

Tempo da Ciência

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

REITOR

Paulo Sérgio Wolff

VICE-REITOR

Carlos Alberto Piacenti

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvio César Sampáio

DIRETOR DO CAMPUS DE TOLEDO

José Dilson Silva de Oliveira

DIRETOR DO CCHS – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS/CAMPUS DE TOLEDO

Rosalvo Schutz

COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Silvio Antônio Colognese

Tempo da Ciência

Revista de Ciências Sociais

EDITOR CIENTÍFICO

Roberto Biscoli

CONSELHO EDITORIAL PRESIDENTE

Dr. Silvio Antônio Colognese

MEMBROS:

Dr. Allan de Paula Oliveira, Dra. Eliane Cardoso Brenneisen, Dr. Eric Gustavo Cardin, Dr. Erneldo Schallenberg, Dr. Geraldo Magella Neres, Dr. Gustavo Biasoli Alves, Dr. Marco Antonio Arantes, Dr. Miguel Angelo Lazzaretti, Dr. Osmir Dombrowski, Dr. Paulo Henrique Barbosa Dias, Dr. Paulo Roberto Azevedo, Dra. Rosana Kátia Nazzari

CONSELHO CONSULTIVO

Dra. Ana Cleide Chiarotti Cesário- UEL, Dra. Carla Cecília Rodrigues Almeida-UEM, Dr. Celso Antonio Fávero- UNEB, Dra. Emilce Beatriz Cammarata- Universidade Nacional de Misiones/Argentina, Dr. Eric Sabourin - CIRAD, França, Dr. Evaldo Mendes da Silva- UFAL, Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva- UEL, Dr. João Virgílio Tagliavini- UFSCar, Dr. José Lindomar Coelho Albuquerque- UNIFESP, Dr. Juan Carlos Arriaga-Rodríguez- Universidad de Quintana Roo- México, Dra. María Lois - Universidad Complutense de Madrid, Dra. Maria Salete Souza de Amorim - UFBA, Dr. Oscar Calavia Sáez-UFSC, Dr. Otávio Velho - UFRJ, Dr. René E. Gertz - PUCRS e UFRGS, Dr. Ricardo Cid Fernandes - UFPR, Dr. Wagner Pralon Mancuso-USP.

SECRETARIA DOS CONSELHOS

Giovane da Silva Lozano

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CCHS - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM CIÊNCIAS SOCIAIS
CAMPUS DE TOLEDO

Tempo da Ciência

Volume 19 Número 38 2º semestre 2012

EDUNIOESTE
CASCAVEL
2012

© 2012, EDUNIOESTE

Capa

Douglas Luiz da Silva Ganança

Diagramação

Antonio da Silva Junior

Revisão Técnica

Roberto Biscoli

Revisão Ortográfica

Alessandra Sara Lemes

Ficha Catalográfica

Marilene de Fátima Donadel - CRB 9/924

T288

Tempo da Ciência : revista de ciências sociais e humanas / Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIOESTE, Campus de Toledo. -- v. 1, n. 1 (1994) - . -- Toledo : Ed. Toledo, 1994.

Semestral.

v.2, n.3 - 1º semestre de 1995

v.2, n.4 - 2º semestre de 1995

A partir do v. 4, n. 8 passou a ser editada pela EDUNIOESTE, Cascavel.

ISSN: 1414-3089

Indexadores:

GeoDados: <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

Sumários de Revistas Brasileiras: <http://www.sumarios.org>

1. Ciências sociais - Periódicos 2. Ciências humanas - Periódicos I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo

CDD - 20. ed. 300.5

Impressão e Acabamento

Gráfica Universitária

Rua Universitária, 1619

e-mail: editora@unioeste.br

Fone (45) 3220-3085

Fax (45) 3324-4590

Cep. 85819-110 – Cascavel/PR

Caixa Postal 701

Sumário

EDITORIAL	07
ARTIGOS	
Políticas de control social de la población sobrante en la Argentina reciente.....	09
<i>Tamara Seiffer</i>	
El educación y catequización de los jesuitas del Paraguay a sus africanos esclavizados	39
<i>Silvana M. Lovay</i>	
La coproducción intelectual del antropólogo y los sujetos del campo: apuntes para un nuevo paradigma de antropología aplicada	57
<i>María Carman</i>	
<i>Vanina Lekerman</i>	
<i>María Paula Yacovino</i>	
A nova forma de prostituição em Fortaleza: migração e omissão do Estado	79
<i>Emanuelle Silva</i>	
Diretrizes curriculares da sociologia: ênfase na educação básica do Estado do Paraná	101
<i>Valderice Cecília Limberger Rippel</i>	
<i>Ademir Batista</i>	
<i>Marcos Roberto Mesquita</i>	
Violência escolar: um problema social, real e emergente	121
<i>Elis Maria T. Palma Priotto</i>	
Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai	145
<i>Silvio Antônio Cologne</i>	
A literatura Kafkiana e a percepção do mundo moderno	159
<i>Beatriz Wey</i>	
<i>Igor Ferraz</i>	

RESENHA

Relatos desde el exilio. Memorias de los jesuitas expulsos de la antigua
Provincia del Paraguay 175
Carlos A. Page

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO 177

PADRÕES EDITORIAIS 179

Editorial

É como imensa satisfação que apresentamos o volume 19 número 38 da Revista *Tempo da Ciência*, que a partir de 2012 tornou-se uma revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Sociais da UNIOESTE – Campus de Toledo.

O primeiro artigo, de autoria de Tamara Seiffer, discute as políticas de controle social desenvolvidas pelo Estado Argentino com relação ao excesso de população, e como esse excesso é o resultado e a alavanca do modo de produção capitalista.

Silvana M. Lovay reflete com propriedade a temática da educação dos africanos escravizados no Paraguai, educação esta realizada pelos jesuítas que tinham como objetivo a escrita, a fala, os ofícios e a evangelização.

As antropólogas, María Carman, Vanina Lekerman e María Paula Yacovino, discutem as várias esferas da vida social do povoado Rodrigo Bueno, na cidade De Buenos Aires, na Argentina e destacam que a partir das vozes de seus representantes, tiveram seus discursos fortalecidos e legitimados.

O quarto artigo, de autoria de Emanuelle Silva, socióloga pela universidade de Coimbra, Portugal, busca compreender as formas simbólicas que conduzem a situação de prostituição na cidade de Fortaleza, no Brasil.

Posteriormente, no artigo, Diretrizes curriculares da sociologia: ênfase na educação básica do Estado do Paraná, Valderice Cecília Limberger Rippel, Ademir Batista e Marcos Roberto Mesquita refletem sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país, para tanto, analisam sociologicamente as diretrizes curriculares para o ensino de sociologia, propondo uma reorientação na política curricular.

Elis Maria T. Palma Priotto, doutoranda em saúde pública pela USP discute a violência escolar e a sua relação com o contexto social, cultural e histórico em que ela se dá, neste caso a cidade de Foz do Iguaçu, região de fronteira

entre Brasil/Paraguai e Argentina. Pondera a maneira de como abordar a questão violência escolar diante das manifestações que ocorrem dentro das instituições escolares e que estão relacionadas tanto a problemas internos como externos do cotidiano escolar.

O Dr. Silvio Antônio Colognese discute a questão das identidades, especificamente o processo de construção de uma identidade brasileira na fronteira Brasil/Paraguai, destaca a fronteira como o ambiente onde se dão os encontros e desencontros de diferentes, desencadeando as relações identitárias.

No oitavo artigo deste número, Beatriz Wey e Igor Ferraz discutem a obra de Franz Kafka e seu diálogo com as questões pertinentes ao sistema capitalista e seu reflexo na vida do cidadão comum.

Por último, Carlos A. Page nos traz uma resenha de sua obra: *Relatos desde el exilio. Memorias de los jesuitas expulsos de la antigua Provincia del Paraguay*. Asunción: CSIC, Fundación Carolina y CONICET, 2011.

Desejamos a nossos leitores uma útil e prazerosa leitura.

Roberto Biscoli
Editor

POLÍTICAS DE CONTROL SOCIAL DE LA POBLACIÓN SOBRENTE EN LA ARGENTINA RECIENTE

Tamara Seiffer*

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo analizar la evolución de la población sobrenante en Argentina y las políticas de control social duro y blando desplegadas por el Estado en las últimas décadas. En términos metodológicos se ha recurrido a una multiplicidad de fuentes: fuentes periodísticas de tirada nacional, series de datos oficiales y no oficiales de diferentes indicadores de mercado de trabajo de Argentina y de Estados Unidos, datos sobre el sistema penal argentino, relatos de entrevistas realizadas en el marco de la tesis de doctorado en un barrio del conurbano bonaerense que es asiento de diversas porciones de población sobrenante y bibliografía especializada en los distintos temas abordados. En el primer apartado realizamos una aproximación general (y, por tanto, abstracta) al problema de la población sobrenante. En el segundo, damos cuenta de la evolución de la población sobrenante en Argentina a partir de una serie de indicadores referidos principalmente al mercado de trabajo. En el tercer apartado reconstruimos brevemente la constitución de la forma política que adoptó la población sobrenante en Argentina: el Movimiento Piquetero y las formas de control social duro y blando desplegadas por Estado.

Palabras clave: población sobrenante en Argentina, control social duro, control social blando

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar a evolução da população sobrenante na Argentina e as políticas de controle social duro e brando desenvolvidas pelo Estado nas últimas décadas. Em termos metodológicos tem se recorrido a uma multiplicidade de fontes: jornais nacionais, séries de dados oficiais e não oficiais de diferentes indicadores de mercado de trabalho da Argentina e dos Estados Unidos, dados sobre o sistema penal argentino, relatos de entrevistas realizadas no marco da tese de doutorado em um bairro nos arredores da cidade de Buenos Aires – sendo local de diversas porções de população sobrenante - e bibliografia especializada nos distintos temas abordados. No item primeiro realizamos uma aproximação geral (portanto abstrata) ao problema da população sobrenante. No segundo, apresentamos a evolução da população sobrenante na Argentina a partir de uma série de indicadores referidos principalmente ao mercado de trabalho. No item terceiro reconstruímos brevemente a constituição da forma política que adotou a população sobrenante na Argentina: o Movimento Piquetero e as formas de controle social duro e brando implementadas pelo Estado.

Palavras-chave: população sobrenante na Argentina, controle social duro, controle social brando.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo analizar la evolución de la población sobrante en Argentina y las políticas de control social duro y control social blando desplegadas por el Estado en las últimas décadas.

En términos metodológicos se ha recurrido a una multiplicidad de fuentes: fuentes periodísticas de tirada nacional, series de datos oficiales y no oficiales de diferentes indicadores de mercado de trabajo de Argentina y de Estados Unidos, datos sobre el sistema penal argentino, relatos de entrevistas realizadas en el marco de la tesis de doctorado en un barrio del conurbano bonaerense que es asiento de diversas porciones de población sobrante (SEIFFER, 2010) y bibliografía especializada en los distintos temas abordados.

En el primer apartado realizamos una aproximación general (y, por tanto, abstracta) al problema de la población sobrante. En el segundo, damos cuenta de la evolución de la población sobrante en Argentina a partir de una serie de indicadores referidos principalmente al mercado de trabajo. En el tercer apartado reconstruimos brevemente la constitución de la forma política que adoptó la población sobrante en Argentina: el Movimiento Piquetero, así como de las formas de control social duro y blando desplegadas por Estado. Por control social entendemos a toda política pública ejercidas por el aparato policial, judicial y penitenciario¹. En el caso del presente análisis distinguiremos dos tipos principales: las políticas de represión abierta y selectiva y las políticas de represión preventiva. Por control social blando nos referimos al ejercido por las distintas agencias asistenciales².

I EL CAPITALISMO Y LA PRODUCCIÓN DE LA POBLACIÓN SOBRANTE

El capitalismo es una forma de organización social en la que la unidad de la producción y el consumo social se realiza en el mercado. Esto implica, en primer lugar, que la mercancía pasa a ser la forma general que adopta el producto del trabajo humano. Luego, que los hombres deben satisfacer sus necesidades a través de la compra de mercancías³.

El consumo de cada uno depende del consumo de los demás, pero la relación entre los distintos productores no se realiza de manera directamente social sino de manera indirecta, a través de las cosas. La capacidad de relacionarse es un atributo que aparece portado en el producto del trabajo, por ello, las relaciones sociales entre los productores se presentan como relaciones sociales entre los objetos, al margen de los productores.

Es el dinero el que tiene la potestad de sancionar el carácter útil de los productos del trabajo y, por tanto, de hacer participar a los sujetos del consumo social. Si uno no puede intercambiar su mercancía por dinero, no puede participar del consumo social.

En tanto propietarios de mercancías los seres humanos son iguales unos a otros, pero surgen diferencias cualitativas entre ellos en función del tipo de mercancía que poseen: medios de producción o fuerza de trabajo. La capacidad para trabajar de los seres humanos, su fuerza de trabajo, asume también la forma de la mercancía. El origen (y el resultado) del modo de producción capitalista se encuentra en esta distinción, pues no se trata de un proceso de producción de valores de uso, ni de un simple proceso de producción de mercancías, sino de un proceso de valorización: de producción de valor y más valor. El capital, como valor que se valoriza, se convierte en la relación social dominante⁴.

El proceso de producción de capital es ante todo un proceso de trabajo. Éste se convierte en el proceso por el cual el capitalista, en tanto propietario de los medios de producción, consume la mercancía fuerza de trabajo, pues en ella reside la capacidad de crear valor.

La venta de la fuerza de trabajo implica, por una parte, que el trabajador desarrolla su actividad laboral bajo el control del capitalista a quien pertenece su trabajo en tanto mercancía que ha comprado y, por el otro, que el producto del trabajo pasa a ser de propiedad de este último. El tiempo de la jornada de trabajo que el obrero trabaja para reproducir el valor de su fuerza de trabajo, es el tiempo de trabajo necesario. Todo lo que trabaja por encima de esta necesidad, es el tiempo de trabajo excedente, tiempo que trabaja gratis para el capitalista y que éste tiene la potestad de apropiarse en virtud de ser el dueño de los medios de producción. Este trabajo excedente se expresa en producto excedente y en creación de nuevo valor, de plusvalor.

El valor de uso de la fuerza de trabajo es producir más valor del que costó y su valor es igual al valor de las mercancías que tiene que consumir para reproducirse como tal fuerza de trabajo (que, a su vez, se determina por el tiempo de trabajo socialmente necesario para producirlas). Dado que la fuerza de trabajo es indisoluble del cuerpo del trabajador, la reproducción de la fuerza de trabajo tiene como condición la reproducción de los trabajadores mismos.

Los trabajadores venden su fuerza de trabajo a cambio de un salario e intercambian a éste último por mercancías que entran a su consumo individual para su reproducción. El salario, determinado por el valor de la fuerza de trabajo, debe ser suficiente como para incluir las mercancías necesarias para la reproducción del trabajador con los atributos y la capacidad necesarias para el proceso de acumulación. Es decir, como plantea Marx

En lo que respecta al consumo del obrero, tal consumo solo reproduce una cosa; el obrero mismo como capacidad viva de trabajo. Como esta reproducción de sí mismo es condición para el capital, por ende el consumo del obrero tampoco se presenta de manera directa como reproducción del capital, sino de las relaciones, únicamente, bajo las cuales el capital es capital. La capacidad viva de trabajo forma parte de las condiciones de existencia del capital al igual que la materia prima y el instrumento. Por consiguiente se reproduce doblemente: en su propia forma y en el consumo del obrero, pero solo en la medida en que tal consumo reproduce al obrero como capacidad viva de trabajo (MARX, 1973, p. 198).

Pero esto no se realiza de forma inmediata. El capitalista individual, debido a la competencia con el resto de los capitalistas, busca permanentemente comprar la fuerza de trabajo por debajo de su valor. De hecho, el sueño de todo capitalista sería no pagar nada por la fuerza de trabajo que consume. Para el trabajador, en tanto está en juego su propia reproducción, no puede sino más que intentar venderla de la mejor manera. Pero, en tanto compite con todos los demás vendedores de fuerza de trabajo, está en desventaja para imponer un buen precio de manera individual. Esta relación de competencia entre vendedores de fuerza de trabajo se realiza a través de relaciones de solidaridad entre los trabajadores, lo que los constituye en tanto clase que se enfrenta de manera antagónica a la clase de los capitalistas. La regulación de los salarios está, asimismo, regulada por la existencia de una sobrepoblación relativa o ejército industrial de reserva. Cuando esta última aumenta, la competencia entre los trabajadores es mayor, disminuyen sus posibilidades de solidaridad y se encuentran en peores condiciones para negociar el precio que se paga por su fuerza de trabajo, es decir, más puede distanciarse el salario de su valor. Cuando disminuye, también lo hacen los niveles de competencia, aumenta la capacidad de los trabajadores para establecer relaciones de solidaridad y, con ello, están en mejores condiciones de negociar salarios más altos⁵.

En tanto está en juego la reproducción del capital total de la sociedad, que tiene a la reproducción de la fuerza de trabajo como condición de existencia (pues es la única mercancía capaz de crear más valor del que costó), es una necesidad del propio modo de producción capitalista que la fuerza de trabajo tienda a venderse de manera normal (como tendencia) por su valor, lo que solo puede realizarse a través de la lucha de clases⁶. Esta lucha se materializa en la acción del Estado con legislaciones que impiden que los trabajadores vendan su fuerza de trabajo de forma sistemática por debajo de su valor (MARX, 1999).

Cuáles son los componentes del salario, en tanto equivalente de la fuerza de trabajo, y en qué medida entran en tal determinación, es un hecho de carácter histórico. En términos generales, sea de manera directa como indirecta, debe permitir acceder a los medios de subsistencia que le permitan reproducirse como tal fuerza

de trabajo, así como las mercancías que deben consumir los hijos como futuros vendedores de fuerza de trabajo⁷. Es decir, el valor de la fuerza de trabajo está determinado para cada tipo de fuerza de trabajo que se requiere en un momento histórico y en un lugar determinado.

El capital, como relación social general, desarrolla constantemente las fuerzas productivas del trabajo como forma concreta de desarrollarse la producción de plusvalía relativa⁸. Este desarrollo, portado en el sistema de la maquinaria, degrada el trabajo del obrero que pasa de ser un maestro poseedor de un cuerpo de conocimientos tradicionales, donde los métodos y procedimientos son puestos por su voluntad, a ser un mero apéndice de la maquinaria (BRAVERMAN, 1987; MARX, 1999). Al mismo tiempo, con la complejización del proceso de producción, aún el trabajo simplificado requiere de un sujeto con una aptitud productiva universal que trascienda la capacidad de ejercer un trabajo concreto particular. Debe ser un obrero capaz de adaptarse a los cambios técnicos constantes que la producción le impone y capaz de moverse de un puesto a otro, o de una industria a otra, con la fluidez que lo requiere el capital (IÑIGO CARRERA, 2004). Este proceso se presenta para el obrero colectivo como un permanente proceso de calificación, recalificación y descalificación.

El desarrollo de la maquinaria, a su vez, aumenta la composición orgánica del capital. Esto es: la incorporación de capital variable, destinado a la compra de la fuerza de trabajo, sufre una disminución relativa frente a la incorporación de capital constante, que se destina a la compra de medios de producción y materias primas⁹. Esto tiene, entre algunos de sus efectos: el desplazamiento de obreros a nuevas ramas de producción y la producción de una población relativamente excedente para las necesidades medias de valorización del capital.

Es decir, cuando la fuerza de trabajo deviene mercancía no hay garantía de su reproducción, pues la no venta de la fuerza de trabajo no solo es una posibilidad, sino que es condición misma de la reproducción del capitalismo¹⁰. Para que el capital pueda apropiarse trabajo excedente de la población activa es necesario producir, al mismo tiempo, una sobrepoblación relativa:

La acumulación capitalista produce de manera constante, antes bien, y precisamente en proporción a su energía y a su volumen, una población obrera relativamente excedentaria, esto es, excesiva para las necesidades medias de valorización del capital y por tanto superflua (MARX, 2000, p. 784).

La existencia de esta sobrepoblación se constituye en un ejército industrial de reserva disponible para los momentos de expansión del capital, al tiempo que rige, como dijimos, los movimientos generales del salario.

Marx plantea la existencia de distintas formas de sobrepoblación. Por una parte dice que “todo obrero la integra durante el período en que está semiocupado o desocupado por completo” (MARX, 2000, p. 797). Pero además plantea que

prescindiendo de las diferencias formales periódicas de la sobrepoblación en el cambio de fases propio del ciclo industrial, en el cual aquella se manifiesta ora de manera aguda en las crisis, ora crónicamente en los períodos de negocios flojos, la sobrepoblación relativa adopta continuamente tres formas: la fluctuante, la latente y la estancada (MARX, 2000, p. 798).

La primera se refiere a la población obrera que entra y sale de la producción de manera continua. La segunda, a la población que migra de una rama productiva a otra cuando en la última hay demanda de trabajo. Y la última

constituye una parte del ejército obrero activo, pero su ocupación es absolutamente irregular, de tal modo que el capital tiene aquí a su disposición a una masa extraordinaria de fuerza de trabajo latente. Sus condiciones de vida descienden por debajo del nivel medio normal de la clase obrera y [es] esto, precisamente, lo que convierte a esa categoría en base amplia para ciertos ramos de explotación del capital. El máximo de tiempo de trabajo y el mínimo de salario la caracterizan (MARX, 2000, p. 801).

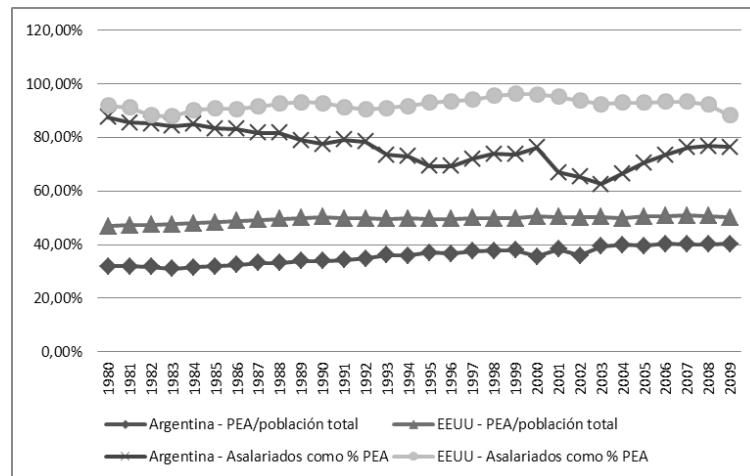
Es decir, se trata de obreros que o no consiguen vender su fuerza de trabajo o la venden sistemáticamente por debajo de su valor a costa de su normal reproducción. A estas tres formas Marx agrega una cuarta, que denomina pauperismo consolidado. Es aquella porción de la clase obrera que ha perdido su condición de existencia –la venta de la fuerza de trabajo y que, por este motivo, solo puede vivir si recibe los medios de vida de manera directa.

Pero al tiempo que es resultado y necesidad del propio modo de producción, la existencia de la sobrepoblación le pone ciertos obstáculos a la valorización del capital: el aumento de la violencia y la conflictividad social, los impedimentos a la circulación de las mercancías, el límite excesivo al consumo. Las formas de resolverlos, tal como veremos en el tercer apartado, pueden ir desde la política asistencial a la política represiva. Control social “duro” y “blando” son dos formas de respuesta por parte del Estado, dos momentos que se encuentran constitutivamente articulados (GRASSI, 1989; SURIANO, 2004; PAVARINI, 2003; WACQUANT, 2001 Y 2008).

2 LA EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN SOBRANTE EN ARGENTINA (1980-2009)¹¹

Argentina es un país en el que las relaciones sociales capitalistas se han extendido de forma plena. La mayor parte de su población se ve obligada a vender su fuerza de trabajo como forma de obtener sus medios de vida. El carácter obrero de la mayor parte de su población se expresa, en primer lugar, en los altos niveles de asalarización, que se ubican en el 80% de la PEA. Sin embargo, en la comparación con EE.UU. se observa que Argentina tiene niveles de asalarización superiores y similares a los de EE.UU. a inicios de los '80 pero se va distanciando de forma creciente. En el año 2003 encuentra su piso, a partir de donde tiene una recuperación que, sin embargo, no llega a los niveles de la década del '80. Esta caída de la tasa de asalarización sin embargo, no se corresponde con una disminución de los asalariados en términos absolutos. Lejos de esto, se observa el crecimiento absoluto de los asalariados acompañado por un crecimiento mayor de la población total y de la PEA. Mientras en el caso de EE.UU. el crecimiento de unos y otros se acompaña, dando como resultado una tasa de asalarización estable, en Argentina los asalariados crecen a un ritmo más rápido que la PEA y la población total.

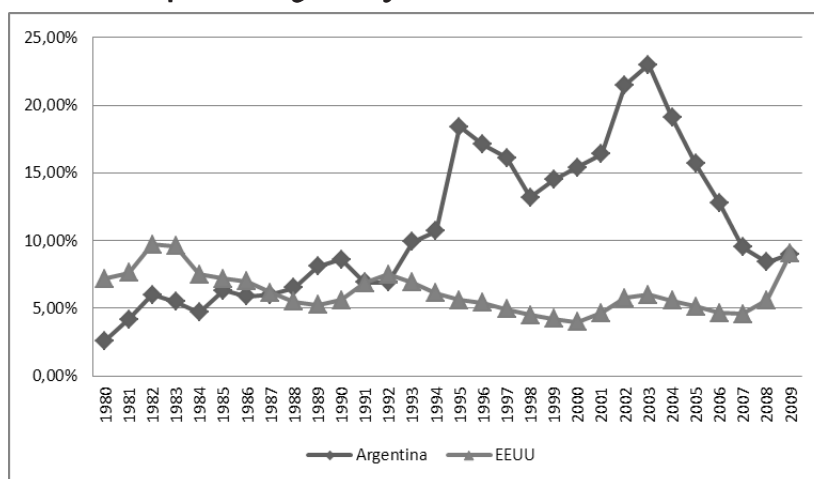
Población Económicamente Activa sobre Población Total y Asalariados sobre PEA. Argentina y Estados Unidos, 1980-2009.



Fuente: Elaboración propia en base a BLS, Graña y Kennedy (2010), Ferreres (2011) e INDEC (2004).

Esto se refleja, en primer lugar, en las diferentes tasas de desocupación. Las tasas de desocupación en Argentina en promedio casi duplican la de EE.UU. En Argentina la tasa de desocupación oscila entre el 2% y el 5% durante la década del '70, a partir de donde sufre un ascenso permanente que encuentra sus picos en los años 1995 y 2003 (alcanzando al 23% de la PEA)¹². Hasta el año 2003, los momentos de disminución del desempleo sin embargo, no rompían el piso impuesto por el momento anterior a la expresión más cruda de la crisis. Desde allí se observa una importante caída de la desocupación que se estanca a partir del año 2007 y tiende a igualarse con la de EE.UU. hacia el año 2009, en el contexto de la crisis internacional que golpea a EE.UU. con fuerza en 2008.

