessa bolsa.

2 As tradicionais Festas Cubanas estão interrompidas por causa das crises econômicas, financeiras e políticas do país.

Este ano (2018) as duas brigadas anuais já foram realizadas. A XXV Brigada Sul-Americana d e Solidariedade a Cuba, que ocorreu em janeiro e a XIII Brigada Internacional de Solidariedade a Cuba – 1º de Maio. As brigadas têm como objetivo conhecer a realidade de Cuba e contribuir, através de trabalho voluntário, com o desenvolvimento agrícola e produtivo do país. Esse programa oferece também conferências sobre a atualidade cubana e internacional, encontros com organizações e o povo em geral, visitas a lugares de interesse histórico, econômico, cultural e social; tanto na capital como em demais províncias.

A ACJM-RJ iniciou as atividades de 2018 com uma exposição no Castelinho do Flamengo intitulada “Cuba em Imagens” realizando atividades culturais, históricas e informativas sobre Cuba e proporcionou a oportunidade de assistir a palestra do Cônsul de Cuba Antônio Mata Salas, que abordou o conceito de democracia, o sistema eleitoral e os problemas enfrentados por Cuba como consequência do bloqueio econômico.

A ACJM-RJ também participou de eventos de solidariedade em conjunto com outras entidades como o projeto “Tambores de América Latina”, realizado na Escola Municipal José Martí, em março, apresentando aos alunos do ensino fundamental aspectos da realidade cubana e um pouco da história de Cuba enfatizando as influências do José Martí e a mesa “América Latina: a luta pelo socialismo em frente a ofensiva conservadora” na qual foram abordadas as diversas experiências de construção do socialismo na América Latina e a luta contra o imperialismo.

Em homenagem aos 90 anos de nascimento do comandante Che Guevara em 2018, a ACJM-RJ realizou o seminário “90 anos de Che”<sup>3</sup> com a presença de militantes de movimentos sociais, professores, pesquisadores e representantes dos consulados da Bolívia, da Venezuela e de Cuba.

---

*Associação Cultural José Martí*

3 <https://www.facebook.com/events/2119082958364410/>

## X. Os companheir@s da AELAC

# Marcha em Defesa da Educação Pública – MADEP

**Aurelio Fernandes**

### **Quem somos**

A Marcha em Defesa da Educação Pública é um movimento formado por Comitês em Defesa da Educação Pública construídos em cada comunidade escolar. É um espaço de resistência dos trabalhadores da educação, pais e estudantes que decidiram assumir seu papel na defesa da educação pública em cada escola.

### **Nossos objetivos**

Lutamos em defesa da educação pública de qualidade, gratuita e laica em consonância com os interesses do povo trabalhador e que defenda uma sociedade igualitária, fora da lógica do mercado e do capital. Essa luta cria condições para que os trabalhadores da educação, pais e estudantes se organizem nas comunidades escolares por uma série de reivindicações comuns e de suas lutas.

Defendemos uma transformação profunda no modo como as escolas públicas estão organizadas. Na prática, isso significa estimular e valorizar as iniciativas autônomas, construir formas de organização e de decisão coletivas, lutar por nossas reivindicações e direitos.

### **Nossas formas de ação**

As formas de atuação da Marcha em Defesa da Educação Pública tem como base a ação direta. Ou seja, que privilegie

uma organização pela base; que seja pedagogicamente comprometida com o protagonismo dos trabalhadores da educação, pais e estudantes em suas comunidades escolares; que conte com a pluralidade das orientações teóricas e ideológicas numa prática/ação política coletiva que não optem por focar suas ações na participação institucional e burocrática em negociações de projetos com o Estado, participação em Conselhos ou parcerias com os governos. Não negamos os espaços de negociação, mas no nosso entendimento esta parte do processo está sempre em função das mobilizações e das lutas.

Nossa forma de ação mais importante nesse momento é a construção dos comitês por comunidade escolar e estimular suas lutas e reivindicações. Com isso pressionamos diretamente o Estado, denunciamos os problemas da educação pública e construímos um processo de organização autônoma dos trabalhadores e trabalhadoras e da juventude das comunidades escolares. Entendemos também que os comitês devem ser potencializados como uma porta para o trabalho comunitário nos bairros próximos. Não podem ser uma ilha e devem avançar para uma integração com as demandas do entorno da escola, ampliando nossa referência. Por fim, em um futuro próximo, outra forma de ação serão as marchas em defesa da educação pública onde mobilizaremos os comitês para marcharem em defesa de nossas bandeiras de luta.

### **Nossas alianças**

Nossos objetivos são muito amplos e enfrentamos interesses poderosos e por mais que a MADEP construa um número cada vez maior de comitês nas comunidades escolares, sozinhos nunca conseguiremos chegar sozinhos aos objetivos que almejamos. Por isso temos o desafio de acumular forças.

É fundamental para nós ampliar nossa aliança para além dos sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras em educação pública. Desenvolver a luta conjunta é decisivo para o acúmulo de forças que pretendemos. Precisamos também, construir alianças com outros movimentos de trabalhadores e com outras organizações que defendam os mesmos objetivos que os nossos, sejam partidos políticos, igrejas, grupos culturais, associações de educadores etc.



## X. Os companheir@s da AELAC

# Movimento de Mulheres Olga Benário

*Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo.*  
*Olga Benario*

O Movimento de Mulheres Olga Benario nasceu da necessidade de organização das mulheres brasileiras para lutar contra a violência, a opressão, a exploração e as injustiças existentes em nossa sociedade.