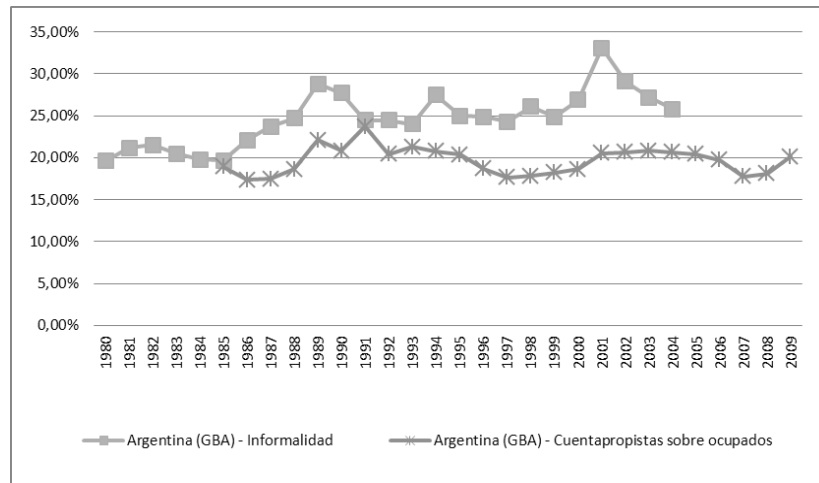
Tasa de desocupación. Argentina y Estados Unidos, 1980-2009.



Fuente: Elaboración propia en base EPH-INDEC y DOL.

Por otra parte, tenemos las altas tasas de cuentapropismo e informalidad presentes. Uno de cada tres asalariados en Argentina lo hace en condiciones de informalidad y el 20% del total de ocupados son cuentapropistas. En el 90% de los casos, se trata de cuentapropistas de oficio y de subsistencia (JIMÉNEZ, 2011).

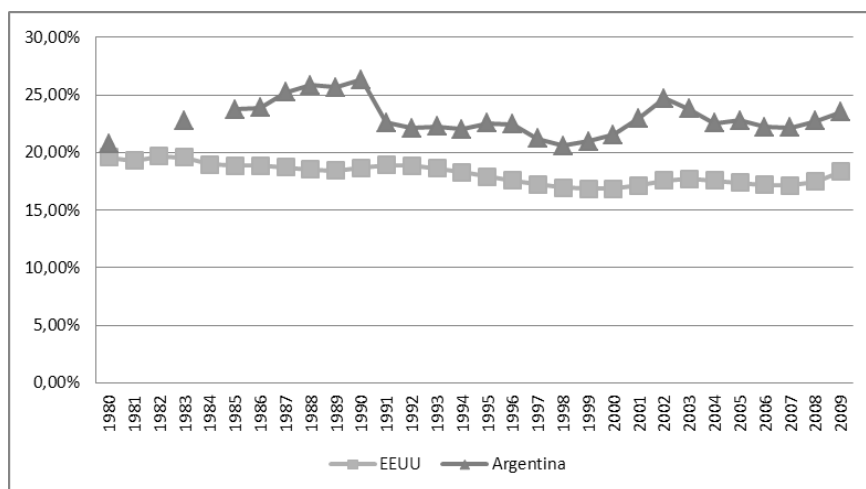
Cuentapropismo e Informalidad en Argentina. 1980-2009.



Fuente: Elaboración propia en base a Jiménez (2011) y Neffa (2008)

Además de la menor tasa de asalarización, los elevados índices de desocupación y el importante peso de la informalidad y el cuentapropismo, un elemento distintivo de nuestro país es el peso relativo mayor que tiende a tener el empleo público como fuente de ocupación respecto de EE.UU. En este último se observa la estabilidad de las cifras de empleo público que se ubican alrededor del 18% de los asalariados. En Argentina el peso promedio de los empleados públicos sobre el total se ubica 5 puntos por encima que en EE.UU. y se observa un aumento de su peso en los contextos de crisis. Deducimos que, en tanto el total de asalariados no disminuye¹³, debe tratarse de una expansión del empleo público como forma de absorción de trabajadores desocupados.

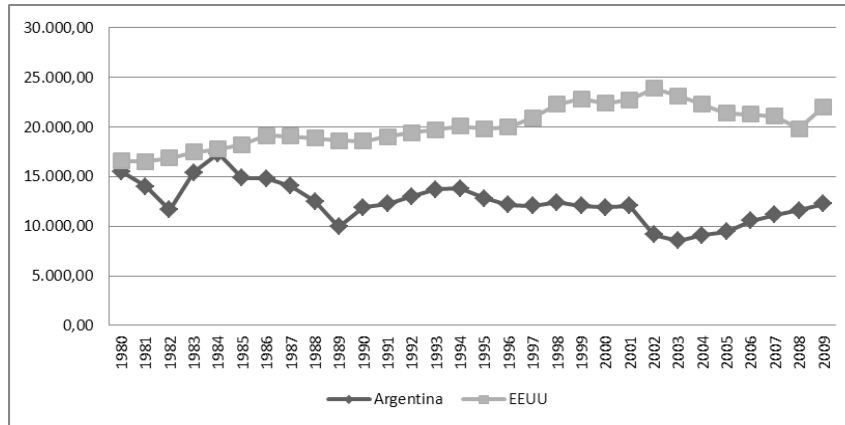
Asalariados públicos sobre el total. Argentina y Estados Unidos, 1980-2009.



Fuente: Elaboración propia en base a BEA, Graña y Kennedy (2010) y Ferreres (2011).

Los datos presentados evidencian que Argentina es un proceso de acumulación de capital que requiere de la producción normal de una población sobrante para sus necesidades inmediatas de acumulación que se manifiesta de diversas formas. De manera explícita como desocupación abierta, con fuerza en momentos de crisis. De forma más oculta, bajo formas de empleo precarias, el cuentapropismo y la expansión del empleo público improductivo. A estas últimas formas hay que agregar las porciones de la clase obrera empleadas por capitales que compensan su menor productividad con la compra de la fuerza de trabajo por debajo de su valor. Es decir, se trata de una fracción de la clase obrera que aunque en apariencia se reproduzca en forma normal, es parte de la población sobrante para el capital. Esto se observa en el análisis de la evolución de los salarios reales. EE.UU. tiene salarios reales promedio muy superiores a los de Argentina. La brecha se va acrecentando a lo largo del período bajo estudio y el crecimiento económico relativo que vive Argentina en la última década no logra revertir ese distanciamiento ni lleva los salarios a los valores alcanzados en décadas previas.

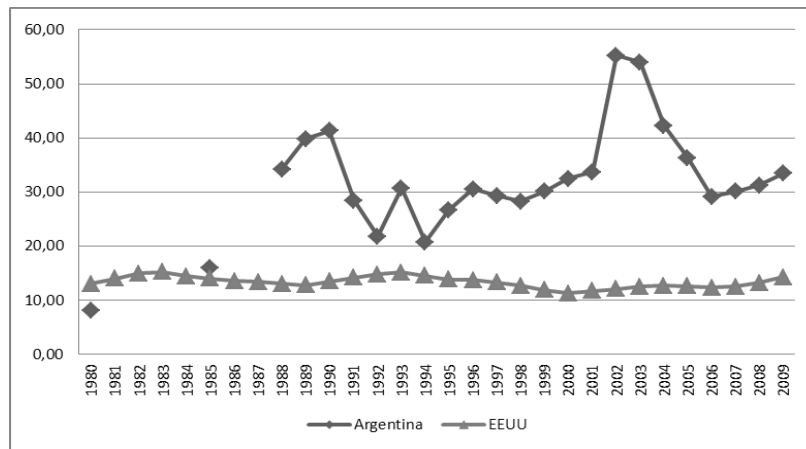
Salarios promedio del total de la economía en términos de su poder adquisitivo. Argentina y Estados Unidos, 1980-2009. PPA 1993.



Fuente: Elaboración propia en base a BEA, BLS, BM, DNECSL, Graña y Kennedy (2010) e INDEC.

Los altos índices de desocupación y la pérdida del poder adquisitivo de los salarios reales explican la importancia de los índices de pobreza en Argentina. Si bien después de la crisis de inicios de los 2000, en momentos de bonanza económica, las cifras disminuyen de manera importante, duplican las de EE.UU.

Índices de pobreza. Argentina y Estados Unidos, 1980-2009.



Fuente: Elaboración propia en base a CB y Ferreres (2011).

Este cuadro es expresión de la transformación de la estructura de la clase obrera Argentina, que pasa de una forma relativamente homogénea a una más fragmentada y a la expansión de una población sobrante para las necesidades medias de acumulación. La recuperación económica posterior a la crisis de inicios de los 2000 se ha expresado en una caída del desempleo abierto. Sin embargo, una parte importante del crecimiento del empleo se debe al aumento del trabajo precario y con salarios de miseria. Este movimiento sugiere un pasaje de la sobrepoblación relativa abierta a la estancada.

Esta situación explica que en un contexto de crecimiento económico y de disminución de la desocupación, el salario real crezca pero sin llegar a recuperar los valores anteriores y siga muy lejos de los salarios promedio de EE.UU.

3 MOVIMIENTO PIQUETERO, CONTROL SOCIAL BLANDO Y CONTROL SOCIAL DURO

La población sobrante se ha organizado principalmente bajo la forma de lo que se conoce en Argentina como Movimiento Piquetero. El mismo da sus primeros pasos a fines de 1994 en la provincia de Neuquén con manifestaciones de trabajadores desocupados. Desocupados que vienen de una experiencia del movimiento sindical, convocan asambleas y arman comisiones que empadronan desocupados y presionan a las centrales sindicales a convocar una marcha con la reivindicación de un subsidio de \$500 para todos los desocupados mayores de 16 años. Bajo esta amenaza, el entonces gobernador de la provincia, Sobish, sanciona la ley 2128, un subsidio de \$200 para jefes de familia desocupados. Con su sanción el movimiento pega un salto al organizarse para exigir su efectiva implementación. El gobierno incumplió el pago de la segunda cuota, más de mil obreros desocupados marcharon y la respuesta encontrada fue la represión. Como veremos, represión y asistencia fueron dos formas en que los gobiernos de los distintos niveles respondieron a las demandas de los trabajadores en lucha (MARRO, 2009).

En la misma provincia, en el año 1996, se encuentra el antecedente más importante de los cortes de ruta (piquetes): el conflicto de Cutral Có y Plaza Huinul. A partir de aquí, la calidad del movimiento de lucha gana en calidad, donde asambleas populares construyen un poder cuasi paralelo al estatal (SARTELLI, 2003). Es un conflicto en el que se logra sobrepasar la acción de las fuerzas de seguridad y obtener gran parte de los reclamos. Cutral Có es una localidad de asentamiento petrolero. La privatización de la empresa petrolera estatal (YPF) en la década del '90, conllevó el despido de 3.500 trabajadores. En los años siguientes, con el aumento continuo de la desocupación, la situación se tornó más desesperante. Se mantenía cierta calma pues estaba prevista la construcción de dos obras que

serían importantes fuentes de empleo: la creación de un gasoducto a Chile y la instalación de una planta de fertilizantes de financiamiento mixta. De manera casi simultánea se anuncia la suspensión de ambas obras. La indignación movilizó a los desocupados hacia la ruta principal, impidiendo el acceso a la localidad. El día 22 de junio, en asamblea, deciden la ocupación de las principales sedes municipales y provinciales y para el día 24 ya había 21 piquetes. El desabastecimiento empezaba a sentirse. El Consejo Deliberante de Plaza Huinul, en apoyo a la protesta, declaró la emergencia social, ocupacional y económica. El 25, por orden del Ministerio del Interior, se hizo presente una jueza junto a 300 efectivos de la gendarmería para desalojar la ruta. Hubo enfrentamientos a los que los manifestantes lograron resistir y la jueza se retiró declarándose incompetente y haciendo el retiro de las tropas. Los manifestantes exigían la presencia del gobernador. Ante la resistencia de los piqueteros y el apoyo que lograron de distintos sectores, Sapag tuvo que hacerse presente. El 26 se hace una reunión en la que se llega a un acuerdo y se anuncia un plan de obras públicas y la instalación de unas empresas. El Banco de la Provincia de Neuquén abriría una línea de créditos blandos y se reconectaron servicios de gas y luz cortados. En términos de asistencia, se enviaron alimentos, ropa, zapatillas y medicamentos y, la entonces Secretaria de Desarrollo Social de la Nación, anunció la implementación de un programa de emprendimientos productivos. El Ministro de Salud y Acción Social dirigió el reparto de 4.000 bolsas de alimentos. El Ministerio de Educación, a su vez, aportaría fondos para el programa de inversiones en escuelas y jardines de infantes en las dos localidades por más de 3 millones de pesos.

Al año siguiente, muchos de los acuerdos permanecían incumplidos. En el marco de una huelga docente que impidió el inicio de clases, se llama a un paro provincial general que apoyó la marcha y culminó con la ocupación de los puentes que unen Neuquén y Río Negro. A los dos días se desalojaron los puentes con la presencia de la gendarmería, pero no se levantó la huelga y se convocó a nueva jornada de movilización. En Cutral Có y Plaza Huinul, la situación estaba radicalizada y

recién tres días después la Gendarmería logró desalojar las rutas. Al perseguir a los piqueteros dentro de la ciudad, provocó la rebelión del pueblo. Más de 15.000 personas se enfrentaron a los gendarmes y a la policía federal y los hicieron huir [...] El pueblo de Cutral Có quedó dueño de la ciudad y de la ruta. Se volvieron a instaurar las barricadas y se formó una Asamblea Popular, que se transformó en el gobierno real de la zona (OVIEDO, 2004, pp. 68-69).

El mismo año, en Salta, se realiza un levantamiento que se extiende a todo

el norte de la provincia estableciendo una lucha política mucho más abierta y aguda. Desde comienzos de 1997 la movilización venía en ascenso y el 7 de mayo en Tartagal se convocó a Asamblea Popular¹⁴ y se realizó un corte de ruta con aproximadamente 100 piquetes. El programa de reivindicaciones incluía un subsidio de \$400 para desocupados o 5.000 puestos de trabajo estables y un “fondo de reparación histórica” en base a las ganancias de las empresas petroleras y gasíferas de la zona. El 14 de mayo se levanta el corte con el compromiso gubernamental de otorgar 1.000 fondos de empleo de \$220 por un año, 2.200 planes de ayuda económica transitoria de carácter no remunerativo de carácter nacional (Planes Trabajar)¹⁵ por igual importe y lapso, otros 1.000 por 6 meses, 800 puestos en petroleras privadas y el compromiso de no tomar ningún tipo de represalias.

A Cutral C6 le sigui6 el norte salte6o y a 6ste, Jujuy. All6 la acci6n comenz6 con el corte de una ruta por parte de zafreros desempleados cuya exigencia era la creaci6n de 5.000 puestos de trabajo, subsidio de \$300 para toda persona desocupada, planes de condonaci6n de deuda y rebaja de impuestos para desocupados, jubilaciones anticipadas y acciones de la Direcci6n Nacional de Emergencias Sociales (KINDGARD Y G6MEZ, 1998). La represi6n de la gendarmer6a, lejos de amedrentar a los piqueteros, extendi6 el corte. El mismo se levanta con la firma de un acta acuerdo en la cual el gobierno se compromete a la creaci6n de 12.560 Planes Trabajar con una remuneraci6n de \$200 mensuales por 6 meses, 2 mil subsidios para desocupados de \$100 y la extensi6n del seguro de desempleo.

En Gran Buenos Aires, es en el partido de La Matanza (el m6s grande de los partidos del conurbano) donde se dan los primeros pasos de organizaci6n de los trabajadores desocupados. En 1996 se hacen los primeros reclamos ante la intendencia y se organizan ollas populares. La primera conquista fueron bolsas de alimentos. En junio del a6o 2000, se realiza un corte de ruta que se levanta con el compromiso del gobierno provincial de otorgar 9 mil Planes Trabajar, 65 mil kilos de comida fresca, 70 mil kilos de alimentos secos y tres unidades sanitarias. Dado su incumplimiento, se vuelve a cortar la ruta y se logra obtener 16 mil planes con el compromiso de mantenerlos hasta que bajara la desocupaci6n, el compromiso de la realizaci6n de obras p6blicas, la atenci6n alimentaria de 45 mil familias, becas y zapatillas.

Con la experiencia del corte de La Matanza, el movimiento de desocupados se extendi6 por todo el Gran Buenos Aires. Se lograron nuevos Planes Trabajar y se evit6 su traspaso a planes provinciales de menor ingreso.

Poco a poco el movimiento fue asumiendo una escala nacional: alcanz6 a Santa Cruz con los obreros del carb6n y el petr6leo, a Tucum6n con los obreros del az6car y, m6s tardíamente, a Catamarca y a Chaco.

Las conquistas alcanzadas siempre giraron en torno a alimentos y planes de "empleo". Pero a la par de la asistencia, avanzó la represión abierta y selectiva. Se trata de la represión directa en movilizaciones, la apertura de causas judiciales a los militantes y la prisión por asuntos políticos. Al momento de reunirse la primera Asamblea Piquetera Nacional en julio de 2001 en La Matanza, el movimiento contaba con 2.800 compañeros procesados¹⁶.

En el mes de agosto se llevó adelante el plan de lucha votado por la Primera Asamblea Nacional Piquetera. Este hecho, conocido como "Piquetazo", se trató tres de semanas de cortes de ruta consecutivos a nivel nacional (COMINIELLO, 2007). El reclamo, además de comprender demandas económico-corporativas (pago de haberes adeudados, contra el pago de salarios en bonos, por demoras en el pago del aguinaldo o de Planes Trabajar, etc.), incorpora consignas de cuestionamiento al personal político y al Estado (en el 71% de las acciones realizadas se reclama contra el ajuste). Las acciones son llevadas adelante por distintas fracciones de clase (clase obrera ocupada y desocupada y pequeña burguesía).

El gobierno respondió a esta medida con cautela y subestimación. Se dedicó a hacer inspecciones de la distribución de Planes Trabajar, negoció la entrega de alimentos con algunas organizaciones y entregó discrecionalmente pensiones asistenciales.

En tanto medida que logró un alcance nacional, la participación de varias fracciones de clase y la importancia del movimiento piquetero como organizador y aglutinante, es posible afirmar que aquí ya está presente en potencia, tanto en su contenido como en su dirección moral, la jornada realizada el 19 y 20 de diciembre de 2001, conocida como "el Argentinazo".

La crisis económica se expresaba en el país con la quiebra de capitales y el estrepitoso aumento del desempleo que provocó una crisis alimentaria de una magnitud nunca antes experimentada en la historia del país. En este marco, el Estado se declara en quiebra y establece la reducción de salarios de los trabajadores estatales y el congelamiento de los depósitos bancarios.

La clase obrera ocupada se manifiesta con un plebiscito sobre un subsidio a la desocupación convocado por la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) y con una huelga general el 13 de diciembre convocada por la CTA y la Confederación General del Trabajo (CGT). Mientras crecían las manifestaciones sindicales, la pequeña burguesía se manifestaba con "cacerolazos" y la clase obrera desocupada extendía los cortes de ruta y se movilizaba hacia los supermercados para exigir alimentos. Este tipo de acciones, que había empezado en Mendoza y Rosario, se empieza a extender a lo largo y ancho de la geografía nacional, registrándose, según estimaciones periodísticas, entre 800 y 1.000 hechos, y encontrando su punto más álgido el 19 de diciembre de 2001.

En ese momento el gobierno declara el estado de sitio. Esta acción, en un momento de claro aislamiento del gobierno respecto de su base social, no hizo sino agravar el conflicto. Miles de personas se movilizan hacia el Congreso y Plaza de Mayo a repudiar la medida adoptada. El gobierno, comprendiendo el carácter subversivo de tal movilización, decide recurrir al uso de la violencia. La acción represiva lejos de desactivar el conflicto, lo enardece y se desenlaza la lucha callejera. Los manifestantes atacan locales de algunas empresas y a pocas horas se desata otra situación de represión. La lucha callejera toma ahora por objeto de ataque a edificios públicos, empresas privatizadas y bancos. Los manifestantes enfrentan a la policía y atacan los espacios de concentración simbólica del poder del Estado¹⁷. Se produce una verdadera insurrección obrera que deja como saldo la renuncia del entonces presidente de la Nación Fernando De La Rúa. Los resultados de la represión policial, por su parte, son tres mil detenidos, cientos de heridos y treinta y tres muertos en todo el país¹⁸.

Puede decirse que el Argentinazo fue la combinación de una manifestación pacífica de oposición política y una insurrección en la que participaron diversas fracciones de clase. Lejos de ser un "acontecimiento espontáneo", se inscribe en el ciclo de enfrentamientos reseñado y es expresión de las contradicciones cada vez más profundas con las que se enfrenta el capitalismo argentino. Sistema que convierte a una parte de su población cada vez más grande en sobrante a las necesidades de la acumulación y que, por tanto, no puede asegurar su reproducción a través de la venta de su fuerza de trabajo.

Entre los años 1994 y 2009 se realizaron un total de 2.006 acciones que tuvieron entre sus reclamos planes de empleo, subsidios al desempleo o seguro de desempleo (incluyendo los reclamos por el Argentina Trabaja y por fondos para microemprendimientos) y 696 acciones que tenían entre sus reivindicaciones alimentos, ayuda social o asistencia a comedores. Si bien pasada la crisis desatada en 2001-2002, la cantidad de acciones bajaron, no desaparecieron.

El año 2002 concentró una enorme cantidad de protestas: un promedio de 47 por día, 195 cortes de ruta por mes. El motivo predominante de las protestas fue el pedido de ayuda social para desempleados¹⁹. Las últimas semanas del año 2002 y la primer parte del año 2003 tampoco constituyeron una excepción. El origen de estas protestas se encontró ligado fundamentalmente a bajas en los planes, a promesas de inclusión no cumplidas y a la exigencia del aumento de su monto. Hasta mediados de 2003 se mantiene el clima político abierto con el Argentinazo, caracterizado por un nivel de conflictividad social en aumento y con la crisis de hegemonía abierta. En este contexto, se implementa el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJyJHD)²⁰ que llega a ser el plan de asistencia al desempleo más importante de la historia del país²¹ y se extiende la red de asistencia a la pobreza a través de la expansión de los comedores.²² Los anuncios de la creación de planes

de empleo reactivó el conflicto: cacerolazos, piquetes, asambleas y escraches a bancos siguieron siendo fuente de preocupación a lo largo y ancho de todo el país. Dada esta situación uno de los grandes temas que aparece en la agenda política es cómo desactivar el conflicto social.

A partir del año 2003 se empieza a evidenciar una merma en el nivel de conflictividad. En este marco, en enero de 2003, se pone en funcionamiento el Plan Familias por la Inclusión Social²³, uno de los planes que viene a reemplazar el PjyHD, sospechado de generar clientelismo, pero, sobre todo, base de poder de muchas organizaciones piqueteras²⁴. Por otra parte, un poco más adelante, los comedores comunitarios, son responsabilizados por la pérdida de la centralidad de la familia y se plantea la necesidad de recuperar la comensalidad.

A esta estrategia del retorno al hogar, el gobierno suma la diferenciación entre duros -con quienes no se podría negociar (Polo Obrero, MTR, MTL, MIJD, CTD, MTD Aníbal Verón, Cuba)- y blandos -dispuestos al diálogo (FTV, CCC). En este marco se empiezan a cristalizar dentro del movimiento piquetero diferencias de caracterización de la etapa. Desde finales del año 2003 hasta el 2005, se avanza aún más en la búsqueda de la desmovilización a través de intentos de regimentación del movimiento piquetero, del establecimiento de mayores controles y de la criminalización de la protesta²⁵.

En este contexto de reflujo de la lucha, las políticas masificadas en el momento anterior empiezan a ser atacadas. El Plan Jefes y Jefas es culpado de fomentar la vagancia e ir contra la cultura del trabajo²⁶, de ser "utilizado políticamente" por las organizaciones piqueteras²⁷ y de constituirse en base para el desarrollo del aparato clientelar de los gobernadores opositores²⁸.

El intento de deslegitimación y criminalización a la protesta se profundiza en el año 2004. El entonces Ministro del Interior acusa a grupos piqueteros de querer extorsionar o llevar a reprimir al gobierno para que amplíen los planes²⁹. Ante los sucesivos cortes de ruta y calles por manifestaciones, mientras algunos sectores reclaman al gobierno la represión física, otros amenazan con la suspensión de planes³⁰. La "inseguridad" comienza a hegemonizar el debate sobre el qué hacer con los reclamos de las organizaciones piqueteras³¹.

En sintonía con el conjunto de los empresarios, la Iglesia emite comunicados para pacificar la situación y trata de violentos a los luchadores sociales. Desde los medios de comunicación empiezan a personalizar e individualizar a diferentes movimientos y líderes, generando mayor presión e intentando desgastar y atemorizar la lucha. El Ministro Fernández anuncia que se ampliaría el gasto público dedicado a la política de seguridad en 237 millones de pesos³².

Las discusiones sobre cómo erradicar la pobreza, sobre el asistencialismo de los planes y la falta de salidas laborales continuaron vigentes a lo largo del año

2005. Hacia mediados de ese año, ante el anuncio de algunas organizaciones de futuros piquetes, Aníbal Fernández anuncia que cada movilización que se quiera realizar debe pedir su respectiva autorización³³ y el gobierno empieza a disponer de fuerzas represivas (FFAA, policía federal, gendarmería) para controlar las diferentes movilizaciones o cortes³⁴.

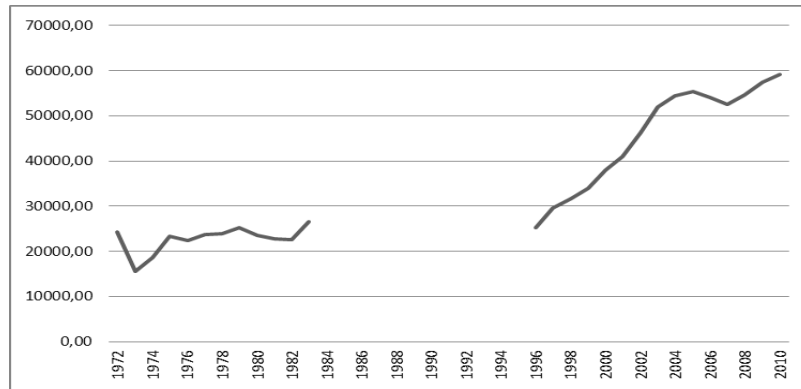
El conflicto vuelve a aumentar hacia el año 2008 en el marco de un enfrentamiento interburgués (el mismo tomó estado público como “conflicto del campo”) que se desata con el anuncio presidencial de aplicar un nuevo sistema de retención a las exportaciones del sector agrario (SARTELLI, 2008).

El mismo da un marco favorable para la discusión respecto del uso de los recursos estatales que se expresa en el aumento de los cortes de ruta: entre noviembre de 2008 y agosto de 2009 se realizan dos piquetes por mes y en septiembre y octubre el número se eleva a 57 y 69 cortes respectivamente. El oficialismo sufre una derrota electoral en junio de 2009 que expresa sus crecientes contradicciones y en este contexto se implementan dos nuevos planes asistenciales: el Plan Argentina Trabaja³⁵ y la Asignación Universal por Hijo³⁶.

Como se sigue de este desarrollo, las luchas que se generan en torno a la asistencia son tan importantes que marcan gran parte de la agenda política del período y organizan el mapa político, poniendo en evidencia el problema de la politización que conlleva el reclamo directo al Estado. Éste ha respondido a la protesta y movilización de la población sobrante a través de dos estrategias diferenciadas, pero articuladas: la asistencia y la represión abierta y selectiva.

A la par que se verifica un importante crecimiento de la oferta asistencial y del gasto social (SEIFFER, KORNBLIHTT Y DE LUCA, 2012), se usa de forma sistemática la represión como forma de resolución de los conflictos obreros. En el contexto democrático (desde 1983) se contabilizan 4.515 casos de muertes en manos de las fuerzas represivas estatales (CORREPI, 2012). Por otra parte, datos oficiales muestran el ascenso casi ininterrumpido de la población en cárceles en las últimas décadas:

Población en cárceles. Argentina, 1972-2010.



Fuente: Elaboración propia en base SNEEP (2010) y Ferreres (2011)

Un análisis de la curva en relación con variables referidas a la evolución de la población sobrante da fuertes indicios de la alta relación existente entre ambas. Así, hemos encontrado que la población en cárceles está altamente correlacionada con los índices de pobreza (0,646), con el desempleo con estudios secundarios y universitarios (0,941 y 0,792) y con los bajos salarios (-0,714)³⁷.

A la represión abierta se suma otra forma menos visible y, al mismo tiempo, más cotidiana. Se trata de la persecución, tortura, encarcelamiento e, incluso, eliminación física realizada por las distintas agencias represivas del Estado que no se realiza en el marco de movilizaciones y de lucha abierta de la clase obrera.

Las víctimas principales de esta forma de represión son varones, jóvenes y pobres. Una de las personas entrevistadas en el marco de la investigación desarrollada lo plantea de esta forma:

Apuntan a un pibe o a alguien porque anda vestido con conjunto de jogging... [...] También dicen 'los villeros son todos chorros', y hoy en las villas hay, sí, hay de todo, pero la mayoría labura. La mayoría son todos laburantes los que viven en la villa y los discriminan también. Son chorros... y se levantan a las cinco de la mañana para ir a ganarse treinta pesos por día³⁸.

Una de las modalidades represivas más importantes y extendidas en el barrio del conurbano en el que se ha realizado la investigación es la detención arbitraria de personas. La mayoría de los varones entrevistados pasaron por una situación de esas características. Así lo relata uno de ellos a partir de su propia experiencia:

Estuve detenido porque estaba en la calle. Me agarraron así, me llevaron, me tuvieron tres días más o menos. [...] Yo estaba con mis amistades y se hicieron como las cuatro y media a la hora que se cerró [el boliche] y los vecinos se quejaron. Hubo una pelea anteriormente y, como siempre, la policía llegó tarde. Nosotros salíamos y nos agarraron a nosotros porque, o sea... somos un grupo de pibes, pero no así descontrolados. Uno vivía lejos y mientras lo acompañábamos nos cerraron los patrulleros, nos agarraron, nos llevaron. Y nos llevaron porque de última, porque hicieron la denuncia los vecinos, pero fue confuso lo que pasó. [...] Y, me sentí discriminado. Porque fue algo feo, que nunca me imaginé que me iba a pasar realmente. Nos tuvieron ahí, no hicimos nada³⁹.

Estas prácticas no son patrimonio exclusivo de ninguna provincia ni gobierno local, hallando una mayor concentración de casos en los grandes conglomerados urbanos que tienen los mayores índices de pobreza (CORREPI, 2011). Es una modalidad de represión que no es patrimonio de ningún gobierno u aparato particular.

Dado este cuadro es sintomática la participación de distintas fuerzas de seguridad desde junio de 2012 en un plan de "contención social" (Plan Ahí)⁴⁰ en barrios pobres de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires⁴¹. Al respecto, militantes de algunas organizaciones plantean que se trata de un mero observatorio de control social, una maniobra del gobierno para que la fuerza represiva se meta de a poco y con argumentos mentirosos en nuestros barrios (SOLANA, 2012).

Cerca de dos tercios de las detenciones realizadas por la policía en el país se hace bajo la excusa de la averiguación de antecedentes. Esta figura es la inversión del principio legal de presunción de inocencia: aquí uno debe "demostrar que no es requerido por la justicia y que posee medios lícitos de vida" (VERDÚ, 2009, p. 66). Un entrevistado cuenta su experiencia al respecto:

E: ¿Alguna vez te paró la policía por averiguación de antecedentes?

Sí, un par de veces. A veces he tenido que hacer cosas, una vez le hice un favor a una tía, tuve que ir hasta Merlo, era un día feriado y cuando volví se hizo muy tarde. No podía tomar el tren, tomé un colectivo, bajé en Monte Grande, me había dormido, me pasé un par de cuadras y cuando volvía hacia la estación para tomar un colectivo para volver acá, en ese trayecto entre lo que me bajé y la parada ¿no? la parada y la estación, unas seis cuadras... iba con un amigo y ahí me paró la policía.

E: ¿Y cómo fue?

Porque eran las tres de la mañana. ¿Por qué estaba caminando...? Y le digo bueno, eh... me hicieron poner contra la pared y todo eso. Cosa de que yo me negué porque le dije que no era un delincuente ¿no? Si a los delincuentes se les hace, se los pone contra la pared y se los palpa para ver si tienen armas,

una vez que me palpó que no tengo armas no hay ninguna necesidad de que yo esté con las manos en la pared, porque no correspondía⁴².

Esta situación, de detención y de posibilidad de detención se agrava cuando se circula en la Ciudad de Buenos Aires. Uno de los entrevistados cuenta cómo debe llevar consigo un certificado de averiguación de antecedentes que renueva cada 6 meses para garantizarse no tener problemas para llegar a trabajar:

E: ¿Alguna vez te paró la policía por averiguación de antecedentes?

Sí, me paró. Me paró, me paró.

E: ¿Cómo fue?

Siempre me agarra la [Policía] Federal, en Capital. Vienen me preguntan: "Documento". "No, no tengo, tengo mi carnet de mi trabajo". Y me preguntan por qué no lo levanto, le digo porque tengo quintuplicado. Y me tiran ahí "Nombre y apellido, número de documento". Y como no registro antecedentes, todo bien. Aparte tengo el comprobante de... antecedentes penales. Cada seis meses hacemos en el trabajo, o sea que...

E: ¿Y eso lo llevás encima?

"Eso lo llevo encima"⁴³.

La violencia de esta forma de control social no termina con el contacto con la policía. A ésta, le sigue la propia del sistema judicial. Así lo expresa uno de los entrevistados:

Cuando a vos te llevan al juzgado, vos pasás por un montón de controles y en todos los controles te desnudan... si pasaste uno, dos, ya no tenés nada... Pero igual te desnudan diez veces y te miran por todos lados, por todos lados.

E: ¿Y para qué?

Para hacerte sentir mal⁴⁴.

En el espacio carcelario la represión es realizada de manera directa por el personal de las fuerzas de seguridad y de la violencia terciarizada, pues para sobrevivir física y psíquicamente, estos sujetos se ven coercionados a ejercer la violencia sobre otros:

El que dice que entró a una cárcel y no tuvo miedo es un mentiroso. Primero porque tenés miedo, nada que ver una cárcel con la comisaría. [...] Porque ahí hay muchos códigos ahí, o sea, vos podés ser muy buena persona, pero si ahí adentro no sos medio salvaje es como que... vas para atrás.

E: ¿Cuáles son esos códigos?

Y, hay muchos... el primero de todos, como quien dice número uno, es pelear, el número uno, el primero⁴⁵.

Esto son fenómenos que solo pueden entenderse a partir de la descomposición de las relaciones sociales. Dan cuenta de la incapacidad del capital de garantizar la vida para un sector cada vez más grande de la clase obrera, convirtiéndose en verdaderas formas de control social y aniquilamiento de fracciones de la misma.

CONCLUSIONES

Como planteamos en la introducción, el objetivo del artículo es analizar la evolución de la población sobrante en Argentina y las políticas de control social duro y control social blando desplegadas por el Estado en las últimas décadas.

Para ello, partimos de una conceptualización general de la población sobrante como resultado y palanca del propio modo de producción capitalista, para llegar a abordar el problema de manera empírica para el caso argentino. Además de mostrar la evolución de un conjunto de indicadores referidos principalmente al mercado de trabajo (o, más precisamente, al mercado de fuerza de trabajo) en Argentina, comparamos su evolución con indicadores de Estados Unidos. Esta comparación permite adentrarse en elementos que son específicos a este recorte de acumulación de capital dando cuenta de la magnitud y formas que adquiere esta porción de la población sobrante.

Planteamos que la población sobrante puede generarle ciertos problemas al capital y que el Estado, en tanto garante de la relación social general, realiza una serie de acciones para responder a esos problemas. Pudimos observar así la historia de la conformación del Movimiento Piquetero en tanto forma de acción política de la población sobrante desde mediados de la década del '90 y las principales respuestas del Estado a esta acción. En este sentido recalcamos y describimos brevemente las distintas políticas de control social desplegadas por el Estado ante la lucha de esta porción de la clase obrera.

NOTAS

*Pertenencia institucional: IIGG-CONICET, e-mail: tamara_seiffer@yahoo.com.ar. Dirección: Pasaje Ciudad de Sabadell 331 "B" (I280) Ciudad Autónoma de Buenos Aires-Argentina.

¹En los últimos años a los mecanismos de control social duro desplegados por el Estado, se suma con fuerza el despliegue de formas de represión paraestatales. En la primera mitad del año 2012, por ejemplo, se contabilizan 19 acciones de las fuerzas represivas del Estado en acciones sindicales y políticas de distintas fracciones de la clase obrera y 21 acciones desplegadas

por patotas conformadas por miembros de la burocracia sindical o “barras bravas” (GENERA Y PONCE, 2012).

² Tal como señala Touzé (2006) retomando los desarrollos de Pavarini, y como podrá apreciarse en el tercer apartado de este artículo, vale recalcar que la extensión del control social blando no se realiza en detrimento del control social duro.

³ La naturaleza de esas necesidades, el que se originen, por ejemplo, en el estómago o en la fantasía, en nada modifica el problema (MARX, 1999, p. 43).

⁴ Lejos de la forma en que lo presenta la economía vulgar, el capital no es una cosa, sino una relación social entre personas mediada por las cosas.

⁵ Vale aclarar que la existencia de la sobrepoblación no es la única determinación que se pone en juego en las relaciones de competencia y solidaridad que establecen los trabajadores.

⁶ Es la posesión de determinado tipo de mercancía: fuerza de trabajo o medios de producción y la lucha que se establece en torno a ello lo que determina la existencia de las clases como sujetos colectivos. Hay otras determinaciones presentes en las relaciones de competencia y solidaridad, como ser las fronteras nacionales. Las mismas enfrentan entre sí a vendedores de fuerza de trabajo y propietarios de medios de producción de distintos recortes nacionales. El problema de la solidaridad y la competencia también puede verse en que los vendedores de fuerza de trabajo de un capitalista individual son solidarios con él en la medida en que su reproducción está atada a la suerte de aquél. Por eso, puede decirse que la lucha de clases es un proceso que se realiza de manera transversal.

⁷ “Diariamente se consume una parte de los medios de subsistencia –por ejemplo alimentos, combustibles, etc., y es necesario renovarlos diariamente. Otros medios de subsistencia, como la vestimenta, el mobiliario, etc., se consumen en lapsos más prolongados, por lo cual hay que reponerlos en espacios de tiempo más largos. [...] Pero sea cual fuere el modo en que la suma de estos gastos de distribuya, por ejemplo, a lo largo de un año, es necesario cubrirla día a día con el ingreso medio”. Esto incluye la salud y la educación. Al respecto de esta última, Marx plantea: “Para modificar la naturaleza humana general de manera que adquiera habilidad y destreza en un ramo laboral determinado, que se convierta en una fuerza de trabajo desarrollada y específica, se requiere determinada formación o educación, la que a su vez insume una suma mayor o menor de equivalentes de mercancías. Según que el carácter de la fuerza de trabajo sea más o menos mediato, serán mayores o menores los costos de su formación. Esos costos de aprendizaje, extremadamente bajos en el caso de la fuerza de trabajo corriente, entran pues en el monto de los valores gastados para la reproducción de ésta” (MARX, 1999, p. 209).

⁸ En la búsqueda de la generación de una ganancia extraordinaria los capitalistas (que compiten entre sí) incorporan tecnología a la producción desarrollando las fuerzas productivas del trabajo. Al multiplicar las fuerzas productivas del trabajo logran producir mercancías por debajo del valor social de producción y venderlas por encima de su valor individual, apropiándose de una plusvalía extraordinaria. Con el tiempo, la incorporación de tecnología en un ramo de la producción se va igualando (y luego en la totalidad de los ramos) y la plusvalía extraordinaria

va desapareciendo. Es en este proceso, en el que se va disminuyendo el valor social de producción de las mercancías que entran en el consumo de la clase obrera, se disminuye la cantidad de trabajo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo, y el capital logra la apropiación de la plusvalía relativa. Y el proceso vuelve a comenzar. Así, el capital potencia el desarrollo de las fuerzas productivas más allá que cualquier otro modo de producción hasta el momento, pero pone un freno a este desarrollo en tanto el sujeto de la producción no es el hombre, sino el propio capital, una relación social que lo domina.

⁹ Es una disminución relativa, pues en términos absolutos el monto del capital variable puede aumentar y, con ello, los salarios y/o la cantidad de fuerza de trabajo que se compra y se pone en movimiento.

¹⁰ “En el concepto de trabajador libre está ya implícito que el mismo es *pauper*: pauper virtual” (MARX, 1973, p. 110).

¹¹ En Anexo se aclaran fuentes y metodología utilizada para la confección de este apartado.

¹² Si se incorporan los datos de subocupación, la cifra asciende a más del 40% de la PEA.

¹³ Excepto en el contexto agudo de la crisis de 2001-2003 en donde disminuye también la PEA, lo que hace suponer una población que pasa a estar inactiva porque no logra encontrar trabajo bajo ninguna condición.

¹⁴ La Asamblea Popular –que venía de la experiencia de la lucha contra la privatización de YPF- había quedado instalada definitivamente como la instancia popular soberana e incluso único organismo reconocido por las masas” (OVIEDO, 2004, p. 77).

¹⁵ El mismo, destinado a trabajadores desocupados jefes de familia, tenía una duración de 3 a 6 meses en los cuales los trabajadores debían realizar obras de infraestructura a cargo de municipalidades y organismos públicos. Las provincias lanzan sus propios planes sobre este modelo.

¹⁶ Allí se votó un plan de lucha contra la ley de déficit cero y el ajuste fiscal. La primera establecía (entre otras medidas) el ajuste a los haberes jubilatorios, salarios de empleados estatales, proveedores y contratistas del Estado nacional superiores a \$500, recorte del 13% de las asignaciones familiares. Participaron de este encuentro la Federación de Tierra, Vivienda y Hábitat (FTV), la Corriente Clasista y Combatida (CCC), el Polo Obrero (PO), el Movimiento Teresa Rodríguez (MTR), el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD), el Movimiento de Desocupados “17 de julio” y el Frente Unido de Trabajadores Desocupados (FUTRADE); además de centrales sindicales como la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) y comisiones internas fabriles, como las de los obreros gráficos y del transporte.

¹⁷ Solo en la Ciudad de Buenos Aires durante el 19 de diciembre se registran un total de 66 acciones, de las cuales 62 son directas, es decir el 94%. De ellas, la mayoría fueron cortes de calle (26%) y movilizaciones (28%). El jueves 20, de las 45 acciones totales, 42 corresponden a acciones directas, es decir también un 94%. Entre ellas se destacan los ataques a la propiedad privada (más del 35%), las concentraciones (27%) y los ataques a edificios públicos (16%).

¹⁸ El grado de enfrentamiento que tuvieron estas jornadas fue elevado. Solo en capital, del total de las acciones realizadas el 19 de diciembre, en 23, es decir casi la mitad, hubo enfrentamientos entre manifestantes y la policía. Estos enfrentamientos dejaron, en todos los casos, heridos de diferente gravedad. En 16 acciones se produjeron detenciones a algunos manifestantes. El jueves 20, en 22 acciones se produjeron enfrentamientos, dejando en todos los casos un saldo de heridos y detenidos.

¹⁹ Los datos son tomados de Nueva Mayoría.

²⁰ Decreto 565/02.

²¹ La intención inicial del gobierno de Duhalde era llegar a 1 millón de beneficiarios, pero a fines de febrero, al momento del lanzamiento del PjyJHD, ya se hablaba de alcanzar a 2 millones. Como antecedente anterior inmediato de la masificación que significó la puesta en marcha del PjyJHD, el 22 de diciembre de 2001, una vez ocurrido el Argentinazo, el primero de los cuatro gobiernos de transición, hace importantes transferencias a las provincias para brindar ayuda alimentaria y otorga Planes Trabajar para 80 mil desocupados con el objetivo explícito de evitar nuevos saqueos. El año cierra con el segundo de los gobiernos interinos, encabezado por Rodríguez Saá, que, luego de declarar la cesación de pagos, anuncia, como uno de los ejes de sus medidas de gobierno, la implementación de un importante plan de empleo y firma convenios por 120 mil nuevos Planes Trabajar. Cfr. *La Nación*, 22/12/01.

²² En relación con este último punto, se encuentran varias referencias en la prensa de las organizaciones, relacionadas a demandas realizadas al Estado exigiendo mayor asistencia o denunciando el incumplimiento de los envíos de la mercadería comprometida. Cfr. *Prensa Obrera*, 06/06/2002, 13/06/2002, 25/07/2002, 09/01/2003, 06/02/2003, 20/02/2003.

²³ Res. MDS 825/05.

²⁴ En el mes de agosto se anuncia la creación de otro de los planes de reemplazo del PjyJHD, el Plan "Manos a la Obra". Asimismo se lanza el Plan Adultos Mayor Más, pensión de \$150 para personas mayores de 70 años.

²⁵ Es en el mes de octubre de 2003 cuando el gobierno nacional endureciendo sus posiciones frente a la protesta, plantea su negativa a aumentar la cantidad de planes y criminaliza a los sectores más combativos. Este cambio de actitud tuvo un rechazo de todos los sectores piqueteros, y los más combativos presentan un plan de lucha que se inicia el 4 de noviembre y finaliza el 20 de diciembre con el nuevo aniversario del Argentinazo, cuyas consignas principales son: trabajo, ayuda social y contra la criminalización de la protesta. Cfr. *Clarín*, 24/10/02, 25/10/03, 26/10/03, 29/10/03, 4/11/03, 5/11/03, 25/11/03, 26/11/03, 29/11/03, 13/12/03. En cuanto a la política de control, aparece como propuesta con la expansión misma del sistema de asistencia. A modo de ejemplo, a fines del año 2002, Chiche Duhalde plantea que el Ejército, la Gendarmería y Prefectura colaboren con el reparto de alimentos. Tarea que le permitiría realizar un control e individualización del activísimo de las organizaciones. Cfr. *Prensa Obrera*, 21/11/2002.

²⁶ Cfr. *Clarín*, 21/11/03, 25/11/03.

²⁷ A quienes empezó a diferenciar como quienes “quieren insertarse en el mundo del trabajo” y quienes “usan a los desocupados como base de sustentación de espacios políticos marginales y poco representativos”, Cfr. *Clarín*, 22/12/03.

²⁸ Ninguno de estos elementos es novedoso. Estos temas aparecen en la agenda pública respecto de los Planes Trabajar durante el año 2001 a la par que crecen los conflictos a los que ya se hizo mención. Cfr. *La Nación*, 22/06/01, 20/7/01, 09/08/01. En ese contexto se hacen denuncias directas a algunas organizaciones y se suspende a varias de ellas como intermediarias en la gestión de los planes. Cfr. *La Nación*, 07/08/01, 10/08/01.

²⁹ Cfr. *La Nación*, 09/02/2004, *Clarín*, 06/02/2004, 07/02/2004, 08/02/2004, 09/02/2004, 12/02/2004, 13/02/2004.

³⁰ La amenaza de la suspensión de la asistencia es una constante frente a las acciones de movilización de los trabajadores. Vale la pena mencionar los hechos ocurridos a finales de 2010 en el Parque Indoamericano, en donde la declaración del gobierno fue “Es una decisión nacional. Todo aquel que usurpe un terreno, tanto público como privado, no tendrá derecho a percibir o acceder a un plan de vivienda ni a ningún otro plan de asistencia social”, en *Clarín*, 15/10/10. Es una declaración realizada por el mismo gobierno que se jacta de tener una política de asistencia universal.

³¹ Cfr. *Clarín*, 06/01/2004, 16/01/2004, 31/01/2004, 10/02/2004, 16/02/2004, 19/02/2004, 20/02/2004, 26/02/2004, 27/02/2004, 03/03/2004, 05/03/2004, 12/03/2004, 16/03/2004, 17/03/2004, 19/03/2004, 30/03/2004, *La Nación*, 15/02/2004, 18/04/2004, 05/07/2004.

³² En este contexto ya se empieza a discutir sobre la posibilidad de la baja de imputabilidad a 14 años. Cfr. *La Nación*, 27/06/2004, 05/07/2004, 06/07/2004, 03/08/2004, 05/09/2004. *Clarín*, 02/08/2004.

³³ Cfr. *La Nación*, 02/09/2005, 04/09/2005; *Clarín*, 01/09/2005, 02/09/2008, 03/09/2005.

³⁴ Cfr. *La Nación*, 10/09/2005, 17/11/2005.

³⁵ Res. 2458/2004; Res. 3182/2009 y Res. 2476/2010.

³⁶ Decreto 1602/09.

³⁷ El coeficiente de Pearson es el método más usual para medir la intensidad de la relación lineal entre dos variables métricas. Su valor fluctúa entre -1 (correlación perfecta de sentido negativo) y +1 (correlación perfecta de sentido positivo). Cuando toma el valor 0 indica ausencia de relación. Las series utilizadas son las siguientes: para desempleo utilizamos las publicadas por el Banco Mundial, la de pobreza es la serie confeccionada por Ferreres (2011) y la de salarios corresponde a la confeccionada por Graña y Kennedy (2010). Las correlaciones son significativas al nivel 0,01 (bilateral).

³⁸ Entrevista realizada a Gladys en el marco del trabajo de campo de la tesis de doctorado.

³⁹ Entrevista realizada a Carlos en el marco del trabajo de campo de la tesis de doctorado.

⁴⁰ Decreto 621/2008.

⁴¹ El Ejército se desplegó en cuatro barrios de la localidad de San Martín, la Fuerza Aérea en la Villa I-II-14 de Bajo Flores y la Armada en la Villa 31 de Retiro. Cabe aclarar que en el lanzamiento del plan no estaba contemplada la participación de las fuerzas militares. Cfr. Desarrollo Social/Plan Ahí.

⁴² Entrevista realizada a Zacarias en el marco del trabajo de campo de la tesis de doctorado.

⁴³ Entrevista realizada a Carlos en el marco del trabajo de campo de la tesis de doctorado.

⁴⁴ Entrevista realizada a Milton en el marco del trabajo de campo de la tesis de doctorado.

⁴⁵ Idem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAVERMAN, H. **Trabajo y Capital monopolista**. México: Nuestro Tiempo, 1987.

COMINIELLO, S. Tres semanas de corte que iniciaron el Argentinazo. El plan de lucha de la 1º Asamblea Nacional Piquetera (julio-agosto de 2001), en **Anuario CEICS**, ediciones tyr, Buenos Aires, pp. 159-185. 2007.

CORREPI. Archivo 2011. Diponible en <http://correpi.lahaine.org/?p=1098>.

CORREPI. **Boletín informativo nº 64/** 2012. Disponible en <http://correpi.lahaine.org/?=1149>.

FERRERES, O. **Dos siglos de economía argentina**. Buenos Aires: Fundación norte y sur, 2011.

GENERA, F. Y S. PONCE (2012): Palo blanco, palo negro. Un recuento de las acciones represivas en este año. En **El Aromo, nº 67**, Buenos Aires. 2012.

GRAÑA, J. Y D. KENNEDY. Salario real, costo laboral y productividad argentina 1947-2006. **Documento nº 12**, Instituto de Investigaciones Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires y por el Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo, Buenos Aires. 2010.

Grassi, E. **La mujer y la Profesión de Asistente Social. El Control de la Vida Cotidiana**. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1989.

INDEC. Estimaciones y proyecciones de población. Total del país. 1950-2015, **Serie Análisis demográfico, nº 30**, Ministerio de Economía y Producción, Buenos Aires. 2004.

IÑIGO CARRERA, J. **El capital, razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia**. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas, 2004.

JIMÉNEZ, M. Caracterización del trabajo independiente en Argentina. En BERTRANOU, F. y R. MAURIZIO (eds): **Trabajadores independientes, mercado laboral e informalidad en Argentina**, OIT, Buenos Aires, pp. 39-94. 2011.

KINDGARD, F. Y E. GÓMEZ. Los cortes de ruta en la provincia de Jujuy. Mayo/Junio de 1997", en

Documentos y Comunicaciones PIMSA 1998, Buenos Aires, pp. 149-193. 1998.

MARRO, K. **A rebelião dos que "sobran": Reflexões sobre a organização dos trabalhadores desempregados e os mecanismos sócio-assistencial de contra-insurgência na Argentina contemporânea**, Tesis de Doctorado, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Inédita. 2009.

MARX, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador) 1857-1858**, Tomo 2. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 1973.

MARX, K. **El capital. El proceso de producción del capital**, Tomo I, Vol. I. México: Siglo XXI, 1999.

MARX, K. (2000): **El capital. El proceso de producción del capital**, Tomo I, Vol. 3. México: Siglo XXI, 2000.

NEFFA, J. C. **La informalidad, la precariedad laboral y el empleo no registrado en la provincia de Buenos Aires**. CEIL-PIETTE, Ministerio de Trabajo, Buenos Aires. 2008.

OVIEDO, L. **Una historia del movimiento piquetero**. De las primeras Coordinadoras al Argentinazo. Buenos Aires: Ediciones Rumbos, 2004.

PAVARINI, M. **Control y dominación. Teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

SARTELLI, E. **La plaza es nuestra**. El Argentinazo a la luz de la lucha de la clase obrera en la Argentina del siglo XX. Buenos Aires: Ediciones ryr, 2003.

SARTELLI, E. **Patrones en la ruta**. El conflicto agrario y los enfrentamientos en el seno de la burguesía, marzo-julio de 2008. Buenos Aires: ediciones ryr, 2008.

SEIFFER, T. **La miseria del capital**. El papel de la política social en la reproducción de la población sobrante. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Inédita. 2010.

SEIFFER, T., J. KORNBLIHTT y R. DE LUCA. El gasto social como contención de la población obrera sobrante en Argentina y Venezuela durante el kirchnerismo y el chavismo (2003-2010), en **Cuadernos de Trabajo Social**, Escuela Universitaria de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, Vol. 25-I, Madrid, pp. 33-47. 2012.

SNEEP: Sistema nacional de estadística sobre ejecución de la pena. 2010.

SOLANA, P. **Militarización en tiempos de Ley Antiterrorista**. 2012. Disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=153185>.

SURIANO, J. **La cuestión social en Argentina 1870-1943**. Buenos Aires: La Colmena, 2004.

TOUZÉ, G. "Trabajo Social y Control Social: El papel del Alta Social", en **La Tormenta**, nº 4, Buenos Aires, pp. 26-34. 2006.

VERDÚ, M. C. **Represión en democracia. De la "primavera alfonsinista" al "gobierno de los derechos humanos"**. Buenos Aires: Herramienta ediciones, 2009.

WACQUANT, L. **Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio.** Buenos Aires: Manantial, 2001.

WACQUANT, L. **Las cárceles de la miseria.** Buenos Aires: Manantial, 2008.

Artigo recebido para publicação em 09 de agosto de 2012

EL EDUCACIÓN Y CATEQUIZACIÓN DE LOS JESUITAS DEL PARAGUAY A SUS AFRICANOS ESCLAVIZADOS

Silvana M. Lovay*

Resumen: La educación impartida por los jesuitas a los africanos esclavizados comenzó a regularizarse con una serie de instrucciones propias surgidas en cada provincia americana. La del Paraguay se inició con el "ministerio de negros" que impuso el primer provincial Diego de Torres, tendientes a fortalecer el aprendizaje en primeras letras, oficios y religión. Analizamos en este trabajo una serie de disposiciones sucesivas, como los resultados obtenidos en sus campos de aplicación.

Palabras clave: Jesuitas. Africanos. Educación. Provincia jesuítica del Paraguay.