Seu surgimento ocorreu na formação da delegação brasileira à 1<sup>a</sup> Conferência Mundial de Mulheres de Base, realizada em Caracas, Venezuela, em março de 2011. Eram então 21 representantes de oito estados: Pará, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

O papel dessa delegação foi fundamental dentro da articulação da América Latina, assumindo, entre outros países, a responsabilidade de organizador da Conferência de Mulheres das Américas, que foi realizado em maio de 2012, na cidade de São Bernardo no estado de São Paulo, com lideranças feministas do Equador, Peru, Venezuela, Colômbia, Chile, Argentina e Uruguai, além de delegações de vários estados brasileiros. Em 2013, realizamos um seminário nacional em João Pessoa, Paraíba.

O Movimento Olga Benario foi crescendo cada vez mais, com o propósito de organizar as mulheres trabalhadoras, indígenas e estudantes para lutarem pelos seus direitos e acabar com o injusto sistema patriarcal/capitalista.

Em maio de 2014, realizamos o 1º Encontro do Movimento de Mulheres Olga Benario, na cidade de Recife, com a presença de 300



mulheres de várias partes do Brasil. Nesse representativo encontro foi eleita a primeira Coordenação Nacional do Olga, com participação de companheiras de 13 estados: Amazonas, Paraná, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Ao longo desses anos de existência, o Movimento Olga Benário tem desenvolvido diversas lutas específicas e políticas no nosso país. Temos erguido com firmeza a bandeira dos direitos das mulheres trabalhadoras, organizando as três primeiras ocupações de mulheres



da América Latina (Tina Martins – MG; Mulheres Mirabal – RS; Helenira Preta – SP), que começaram como ocupações de Casa Abrigo e, posteriormente, garantiram esta conquista como Casas de Referência para

atender mulheres em situação de violência. Também participaram de passeatas nas ruas, de atos em memória das mulheres assassinadas durante à ditadura militar fascista; realizaram cursos de formação e de profissionalização, palestras em universidades, bairros e escolas, ocupações em Secretarias Especiais de Mulheres; construíram plenárias e encontros nos estados; e denunciaram a exploração da população feminina, especialmente, da parcela mais empobrecida.

Com o intuito de orientar nossas militantes e apresentar às mulheres exploradas e oprimidas nossas ideias e as razões da luta por uma vida com direitos e por uma nova sociedade, justa e socialista, a Coordenação Nacional do Movimento de Mulheres Olga Benario afirma que existe uma solução, um caminho e um grito de liberdade para nós mulheres.

Junte-se a nós! Seja militante do Olga!

Coordenação Nacional do Movimento de Mulheres Olga Benario  
CONTATO: [www.facebook.com/olga.benario.14](https://www.facebook.com/olga.benario.14)

**X. Os companheir@sda AELAC**

## **Núcleo Interdisciplinar para Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ)**

O Núcleo Interdisciplinar para Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ) é reflexo da continuidade de um trabalho que vem sendo desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro há 24 anos. A partir da experiência de diferentes grupos, começou a consolidar-se um movimento de construção de uma linha de extensão, pesquisa e ensino no tema Tecnologia e Desenvolvimento Social.

O NIDES resulta de uma articulação entre programas e projetos que fundamentam suas ações de extensão, pesquisa e ensino nos princípios da solidariedade, alteridade, cidadania, transparência, do respeito à diversidade cultural e ao meio ambiente. A partir do pressuposto de que a ciência e a técnica não são neutras, suas ações buscam desenvolver tecnologias, por meio de métodos participativos e de forma interdisciplinar, para promover o desenvolvimento social e contribuir com a elaboração de políticas públicas. Atua prioritariamente com trabalhadores e estudantes da universidade, movimentos sociais, comunidades e povos tradicionais, comunidades escolares, trabalhadores associados e grupos e organizações de territórios populares.

São seus objetivos:

Realizar pesquisas e desenvolver soluções e tecnologias, de forma integradora e interdisciplinar, para problemas complexos que afetam setores sociais com interesses diversos e com capacidades de atuação desiguais;

Assessorar movimentos sociais e poder público no intuito de construção de Políticas Públicas;

Formar professores para o ensino técnico na perspectiva politécnica;

Desenvolver projetos de extensão em municípios do estado do Rio de Janeiro, contribuindo com a estratégia de interiorização da UFRJ e de incorporação à pauta acadêmica científico-tecnológica de temas de interesse da sociedade;

Contribuir para a popularização da ciência e da tecnologia;

Participar no ensino da graduação e pós-graduação na perspectiva sociotécnica;

Articular, a partir do Centro de Tecnologia a contribuição acadêmica interdisciplinar da UFRJ no fortalecimento da vinculação institucional aos interesses da sociedade civil;

Os programas que formam o NIDES são:

Laboratório de Informática para a Educação (LIPE),

Núcleo Interdisciplinar UFRJMar,

Núcleo de Solidariedade Técnica (SOLTEC),

Laboratório de Fontes Alternativas de Energia (LAFAE),

Núcleo de Pesquisa em Ciência e Tecnologia de Alimentos (NPCTA)

Mutirão de Agroecologia (MUDA).

Esses programas trabalham com as seguintes linhas temáticas:

Energias Sustentáveis;

Tecnologia da Informação para Fins Sociais;

Gestão Compartilhada de Recursos Naturais;

Politecnia em Educação e Trabalho;

Segurança e Soberania Alimentar;

Redes e Cadeias Produtivas Solidárias;

Ciência e Cultura do Mar;

Economia solidária e Tecnologia Social

É a partir da interação das atividades de ensino, pesquisa e extensão que o NIDES busca dar concretude à sua identidade e disputar o campo da ciência e tecnologia em uma perspectiva de não neutralidade.



**Homenagem de  
Matheus Ribeiro  
à mulher negra  
latino-americana e  
caribenha.**