Abstract: Education provided by the Jesuits to enslaved Africans began to be regularized with a set of instructions arising own American in every province. That of Paraguay began with the "ministry of blacks" imposed by the first Provincial Diego de Torres, aimed at strengthening learning first letters, crafts and religion. Analyzed in this work a number of provisions in succession, as the results of its application fields.

Keywords: Jesuits. African. Education. Provincia jesuítica del Paraguay.

LOS ESCLAVOS DE LOS JESUITAS Y UN NUEVO DESAFÍO PASTORAL EN AMÉRICA

Uno de los principales ministerios de la Compañía de Jesús es la educación, regulada desde sus Constituciones y en especial en la *Ratio Studiorum*. Pero para los inicios de la experiencia americana, no se tuvo en cuenta en principio la educación de sus esclavos africanos. Este ministerio comenzó en Cartagena de Indias con los PP. Sandoval y Claver y se transmitió a nuestra región a través del P. Diego de Torres Bollo, al haber sido provincial en Nueva Granada (1605-1606) y en Paraguay (1607-1615). De tal forma que el por entonces ministerio de negros fue paulatinamente considerado desde los inicios, llevándose la educación a los esclavos, fundamentalmente en primeras letras, oficios y religión. Para el periodo que abarca 1604-1767, se sucedieron una serie de disposiciones de tipo reglamentarias que tuvieron por objetivo encauzar el tema de la enseñanza y sus métodos. A ello sumamos testimonios documentales de los resultados obtenidos, donde surgieron esclavos con particulares oficios, desde catequistas hasta tejedores,

constructores, músicos, carpinteros y herreros, entre las muchas tareas relacionadas con las funciones que desempeñaban tanto en los colegios como en las innumerables estancias donde residían.

Desde el comienzo de las reducciones entre guaraníes, y luego con otras etnias del Chaco, los jesuitas establecieron escuelas para niños donde se enseñaba a leer, escribir y contar, además de oficios y lógicamente religión. Pero esta educación fue selectiva para los hijos de los caciques, ampliándose pronto a toda la comunidad.

Con el esclavo africano las cosas no fueron tan diferentes en la práctica, aunque fueran considerados un bien de capital y con su trabajo se les permitía a los jesuitas comercializar productos que le estaba vedado por la Iglesia, que a su vez les prohibía la venta de sus esclavos, aunque esto no se cumplía al pie de la letra. Pues la institución de la esclavitud en el contexto de aquellos tiempos fue tan natural como cualquier institución humana. Lo cual tampoco quiere decir que fuera admitida por todos. Al contrario, hubo notables teólogos que pusieron en duda la legitimidad de la misma desde los inicios de la Conquista¹, que se contrapuso a la exacerbada defensa de los naturales, que incluso llegó a manifestar que la esclavitud del indio debería ser reemplazada por la del africano, como lo hizo el mismo Bartolomé de las Casas, aunque luego se arrepintió contundentemente afirmando que tan injusto era el cautiverio y la explotación de indígenas como la de los negros africanos (LAS CASAS, 1986).

Esta conciencia fue creciendo con el tiempo y hasta algunos jesuitas debatieron el tema a partir de los primeros contactos y experiencias que tuvieron los PP. Alonso de Sandoval (1576-1652) y luego Pedro Claver (1580-1654) con los esclavos llegados a Cartagena de Indias donde, sensibilizados por los malos tratos que recibían, iniciaron el Ministerio de Negros. Sin dudas fue exportado al Paraguay por el P. Diego de Torres, quien conoció al primero porque llegó a aquellas tierras el mismo año en que asumió como provincial de Nueva Granada. Luego fue trasladado al Paraguay donde se desempeñó como su primer provincial².

Si bien no hay cifras precisas de cuántos esclavos tuvieron los jesuitas en sus innumerables propiedades urbanas y rurales, se estima que rondarían las 17.000 mil en el continente, para los tiempos de la expulsión (1767), y más de 5.000 en la provincia del Paraguay (O'NEILL-DOMÍNGUEZ 2001). Pues en nuestra región mayoritariamente se dedicaron a las tareas agrícolas ganaderas y en menor escala al servicio doméstico y obrajes textiles. Incluso fueron introducidos tempranamente, y fue precisamente el primer procurador Juan Romero, nombrado como tal en la Congregación de Chile de 1608, apenas fundada la provincia, cuando de partida a Europa, el teniente de gobernador Manuel de Frías y el Cabildo de Buenos Aires, le pidieron que consiguiera licencia real para introducir esclavos del Brasil para el trabajo de la ciudad y en los conventos de religiosos³. Aunque también los jesuitas compraron legal o ilegalmente esclavos, además de recibir numerosas donaciones

de africanos para sus estancias y colegios, como el cura de Osorno Francisco Espinosa Caracol que anticipadamente donó diversos inmuebles en Santiago de Chile, Concepción y tierras como la chacra de Hueraba con varios esclavos (ENRICH 1891).

La relación directa con los esclavos las tenían los administradores de estancias quienes en varias regiones de América y en distintas fechas recibieron sendas instrucciones sobre el trato que se debía dar a los mismos. De tal forma que se habla tanto de castigos como de educación, teniendo como eje el buen trato al obrero por el beneficio que ello significaba, aunque como patrones, humanos y comprensivos, fueran diferentes al resto de la sociedad colonial. Efectivamente, se destacaron por encima del resto de las instituciones religiosas y civiles por darles una instrucción religiosa que era la base de la educación que recibían, desde la enseñanza de las primeras letras hasta la atención pastoral que para el Instituto fue igualitaria tanto para blancos, indios como africanos. Esto lo demuestran desde los libros de bautismos, matrimonios y defunciones, hasta las monumentales iglesias que tuvieron en sus ámbitos de vida cotidiana (PAGE, 2011). Pero sobre todo y al contrario del resto del clero secular y regular, los jesuitas incorporaron solemnidad a estos actos, con una ritualización que introdujo padrinos y madrinas, entrega de medallitas y demás aditivos que provocaron las primeras relaciones de parentesco que en el resto de los ámbitos eran negadas (BERNARD, 2005). Efectivamente el sacramento del matrimonio no lo proporcionaban con frecuencia otras órdenes religiosas y menos aún eran consentidas por patrones que incluso castigaban a los amancebados, yendo en contra de la legislación civil y hasta del famoso Tercer Concilio Limense.

EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE ASOCIACIONES RELIGIOSAS Y ENSEÑANZA DEL CATECISMO

Las dos principales disposiciones de la Compañía de Jesús: las Constituciones y la *Ratio Studiorum*, trataban de manera destacada el tema de la educación y la evangelización, no fue así en cuanto a la relación educativa y pastoral con el africano esclavizado. Por ello, el Instituto debió acomodarse a esa inédita actividad creando pautas especiales.

El primer contacto que tuvieron los jesuitas con los afroamericanos lo van a experimentar ya muerto San Ignacio, un grupo de religiosos europeos enviados a Japón en 1596. Se demoraron en su viaje por diversos motivos y permanecieron en las costas africanas por un tiempo trabajando en un apostolado inesperado y que se inició con personas secuestradas para ser enviadas a Brasil.

Sabemos de la importancia que tuvo como centro receptor de esclavos en Hispanoamérica el puerto de Cartagena de Indias y luego Buenos Aires. Ambas jurisdicciones jesuíticas (Provincia de Nueva Granada y Provincia del Paraguay) tuvieron especial conexión –como dijimos-, pues fueron creadas y presididas por el mencionado P. Diego de Torres entre 1604 y 1607. Efectivamente, el P. Torres fue testigo presencial y estimulador principal de los trabajos apostólicos que llevaban adelante el mencionado P. Sandoval en Cartagena. Esta tarea pastoral que realizaron llevó a aquel a escribir una obra fundamental sobre la esclavitud, dedicada justamente al P. Torres. Fueron los que de alguna manera crearon el “ministerio de negros” que trajo a nuestra región el P. Torres⁴.

Pero el meritorio sacerdote de Villalpando de Zamora, al principio siguió la posición de Las Casas en la protección del indio y en desmedro de la supuesta esclavitud justa de los negros. Posición que revirtió con la experiencia de Cartagena y llevó al Río de la Plata.

Desde las primeras Cartas Anuas se manifestó el cuidadoso empleo del ministerio de negros. El P. Torres escribió sobre ello, en febrero de 1613, cuando mencionó que igualmente se ha acudido a los ministerios a “niños y a negros, pero en especial a los indios”. Incluso para el año siguiente el provincial informó al P. general que en Córdoba ya había dos cofradías “una para los indios y otra para los negros” (PAGE, 2005, p. 35) expresando más detalladamente de esta última:

en cuya instrucción trabajan los nuestros igualmente todos los domingos. Y porque sus amos los abandonan por completo en lo espiritual, no tienen poco trabajo los nuestros en instruirlos. Ya su misma lengua es una dificultad, pues, no entienden ellos ni la española ni las indígenas (PAGE, 2005, p. 41).

Otra contrariedad que tenía con los esclavos, expresó el P. Torres en la última Carta Anua que firmó el 12 de junio de 1615, era que decía tenerla: “por su corta edad” (PAGE, 2005, p. 52).

Las cofradías de negros se iniciaron en el Siglo XVI para ofrecer a los cautivos africanos una contención religiosa con una estructura organizativa con estatutos que, además de las actividades religiosas se extendían a otras diversas que llegaban incluso a las diversiones. Se ayudaban mutuamente en caso de enfermedad y participaban activamente en procesiones y fiestas religiosas. Cada una tenía un santo patrón y reunía a una élite de color favorecida, dentro de un estamento social, como lo eran, los negros libres, los artesanos o servidores domésticos ladinos. Con el tiempo todas estas prerrogativas fueron combatidas por los “vecinos” y hasta se llegaron a prohibir tempranamente en México, aunque no se respetó el mandato (GUTIÉRREZ AZOPARDO). Era tal el entusiasmo puesto

en las fiestas religiosas que el provincial Nusdorffer debió en cierta forma contenerlas en una estancia de Córdoba, al expresar:

La fiesta de la estancia, y cofradia se hara sin falta a 26 de Dicbre. Sin trasladarla a otro tiempo, y en ella ni se haran mas sermones, ni missas cantadas, ni otras processiones, q las q se han usado de antiguo. Ni se permitira a la gente, q hagan exceso de gasto en la comida para nuestra casa, y se les avisara antes de la fiesta para lo sepan y cumplan assi; y si no lo quieren entender se tomara otro medio para quitar la ocasión de estos excessos⁵.

Volviendo a las cofradías de nuestra región y de los jesuitas, la Carta Anua de 1616 del P. Pedro de Oñate afirmó que:

La cofradía de los negros es la que más se ha aumentado de todas con algunas cosas exteriores que por ganarles y atraerles se han probado y al fin han salido bien viniendo casi todos los del pueblo a nuestra casa todos los domingos a la doctrina.

Es decir que no sólo prestaban servicio a los africanos esclavizados, propiedad del Instituto, sino que también participaban otros. Justamente y lo explicó más adelante: “porque no hay quien cuide de enseñarlos, porque es gente incapaz y pobre y por eso los nuestros le acuden con particular cuidado y afección” (PAGE, 2004, p. 61). Efectivamente los jesuitas no sólo tenían a su cargo la catequización de sus propios esclavos, sino también los que eran propiedad de los españoles. Así ordenó el Teniente de Gobernador de Santa Fe en 1689; que los indios, indias, negros, negras, todos los domingos desde las dos a las tres horas de la tarde luego que se toque la campana de la Compañía de Jesús, acudan a la iglesia de ella para que sean instruidos en los misterios de nuestra Santa Fe Católica y doctrina cristiana, y todas las veces que la dicha gente no asistiere, sean castigados en el rollo de la Plaza con pena de azotes; y si fuere por estorbárselo sus amos incurran ellos en diez pesos aplicados para ayuda de los gastos de la fábrica de dicha iglesia de la Compañía de Jesús (ARECES, 2002).

Las cofradías pronto se extendieron por todas las ciudades de la región, como manifestó el provincial Simón de Ojeda quien, escribiendo al general Nickel en la Anua de 1658-1660 relató que:

se han fundado en toda la Provincia cofradías de indios y morenos, con sus propios estatutos, estando ellas al cargo de dos Padres de cada colegio. Aunque se debe decir que el fruto de estas cofradías no corresponde al trabajo invertido por aquellos Padres, siendo los indios ya muy pocos, y los

negros muy ocupados en el servicio de sus amos; sin embargo no se trabaja de balde, instruyéndose a ellos en su lengua los domingos y predicándoseles, habiendo además cada año una procesión en las fiestas patronales de cada nación (PAGE, 2004, p. 186).

Ya por entonces y en las ciudades españolas la población africana era mayor que la indígena, progresando aquellas en las cofradías, incluso diferenciándose por “nación” africana. Pero el P. Simón toca el tema de la lengua, esto que era una de las dificultades que –como decía el P. Torres– tenían los jesuitas a la hora de catequizar. No obstante desde muy temprano los ignacianos se abocaron al aprendizaje de la lengua de Angola. Pero no era la única lengua africana que había llegado a nosotros pues se calcula que fueron entre 30 y 40 dialectos (TARDIEU, 1993, p. 627). Esto causó cierta complicación a la hora de elaborar un catecismo. Sin embargo los jesuitas no se amedrentaron, recordando Charlevoix (1913, p. 342) que:

Á los negros, conforme á su Catecismo, les preguntamos: ¿Zambisai? ¿Quién es Dios? Zambí Tatá, Zambí moná, Zanibi mori quiabo: y vemos que en esta lengua no es indecente llamar á Dios Padre Zambí Tatá, y al Hijo Zambí moná: con que con ésto lo entenderán y de otra manera se quedarán ayunos de los misterios de nuestra santa fe y religión cristiana.

El catecismo que probablemente se usaba, seguía el de fray Juan de Zumárraga, escrito para los “más rudos y negros” o bien el Catecismo Breve para los rudos y ocupados, editado en Lima a fines del siglo XVI (VILA VILAR, 2000, p. 197). Aunque la concreción de un catecismo y oraciones propias del Instituto lo intentó realizar el P. Torres cuando ya se encontraba retirado de su actividad y contando con la ayuda de dos expertos como Francisco de San Martín y Lope de Castilla. Éste último creemos que era el mayor mentor del proyecto, pues según las Cartas Anuas de 1628-1631, ya tenía compuesto un Arte y vocabulario (LEONHARDT, 1929 y FURLONG 1944). Aparentemente tomaron como referencia la obra del jesuita portugués Mateus Cardoso quien, con ayuda de los congoleños, compuso un catecismo bilingüe (portugués-congolés) publicado en Lisboa en 1624 y en castellano en 1629, aunque no se conocen ejemplares de este libro en los inventarios de las Temporalidades. Pero sí estaba el del P. Sandoval en la biblioteca del colegio de Córdoba⁶. Por lo que estimamos que para la evangelización se tomaron sus métodos. De ahí que se usara entre jesuitas y africanos la “media lengua” con el que salían del paso en un primer momento con los bozales, siendo una mezcla de varios idiomas africanos. El trabajo del P. Torres parece que fue concluido, pues cuando el P. procurador Juan Bautista Ferrufino viajó a Europa en

1632, elevó un memorial solicitando la imprenta y un impresor para las misiones. Para el caso argumentó que era necesaria para la impresión de un vocabulario en “lengua de Angola y también en lengua Caca del Valle Calchaquí” (FURLONG, 1913, p. 360). Pero se cuestionó en Roma si realmente sería útil, justamente por la diversidad de lenguas y se cree que no se editó. No obstante y contradictoriamente, el P. Ruiz de Montoya dejó claramente escrito en 1639 que la lengua de los “negros no ha costado poco desvelo sacarla á la luz, y ponerla en los términos de imprenta, trabajo bien logrado” (RUIZ DE MONTOYA, 1989, p. 196).

ALGUNOS PERSONAJES DEDICADOS AL MINISTERIO DE NEGROS

Innumerables esclavos comenzaron a llegar a Buenos Aires cuando se había designado al P. Lope de Castilla para ejercer en el colegio de San Ignacio el ministerio de negros. De allí que adquiriera experiencia en las lenguas para darles el mentado bautismo *sub conditione*, es decir que cómo habían sido bautizados en África sin catequizarlos, aquí se los volvía a bautizar con una breve instrucción. Pero de Buenos Aires eran conducidos al Perú, pasando por Córdoba, donde también los jesuitas iban a su encuentro. Así lo manifestó el provincial Francisco Lupercio Zurbano en la Carta Anua que firmó el 22 de octubre de 1644:

En los negros que del puerto de Buenos Aires pasan por esta ciudad a venderlos en los Reinos del Pirú han hecho los padres que saben su lengua gran fruto bautizando a unos absolutamente, a otros *sub conditione* en que han sucedido casos de la singular providencia (PAGE, 2004, p. 133).

Continuaron con esa tarea siempre, y así lo reconoce el P. general Francisco Retz varios años después:

Lo que mui en mi corazon agradezco a VR^a, a [roto] yo, y confirmo, ordenando se continue, es la obligacion, que dexo en Buenos Ayres, y el orden de que aya vn Pe. destinado, que á exemplo del Vc. Pe. Claver es Cartagena, y como se practica yo en dh^a ciud^a; atienda ala conversion de los miserables esclavos, que en aquel Puerto venden los ingleses, quando llegan sus Naves. Y debo esperar, aya [roto] VR^a en esta ocupacion vn Hombre de grande caridad; y zelo de las Almas⁷.

De tal forma que el ministerio de negros fue reconocido como una de las tareas singulares de los jesuitas en América. Con ello surgieron personajes que pusieron pasión en la evangelización de morenos. Conocemos bien los casos de los PP. Sandoval y Claver en Cartagena. Igualmente la celeridad del P. Diego de

Torres; pero en nuestra región también hubo instructores relevantes como los PP. Francisco Díaz, Pedro de Espinosa, Antonio Serra, Francisco Giattino, Ignacio Chomé, Marcial de Lorenzana, Francisco Vázquez y el mencionado Lope de Castilla, entre otros. Todos ellos recibieron justamente elogios póstumos notables por sus trabajos con los esclavos. El P. Torres escribió en 1623 sobre las virtudes de algunos de ellos, explicando que la tarea evangelizadora se realizaba en el puerto, donde entraban 1.500 esclavos por año sin bautismo. Lo hacían con la anuencia del obispo y la tarea consistía en revisar sus bautismos (sub conditione) aprendiendo la lengua, y presagiaba que: “va aviendo ya tantos que en pocos años seran mas que los Yndios” (PASTELLS, 1912, p. 298).

Incluso la evangelización se profundizó de tal manera que hasta tenemos registro de esclavos, que al modo de los “fiscales” indios, se convertían en catequistas. Por ejemplo conocemos el caso de la esclava del Colegio de Córdoba, Catalina Álvarez, que luego de enviudar experimentó una notable vida edificante, siendo catequista de niños africanos nacidos en Córdoba a los que les impartía lecciones todos los días, terminando con el rezo del rosario (PAGE, 2004. p. 330). También por un memorial del provincial José de Aguirre que ordena construir una escalera en la estancia de Jesús María, encontramos que un muchacho negro era sacristán⁸. Y al parecer todas las estancias contaban con un joven sacristán y esta es sólo una mención de las tantas encontradas. Incluso los jesuitas incorporaron santos negros para que pudieran identificarse, como el rey mago Baltasar, la misma Virgen o los santos Antonio y Benito (ambos de Palermo ingresados a los franciscanos) o el beato Martín de Porres. Hasta literariamente construyeron milagros, como el relatado por el historiador Nicolás del Techo (2005, p. 340) quien escribió cuando el P. Juan Salas iba navegando de Panamá al Perú, vio un negro agonizante y lo bautizó. Muerto el esclavo arrojaron su cadáver al mar y el jesuita lo vio elevarse a los cielos llevando sobre sí dos aves blancas, prodigio que se desarrolló porque el P. Torres preguntó sobre el destino del fallecido negro.

LA EDUCACIÓN EN LAS INSTRUCCIONES PARA ESTANCIAS DEL PARAGUAY

En el aspecto legal, la Corona española se ocupó tempranamente (1537) de la obligación del adoctrinamiento tanto para indios, negros y mulatos. En sucesivas Cédulas se fue profundizando el tema, así es como el rey envió al Arzobispo de Lima órdenes expresas sobre que los negros vivan en cristiandad, aprendan oficios y no vivan con los indios. Recomendaciones que se repitieron varias veces. La iglesia también hizo sus aportes en Concilios y Sínodos, contemplando el adoctrinamiento y la catequesis como la administración de los sacramentos, esto es el bautismo, confesión, comunión, matrimonios, entre otros. Pero recién en el

Siglo XVIII, apenas se profundizó en el tema, de ahí que las creencias africanas perduraron hasta entrado el Siglo XIX. Pero como afirma Vila Vilar (2000) todo esto impulsaba a crear normas de control social e insertarlos al sistema productivo. Es decir que esa cristianización les inculcaba a los esclavos por medio del temor a Dios, que aceptaran la pertenencia a su condición social. Dios era relacionado con el amo y el mal comportamiento con el castigo divino.

Castigos que también los jesuitas siguieron por medio de las disposiciones de la Iglesia, como muchas otras, como el dejar un día libre para que los esclavos trabajen sus propias huertas, era mencionado por el Sínodo de Santiago de León de Caracas de 1687⁹.

Es sabido que los jesuitas enviaban generalmente a sus estancias dos jesuitas, uno estaba dedicado a las labores temporales y otro a las espirituales que obviamente significaba la enseñanza del catecismo. Los coadjutores en general y a veces los mismos sacerdotes les enseñaban oficios, hasta que los mismos africanos lo transmitían a sus compañeros.

La instrucción propiciaba un aprovechamiento de los recursos humanos. Son conocidas las Instrucciones a jesuitas administradores de las haciendas, que se dieron en el Siglo XVIII para México, Brasil y Perú, donde se trató fundamentalmente de la administración de las estancias, pero también la relación directa con los esclavos. Incluso el general Acuaviva (1581-1615) impartió unas primeras instrucciones para haciendas americanas referidas al buen uso del suelo, el buen gobierno, relación con los trabajadores y vecinos (PAGE, 2008).

En nuestro medio, el provincial Vázquez Trujillo (1629-1633) dictó una serie de tempranas disposiciones para la provincia, donde hizo especial referencia a los esclavos. Expresó que conocía los excesos que cometían los coadjutores administradores de estancias con los esclavos, incluso con castigos extendidos a las mujeres y señaló por tanto que:

me ha parecido prohibir de todo punto que ningún Padre ni Hermano execute castigo con sus propias manos", para lo cual impuso una "penitencia a juicio del P. Rector" y se dediquen a "enseñar la doctrina a la gente de servicio", agregando que se lo haga "aunque se dexen algo del trabajo por lo menos se les enseñe tres días a la semana señalando una persona que les rece¹⁰.

Pues los jesuitas no desentonaban con el clero secular que imponía una catequesis mínima, usada para los esclavos, que se impartía en el periodo de un mes para alcanzar el bautismo, aunque en realidad se prolongaba de por vida. Como dijimos, los jesuitas siguieron las Constituciones Sinodales sin obligación de hacerlo, donde se expresaba que la doctrina debía impartirse una hora los

domingos y días de fiesta, mientras que el resto de la semana debían orar antes de comenzar a trabajar y al atardecer rezar el rosario. Lo hacían en los grandes espacios religiosos que crearon en las estancias.

Mucho más específico, seguramente por su formación y conocimientos sobre la situación legal de la Iglesia, fue el P. Andrés de Rada, quien además de dictar las primeras Constituciones del Colegio Máximo de San Ignacio en Córdoba, hizo lo propio con las doctrinas y también con las estancias jesuíticas. Efectivamente, el P. Furlong consideró sus órdenes a las estancias de 1663 como “la carta magna de los estancieros”¹¹. Con un articulado de 21 apartados, el P. Rada brinda precisiones al funcionamiento de las estancias y a la instrucción que debería darse a los trabajadores y sus familias. Entre ellas el horario de trabajo “desde el alba hasta el Ave María”, excepto los días de fiesta; pues señala más adelante que el “aumento de la hacienda pende del buen tratamiento de los esclavos y demás gentes de servicio, que no apurándolos en el trabajo sirven con más amor, y por consiguiente mejor”. Hizo especial mención a la catequización de los esclavos, exponiendo que se sigan las recomendaciones que venían dando los P. Generales para lo cual el sacerdote además de confesar y comulgar debía impartir la doctrina:

Tres veces a la semana, una el domingo después de la Misa, en el cual tiempo les hará una plática breve exhortándolos a la virtud y a la observancia de los mandamientos y a la devoción de Nuestra Señora. Las otras dos serán miércoles y viernes por la noche, en que les explicará la doctrina, y no se excusen de hacerlo, diciendo que rezan el rosario; y en especial tenga mucho cuidado con los enfermos, para que no mueran sin la debida noticia de los misterios de la fe, y sin sacramentos, disponiéndolos con tiempo lo mejor que se pudiere.

Estas reglas fueron estrictamente cumplidas y así, con alguna mínima variante, el provincial Manuel Querini expresó 85 años después:

Mis Antecessores han ordenado repetidas vezes, pues se observa, que los Martes, y Viernes de cada semana se enseñe, y explique la doctrina Christiana a la gente, y que todos los domingos aga platica, con todo esso lo primero no se haze, y lo 2º se omite mucha vezes, por lo qual ordeno seriam e., que se ponga luego en execucion lo que avia ordenado sobre esse punto y cada tres meses assi el P. Estanciero, como el Pre Cura me avisaran, si se guardase esse orden”¹².

Escapándonos brevemente del tema, no podemos dejar de mencionar que trata con cuidado el tema de los castigos corporales¹³, recomendando que no los dieran los jesuitas sino los mayordomos y que ni siquiera estén presentes. Hasta

se les tenía prohibido entrar a las viviendas de los esclavos y que las mujeres entraran a las de ellos. Entre otros derechos reservados para los esclavos, los jesuitas debían proveerles anualmente de ropa, como lo señaló en su momento el P. Aragón en 1671, incluso de mejor calidad a "algún negro capataz o benemérito" una o dos veces al año: "camisa, calzones de paño de Quito, unos zapatos, jubon de los generillos que ellos usan en las fiestas, y un gavillo, o ropilla de paño"¹⁴. Otro tema a destacar es el referente a las misiones volantes, que podían hacerlas los estancieros pero no: "más de dos o tres leguas de la nuestra" estancia, y con expresa licencia del rector o el provincial. Estas instrucciones tuvieron vigencia durante casi una centuria como da cuenta de ello el provincial José Isidro Barreda en 1753, dejándolo asentado en el Libro de Cuentas de la estancia de Alta Gracia donde se inscribe que las órdenes del P. Rada debían leerse una vez al mes (PAGE, 2008, p. 295).

Luego de estas Instrucciones el P. provincial Lauro Núñez (1692-1695), compiló en un sólo texto varios preceptos de diversos antecesores a fin de que no se descuidara la atención a las estancias. También quien dictó variadas disposiciones para la provincia fue el P. Antonio Garriga en su carácter de visitador, cuyas órdenes las compiló el dimitente Ibáñez de Echavarrí¹⁵, junto con una variada colección de instrucciones, similares a las que se encuentran compiladas en la Biblioteca Nacional de Madrid¹⁶. Pero para los esclavos son sustanciales las instrucciones de los PP. Vázquez Trujillo (1629-1633) y Rada ya mencionadas, como las que veremos del provincial Barreda (1754).

Regresando al tema de la catequización, sabemos que fue una constante preocupación de los provinciales. En la visita que hizo el P. Querini a la estancia de Paraguari en 1749, le encargó al estanciero que los martes y viernes al toque de campana se reúnan todos en la iglesia, donde el sacerdote pasará a: "explicarles alguna parte de la doctrina después de haber preguntado a algunos sobre la misma materia". La participación en las cuestiones cristianas alcanzó incluso la práctica de los Ejercicios Espirituales, como lo mencionó el rector del colegio de Asunción que dijo en 1763: "españoles y españolas, mulatos y mulatas, y entre todos fueron 328 personas los que los hicieron" (TELESCA, 2008, p. 201).

No sólo se catequizaba a los africanos de las estancias, sino que el ministerio de negros alcanzó también como vimos, a comprobar si verdaderamente los africanos bautizados tenían noción de la Palabra de Dios y si ese bautismo era suficientemente válido. Para ello se los instruía y volvía a bautizar en lo que se llamaba por sub condiciones. Esta experiencia directa del P. Sandoval se trajo al Río de la Plata y fue también una preocupación constante. La Anua del P. Mastrilli Durán que firmó el 12 de noviembre de 1628 expresó:

Se ha continuado la diligencia de examinar los bautismos de los negros venidos de Angola de que hay muchos en estas partes y cada día se va conociendo más su extrema necesidad porque son muy pocos los que se hallan con suficiente bautismo (PAGE, 2004, p. 81).

La catequesis no sólo era para los esclavos propios sino también ajenos. Para eso intervinieron en las misiones populares, circulares o volantes que hacían, donde los sacerdotes, algunos egregios profesores, confesaban y bautizaban, mientras los estudiantes catequizaban. De tal forma que el P. Mastrili Durán expresó en 1628 que:

La segunda misión fue a una hacienda veinticinco leguas de aquí donde había más de cien negros adultos de los cuales bautizaron más de treinta y cinco indios muy viejos que algunos pasaban de cien años, los cuarenta sin condición porque aunque trataban con los demás indios cristianos, y frecuentaban las iglesias con ellos y con ellos se averiguó que no habían recibido el santo bautismo (PAGE, 2004, p. 84).

También en la Anua inconclusa de Francisco Vázquez Trujillo de 1628-1631 expresó: "Finalmente el año 31, fueron dos Padres a dos obrajes que están fuera de la ciudad y trabaja en ellos gran número de negros de Angola, y a todos los catequizaron y confesaron en su lengua, y bautizaron sub conditione"

ARTES Y OFICIOS EN LOS ESCLAVOS DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

La popularidad de los esclavos jesuitas se extendió por el continente, donde se hablaba de las habilidades que alcanzaban precisamente por su educación y no sólo "a los de su propiedad sino a quienes se lo requerían" (PAGE, 2004, p. 87).

Los niños se incorporaban a la actividad laboral desde aproximadamente los ocho años, con tareas adecuadas a sus fuerzas y con una esclava mujer que los guiaba en sus labores, que una vez de concluidas, eran devueltos a sus padres. Los más pequeños se quedaban en la ranchería a cargo de las mujeres mayores (PAGE, 2000, p. 90). Y ya cuando crecían como ordenó el P. Luis de la Roca en 1715: "Que se lleve adelante la crianza de los esclavitos pequeños haciendo los venir a cassa todos los días para que se aquerencien"¹⁷.

Como dijimos, sus labores giraban en torno a las actividades agrícola-ganaderas y domésticas, al punto que hasta en las estancias del pueblo de San Jerónimo de abipones además de haber chacaras sembradas de trigo, maíz, garbanzos, porotos, batata y zapallos, incluso había algunos esclavos negros¹⁸. No

era casual, pues los negros tenían amplia experiencia en administración y organización de estancias (CARBONELL DE MASY 1993).

Los oficios que aprendían eran múltiples y quizás el más importante porque al menos nos han quedado testimonios en las obras arquitectónicas, fue el de constructores. Así por ejemplo el tantas veces citado memorial del P. Provincial Jaime de Aguilar de 1734 que ordenó al P. Bianchi dirija varias obras. Pero a su vez agrega:

Dediquense luego dos muchachos de los mas abiles para que aprendan el oficio de albañil, sacandolos, si fuera menester, de qualquiera oficina, donde se hallen: y no se ocupen en alguna otra cosa sino que siempre anden con el Hermano Blanqui, acompañandole en todas partes, para que nuestro Hermano, los vaia enseñando¹⁹.

Para la expulsión y por testimonios de las Temporalidades, sabemos que por ejemplo en Tucumán, si bien se vendieron la mayoría de los esclavos, se reservaron algunos que tenían oficio de albañiles para usarlos en las diversas reparaciones que exigía el colegio. "En residencias menores como Catamarca y La Rioja se contaban varios esclavos con oficios: tres carpinteros, un sastre, dos albañiles, un herrero, un zapatero y un músico. En Mendoza había dos albañiles, dos botijeros y un violinista. En San Juan 2 violinistas y un arpista barbero, así como también algún albañil" (PAGE, 2011, p. 216).

Hasta las mujeres esclavas ayudaban a los hombres en las construcciones, como se hacía en Alta Gracia (PAGE, 2000, p. 90).

De sus habilidades constructivas también dan cuenta otras referencias, como el negro esclavo albañil que pasó casualmente por la reducción de San Esteban de Miraflores de indios lules y les enseñó y ayudó a los indios a levantar nuevas habitaciones, incluso quemando ladrillos y cal (LOZANO, 1941). Todo ello a pesar de las estrictas y repetidas disposiciones que prohibían que permanecieran en ellas tanto blancos como españoles y así mismo mestizos (HERNANDEZ 1913).

Con respecto a las actividades artísticas se destacaron en danzas y música. Justamente los mismos jesuitas aprovecharon las danzas africanas como sistema de comunicación. Y con respecto a la música hay un sinnúmero de testimonios como el dejado por el P. Paucke, quien cuenta que encontró buena predisposición a la música con los morenos de Córdoba (PAUCKE 1942). También nos llegó el nombre de un negro a quien el P. Luis de la Roca señaló en 1724 para el Colegio de Córdoba: "El negrito Balta se aplicará desde luego al organo, para lo qual se le señalará tiempo competente por la mañana, y por la tarde"²⁰.

Algunos africanos eran enviados a las reducciones guaraníicas para que aprendieran desde música hasta diversos oficios como carpinteros y herreros (PAGE, 2004).

El jesuita Paucke (1942, p. 128) mencionó que “tanto los músicos como los bailarines eran moros negros esclavos del colegio”. Incluso el rector le encargó que compusiera una misa musical y que la hiciera practicar con los negros que se desenvolvían muy bien. Podríamos añadir el caso del mulato Marcos, del colegio de Salta, que no sólo tenía estas aptitudes sino que se sumaba la de ser “músico y maestro de danza española y francesa”²¹.

Elocuente es el inventario de las Temporalidades de la estancia de Santa Catalina, donde había 445 esclavos, registrándose “un clave, 7 violines, 2 biolones, una trompa marina y un arpa”²².

También y aunque no hay mucha información al respecto trabajaron las artes plásticas como la pintura. Y lo vemos en la Carta Anua que firma el P. Zurbano el 22 de octubre de 1644 cuando expresa: “un negro de casa en el mismo trance hizo la misma rogativa, y quedó sano con perpetuo agradecimiento del Padre, pintando una imagen de Monserrat de quien fue siempre muy aficionado” (PAGE, 2004, p.139).

REFLEXIONES FINALES

El P. Diego de Torres fue la figura central desde los inicios, en la educación religiosa de los africanos. Lo hizo en todo el continente, desde Cartagena de Indias a Buenos Aires. Incluso como señala del Techo, el P. Torres convenció al rey para que en todos los pueblos de América hubiera una parroquia para negros separadas de las restantes (DEL TECHO, 2005).

La primera experiencia evangelizadora fue la del bautismo Sub conditione, donde se comprobaba si los bautismos dados en África eran verdaderamente legítimos, por tanto con una breve instrucción nuevamente se los bautizaba. De este modo los jesuitas comenzaron a interiorizarse en la multitud de lenguas africanas de los esclavos que arribaban a Buenos Aires, que hizo que en cierta forma armaran vocabularios con mezclas de lenguas y lo hicieron desde muy temprano. Incluso desde Roma se ordenó a los jesuitas que no podían hacer su solemne profesión sin saber una lengua indígena o de negros (HERNÁNDEZ, 1913).

Una vez que los jesuitas comenzaron a desarrollar los colegios y estancias que los sustentaban, los trabajadores africanos comenzaron a ser instruidos más sistemáticamente. Pero también era una obligación del jesuita estanciero y profesores de los colegios el hacer misiones volantes en los alrededores y catequizar a esclavos de españoles. Con todo ello comenzaron a impartirse instrucciones precisas en cuanto al modo de relacionarse con los esclavos y entre ellas, el modo de catequizarlos. En este punto son importantes las Ordenanzas del P. Rada que

fueron reiteradas insistentemente por sus sucesores, y marcaron una bisagra entre lo propagado por el P. Torres y su saga, hasta estas instrucciones que se respetaron hasta el final, es decir en los difíciles días de la expulsión. La fidelidad del esclavo y el tratamiento de los jesuitas hacia ellos, quedó ampliamente expuesto con los sucesos posteriores de ventas indiscriminadas, rompimiento de lazos familiares y por consecuencia rebeliones en los esclavos de los expatriados.

Con todo esto podemos decir que los jesuitas poseían un claro método de acercamiento con el africano esclavizado, y lo era por medio de la educación, mediante la evangelización, y las enseñanzas en una multiplicidad de oficios.

NOTAS

*Licenciada en Ciencias de la Educación - Universidad Abierta Interamericana, Argentina.

¹ No sólo Iberoamericanos como veremos, sino también se destaca muy especialmente el jesuita francés Pierre Pelleprat cuando en 1655 criticó duramente la esclavitud en las Antillas francesas (PELLEPRAT, 1655). Sin embargo y paradójicamente, el motivo de la expulsión de los jesuitas de Francia fueron los malos negocios del superior P. Antoine Lavalette (1708-1767) que hizo con su empresa esclavista de la Martinica en Filipinas, lo que fue bien aprovechado por los Jansenistas galos (VAN KLEY, 1975).

² La provincia jesuítica comprendía los actuales territorios de Argentina, Uruguay, Paraguay, sur de Bolivia y Brasil, y Chile hasta 1625 en que se desprende como viceprovincia.

³ Archivo General de la Nación. Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires, publicados bajo la Dirección del Archivero de la Nación José Juan Biedma por Resolución del Exmo. Gobierno Nacional, Tomo II, Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1907.

⁴ En este tema se explayó ampliamente Jean Pierre Tardieu (2005).

⁵ Memorial del P. Bernardo Nusdorffer, a la estancia de San Ignacio de Córdoba, 8 de junio de 1746. Archivo General de la Nación Argentina (En adelante AGN), Compañía de Jesús. Legajo 5 (1746-1756). Sala IX, 6-10-1.

⁶ En realidad estaba catalogada la versión de 1627: Naturaleza, policia sagrada i profana, costumbres i ritos, disciplina i catechismo evangelico de todos Etiopes, por el P. Alonso de Sandoval. Pues la de 1647 lleva el título latino (LLAMOSAS 2000, p. 228). Luego de la versión original de 1627 y la ampliada de 1647, recién apareció una nueva edición en 1956 y la última en 1987 aunque todas difieren de la original (RESTREPO 2005).

⁷ Francisco Retz al P. Provincial, Archivo Romano de la Compañía de Jesús (En adelante ARSI) Carta de los Generales, 6ª carta - 1ª via - 15-VII-1737.

⁸ Memorial del P. Provincial José de Aguirre en la visita del 28 de setiembre de 1721 para la

estancia de Jesús María. AGN, Compañía de Jesús, Legajo 3 (1703-1722) Sala IX, 6-9-5.

⁹ Sínodo de Santiago de León de Caracas, 1687. Madrid, CSIC, Colección Tierra Nueva e Cielo Nuevo, Nº 5, 1986, Libro II, Título XIX, Cap. III.

¹⁰ ARSI, FG 1486/3, f. 65-66v.

¹¹ AGN, Compañía de Jesús. Legajos Varios Años. Sala IX, 7-1-1 (FURLONG 1962, p. 384).

¹² Memorial del P. Manuel Querini a la estancia de San Ignacio, 26 de junio de 1748. AGN, Compañía de Jesús (1746-1756), Sala IX, 6-10-1.

¹³ Ya hablamos del tema de los castigos y las imposiciones tempranas del P. Vázquez Trujillo. Pero mucho tiempo después el provincial Barreda continuó en 1754 dando disposiciones para la provincia que seguían lo tratado por el cuerpo de Consultores, expresando que los externos “despreciarán los consejos, que les damos en los púlpitos y confesionarios, si con la execucion de crueles castigos desmentimos de las leyes de la charidad que les predicamos” (Biblioteca Nacional de España (En adelante BNE), Mss. 6976, ff. 310-311).

¹⁴ *ibidem*, f. 68.

¹⁵ Biblioteca de San Estanislao de la Residencia Jesuítica de Salamanca, España (BG), 425, ANT, car.

¹⁶ BNE, Mss. 6976.

¹⁷ Memorial del P. Luis de la Roca a la estancia de Santa Catalina, 28 de febrero de 1715. AGN, Compañía de Jesús. Legajo 3 (1703-1722), Sala IX, 6-9-5.

¹⁸ Inventario de las Temporalidades, 1768, AGN, Sala IX, 31-6-6.

¹⁹ Memorial del Padre Provincial Jaime de Aguilar al H. Bianchi de 1734, AGN, Compañía de Jesús. Legajo 4 (1723-1734), Sala IX, 6-9-6.

²⁰ Memorial del P. Luis de la Roca para el Colegio de Córdoba, 1724, AGN, Compañía de Jesús. Legajo 4 (1723-1734), Sala IX, 6-9-6.

²¹ AGN, Sala IX, 22-1-1, exp. 22, f. 23v. cit. ANDRÉS-GALLEGO 2005, p. 77.

²² Testimonio de los autos de inventario de los bienes de los jesuitas... Santa Catalina, Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba (AHPC) Esc. 2, Leg. 40, Exp. 9, Año 1771.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉS-GALLEGO, J. La esclavitud en la monarquía hispánica: un estudio comparativo. In ANDRÉS-GALLEGO, J. **Tres grandes cuestiones de la Historia de Iberoamérica**. Ensayos y monografías: Afroamérica, la tercera raíz. Madrid: Fundación MAPFRE y Fundación Ignacio Larramendi, 2005.

ARECES, N.R. La estancia jesuítica de San Miguel del Carcarañá en Santa Fe, Siglo XVIII” In: **IX**

Jornadas Internacionais sobre as missões jesuíticas. São Paulo, 2002.

BERNARD, C. Negros esclavos y libres en ciudades hispanoamericanas. In ANDRÉS-GALLEGO, J. **Tres grandes cuestiones de la Historia de Iberoamérica.** Ensayos y monografías: Afroamérica, la tercera raíz. Madrid: Fundación MAPFRE y Fundación Ignacio Larramendi, 2005.

CARBONELL DE MASY, R. Formación profesional en las doctrinas de los pueblos guaraníes fundados por los jesuitas (1609-1767). In **Congreso Internacional de Historia.** La Compañía de Jesús en América. Evangelización y justicia. *Siglos XVII y XVIII.* Actas, Córdoba, España, 1993.

CHARLEVOIX, P.F.J. **Historia del Paraguay,** Tomo 3. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, 1913.

DEL TECHO, N. **Historia de la Provincia del Paraguay de la Compañía de Jesús.** Prólogo de Bartolomé Miliá SJ. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch-Fondec, 2005.

ENRICH, F. **Historia de la Compañía de Jesús en Chile.** Tomo I. Barcelona: Imprenta de Francisco Rosal, 1891.

FURLONG, G. **Historia y bibliografía de las primeras imprentas rioplatenses 1700-1850.** Tomo I. Buenos Aires: Ed. Guaranda, 1953.

FURLONG, G. **Historia del Colegio de la inmaculada de la ciudad de Santa Fe y sus irradiaciones culturales, espirituales y sociales. 1610-1962.** Tomo I. Buenos Aires: Ed. de la Sociedad de exalumnos, filial Buenos Aires, 1962.

FURLONG, G. **Historia del Colegio Salvador y de sus irradiaciones culturales y espirituales en la ciudad de Buenos Aires 1617-1943,** T. I (1617-1841), Buenos Aires: Colegio del Salvador, 1944.

GUTIERREZ AZOPARDO, I. s/f: Las cofradías de negros en la América Hispana, Siglos XVI-XVIII, **Fundación Sur,** <http://www.fundacionsur.com/IMG/pdf/Frater.pdf>.

HERNÁNDEZ, P. **Organización social de las doctrinas guaraníes de la Compañía de Jesús.** Tomo I, Barcelona: Gustavo Gili editor, 1913.

LAS CASAS, B. **Historia de las Indias.** Edición, prólogo y notas André Saint-Lu. Tomo III. España: Biblioteca Ayacucho, 1986.

LEONHARDT, C. **Documentos para la historia argentina. Iglesia. Cartas Anuas de la Provincia del Paraguay, Chile y Tucumán, de la Compañía de Jesús 1615-1637,** T. XX. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – Peuser, 1929.

LLAMOSAS, Esteban F. Apéndice. El Index Librorum Bibliothecae Collegii Maximi Cordubensis Societatis Jesu. In ASPELL, M. y PAGE, C.A. (comp) **La biblioteca jesuítica de la Universidad Nacional de Córdoba.** Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2000.

LOZANO P. **Descripción corografica del Gran Chaco Gualambá.** Tucumán, Instituto de Antropología, 1941.

O'NEILL, C. y DOMÍNGUEZ, J.M. **Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús, Biográfico-**

- Temático**, Tomo 2, Roma-Madrid: Institutum Historicum- Universidad Pontificia Comillas, 2001.
- PAGE, C. A. Reglamentos para el funcionamiento de las haciendas jesuíticas en la antigua provincia del Paraguay. **Dieciocho**. vol 31.2. pp. 283-304, 2008.
- PAGE, C.A. **El Colegio Máximo de Córdoba según las Cartas Anuas de la Compañía de Jesús**. Córdoba, 2004.
- PAGE, C.A. Las iglesias para negros en las estancias jesuíticas del Paraguay. In CHAMORRO G., VIEIRA CAVALCANTE, T.L. y BARROS GONÇALVES, C. (org) **Fronteiras e Identidades. Encontros e desencontros entre povos indígenas e missões religiosas**. Sao Bernardo do Campo, Brasil: Nhanduti Editora, 2011.
- PASTELLS P. **Historia de la Compañía de Jesús en la Provincia del Paraguay (Argentina, Paraguay, Uruguay, Perú, Bolivia y Brasil) según los documentos originales del Archivo General de Indias**. Tomo I. Madrid: Librería General de Victorino Suárez, 1912.
- PAUCKE, F. **Hacia allá y para acá, una estada entre los mocovíes, 1749-1767**, Traducción de E. Wernicke, Tomo I. Tucumán: Instituto de Antropología de la Universidad Nacional de Tucumán, 1941.
- PELLEPRAT, P. **Relato de las Misiones de los Padres de la Compañía de Jesús en las islas y en la Tierra Firme de América Meridional (París 1655)**. Trad. y ed. J. del Rey Fajardo. Caracas: Academia Nacional de la Historia, 1965.
- RESTREPO, E. De Instauranda Æthiopum Salute: Sobre las ediciones y características de la obra de Alonso de Sandoval. **Tabula Rasa**. n. 3. pp. 13-26, 2005.
- RUIZ DE MONTOYA, A. **Conquista espiritual hecha por los religiosos de la Compañía de Jesús en las provincias de Paraguay, Paraná, Uruguay y Tape**. Estudio preliminar y notas Dr. Ernesto J. A. Maeder. Rosario: Equipo Difusor de Estudios de Historia Iberoamericana, 1989.
- TARDIEU, J. P. Los inicios del "ministerio de negros" en la provincia jesuítica del Paraguay. **Anuario de Estudios Americanos**. n. 1 vol. 62, pp. 141-160, 2005.
- TARDIEU, J. P. Los jesuitas y la lengua de Angola en Perú (siglo XVII). **Revista de Indias**. n. 198 vol. LIII. pp. 628-637, 1993.
- TELESCA, I. Esclavos y jesuitas: El Colegio de Asunción del Paraguay. **Archivum Historicum Societatis Iesu**. vol. 77. pp. 191-211, 2008.
- VAN KLEY, D. **The Jansenists and the Expulsion of the Jesuit from France, 1757-1765**, Yale Historical Publication-New Haven and London, 1975.
- VILA VILAR, Enriqueta. La evangelización del esclavo negro y su integración en el mundo americano. In: ARES QUEIJA, B. y STELLA, A. (coords.) **Negros, mulatos y zambaigos**. Derroteros africanos e 2008n los mundos ibéricos. Sevilla: CSIC-Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 2000.

Artigo recebido para publicação em 09 de julho de 2012.

LA COPRODUCCIÓN INTELECTUAL DEL ANTROPÓLOGO Y LOS SUJETOS DEL CAMPO: APUNTES PARA UN NUEVO PARADIGMA DE ANTROPOLOGÍA APLICADA*.

María Carman **

Vanina Lekerman ***

María Paula Yacovino ****

Resumen: En este trabajo interesa reflexionar sobre los procesos de producción, circulación y recepción de un producto antropológico –un informe colectivo sobre la problemática de una villa– en diversos ámbitos de la vida social. Nuestro supuesto es que las voces de esos habitantes de la villa fueron fortaleciéndose y cobrando legitimidad durante los sucesivos caminos de inscripción a partir de voceros autorizados. Nuestro propósito consiste en reconstruir parte de la intrincada trayectoria de legitimación y deslegitimación de argumentos de esta problemática urbana para analizar algunas implicancias sociales de nuestra labor académica.

Palabras claves: antropología aplicada, coproducción intelectual, villas, ciudad de Buenos Aires

Resumo: Neste artigo procura refletir sobre os processos de produção, circulação e recepção de um produto antropológico - um relatório coletivo para os problemas de uma vila - em várias esferas da vida social. Nossa hipótese é que as vozes dos habitantes da vila foram se fortalecendo e ganhando legitimidade durante as sucessivas falas autorizados de seus porta-vozes. Nosso objetivo é reconstruir parte do intrincado caminho da legitimidade ou não de argumentos desta problemática urbana para analisar algumas implicações sociais do nosso trabalho acadêmico.

Palavras-chave: antropologia aplicada, co-produção intelectual, vilas, cidade de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

En este trabajo interesa reflexionar sobre los procesos de producción, circulación y recepción de un producto antropológico –un informe colectivo sobre la problemática de una villa– en diversos ámbitos de la vida social.

Nuestro supuesto es que las voces de esos habitantes de la villa fueron

fortaleciéndose y cobrando legitimidad durante los sucesivos caminos de inscripción a partir de voceros autorizados. ¿Cuántos umbrales de reconocimiento cruzaron esas voces, a medida que estas iban siendo reproducidas y consagradas a partir de complejas mediaciones? ¿De qué modo dicha producción antropológica fue resignificada en su contacto –mediato o inmediato– con los habitantes de la villa, la Legislatura porteña, los abogados de un organismo de derechos humanos, a la par de su inscripción en los ámbitos científicos, y en su posterior reinscripción en los fundamentos de un fallo judicial a favor de la urbanización de esta villa? Nuestro propósito consiste en reconstruir parte de la intrincada trayectoria de legitimación y deslegitimación de argumentos de esta problemática urbana para analizar algunas implicancias sociales de nuestra labor académica.

RECONSTRUYENDO LA HISTORIA

En el año 2005, un grupo de antropólogas comenzamos a realizar trabajo de campo en la denominada villa Rodrigo Bueno, ubicada en terrenos de lo que actualmente es la Reserva Ecológica de la Ciudad de Buenos Aires y a pocos metros del selecto barrio de Puerto Madero. Para esa misma época el Gobierno de la Ciudad puso en marcha el Programa de Recuperación de Terrenos de la Reserva Ecológica, eufemismo que expresaba la voluntad de desalojar esta villa. En tal contexto, un grupo de habitantes interpuso un recurso de amparo a fin de frenar la erradicación del barrio y exigir su urbanización. Sus abogadas nos sugirieron que preparáramos un informe que diera cuenta de la historia de la villa y sus habitantes a fin de adjuntarlo al recurso de amparo que tramitaba un juzgado de la Justicia porteña.

Pero vayamos por partes. A fin de facilitar la comprensión del lector, presentamos a continuación a los principales actores sociales involucrados en esta disputa.

a- Un primer bloque de actores objeta la presencia de la villa, así como el comportamiento ambiental y moral de sus habitantes: ellos estarían invadiendo terrenos pertenecientes a la Reserva Ecológica, destruyendo el ecosistema y cercenando el derecho al disfrute del espacio público del resto de la ciudadanía. Este primer bloque de actores propicia el desalojo de la villa para destinar esos terrenos a fines “nobles”, como el esparcimiento y la ampliación de la reserva. En líneas generales podemos agrupar aquí a organizaciones ambientalistas vinculadas a la Reserva Ecológica, legisladores verdes y funcionarios del Poder Ejecutivo porteño, fundamentalmente de las áreas de Desarrollo Social y Espacio Público.

b- En permanente diálogo con ese primer grupo no homogéneo de actores, podemos identificar un segundo bloque de actores cuya interpretación de la

problemática hace hincapié en la vulneración estatal del derecho a la vivienda. Estos actores destacan el esfuerzo invertido por los sectores de menores recursos para construir ciudad en condiciones adversas; esfuerzo que involucra el relleno de tierras ganadas al río, la construcción de sus viviendas y la gestión colectiva de servicios. A partir de tales consideraciones, este segundo bloque de actores reivindica la (re)urbanización del barrio. Entre los principales actores afines a esta postura es posible mencionar a los miembros de un organismo de derechos humanos de activa participación en la villa, la Defensoría del Pueblo de la Ciudad, algunos legisladores porteños pertenecientes a la Comisión de Vivienda, funcionarios del Poder Judicial local, un equipo de arquitectos de la Universidad de Buenos Aires y habitantes de la villa. Y casi lo olvidamos: también nosotras mismas, el equipo de antropólogas de la Universidad de Buenos Aires.

El problema suscitado por la presencia de la villa se fue construyendo en torno a la tensión entre el derecho a la vivienda –vulnerado por el Estado local– y el derecho al medio ambiente, en apariencia vulnerado por la existencia de la villa y los comportamientos non sanctos atribuidos a sus habitantes, tales como alimentarse con especies animales protegidas y afectar la biodiversidad.

Durante 2005, la puesta en marcha del Programa de Recuperación de Terrenos de la Reserva Ecológica dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires consolidó la clasificación del problema en los términos del primer bloque de actores. Aun cuando el Programa admitía en su formulación escrita el interés en garantizar ambos derechos, el desalojo parcial de la villa puesto en marcha a partir de tal Programa priorizó la recuperación del predio para fines recreativos-ambientales. Las soluciones habitacionales propuestas –magros subsidios monetarios e inalcanzables créditos– apuntaron menos a satisfacer necesidades de vivienda de los habitantes que a agilizar la desocupación del área.

A poco de comenzar este desalojo ilegal y pseudocompulsivo¹, un grupo de habitantes de Rodrigo Bueno interpuso un recurso de amparo contra el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En dicho amparo los vecinos denunciaban las acciones tendientes a amedrentarlos para lograr su aceptación extorsiva del traslado, y solicitaban la protección de su derecho constitucional a la vivienda mediante la urbanización del barrio. También requerían que se disponga cautelarmente la suspensión de la operatoria y que se tomen las medidas necesarias para garantizar condiciones dignas de habitabilidad.

El amparo recayó en el Juzgado Contencioso, Administrativo y Tributario N°4 a cargo de la Dra Liberatori, quien poco tiempo después hizo lugar al recurso presentado. El operativo de desalojo que el Gobierno de la Ciudad había comenzado a implementar se vio entonces suspendido. Desde ese momento y hasta la actualidad, la regularización de la infraestructura de servicios de la villa y otras políticas desplegadas por parte del Ejecutivo porteño se fueron desarrollando como respuesta a sucesivas exhortaciones del Juzgado.

Como ya comentamos, las abogadas del organismo de derechos humanos que patrocinaba a los vecinos nos sugirieron que redactáramos un informe sobre la historia de la villa para ser adjuntado al recurso de amparo². Nuestros esfuerzos se orientaron a reconstruir la trayectoria vital y residencial de los primeros habitantes, cuyos testimonios resultaban los más difíciles de obtener ya que trabajaban buena parte del día rastrillando cartones, tenían poco contacto con el resto de los habitantes, o bien presentaban diversas dificultades en el habla, ya sea por estrangulaciones de la voz, tartamudeos, pronunciaciones ininteligibles o poco manejo del idioma castellano, en el caso de una migrante rusa.

Esas voces intermitentes resultaron sin embargo cruciales para demostrar judicialmente la preexistencia de la villa respecto de la Reserva Ecológica, y el protagónico que tuvo el Estado en su erección. Pero veamos cada uno de estos dos aspectos con mayor detalle.

a) El primer elemento relevante que comparece en nuestros encuentros con estos habitantes de Rodrigo Bueno refiere a la antigüedad de la villa. Los vecinos pioneros refieren que la villa surgió a principios de la década de 1980 a partir de dos pequeños asentamientos ubicados en un área relegada de la ciudad: al sur del viejo puerto de la ciudad y del antiguo Paseo Costanera –ambos abandonados–, en los terrenos que habían quedado vacantes tras fracasar un proyecto de obra pública a fines de la década del 70. Uno de los primeros asentamientos estaba ubicado en tierras de la actual Reserva Ecológica, cuando ésta todavía no había sido instituida como tal. El otro se situaba en la cercanía de los galpones que la Prefectura posee sobre la avenida España. Los primeros pobladores coinciden en señalar que tuvieron que enfrentarse a un entorno hostil, carente de todo tipo de servicios. Si bien la relegación de la zona ribereña comenzó a revertirse a mediados de los años 80 con la creación del Parque Natural y Zona de Reserva Ecológica (1986) y, posteriormente, con la puesta en marcha del Proyecto de reconversión del viejo puerto de la ciudad en lo que actualmente es Puerto Madero (1989), estos asentamientos permanecieron invisibles tanto para los agentes del Estado como para el resto de los habitantes de la ciudad –a excepción de algunos amantes de la naturaleza– hasta los albores del siglo XXI.

b) Un segundo elemento clave que surge de este trabajo de campo gira en torno al rol activo del Estado en la conformación de la villa. Los pobladores más antiguos relatan que hacia el año 2000, el entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad ordenó el traslado de los habitantes asentados en la ya constituida Reserva Ecológica a la actual manzana 4 de la villa Rodrigo Bueno. La entonces Secretaría de Desarrollo Social tuvo un rol central en este proceso: aportó los materiales y la logística necesaria para el traslado de aquel primer grupo de habitantes, así como las cuadrillas municipales que proveyeron la mano de obra para construir las nuevas casas.

Los pormenores de la trama local que fueron surgiendo durante el trabajo de campo con los actores sociales de menor histrionismo y visibilidad social, se vieron inscriptos en una serie de artículos y en el informe *ad hoc* que fue anexado a la causa judicial en septiembre de 2005³.

Desde la perspectiva de la jueza, nuestro informe constituía una suerte de “prueba”⁴ de aquello que hasta entonces, en términos jurídicos, resultaba indemostrable: la antigüedad de la villa y de la responsabilidad del Poder Ejecutivo porteño en la vulneración del derecho a la vivienda de sus habitantes⁵. Este carácter probatorio asignado al informe quedó en evidencia durante el desarrollo de las audiencias públicas celebradas en el Juzgado a fines de 2009 (y a las que fueron invitados ambos bloques de actores). La jueza abrió la primera de ellas, fundamentando el encuadre del problema a tratar con las siguientes palabras:

Hay un informe en el expediente que han realizado unas antropólogas con apoyo también del CONICET (...). Ahí se expone de forma muy clara lo que concierne a las responsabilidades y a las omisiones incumplidas, a las faltas de políticas públicas, digamos, vaivenes y contradicciones, actitudes erráticas del gobierno (...) En el informe decía bien (...) que en los años 80 cuando llegan las primeras personas a ese lugar de barro y juncos (...) la Reserva no estaba (...). Entonces ese argumento [el de la intrusión] lo vamos a dejar de lado porque la historia corrobora que no es así (Testimonio de la Dra. Liberatori durante la audiencia pública a propósito del recurso de amparo interpuesto por los vecinos de la villa Rodrigo Bueno, noviembre 2009).

Esta delimitación de los términos en los cuales discutir el problema desarmó las argumentaciones preparadas por el primer bloque de actores (los representantes del Ministerio de Espacio Público y la Directora de la Reserva), quienes habían asistido a la audiencia munidos de documentación probatoria de la intrusión: ordenanzas, mapas Google, etc. La jueza consideró pertinente abordar la problemática del expediente en los términos propuestos por el segundo bloque de actores, desestimando las interpretaciones que lo definían como un problema ambiental, o bien como un mero delito de usurpación.

No fue sino hasta dichas audiencias públicas, que la población de Rodrigo Bueno fue internalizando la importancia que cobraban los pioneros. Gracias a sus testimonios, refrendados ahora por el juzgado interviniente, podía demostrarse que la villa preexistía a la reserva y que, por lo tanto, mal podía acusárselos de usurpación.

Aquellos que hasta entonces eran considerados cohabitantes más o menos lejanos o marginales comenzaron a ser redefinidos positivamente como los antiguazos. A partir del interés explícito demostrado por la Jueza en conocerlos, los demás vecinos se ofrecían gustosamente a acompañar a todo visitante ilustre

hasta las casas de los antiguazos, conscientes de la renovada importancia de tales personas en las relaciones de fuerza que habrían de definir –nada más ni nada menos– su permanencia allí.

En este clima más receptivo, los habitantes de Rodrigo Bueno encontraron una oportunidad fuera de lo ordinario para que sus demandas de mejores condiciones de vida fuesen incorporadas a las medidas ordenadas por el asesor de menores, la jueza, o bien al proyecto de urbanización promovido por la Comisión de Vivienda de la Legislatura porteña⁶.

La experiencia de las audiencias públicas nos transformó también a nosotras mismas: estábamos asistiendo con los vecinos a un espacio externo a la villa que nos permitía formar parte de una acción compartida y, bajo este nuevo encuadre, redimensionar el material de campo obtenido *in situ*. Pero mejor citemos a Michael Jackson, que grafica este cambio de perspectiva con mayor contundencia poética:

(...) permanecer fuera de la acción, tomar un punto de vista y hacer interminables preguntas, como yo hice durante las iniciaciones femeninas, conduce solo a un entendimiento espurio e incrementa el problema fenomenológico de cómo puedo yo conocer la experiencia del otro. En comparación, participar corporalmente en las tareas prácticas cotidianas fue una técnica creativa que a menudo me ayudó a captar el *sentido* de una actividad al usar mi cuerpo como lo hacían los otros. Esta técnica también me fue útil para quebrar mi hábito de buscar la verdad en el nivel de los conceptos incorpóreos y los dichos descontextualizados. Reconocer la in-corporalidad de nuestro ser-en-el-mundo es descubrir un terreno común donde el self y la otredad son uno; ya que, al usar cuerpo de uno del mismo modo en que lo usan los otros en el mismo entorno, uno se encuentra moldeado por un entendimiento que puede entonces ser interpretado según la costumbre o la inclinación de cada uno, pero que permanece aún arraigado en el campo de la actividad práctica y que se halla, de este modo, en consonancia con la experiencia (JACKSON 2010 EN CITRO, 2010 P. 81-82).

Evoquemos la ubicación corporal de los participantes una vez terminada la audiencia pública. En la vereda del juzgado se agruparon, murmurando en un círculo compacto, los funcionarios del Poder Ejecutivo y la directora de la Reserva Ecológica. Ellos comentaban contrariados las recriminaciones de la jueza y las nuevas tareas que ahora les eran exigidas a las distintas áreas: realizar un censo de la población, restituir la provisión de servicios básicos, etc. Miradas de sospecha iban dirigidas por encima de sus hombros al otro grupo de personas que no tardó en reunirse a escasos metros, y al cual instintivamente nos acercamos al salir a la calle: los habitantes de Rodrigo Bueno, el asesor de menores, los legisladores que

habían redactado el proyecto de urbanización. En la vereda del juzgado vivimos en acto, con la inequívoca participación de nuestros cuerpos, aquello que hasta entonces no parecía más que una abstracción casi maniquea: la existencia de dos bloques de actores.

En abril de 2011, la jueza a cargo de la causa dictó un fallo judicial a favor de la urbanización de la villa, cuyos fundamentos retomaron diversos aspectos del informe elaborado por nuestro equipo. Este fallo constituye, hasta el momento, uno de los últimos eslabones de una cadena de inscripciones y relecturas de esas voces vecinales⁷. En consonancia con el nuevo *round* –ahora legal– del *affaire* Rodrigo Bueno, el tiempo de residencia en la villa se fue transformando, bajo la perspectiva del segundo bloque de actores, en una variable cada vez más relevante para deslegitimar la expulsión y convalidar la radicación.

LA COPRODUCCIÓN INTELECTUAL

Desde nuestro punto de vista, los sucesivos modos de concebir, inscribir e interpretar hegemónicamente la problemática de la villa Rodrigo Bueno responden menos a una autoría individual que a una coproducción intelectual en la que intervinieron actores sociales con diverso capital cultural, social y económico, a saber: los vecinos de la villa; las abogadas de un organismo de derechos humanos; la jueza a cargo de la causa; el entonces asesor tutelar de menores; las diversas gestiones de la Comisión de Vivienda de la Legislatura porteña; el equipo de arquitectos de la UBA y el equipo de antropólogas, del cual formamos parte.

En efecto, a lo largo de los últimos 5 años se produjo un desplazamiento en los modos en que la villa fue pensada por grupos con diversos intereses. Un primer bloque de interpretaciones en contra de la permanencia de la villa habilitó la progresiva consolidación de un segundo bloque a favor de su radicación, cuyas alianzas se fueron hilvanando al ritmo de una serie de acontecimientos clave: la expulsión parcial de 2005; el segundo intento de expulsión de 2006⁸; la medida cautelar dispuesta por la jueza; el informe de factibilidad elaborado por el ex decano de la Facultad de Arquitectura; el fallo judicial favorable a la urbanización; el proyecto de ley de la Legislatura; etc.

Este segundo bloque de actores tuvo su condición de posibilidad no tanto por las posturas político-académicas a priori de los profesionales intervinientes –puestas ahora al servicio de una buena causa–, sino en el dinámico intercambio con los cuerpos, actos y pareceres de los habitantes de la villa. Es en este sentido que preferimos hablar de coproducción, en sintonía con la propuesta de Viveiros de Castro (2010). El autor intenta subvertir la idea de que las pragmáticas intelectuales de los grupos con los cuales trabaja el antropólogo –en este caso,

aquella de sectores populares— se encuentran en una posición de objeto (vale decir, en una posición pasiva o subalterna) con respecto a la imaginación disciplinar:

Es preciso extraer todas las consecuencias de la idea de que las sociedades y las culturas que constituyen el objeto de la investigación antropológica influyen, o para decirlo claramente coproducen, las teorías de la sociedad y la cultura formuladas a partir de esas investigaciones. Negar eso es aceptar un constructivismo de sentido único (VIVEIROS DE CASTRO 2010, p.15).

La elocuencia de la cita nos exime de mayores comentarios. Páginas más adelante el autor formula esta perturbadora pregunta: ¿qué pasa cuando el clasificado se vuelve clasificador? (Op. Cit., p. 69). En nuestro caso, no está de más recordar que precisamente aquellas voces más débiles o difíciles de ser escuchadas fueron las que resultaron claves para reconstruir el derrotero de la villa, y desde allí producir una argumentación favorable a la radicación en el fallo judicial a partir de dos ejes: la preexistencia de la villa respecto de la Reserva, y el irrefutable protagonismo del Ejecutivo porteño en su conformación.

UNA CIERTA PERCEPCIÓN DEL MUNDO

¿Cómo podemos traducir las nociones de los sectores populares —aquellos con los que, recordémoslo, trabajamos desde nuestras propias nociones? Somos conscientes de las múltiples transformaciones que sufren esos *corpus* de los nativos cuando son reproducidos en el marco de nuevos dispositivos; las traiciones implicadas en toda traducción, diría Viveiros de Castro. A esta temática, ya suficientemente diseccionada en su momento por la antropología posmoderna, se le suma otra no menor: ¿Qué tipo de autores son aquellos nativos con los que trabajamos?:

Necesitamos tener alguna idea de la actividad productiva que yace detrás de lo que la gente dice y, así, su propia relación con lo que fue dicho. Sin saber de qué manera “poseen” sus propias palabras, no podemos saber lo que hemos hecho al apropiárnoslas. (STRATHERN, 1987).

Pese a este cúmulo de dificultades y recaudos, insistimos en una idea no ingenua de coproducción intelectual. Sabemos además que no estamos fuera de la cultura al estudiar la cultura de otros, sino que la estudiamos bajo nuestros propios supuestos culturales, que pueden verse profundamente conmovidos en ese encuentro con los otros.

Estas aseveraciones –que pueden resultar al lector evidentes, o acaso demagógicas– nos sirven sin embargo de puntapié para plantear algunos dilemas y problemas existenciales (DA MATTA, 1988) que se nos han presentado en el trabajo de campo. Veamos a continuación el primero de ellos.

Una vez consensuada la postura a favor de la permanencia de la villa –al menos en la égida del segundo bloque de actores–, nuestra defensa de tal punto de vista parecía de una coherencia monolítica si la contrastábamos con aquella de los propios vecinos. Frente a cualquier circunstancia o interlocutor hemos sostenido, en los discursos públicos y privados, la conveniencia de la radicación de la villa.

La previsibilidad de nuestra posición ha chocado con la postura –llamémosla provisoriamente flexible, si es que el adjetivo resulta adecuado– de los propios habitantes de la villa que, admitámoslo, nos ha desconcertado en más de una ocasión. ¿Cómo es posible que los vecinos más comprometidos con la lucha por la urbanización –aquellos que han participado de reuniones en la Legislatura, de audiencias públicas en el Juzgado y demás– puedan confesarnos al mismo tiempo que, bajo ciertas coyunturas, no dudarían en abandonar la villa?

El primer paso para contestar este y otros interrogantes consiste en alejarnos de un purismo político-intelectual inconducente para dar paso a una reflexión que nos abarque a ambos: los vecinos de la villa y nosotras, el equipo de antropólogas.

En efecto, ¿por qué esa postura flexible nos causa estupor? ¿No es lo que hacemos todos nosotros en innumerables circunstancias? Los científicos sociales hemos tendido a sobredimensionar el uso instrumental de las identidades y presentaciones del *self* de los sectores populares, como si ellos tuviesen algún tipo de monopolio de tales manipulaciones. ¿En qué difieren esos corrimientos constantes del yo de lo que nosotros mismos practicamos en nuestra vida cotidiana, tanto en la vida personal como profesional? Basta un solo ejemplo para retratar ese dinamismo exasperado: una de nosotras –que cuenta con una doble filiación de trabajadora social y antropóloga– aprendió que en ciertos contextos de campo resulta crucial subcomunicar la profesión que sea vista con desconfianza. En la villa Rodrigo Bueno, comprendimos pronto que resultaba más sencillo presentarnos como antropóloga –y no como trabajadora social– ya que estas últimas habían viabilizado el desalojo extorsivo de 2005, y la sola mención de tal profesión erizaba los pelos de más de un habitante de la villa. En un sentido inverso, durante un trabajo de campo en la localidad de Dique Luján¹⁰, la estrategia fue la inversa. Nos resultó conveniente presentarnos como trabajadora social, pues entonces existía una fuerte controversia con un grupo de antropólogos que –desde el punto de vista de los grupos ambientalistas e indígenas que allí acampaban– habían mostrado cierta connivencia con los grupos empresariales que pretendían expulsarlos.

En segundo lugar, urge destacar una circunstancia que no por trivial deja de ser necesaria incorporarla al análisis: nosotras no hemos vivido allí, en Rodrigo Bueno, ni un solo día. Excepto en algún sueño luego de un arduo día de campo, jamás hemos vivido ni viviremos realmente en una villa. No convivimos con residuos tóxicos ni con ratas. No nos han cortado la luz ni el agua. No hemos sufrido el acoso de la policía, ni de helicópteros, ni nos han cercado el acceso a nuestra casa con rejas, candados o terraplenes de tierra. Nuestras historias difieren lo bastante para no dudar en afirmar que jamás seremos uno de ellos; ni siquiera aquel “uno de ellos” más próximo a nosotras, ya sea en términos de competencia cultural o procedencia de clase.

Aquello que percibimos como una ambivalencia de los vecinos (estoy luchando para quedarnos, pero sigo evaluando irme), puede convertirse en una oportunidad privilegiada para comprender más profundamente a nuestros interlocutores. No solo de sus formas de habitar la villa –recorte que suele transformarse, infelizmente, en el único desvelo de algunos cientistas sociales–, sino de su percepción del mundo y de su propia vida; un mundo y una vida que incluyen, pero también desbordan, ese territorio donde transcurren sus días.

Comentemos un último episodio de nuestros dilemas existenciales. Durante las audiencias convocadas por el juzgado durante 2009, los delegados de la villa se abstendían de invitar a aquellos vecinos cuyas expresiones públicas podían resultar contraproducentes para su postura a favor de la permanencia. Desde el punto de vista de los delegados, las intervenciones orales imprevistas de cualquier vecino podían resultar funcionales a la postura de expulsión propiciada por el Ejecutivo porteño, cuyos principales funcionarios también acudían a la audiencia. Nosotras creíamos, por el contrario, que todo el mundo tenía derecho a participar, aun cuando sus intervenciones les jugaran en contra.

En el transcurso de la primera audiencia, una vecina entonces analfabeta desempolvó diversos conflictos internos de la villa y mencionó que ellos habían usurpado aquel terreno. Rápido de reflejos, el Procurador General de la Ciudad quiso dejar asentado en actas –curioso destino de los dichos de una mujer analfabeta– que la vecina había utilizado el término usurpación para referirse a la villa donde habitaba. Luego de una airada protesta del asesor tutelar de menores, la jueza no hizo lugar al pedido del procurador. Su intervención resultaba, en efecto, un boomerang para la propia villa. Pero ese fallido ¿afectaba realmente nuestras vidas, o la permanencia en nuestros barrios o casas? ¿Afectaba incluso nuestra ecuanimidad?

A nosotras nos inquieta que algunos de los interlocutores más comprometidos con la urbanización hayan sido los primeros en aceptar los subsidios para mudarse en 2005, o los que ahora mantienen la idea de mudarse. Lo que nosotras –¡que no hemos vivido allí ni un solo día!– vemos como una flagrante

contradicción (la simultánea expectativa de irse y de estar luchando por quedarse) debe ser repensada desde sus modos de pensar, sentir y vivir el mundo.

¿Por qué nuestras tomas de posición –invitar idealmente a todo el barrio a las audiencias públicas; socializar con todos las informaciones; apoyar el proyecto de urbanización– serían más democráticas o adecuadas que las suyas? ¿Qué nos enseñan estas –pequeñas o grandes, según quien las aprecie– divergencias entre ellos y nosotras?

¿Solo nosotras podemos ser coherentes y tener un unívoco compromiso con la radicación? La perspectiva –y por ende, la expectativa– sobre una urbanización de la villa no es igual entre los distintos actores del segundo bloque que la comparten.

Existe una distancia entre dos puntos de vista no solo, previsiblemente, en las posturas antagónicas, sino también en las afines: diferencias no menores al interior de una genérica coincidencia. El agudo y por momentos hermético trabajo de Viveiros de Castro (2010) nos aporta valiosas claves para expandir nuestra imaginación antropológica a la hora de pensar estas afinidades y distancias en nuestro trabajo con sectores populares; intercambios en los cuales el trayecto no es igual en los dos sentidos:

Diferencia intensiva, diferencia de perspectiva, diferencia de diferencias. Nietzsche observaba que el punto de vista de la salud sobre la enfermedad difiere del punto de vista de la enfermedad sobre la salud. (...) Es como si cada polo aprehendiera su relación con el otro siguiendo su propia naturaleza; dicho de otro modo, como si la relación entre los dos polos perteneciera de forma necesaria y alternativa al régimen de un y otro polo (...) el análisis de una socialidad del regalo nos obliga, en cuanto antropólogos, (...) a descomponer nuestras propias metáforas capitalistas (...) El punto de vista del regalo sobre la mercancía no es el mismo que el punto de vista de la mercancía sobre el regalo. Implicación recíproca asimétrica (VIVEIROS DE CASTRO, 2010, p. 109).

Lo que nos interesa resaltar aquí es que la postura a favor de la urbanización de la villa Rodrigo Bueno por parte de sus habitantes no es igual a nuestra postura (o a la de la Jueza, el asesor de menores, etc.), aun cuando creemos –al menos nosotras– estar hablando de lo mismo. ¿Cómo verán ellos –los habitantes de la villa– nuestra supuesta afinidad de perspectiva respecto de su voluntad de radicación? No solo porque no habitamos allí, sino porque cada grupo de actores adopta –o incluso es, si retomamos el perspectivismo de Viveiros de Castro– una perspectiva distinta.

Para complejizar las cosas, también nos sucede a la inversa: cuando creemos estar ubicadas en un sitio distinto al de los habitantes de la villa, ellos

nos remarcaban nuestra proximidad. Esta diferencia de perspectivas se multiplica en diversas direcciones, así como en sutiles episodios. Comentemos uno de ellos: cuando la jueza Liberatori dicta el fallo favorable a la urbanización de la villa, una de nosotras le envió un mensajito de texto a un delegado felicitándolo, que fue respondido velozmente de este modo: A vos felicitate. También formás parte de esta lucha.

Strathern (1987) diría, con su habitual sutileza, que lo que cuenta (o no) como heterogéneo depende de las predisposiciones culturales del observador¹¹. El escueto mensajito bastó para intentar observarnos a partir de los ojos del delegado local, y desde allí reinterpretar nuestra actuación¹². Es innegable que las repercusiones de dicho fallo contribuyeron a resignificar nuestra presencia en Rodrigo Bueno, al menos entre los actores más comprometidos con el desarrollo de este proceso. No es exagerado señalar que pasamos de ser personajes externos tolerados a testigos implicados¹³.

También pudimos objetivar nuestra participación en este proceso a partir de la mirada de la jueza, que solía decirnos que nosotras le aportábamos el sustento filosófico a su trabajo judicial¹⁴: Yo mezclé [los argumentos legales y los surgidos de nuestro informe]. Yo le puse sal y pimienta y lo hice explosivo.

En efecto, su fallo judicial encomendando la urbanización de la villa Rodrigo Bueno al Poder Ejecutivo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires –que provocó un escándalo mediático y una rápida apelación de por parte de este último¹⁵–, insertó nuestro informe y otros trabajos previos en una nueva trama que multiplicaba su visibilidad y posibles impactos.

Veamos el incidente mediático de un delegado que conocía el informe, y lo había incorporado como un aval más de sus existencias. Cuando un periodista le preguntó si Rodrigo Bueno estaba usurpando los terrenos de la reserva, el delegado replicó veloz: “Mi barrio fue creado antes y hay estudios que lo comprobaron”¹⁶.

Esta anécdota nos ha suscitado una serie de reflexiones que se disparan en diversas direcciones. En primer lugar, el informe (¿el mismo equipo de antropólogas?) se había convertido en uno de los tantos papelitos que acumulan los vecinos de los barrios relegados para demostrar su derecho a la vivienda¹⁷.

En segundo lugar, el reconocimiento del informe vía el fallo judicial le otorgaba al primero una nueva pátina, el de la verdad cristalizada: la historia es, parece decir el vecino. La historia es, y es de tal manera, y no de otra, porque esto ha sido instituido en un estudio de expertos. Quizás no sea excesivo insistir en que buena parte de ese informe abrevaba en voces de los vecinos, que ahora retornaban a ellos mismos bajo un nuevo soporte, y desde una suerte de avezada exterioridad.

En tercer lugar, los usos, relecturas y aplicaciones prácticas de nuestra producción académica por parte de un variado espectro de actores –que abarca tanto a los vecinos de Rodrigo Bueno como a la jueza – sencillamente completaron esa producción:

La obra intelectual, como objeto simbólico destinado a comunicarse, como mensaje que puede recibirse o rehusarse, reconocerse o ignorarse, y con él al autor del mensaje, obtiene no solamente su valor –que es posible medir por el reconocimiento de los iguales o del gran público, de los contemporáneos o de la posteridad– sino también su significación y su verdad de los que la reciben tanto como del que la produce (BOURDIEU 2002, p. 20).

Por último, no resulta ocioso preguntarse sobre las complejidades de habernos transformado, aun involuntariamente, en portavoces autorizados de los discursos de los antiguazos que antes eran menospreciados, o no habían encontrado canales para hacerse escuchar en el espacio público. El imperativo de constatar la (“auténtica”) antigüedad nos colocó a las antropólogas en un rol de expertas y portadoras de poder; un rol en el que, merced a una ilusión de horizontalidad, resulta más sencillo imaginar a otros actores sociales.

EPÍLOGO

Las credenciales personales del antropólogo no nos dicen si él o ella están en casa (...) Pero lo que él/ella escriben al final, sí: si hay continuidad cultural entre los productos de su trabajo y lo que la gente en la sociedad estudiada produce por medio de relatos de sí mismos (STRATHERN 1987 EN FREDERIC 1998, p. 94).

La coproducción intelectual aludida refiere a un intercambio de saberes, a lo largo de varios años, entre un bloque no homogéneo de actores con diversos capitales en permanente diálogo y confrontación con los puntos de vista e intereses de otros actores de postura antagónica. En el marco de tal coproducción participan no solo las voces expertas de los diversos profesionales sino también las prácticas, sentimientos, pareceres, recuerdos y estrangulaciones de voz de los vecinos de la villa.

Su arsenal de palabras, evocaciones y gestos fue traducido, inicialmente, en los términos de nuestros propios dispositivos conceptuales, e inscripto en una serie de artículos y un informe; para luego ser retraducido bajo nuevos dispositivos conceptuales en las argumentaciones legales y los proyectos legislativos a favor

de la urbanización de la villa. A lo largo de este proceso operó una “traducción de los conceptos prácticos y discursivos del ‘observado’ en los términos del dispositivo conceptual del ‘observador’” (VIVEIROS DE CASTRO 2010, p. 71).

La inscripción de los discursos siempre supone, como ya trabajó hasta el cansancio Ricoeur, un fijar lo dicho en el hablar, que permite ser consultado uno y otra vez, y que por lo tanto se abre a un infinito juego de reelaboraciones y apropiaciones. De otro modo ese habla, de por sí evanescente, tendería a desaparecer¹⁸.

Y acaso sea justo mencionar, aunque sea tardíamente, que las infidelidades cometidas en la transcripción e interpretación de las entrevistas con los primeros habitantes de Rodrigo Bueno no pretendió ser, en nuestro caso, sino la “condición de una verdadera fidelidad” (BOURDIEU 1999, p. 540). La idea misma de coproducción intelectual nos sitúa en la idea de una continuidad ontológica con el universo cultural y simbólico de la población con la que hemos trabajado; continuidad que de ningún modo implica, como aclara Viveiros de Castro (2010, p.71) una transparencia epistemológica.

Esta cuestión ya ha sido ampliamente debatida en las ciencias sociales, y su revisión crítica ameritaría la redacción de un nuevo trabajo. Sabemos que las voces de esos subalternos, como lo ha demostrado exhaustivamente Spivak en su célebre trabajo¹⁹, no podrán ser formuladas “como la manifestación de una identidad oprimida que se abre objetivamente a la investigación del académico”, ni tampoco como un “‘nativismo’ acriticamente elevado al estatuto de posición (...) resistente” (TOPUZIAN, 2011, p. 120).

No existe, pues, ni transparencia en la representación, ni una especie de contrahegemonía espontánea por el hecho de ocupar una posición subalterna.

¿Cuál es la distancia entre nuestra representación de los nativos de la villa y el retrato dinámico que ellos mismos nos ofrecieron, por ejemplo, en las audiencias públicas, o en sus posturas flexibles respecto de la urbanización?

La vigilancia epistemológica incluyó, en este caso, la conciencia de una asimetría no solo de la situación misma de la entrevista (un etnógrafo que somete a su interlocutor a la dura tarea de contestar preguntas más o menos absurdas), sino también, como señala con agudeza Bourdieu (1999, p. 529), de una asimetría social, cuando el entrevistador ocupa una posición superior al entrevistado en la jerarquía de las distintas especies de capital. Y agrega el autor, a tono con nuestras preocupaciones:

El mercado de bienes lingüísticos y simbólicos que se instituye en oportunidad de la entrevista varía en su estructura según la relación objetiva entre el encuestador y el encuestado o –lo que viene a ser lo mismo– entre los capitales de todo tipo, y en particular lingüísticos, de que están provistos. (BOURDIEU, 1999, p. 529).

Ya hemos señalado repetidas veces la paradoja de que los actores con menor entrenamiento verbal aportaron valiosa información sobre el intrincado rompecabezas de sí mismos y de la conformación de la historia local. Sin duda una actitud de empatía hacia su posición estructural y subjetiva facilitó la escucha de las voces entrecortadas y por momentos incomprensibles de esas personas que, como observa Bourdieu (1999, p. 531), se encuentran “más alejad[a]s de la situación de encuesta con respecto a [...] quienes están algo así como adaptados de antemano [...] a lo solicitado, al menos tal como ellos lo conciben”.

Pese a tal asimetría, el etnógrafo no deja de ser un humano más que indaga sobre otros seres humanos. ¿Habremos colaborado, a partir de entrevistas que pretendieron no ser invasivas, a que ellos encuentren sus propios conocimientos sobre sí?

Aun con bienintencionados objetivos, quizás nunca dejamos de incomodarlos. Y quizás el posterior reconocimiento que obtuvieron por parte de algunos funcionarios judiciales o de sus vecinos no haya sido más que una nueva forma de importunarlos. Hemos tejido un vínculo afectivo con algunos de estos – valga la paradoja– flamantes antiguazos, pero eso no implica que ellos hayan aceptado o comprendido las razones que motivaban nuestras preguntas, y nuestra presencia en la villa²⁰.

Lo cierto es que ya ha transcurrido más de un año desde que hemos puesto, en apariencia, un punto final al trabajo de campo, pero muchas preguntas permanecen abiertas. Y mientras discutimos ahora mismo este artículo nos preguntamos cuándo es que termina, realmente, un trabajo de campo.

El relato de los acontecimientos ciertamente no culmina aquí. En mayo de 2011, la Dra. Liberatori nos convocó para realizar ad honorem una suerte de antropología urgente en un asentamiento precario de Villa Soldati denominado La Veredita, que el Poder Ejecutivo porteño se aprestaba a desalojar sin una contrapartida habitacional. A partir de las entrevistas con sus pobladores elaboramos un veloz informe que fue utilizado nuevamente como insumo para un fallo judicial que buscaba garantizar derechos básicos de estas personas próximas a ser expulsadas.

Esta antropología aplicada sin duda ensancha y acelera el sentido público de la producción del etnógrafo, pero al mismo tiempo se corre el riesgo de ver atemperado, bajo ciertas condiciones de uso, su potencial crítico. No tenemos espacio aquí para comentar las ventajas y los límites de este tipo de antropología. Pero sí quisiéramos detenernos sobre una controvertida definición de la etnografía: aquella que la concibe como un “discurso que magnifica la distancia entre los otros y uno” (KILANI 1994 EN GHASARIAN 2002, p. 26). Se podría pensar que en la antropología urgente con sectores populares de la misma ciudad que uno habita, la búsqueda del etnógrafo se oriente a suprimir esa distancia, con los

consabidos riesgos de la identificación ciega del compromiso militante²¹. El desafío consiste, en cambio, en practicar un doble ejercicio. En primer lugar, dar cuenta de la complejidad de esa distancia, redoblando el arsenal reflexivo precisamente por la implicación personal del etnógrafo. Pero al mismo tiempo mostrar, en tanto etnógrafo/as, nuestra común humanidad con aquellos sectores o, si se prefiere, nuestra continuidad ontológica; no en tanto “portavo[ces] transparente[s] de [una] humanidad razonable” (SPIVAK, 2011, p. 102), sino para enfatizar la denuncia de la puesta en acto de la desigualdad, y de aquellos mecanismos de animalización de sectores populares implícitos en políticas que recortan drásticamente sus derechos.

NOTAS

*Este trabajo es una versión revisada de la ponencia “Las implicancias sociales de la labor académica: los umbrales de reconocimiento de las voces”, presentado en el X Congreso Argentino de Antropología Social realizado entre el 29 de noviembre y el 2 de diciembre de 2011 en la ciudad de Buenos Aires. Esta investigación se desarrolló con financiamiento del CONICET; en el marco del proyecto UBACYT 20020110200034; y en el marco del proyecto CONTESTED_CITIES, recibiendo financiación de la línea PEOPLE-IRSES del Séptimo Programa Marco de la Comisión Europea (Contrato PIRSES-GA-2012-318944).

**María Carman es licenciada en trabajo social Y Doctora en Antropología Social (Universidad de Buenos Aires). CONICET- IIGG. E-mail: mariacarman@uolsinetis.com.ar. Rosetti 536 (1602). Florida. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

***Vanina Lekerman es Licenciada en Ciencias Antropológicas (Universidad de Buenos Aires) y Doctoranda en Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). FFyL/ IIGG. E-mail: vaninalekerman@gmail.com. Tres Arroyos 842 Dpto “2” (1416) CABA. Argentina.

****María Paula Yacovino es Profesora en Antropología Social (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires) y Doctoranda en Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). CONICET-FFYL-IIGG. mpyacovino@gmail.com. Planes 663 1º “C”. (1405) CABA. Argentina.

¹Durante los meses de julio y agosto de 2005, funcionarios y empleados del Gobierno de la Ciudad implicados en el operativo de desalojo desplegaron medidas intimidatorias a fin de persuadir a los habitantes de aceptar su desplazamiento, tales como la construcción de una muralla de tierra de 10 metros de altura rodeando parte de la villa; la instalación de personal de seguridad controlando los ingresos y egresos de los vecinos; la suspensión de servicios -tales como recolección de residuos, disposición de excretas y desratización del predio-; y la amenaza verbal de recurrir al uso de la violencia (CARMAN Y YACOVINO, 2010).

²El informe debía servir, en palabras de la abogada, para “probar lo que no podemos probar desde el derecho”: la antigüedad del barrio y el impacto que produciría un desalojo en las

tramas sociales de los habitantes.

³ Carman, M.; Girola, F.; Crovara, M. E., Lekerman, V. y Yacovino, M. P.: "Informe sobre el asentamiento Costanera Sur", 16 de septiembre de 2005. De las cinco colegas que participamos en aquel informe, tres de nosotras nos hemos reunido para dar forma a estas reflexiones.

⁴ Para el derecho administrativo la construcción de la prueba se basa en hacer hablar los papeles y el abogado debe conocer la totalidad del contexto del caso (económico, social, etc.). Según el tipo de casos que analice, ello puede llevarlo a incursionar por los más diversos campos de conocimiento, al menos para estar en condiciones de comprender una pericia, formular preguntas y repreguntas, y entender el impacto de tal prueba sobre el encuadre del caso. Para Agustín Gordillo, ello es una de las razones que hacen fascinante la práctica del derecho: uno se va enriqueciendo con informaciones que seguramente apenas llegará a conocer de manera superficial pero que en todo caso, al pertenecer a las ramas más diversas de las ciencias o de las artes, inevitablemente lo enriquecen espiritualmente. Para el autor es la única forma de practicar el derecho, comprendiendo la inserción de los hechos del caso en el mundo, en el estado actual del conocimiento humano (GORDILLO, 2009).

⁵ Existen al menos tres argumentos que eventualmente pueden articularse a favor de la radicación de la Villa Rodrigo Bueno: la posesión veinteañal, la presencia de la villa desde antes de que la reserva exista como tal, y la teoría de los actos propios: si fue el gobierno local el que los llevó allí, el Estado no puede ir en contra de su propia acción (CARMAN, 2011).

⁶ En efecto, si bien muchas de estas medidas –como la realización de un censo, la regularización de la provisión de luz y agua, entre otros– habían sido exigidas en la medida cautelar provista por la jueza en el 2005, solo con posterioridad a las audiencias comenzaron a realizarse parcialmente. También por ese entonces el Hospital Argerich comenzó a realizar los esperados estudios para detectar la existencia de contaminación por plomo en los pobladores. Por último, en el año 2010 un grupo de legisladores, retomando en clave política las demandas de urbanización, elaboran el proyecto de ley de reurbanización del barrio Rodrigo Bueno. Con la elección del término reurbanización, los legisladores reconocían la preexistencia del barrio, su derecho a permanecer in situ, y la obligación del Estado local de reconocer su existencia e intervenir para garantizar condiciones dignas de vida.

⁷ En los últimos años observamos un incremento en la judicialización de conflictos urbanos que antes eran dirimidos entre el poder político, actores intermediarios y habitantes. Abramovich (2007) sostiene que el vínculo entre la esfera judicial y política surge del reconocimiento legal de nuevos mecanismos procesales de representación de intereses colectivos y de la práctica de ciertos actores que plantean en el ámbito judicial conflictos públicos, buscan fijar cuestiones en la agenda del debate social, y cuestionan los procesos de definición e implementación de políticas del Estado, el contenido de las mismas y sus potenciales impactos sociales. Incluso, ante la omisión estatal, se activan procesos de toma de decisión de políticas públicas o se impulsan reformas de los marcos institucionales y legales que se desarrollan. Para el autor, en este caso, la esfera judicial no actuaría únicamente como un espacio de resguardo de derechos civiles y políticos que debieran ejercerse en el plano social o institucional, sino que es precisamente a través de la instancia judicial que ciertos actores sociales demandan al Estado,

fiscalizan o impugnan sus decisiones, dialogan o confrontan con sus diferentes instancias y con los demás protagonistas del conflicto. De este modo, el acceso a la justicia actúa como un mecanismo de participación en la esfera política, que reemplaza o complementa el deterioro de otros canales institucionales propios del juego democrático.

⁸ A fines del 2005, a raíz de las presentaciones de algunos vecinos dispuestos a aceptar el subsidio para irse del barrio, la jueza levanta la suspensión que pesaba sobre el "Programa de Recuperación de Terrenos de la Reserva Ecológica". Al año siguiente, por medio del decreto 2136/06, el Gobierno de la Ciudad puso en marcha nuevamente el Programa, ahora dependiente del Ministerio de Espacio Público. En esta segunda vuelta, sin embargo, ningún vecino aceptó el subsidio, con lo cual este segundo intento de desalojo no prosperó.

⁹ Es importante aclarar que esta defensa del proyecto de radicación fue sedimentando intersubjetivamente como la opción que mejor representaba las expectativas y anhelos de los vecinos, y de quienes colaboraban en garantizar sus derechos. Nuestra postura no surge de un a priori sino relacionamente, fruto de las negociaciones con otros actores, todos inmersos en una determinada encrucijada histórico-política. Ciertamente la urbanización no era la única posición posible para objetar la acción ilegal del Ejecutivo local, o para reclamar por mejores condiciones de vida de los habitantes, pero sí la que tuvo mayor aceptación en el segundo bloque de actores a partir del primer antecedente escrito que fijó tal postura: el recurso de amparo promovido por los habitantes. ¿Qué hubiese sucedido, por ejemplo, si el poder local expropiaba una fábrica abandonada para relocalizarlos allí bajo estándares aceptables? No está de más recordar que una etnografía crítica no sólo se pregunta cómo son las cosas, sino cómo podrían haber sido (THOMAS 1993 EN GHASARIAN 2002, P.25).

¹⁰ El conflicto involucraba a emprendimientos de barrios privados cuestionados por intentar construir un club hípico para los niños de las urbanizaciones cerradas cercanas sobre un terreno fiscal en el cual había un enterratorio indígena y un humedal, ambos valorados por la población local, que inició un acampe de resistencia in situ.

¹¹ Citado en Viveiros de Castro, 2010, p.104.

¹² Sabemos que no existe una lógica de investigación que sea autónoma de las dinámicas sociales. Por el contrario, "el investigador deviene en un actor del campo social, sus estrategias y tácticas resultan ser elementos que los interlocutores integran en sus relaciones cotidianas" (Althabe y Hernández 2005, p. 86). Para estos autores, la implicación reflexiva por parte del investigador es tanto la condición de acceso al campo como el marco infranqueable de la producción de saberes.

¹³ La expresión pertenece a Althabe y Hernández (2005, p.78): "(...) el antropólogo se constituye en un partenaire en relación a situaciones cargadas de significación. Tomado como testigo contribuye en la producción de sentidos, pasando a formar parte de los hechos sociales. En efecto, en tanto testigo implicado, su discurso y su práctica son retomados por los interlocutores, quienes se sirven de estos productos para comunicar o comentar ciertos elementos del campo".

¹⁴ Entre risas, la jueza también nos ha dicho que "nuestro artículo iba a salir publicado

directamente en su fallo". Y el asesor de menores, también en tono de broma, nos comentó para esa misma época que nos estaba plagiando.

¹⁵ El gobierno porteño no tardó en cuestionar duramente el fallo judicial, calificándolo como un disparate, y agregó: "No podemos convalidar, dándole apoyo del Estado, a alguien que tomó un espacio público o un espacio privado. Con el mismo argumento nos pueden obligar a urbanizar toda la Ciudad" (Diario Clarín, 25/3/2011. "Para la ciudad es un disparate urbanizar la villa Rodrigo Bueno"). La urbanización de la villa se encuentra en suspenso hasta tanto no se resuelva dicha apelación en la Justicia porteña.

¹⁶ Entrevista a Luis publicada en diario Z, 15 de enero 2010. El resaltado es nuestro. Luis nos comentó días después que había estudiado mucho nuestros trabajos antes de la entrevista.

¹⁷ Borges (2004) ha trabajado sobre la importancia que adquiere el tiempo como variable de merecimiento de una vivienda en las relaciones entre habitantes de barrios informales de Brasilia y funcionarios del gobierno. El tiempo de Brasilia—categoría de clasificación estatal que refiere a los años vividos en la capital— opera como principio organizador de la distribución de lotes. En este contexto, tener tiempo de Brasilia -y, en consecuencia, derecho a acceder a un lote- implica no solo haber vivido allí varios años sino, fundamentalmente, tener capacidad de demostrar, mediante documentos, haber soportado, año tras año, amarguras de todo orden. Borges señala que los individuos pasan a tener Tiempo de Brasilia cuando aprenden a manipular las formulas que el gobierno supone emblemáticas y fidedignas del modo de vida de la población. A diferencia de este planteo, los habitantes de Rodrigo Bueno fueron percibiendo la importancia de tener tiempo en la villa a medida que estos argumentos adquirieron visibilidad en el plano judicial más que en el político estatal. Al incorporar estas reglas de juego político y judicial, los habitantes comenzaron a valorizar los testimonios de los antiguazos, aquellos que podían comprobar con la misma precariedad de su existencia la ardua tarea de conquistar esos terrenos vacantes. En contraste con el carácter personal que adquiere el tiempo de Brasilia, para los habitantes de Rodrigo Bueno estos testimonios contribuyen a legitimar la demanda de la totalidad de la población. Cada familia guarda además, sus pruebas personales de estar allí; comprobantes de censos y relevamientos, facturas de compra de materiales de construcción, entre otras. Nuestro informe se fue anexando, al menos en los relatos de algunos de los vecinos, a este corpus heterogéneo de pruebas del tiempo de la villa.

¹⁸ El acto de inscripción en Ricoeur, al igual que en Geertz, consiste en fijar un discurso que por definición es débil, en tanto tiene el carácter de un acontecimiento efímero que si no es fijado, desaparece. Para Ricoeur idea que también retoma Geertz, lo que la escritura "fija" no es el acontecimiento en sí sino "lo dicho" en el hablar, el decir devenido enunciado; inscripción que permitirá, agrega Geertz, nuevas consultas. Por otra parte, para Ricoeur la inscripción disocia y privilegia el significado del texto por sobre la intención del autor. La inscripción permite, dentro del proyecto hermenéutico de Ricoeur, pasar de un "conocimiento práctico" a una interpretación científica de la acción. La acción, al ser objetivada (separada del proceso de interacción) equivale a un texto fijado y deviene un objeto pasible de ser interpretado, pero sin perder por ello su carácter significativo. Las acciones fijadas se inscriben en el "texto" de la historia, y el hermeneuta ha de interpretar lo que ha sido inscripto. La noción de inscripción también es central en la teoría de la interpretación cultural de Geertz, ya que la tarea del

etnógrafo consiste en inscribir los discursos que los informantes le refieren, para luego desentrañar las estructuras conceptuales complejas que estos discursos presentan. Las percepciones de los sujetos estudiados por el etnógrafo ya estarían implicando una interpretación, por lo cual el etnógrafo, a su vez, realiza interpretaciones de segundo o tercer orden, al describir interpretaciones de otros. Las teorías de los dos autores no serían en principio compatibles. Ambos coinciden en que las diversas conjeturas de interpretación deben ser validadas científicamente, a partir de lo cual se obtendrían conjeturas más probables que otras. Sin embargo, difiere el estatuto de verdad que cada uno le asigna a su teoría de la interpretación. Para Ricoeur, los fenómenos culturales deben trascender sus condiciones de producción. En la tarea del hermeneuta subyace el ideal de “alcanzar” la verdad absoluta del texto, si bien reconoce que el horizonte de interpretación es limitado. Para Geertz, por el contrario, la interpretación es siempre provisoria, por lo que renuncia a la aspiración de un conocimiento acabado. Arguye además que la elaboración de una teoría debe ceñirse a la interpretación de los casos particulares, sin buscar la trascendencia de éstos, por lo cual no sería posible construir una teoría general de la interpretación cultural (GEERTZ 1987, RICOEUR 1979, P.73-88).

¹⁹ “(...) Existe gente cuya conciencia no podemos aprehender si clausuramos nuestra benevolencia a través de la construcción de un Otro homogéneo que referimos solamente a nuestro propio lugar en el sitio de la Identidad o del Yo” (SPIVAK 2011, p.55).

²⁰ La presencia de las antropólogas en la villa, no obstante, para algo servía. Aunque no se terminara de comprender muy bien nuestra circulación por diversos espacios, el hecho de haber participado en el recurso de amparo a partir del informe legitimaba nuestra presencia allí no solo en los momentos de mayor suspicacia (por ejemplo, cuando se intentó reabrir el proceso de expulsión en 2006), sino también en los intersticios de paz, incluso entre los vecinos que no habían participado del amparo.

²¹ Lila Abu-Lughod (2008) nos recuerda que siempre somos parte de lo que estudiamos y, de un modo u otro, al definir las relaciones con las que indagamos tomamos postura. Los temas de investigación que elegimos inevitablemente nos lleva a pensar a la antropología como un “locus de resistencia” (SCHEPER HUGHES, 1997, BOURGOIS, 2010) y de denuncia ante situaciones de desigualdad.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Víctor. Acceso a la justicia y nuevas formas de participación en la esfera política. **Revista Estudios Socio- Jurídicos**. 9: 9-33. Bogotá: Universidad del Rosario, 2007.

ABU-LUGHOD, Lila. Can't here be a feminist ethnography?. **Women & Performance: a journal of feminist theory**. Volúmen 5, Issue I. 1990.

ALTHABE, Gérard y HERNÁNDEZ, Valeria. Implicación y reflexividad en antropología. En Hernández, V.; Hidalgo, C. y Stagnaro, A. (comps.). **Etnografías Globalizadas**. Buenos Aires:

Ediciones Sociedad Argentina de Antropología. 2005.

BORGES, Antonádia. **Tempo de Brasília.** Etnografando lugares-eventos da política. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumara, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **La miseria del mundo.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual.** Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.

BOURGOIS, Philippe. **En Busca de Respeto. Vendiendo Crack en Harlem.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

CARMAN, María; CROVARA, María Eugenia; GIROLA, Florencia; LEKERMAN, Vanina; YACOVINO, María Paula. **Informe sobre el asentamiento Costanera Sur.** Expediente "Ramirez Tito, Magdalena y Otros C/ GCBA S/ Amparo (Art.14 CCABA)" Exp. 17601. Juzgado N° 4 en lo Contencioso Administrativo y Tributario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

CARMAN, María; YACOVINO, María Paula. Los 'usos intolerables' de la tierra en la ciudad de Buenos Aires. El caso del asentamiento Rodrigo Bueno. En Lacarrieu, M. y Jerez, O. (eds.) **Vivir en la ciudad: Procesos contemporáneos de transformación urbana desde la perspectiva antropológica.** Buenos Aires: Biblos (en prensa), 2010.

CARMAN, María. **Las trampas de la naturaleza.** Medio ambiente y segregación en Buenos Aires. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

DA MATTA, Roberto **Relativizando.** Rio de Janeiro: Editorial Vozes, 1998.

FREDERIC, Sabina. Rehaciendo el campo. El lugar del etnógrafo entre el naturalismo y la reflexividad. Revista **Publicar.** Año VI, 7: 85-102, 1998.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas.** México D.F: Gedisa, 1987.

GHASARIAN, Christian. Por los caminos de la etnografía reflexiva. En Ghasarian, C. (ed.) **De la etnografía a la antropología reflexiva.** Buenos Aires: Ediciones del Sol, 9-42, 2008.

GORDILLO, Agustín. (2009) **Tratado de Derecho Administrativo.** F. D. A. Buenos Aires, 2009.

JACKSON, Michael. Conocimiento del cuerpo. En Citro, S. (coord.) **Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos.** Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.

RICOEUR, Paul. The model of the text: Meaningful action Considered as a Text. En Rabinow, P. y Sullivan, W. (eds.). **Interpretative Social Science.** Berkeley: University of California Press, 1979.

SPIVAK, Gayatri. **¿Puede hablar el subalterno?** Buenos Aires: El cuenco de plata, 2011.

SCHEPER HUGHES, Nancy. **La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil.** Barcelona: Ariel, 1997.

STRATHERN, Marilyn. Los límites de la autoantropología. En Jackson, A. (ed.) **Anthropology at**

home. London and New York: Tavistock Publications. Traducción: Laura Vugman, Departamento de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, 1987.

TOPUZIAN, Marcelo. Apostilla. En Spivak, G. **¿Puede hablar el subalterno?** Buenos Aires: El cuenco de plata, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural.** Buenos Aires: Editorial Katz. 2010.

Artigo recebido para publicação em 30 de julho de 2012.

A NOVA FORMA DE PROSTITUIÇÃO EM FORTALEZA: MIGRAÇÃO E OMISSÃO DO ESTADO

Emanuelle Silva*

Resumo: A pesquisa teórico-empírica realizada na cidade de Fortaleza teve com principal objetivo compreender as formas simbólicas, as quais conduzem à situação de prostituição, sobretudo as formas de legitimação usadas como justificação por parte das jovens prostitutas. Foram realizadas entrevistas semi-direcionadas e observações. O resultado tornar mais visível as relações opacas de dominação e naturalização do novo tipo de relações informais criadas entre um grupo de jovens mulheres pobres e os turistas estrangeiros. Neste artigo focaremos na utilização do próprio corpo de uma maneira totalmente diferente das prostitutas de rua para a ascensão social e fuga do meio precário onde nasceram.

Palavras-chaves: Prostituição. Fortaleza. Mobilidade Social. Migração. Violência Simbólica.

Abstract: The theoretical and empirical research conducted in Fortaleza, had as aim objective understand the symbolic forms, which lead to the situation of prostitution. This research focused especially on those forms of legitimation used as justification by the young prostitutes. Semi-directed interviews and observations were use as method. The results turn visible opaque relations based on domination and naturalization of the new type of relationships created among a group of young poor women and foreign tourists. On this article, we will focus on how the body is used in a totally different way to promote social mobility and escape of the form the very poor areas.

Keywords: Prostitution in Fortaleza, social mobility, migration, symbolic violence.

INTRODUÇÃO

Diferentes abordagens tendenciosas utilizadas tanto pelo censo comum quanto dentro do meio acadêmico enraízam definições preconceituosas sobre a prostituição, as quais entrecruzam fatores como econômica, obtenção do prazer, problemas psicológicos, saúde pública, drogas, promiscuidade, adolescência, dentre outros, sem um profundo questionamento sobre como essas predisposições são constituídas. Normalmente, essas abordagens são feitas de forma descritiva, deixando de fora certas complexidades herméticas com a violência simbólica (BOURDIEU, 2007) impregnada na vida social prática destas mulheres. A violência simbólica se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização

da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Nos estudos realizados acerca da prostituição observa-se uma dicotomia no enquadramento: esta com sendo venda de uma mercadoria - o corpo - cuja é geralmente, repudiado pela sociedade do bem; ou como distingue a autora Ana Lopes (2006) a mercadoria na indústria do sexo não é o corpo, e sim os serviços sexuais, visto que o corpo permanece após o pagamento. Em seu livro, as prostitutas são tratadas como profissionais do sexo, prestadoras de serviço como qualquer outro que necessitamos. Nas duas definições a finalidade é tentar minimizar ou melhorar as condições de vida através das práticas sexuais. É exatamente neste ponto que esta investigação se diferencia, pois percebemos uma nova forma de prostituição, que tratamos como prostituição do amor, falaremos mais a diante.

A violência simbólica na prática da prostituição é gerada pela precariedade econômica, pelo endividamento, pela falta de qualificação/oportunidade de trabalho, ou pela dependência química. Estes são alguns exemplos de prisões simbólicas que encarceram muitas mulheres na prostituição. Entretanto, ao invés de se solucionar o problema, a prostituição ao contrário torna-se um fenômeno do tipo bola de neve, a qual se torna cada vez maior, envolvendo e criando um círculo de dependência ainda maior.

O gênero feminino, em si, traz consigo o estigma da pobreza estrutural (SANTOS, 2008), o qual mantém o trabalho precário, muitas vezes, sem regulamentação e sem direitos trabalhistas. As tarefas femininas são mal remuneradas e os homens ganham mais exercendo o mesmo tipo de trabalho que mulher exerce. Ademais, o trabalho feminino, muitas vezes, é duplo, pois elas além de trabalharem fora de casa, ainda têm de realizar os trabalhos domésticos quando retornam do serviço - enfatizando que algumas tarefas continuam a ser entendidas em nossa sociedade com trabalho de mulher.

A sociedade contemporânea edificou e reforçou ao longo do tempo uma ideologia de repulsa e condenação a situação das mulheres que praticavam a venda dos serviços sexuais. Com essa forma de repulsa a sociedade retira de si mesma a responsabilidade de exclusão causada pela desigualdade e por estas mulheres não terem obtido uma melhor posição dentro do meio social. Como argumenta Simmel em *A Filosofia do Amor* (1993), a sociedade que julga e cria o sistema normativo de ética de conduta, dizendo o que é bom e ruim, é simultaneamente a consumidora da indústria do sexo. Simmel ainda argumentou que a prostituição teria dois papéis fundamentais: possibilitar a vida sexual normal aos homens não casados e proteger a castidade das mulheres de bem. Constitui-se assim uma funcionalidade da prostituição em nossa cultura, supostamente de legal aos olhos da sociedade, ou seja, quando esta tem uma temporalidade extremamente ligada ao início da

maturidade sexual masculina, como um rito de passagem para a vida adulta, no qual o pai leva o filho aos bordéis para perder a virgindade e aprender com as profissionais a tornar-se macho, homem de verdade.

O sistema social desigual que cria e alimenta o mal, ainda reproduz a idéia de que o caminho da prostituição é um caminho sem volta. Ou seja, uma vez prostituta é como se perdesse para sempre a dignidade, esgotando toda e qualquer possibilidade de voltar a ser uma mulher sem qualquer estigma da sociedade, ou melhor, a ser uma mulher de bem.

A prostituição envolve questões éticas imbricadas nas consciências e na conduta, as quais criam normas e tabus dentro da sociedade. Ao mesmo tempo que é desprezada e proibida, a prostituição pode ser facilmente encontrada em espaços públicos como ruas, becos, praças até os mais privados. A atividade da prostituição, mesmo aquela que tem um consentimento voluntário por parte da prostituta, deve ser analisada com maior profundidade, para entender as causas intrínsecas frutuosas, muitas vezes, da miséria e da pobreza em várias dimensões. Esse conjunto de fatores intrínsecos torna a prostituição uma possibilidade de sobrevivência para essas mulheres e para seu agregado familiar.

A naturalização da necessidade sexual masculina é usada como forma de legitimação da prostituição. Porém, tornar as práticas sexuais algo associado às mulheres sempre foi um tabu, já que, era e é extremamente reforçado o papel da mulher como mãe, dona do lar, pertencente à esfera privada. Este pano de fundo da maternidade justificou e continua a ser usado com forma de validar as diferenças de liberdade sexual entre homem e mulher produzindo contextos sócio-econômicos desigualmente inferiores às mulheres.

Esta pesquisa buscou analisar além dos dados estatísticos sobre a prostituição em Fortaleza, pelo fato destes juntar diferentes elementos sociais em um todo. O que parece um tanto generalista, visto que, não há uma diferenciação entre as formas de prostituição classificadas por idade das mulheres, local onde trabalham, grau de liberdade sobre os lucros, sobre si, etc.

Contudo, investigou-se os elementos estruturais estruturantes (BOURDIEU, 1973) inerentes na questão da prostituição, ou seja, as disposições existentes criadas ao longo do tempo pelos indivíduos e a capacidade destes de subverter normas vigentes da estrutura social. As estruturas são elaboradas de acordo com as práticas individuais, onde as mulheres são submetidas de forma tácita, quando as poucas oportunidades na vida se esgotam, há uma saída, ou na melhor, um beco sem saída: a oferta do corpo. Desta forma, elementos estruturais estruturantes em torno da nova configuração da prostituição na cidade de Fortaleza foram esmiuçados para o profundo entendimento dos códigos implícitos os quais perpassam este sistema em forma de dominação. Como por exemplo, o fato das mulheres que exercem essa atividade serem duplamente exploradas: uma vez pelo

próprio sistema, no qual as instituições agregadas (família, escola, igreja, sistema de saúde, sistema educacional, etc) de antemão tiram-nas qualquer possibilidade de serem algo diferente, privando as capital cultural, qualificação educacional e emocional para concorrência no mercado de trabalho. Em segundo, têm o corpo explorado pelo consumo dos serviços sexuais que elas oferecem. Desta foram os elementos estruturante violentam estes sujeitos de forma tão invisível que nem eles os percebem.

Paradoxalmente, esse sujeito explorado, marginalizado e cancelado, é também sujeito responsável pela renda total da família, isto é, responsável pelo sustento do agregado familiar que é desestruturado, multi-familiar, onde outros parentes convivem no mesmo espaço. Sendo assim, a oferta do serviço sexual não é um elemento isolado só nas atividades exercidas por essas mulheres, em um complexo operacional ainda muito indigesto que queremos desvendar. A incorporação de poderes simbólicos (BOURDIEU, 2007) está extremamente presente na vida cotidiana da prostituição de maneira tácita estabelecendo sistemas simbólicos onde as estruturas estão oblíquas em um contexto social imperceptíveis num todo.

Quando se pensa em desigualdade logo lembramos: dos desabrigados, dos delinqüentes, dos tóxicos dependentes, mas raramente associa-se essa temática a prostituição. Desta maneira, pensar num processo de inclusão destas mulheres, sem cair num discurso retórico de reabilitação ou de um processo de socialização e purificação é quase impossível. O que não percebemos é que o problema, primordialmente, está no próprio sistema do qual elas são produtos. A sociedade exclui estes indivíduos como se os esquecendo ou os repudiando fosse a solução para o problema, cujo não tem uma escolha pessoal como guia. A prostituta, apesar de socialmente excluída, não constitui um dos alvos privilegiados, nem dos discursos nem dos programas políticos e dos movimentos vocacionados (LIBERATO, 2002).

Conforme José Manuel Pinto (1991) em seu texto sobre a violência e a prostituição, aponta para diferentes tipologias ou distintas formas como a prostituição se apresenta. Ele subdividiu as atividades em as exercidas em locais públicos e as exercidas em locais privados (fechados). Posteriormente, estabeleceu-se o perfil das mulheres pelo lugar aonde elas atuam: a prostituição na rua, bares e bordéis, apartamentos, casas de massagem e agências de acompanhantes diferenciam-se pela clientela que atraem e pelas mulheres que estão disponíveis. O autor considera ainda que a prostituição na rua, parques e outros espaços públicos constitui o tipo mais arriscado, por oferecer riscos significativos sendo geralmente exercido pelas mulheres mais envelhecidas, desgastadas, deformadas e com baixo nível de educação. Quanto mais afastado dessa esfera pública, mais jovem é a prostituta, maior o afastamento dos estratos sociais mais baixos e elevação

do nível educacional destas. Sendo assim, o espaço onde atuam tem relação direta com os atores sociais que os praticam (GIDDENS, 1993).

Contudo, o tema da prostituição vem sendo abordado de forma muito restrita e, na maioria das vezes, excessivamente ligado ao tráfico de mulheres para fins sexuais, deixando de fora os elementos que compõem a complexidade do sistema, isolando o caso da macroestrutura que a envolve. Muitos trabalhos acadêmicos servem somente para reforçar estereótipos, como realizados em Portugal (SANTOS, 2008) com relação às brasileiras e das africanas, como se isso fosse uma característica da personalidade tropical. Ainda disso, em trabalhos sobre a prostituição, realizados por Manita (2002) na caracterização da prostituição de rua em Porto e Matosinhos em Portugal, os quais encaram o problema da prostituição com um comportamento desviante, restringindo o estudo a uma forma mais descritiva da prostituição de rua e traçando um perfil superficial dessas mulheres, deixando de fora fatores externos que caracterizaram e reproduzem esta prática. O fechamento da tipologia sobre a prostituição é sempre o mesmo: o tráfico de mulheres para fins de exploração sexual ou a busca vazia por inclusão. Estes são com certeza um dos elementos que devem estar presentes no estudo da caracterização dos fatores de vulnerabilidade das mulheres à prostituição, mas não são os únicos.

Conseqüentemente, o que se propõe com o presente estudo é o aprofundado sobre a problemática da prostituição e caracterização das novas mutações desta prática, caracterizando aspectos quotidianos em um conjunto implícitos e explícitos de elementos formadores desta atividade, com o intuito de perceber para além das bases econômicas. O modo como esta atividade será abordada nesse estudo aponta para uma mutação de tudo o que foi descrito anteriormente sobre modelo de prostituição.

A proposta desta pesquisa é estabelecer uma análise teórico-empírica sobre uma nova forma de prostituição realizada na cidade de Fortaleza. Este fenômeno emprega questões locais - desigualdade social, turismo sexual, disposição à prostituição - assim como, questões globais - movimentos migratórios, desigualdade social global dentre outras.

Portanto, a saída desempenhada por essas jovens não é somente um problema migratório no que diz respeito à mudança do espaço geográfico, mas também existem questões econômicas, sociais que as impulsionam a áreas mais desenvolvidas. Dependendo do padrão de desenvolvimento, esta migração pode dirigir-se de uma sociedade para outra, ser interna a uma sociedade, no caso aqui estudado as jovens migram de um país menos desenvolvido, no caso Brasil a um país desenvolvido, um país europeu. Essa saída é sem dúvida uma válvula de escape para essas jovens desprovidas de capital econômico, cultural, onde o Estado não lhes dá nenhuma segurança ou possibilidade de mobilidade social. Deste

modo, a única forma conseguir algum tipo de mobilidade social encontradas por esse grupo de jovens de Fortaleza é o casamento, ou a dependência dos seus namorados.

Entre as múltiplas conseqüências deste tipo de migração encontram-se a perturbação dos padrões residenciais, o choque cultural e a aculturação que elas têm sobre o lugar de destino: a língua, os novos contactos e conflitos étnicos, diferentes tipos de pressão sobre a infra-estrutura, tal como serviços públicos de transportes e educação. Normalmente, o que acontece quando essas jovens chegam ao lugar de acolhimento, é um fechamento delas dentro de um grupo do mesmo tipo, ou seja, brasileiras casadas com estrangeiros, o que dificulta a integração na sociedade de acolhimento. A aprendizagem da língua torna-se algo desvalorizado e muitas não querem aprender. Sem essa ferramenta fundamental que é a língua, a socialização delas na nova sociedade torna-se muito difícil e posteriormente poderá dificultar a integração dos futuros filhos, a *second generation* (PORTES, 1995).

Se observarmos em profundidade o caso desses jovens podemos perceber que se trata de uma problemática também das teorias migratória, visto que o fim, ou melhor, o começo para uma vida nova é a migração para um país mais desenvolvido. E esse movimento numa perspectiva alternativa vivida por elas, traz conseqüências tanto para o país de origem como para o país de acolhimento.

Granovetter (1985) defende uma contextualização dos processos migratórios na qual deve-se abordar as relações entre as perspectivas sociais dos imigrantes e o estudo da vida econômica: esta última não se desenrola apenas num campo de ação racional de indivíduos atomizados, procurando objetivos estritamente econômicos, mas decorre no seio de um campo de relações e estruturas sociais (relações pessoais, contextuais ou históricas concretas). Por isso, é interessante lembrarmos que a atividade exercida por essas jovens, não estão isoladas socialmente, muito pelo contrário, é o próprio sistema que elas vivem que cria a necessidade pela ausência de oportunidades. Essa alternativa de migrarem é uma estratégia que outras jovens pobres do mesmo estado não têm, por viverem no interior por exemplo.

O modelo apresentado por Peixoto (2004) permite unir à sociologia elementos da economia, os quais consistem em cruzar as perspectivas de um futuro e os objetos em múltiplos sentidos: dependência, oportunidade, lucros materiais ou não. Neste sentido, há um maior preenchimento das lacunas explicativas sobre a matriz prostituição. Para esse bom entendimento do processo enunciado, é necessário fazer uma dupla conexão entre as perspectivas metodológicas individualistas (racionalidade instrumental, mercado de trabalho, rendimento, carreira, mobilidade social) e as holísticas (família, instituições, organizações, redes migratórias, normas).

Seguindo esse modelo, os cruzamentos possíveis entre áreas

interdisciplinar auxiliariam melhor o entendimento dos movimentos migratórios. Parece importante, no entanto, manter presente a importância de uma leitura cruzada: migração como fenômeno social local e global e temas cuja complexidade não pode ser esgotada por nenhum olhar disciplinar isolado e a sociologia, esmiuçando o fenômeno. O primeiro grande conjunto de teorias sobre migrações reúne as que podemos designar por micro sociológicas, estas apresentam como ponto comum, o privilégio analítico concedido ao papel do agente individual. Por outras palavras, por mais que sejam as condicionantes externas à sua decisão destas jovens, ou seja, um contexto econômico ou do contexto social de ação, é a racionalidade individual destas jovens que, no seu limite, promove a decisão de mobilidade delas. Já as teorias migratórias sobre a macro sociológica distinguem-se essencialmente desta última, por privilegiar a ação de fatores de tipo coletivo, ou estruturais, que condicionam, sob formas diversas, as decisões migratórias dos agentes sociais, ou seja, todo o contexto acima descrito cuidadosamente nos ajuda a explicar o funcionamento das relações e como o impulso dessas jovens a migrar acontece. As zonas de confluência entre as visões micro e macro são múltiplas e as distinções não são absolutas, exemplos como a família e as instituições revelam bem a moldura coletiva em que se processam as estratégias individuais. As idéias dentro das teorias sociológicas têm distinguido em diferentes correntes onde o antagonismo teórico entre social e individual conflitam-se constantemente. Como, por exemplo, as teorias estrutural funcionalista, sobretudo a durkheimiana, assim como as teorias marxistas e neo-marxistas se afirmaram pela defesa da atuação de forças sociais estruturadoras da ação individual. Ou em contrapartida, os pensamento bourdieusianos sobre o *habitus* e escolha sociais articulando indivíduos a estruturas estruturantes.

O que se defende, neste caso, é que as jovens imigrantes não atuam isoladamente, nem no ato de reflexão inicial, nem na realização dos percursos concretos, nem nas formas de integração no destino. Elas estão inseridas em redes de fluxos conterrâneos modernos. Para tal, é necessário que haja uma informação mesmo que implícita de que o que está lá fora é melhor do que o que elas vivem aqui, posteriormente as escolhas disponíveis, os apoios à deslocação e à fixação definitiva delas (PORTES e BÖRÖCZ, 1989).

Redes construídas pelo movimento e contato de pessoas através do espaço estão no centro de microestruturas que sustentam a migração ao longo do tempo. Mais do que cálculos individuais de ganho, é a inserção das pessoas nestas redes que ajuda a explicar propensões diferenciais à migração e o caráter duradouro dos fluxos migratórios (PORTES e BÖRÖCZ, 1989 p. 23).

Os processos migratórios possuem fatores associados à área de origem,

no caso a cidade de Fortaleza, fatores associados à área de destino, obstáculos intervenientes e fatores pessoais. As deslocações envolvem um investimento das agentes no seu próprio potencial produtivo que é o uso do corpo e da beleza, cujos resultados só podem ser atingidos à longo prazo. Em outras palavras, as imigrantes deste estudo apostam na única capacidade que elas possuem para gerarem maiores rendimentos no futuro. Para o fim desejado, elas investem o transporte para irem à praia, o dinheiro pago para tirar o passaporte, os biquínis e as roupas que elas usam na praia até o uso do corpo, utilizando melhor as suas qualificações. De forma mais pragmática, o cálculo econômico pode tanto se realizar ao nível indivíduo - uso pessoal pela jovem - como a nível familiar, pois, a grande maioria das entrevistadas pensa em ajudar a família quando conseguirem melhorar de vida.

Na perspectiva do capital humano, a análise migratória é também realizada com um mapa de custos e benefícios, embora, neste caso, diferidos no tempo. A migração pode ser tratada como um investimento que aumenta a produtividade dos recursos humanos, um investimento que possui custos, mas que também envolve retornos (SJAASTAD, 1992). Os custos de investimento como: custos de adaptação e benefícios ou como a aquisição de capital cultural (por escolarização, formação e experiência profissional) favorece as possibilidades de mudança posterior tornarem-se donas de casa com dinheiro e/ou ter de tudo dentro de casa em consequência da migração.

Resumidamente, migrar é uma alternativa para alcançar a mobilidade social percebida por essas jovens. Existem diferentes tipos de fluxos migratórios em Fortaleza, cujo papel principal é mobilidade social dos migrantes, porém esta pesquisa consistiu essencialmente em analisar a nova corrente migratória do grupo de jovens da Praia do Futuro em Fortaleza. Contemplando todo processo de conquista e analisando as formas manutenção e de reformulação deste fenômeno no contexto social envolvido.

METODOLOGIA

Esta investigação tem um caráter qualitativo. Para compreender o *habitus* (BOURDIEU, 2008) das jovens entrevistadas, foi necessário analisar sua trajetória individual, concomitantemente, a história do ambiente em que viviam.

Este jogo capaz de orientar o indivíduo em suas estratégias individuais no interior de estruturas, que se define o *habitus* como uma estrutura estruturada, a qual conduz escolhas ao longo da vida dessas jovens. A análise do *habitus* das jovens na beira da praia em Fortaleza foi de grande valia, na medida em que propomos tratar a práticas exercidas por elas como um *modus operandi*: a maneira

como o indivíduo age, executa suas ações seguindo regras intrínsecas a ele próprio e como são geradas e reproduzidas práticas que compõem a vida social (BOURDIEU, 2008).

Sendo assim, para desenvolver uma análise hermenêutica sobre o caso, usou-se como método a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000). Foram realizadas três etapas: a pré-análise, quando organizamos o material a ser analisado; a exploração desse material, momento em que se administraram as decisões tomadas - consistiu essencialmente, em codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, quando os resultados brutos começam a falar, tornando-se significativos e válidos. Através desses resultados, fizemos inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que se relacionem com outras descobertas inesperadas.

O modus operandi das práticas patriarcais foram se constituindo ao longo das narrativas de vidas dessas jovens, as quais atingimos nas entrevistas semi-estruturadas com temas sobre a infância, a família, escolaridade, independência, gosto, casamento e perspectiva sobre o futuro.

PERFIL DAS JOVENS

As jovens, no grupo pesquisado, eram jovens entre 18 e 26 anos, a grande maioria nascida na cidade de Fortaleza, em bairros de periferia, à maioria nas proximidades da Praia do Futuro.

Morenas, mulatas, pouquíssimas eram brancas. Solteiras (nunca casaram oficialmente) moravam sozinhas ou como uma amiga de trabalho/ sustentadas pelos namorados, não tem filhos.

A maioria delas não terminou o segundo grau e como uma das entrevistadas afirma: "Ah, estudar é muito chato, não sirvo pra isso". A educação para elas, assim, como para muitos jovens da periferia brasileira, é percebida como uma obrigação árdua que não iria resultar em lugar nenhum, pois a educação pública no Brasil é desestimulante e serve com base de apoio para sustentar o fracasso, não somente na vida acadêmica, mas nela como um todo (FREITAS, 2009).

A INVESTIGAÇÃO

A particularidade nas relações entre as jovens e os estrangeiros na Praia do Futuro em Fortaleza, nos motivou a ver e a tentar entender o cotidiano daquelas garotas, as quais freqüentavam diariamente a mesma praia no mesmo local. As

primeiras observações chamaram atenção pelo fato dessas garotas, serem jovens muito bonitas, bem tratadas, confundindo-se a primeira vista com as jovens normais que freqüentavam o local.

As observações foram realizadas durante dois meses em uma das praias mais procuradas com destino turístico em Fortaleza: a Praia do Futuro. Uma específica barraca de praia foi selecionada para tais observações, o critério de seleção deu-se pelo fato de haver a maior concentração de turistas estrangeiros e, conseqüentemente, uma maior concentração dessas jovens.

Com a finalidade de realizar uma análise comportamental e entender o fenômeno em suas menores peculiaridades foi estabelecido o primeiro contato com o dono da barraca que era holandês. Como ele gerenciava a barraca, estava ali todos os dias, conhecia bem as jovens que freqüentavam o local. Ele foi o primeiro informante que tivemos para ter certeza que aquelas jovens realmente não se tratavam simplesmente de jovens em busca de sol e praia. Ele apontava cada uma delas, dizia seu nome, sabia da história de vida e achava normal o que elas faziam. A presença delas ajudava a trazer os clientes, pois ter uma barraca de praia cheia de mulheres jovens e atraentes fazia com que os estrangeiros também voltassem no dia seguinte.

Posteriormente, foram entrevistadas 20 jovens, selecionadas pela assiduidade que freqüentavam a praia, estabelecendo contacto com os estrangeiros. Dentre as freqüentadoras assíduas, selecionamos aleatoriamente as que se disponibilizavam a responder às entrevistas semi-estruturadas. Esta etapa foi um pouco complicada, pois a aproximação delas era algo difícil, visto que, não se podia em nenhum momento deixar transparecer aos outros a volta o que elas faziam, afinal, elas estava tentando se camuflar de todas as formas.

Na segunda etapa da pesquisa acompanhamos os locais freqüentados por elas fora da praia: bares, clubes, restaurantes, os quais eram elas consideravam como preferidos. Eram preferidos por dois motivos: por serem freqüentados por pessoas normais da cidade, onde elas tentavam se diluir no meio com uma estratégia de conseguir se passar por uma jovem normal, e por ser freqüentado por estrangeiros a procura da boemia local. A camuflagem só era possível, pois os estereótipos que temos com relação às meninas da vida são muitas vezes, signos que os estrangeiros desconhecem, sendo difícil classificá-las como prostitutas. Todas as estratégias usadas pelas prostitutas convencionais (de rua, esquinas e praças) são abandonadas por essas jovens. Um nova disposição se forma: elas tentam se passar por jovens comuns numa performance de gestos, vestuário, olhares. O objetivo delas não é o pagamento em dinheiro, mas a sorte de encontrar um gringo que se apaixone e a leve consigo. Desta forma elas vão todos os dias à praia até conseguirem alcançar este objetivo.

As prostitutas convencionais de rua, de bordeis também têm o sonho de encontrar o príncipe encantado, porém, é quase impossível, visto que elas expõem-se e carregam consigo o estigma da puta, mulher não digna de casar. Entretanto, o que diferencia as jovens deste estudo é fato delas perceberem o mau-estigma de ser puta e camuflar-se, passando-se por jovens solteiras normais à tomar sol em um ambiente onde há cada vez mais estrangeiros recém chegados no Brasil, os quais nada sabem sobre o passado delas. As constantes idas as praias têm um intuito: encontrar alguém que lhes tire da situação em que se encontram.

Entretanto, é importante salientar que não ter capital cultural privilegiado queira dizer que toda e qualquer garota pobre da cidade de Fortaleza, faça o mesmo, o que não é verdade. Milhares de jovens de Fortaleza não têm nada: capital econômico, social e cultural e continuam na favela ou nos bairros de periferia sem nem um intuito de mudar, porém nos focamos em estudar as estratégias de fuga dessas jovens da praia.

Vários dados estatísticos do IBGE², no INE³ e outros institutos de diversos países, foram analisados e comparados com o intuito de fundamentar este estudo. Porém, depois de serem analisadas algumas tabelas sobre casamentos e migração, constatou-se que não ser possível separar as jovens referidas nesse estudo e todas as outras que estão no bolo estatístico. O que é relevante para essa pesquisa, não é a quantidade, mas sim, a caracterização deste fenômeno e perceber as mínimas fissuras dentro desta atividade, levando em consideração contexto externos interligados a prática dessas jovens.

A PROSTITUIÇÃO DO AMOR

Elas chegam à praia pela parte da manhã, normalmente acompanhadas por uma amiga, dão uma volta pela área, para ver quem está solteiro e que as olha com interesse. Depois de escolher a presa, elas se sentam em uma mesa bem próxima: a posição é quase que militar, é estratégica, para que eles possam vê-las, e para que eles possam trocar olhares. Tudo acontece muito rápido, menos de uma hora sentada nesse ponto, o homem aproxima-se, senão elas o fazem de uma forma mais sutil. Acontece então um ritual de conquista e sedução que é mais rápido que o movimento da sombra projetada no chão da praia. Depois de poucas horas, eles já estão aos beijos. Passam o resto da tarde e vão embora juntos. Por garantia, elas levam à praia pasta de dente, escova e outros itens necessários para passar a noite fora de casa. “quem sabe dá certo...nunca se sabe...a gente tem que andar preparada.” afirma uma das jovens observada por alguns dias, mostrando sua bolsa com todos esse objetos de higiene pessoal dentro.

No dia seguinte, as jovens chegam com os seus respectivos gringos e passam o dia inteiro na barraca de praia. A partir do momento em que ganham um pouco de confiança deles, elas começam a pedir tudo o que desejam. Um detalhe importante é que nessa praia existe um comércio de vendedores ambulantes a vender de tudo: roupas, biquínis, artesanatos, lagosta, camarão, além de serviços como manicure e massagem. Eles pagam. Elas usam. Contudo, simultaneamente, eles usam-nas através do sexo. Um mutualismo que é difícil estabelecer vítimas e culpados. Ambos são exploradores e explorados: elas dos recursos materiais, em busca do status emprestado de pela primeira vez na vida serem tratadas com dignidade, como por exemplo, serem atendidas pelas vendedoras sem desprezo, o que de fato já sentiram muitas vezes por serem pobres. Eles, por sua vez, exploradores do corpo, alimentados pelo fetiche do tropicalismo brasileiro.

Nas observações constatou-se o fato dessas garotas, na maioria das vezes, passar uma até duas semanas com o mesmo gringo, à medida que a semana passa, podia-se perceber a evolução progressiva no visual - mudanças promovidas pelos presentes que elas recebiam dos seus companheiros. Sandálias, bolsa, biquínis, idas ao cabeleireiro, acessórios de todos os tipos. Além disso, na praia, essas garotas tinham tratamento de primeira-dama, podiam pedir o que quisessem para beber e comer, certas comidas que elas nunca tiveram a oportunidade de comer pelo fato de serem muito caras e não fazerem parte de *habitus precarium*⁴ (SOUZA, 2003) onde vivem. Em troca desse luxo, as jovens oferecem o corpo, não só pelas práticas sexuais, assim como pela companhia, além de emprestarem a esses estrangeiros o *status* de estarem com uma típica mulher brasileira.

RESULTADOS

O resultado central observado neste estudo deve-se ao disfarce social usado por essas garotas para dissimular a exploração e o leilão do próprio corpo. Elas criam uma falsa imagem de serem namoradas desses homens. Muitas delas se apresentam como tal, e até mesmo os chamam de meu amor, para dar um ar de mais proximidade entre eles. Esse disfarce dissimula o que elas são e fazem na verdade, ora por hipocrisia, ora para amenizam a realidade da vida precária que têm. Desta forma, há o que chamamos aqui de prostituição do amor, o qual é usado como forma legitimadora de todo o jogo de sedução e uso do corpo para um fim. É como se o amor justificasse tudo. Logo, elas projetam a realidade em um plano emocional totalmente fantasioso no qual encontram o príncipe encantado, casam e serão felizes e ricas para sempre.

A realidade é que as jovens namoradinhas assim como as prostitutas convencionais da Beira Mar⁵ em Fortaleza necessitam do corpo para conseguirem

o que querem. No entanto, o que distingue essas jovens das prostitutas convencionais é a disposição e organização do tempo na perspectiva da construção de um futuro diferente; além do fato delas construírem esta ilusão de estarem se envolvendo afetivamente e muitas vezes estão tão envolvidas na mentira que elas próprias criaram, que não são capazes de diferenciar a realidade da fantasia. Por fim, elas acabam acreditando que não são prostitutas, de que não usam do seu corpo para conseguir esses bens. No imaginário criado por elas, o que pode ser percebido nos discursos das entrevistas realizadas, quando se definem como garotas comuns que têm a sorte de encontrar um estrangeiro que se apaixona e por isso lhes dão tantos presentes.

Outro ponto peculiar do estudo é o fato delas esconderem da família o que fazem. Elas não trabalham oficialmente como prostitutas, por isso mentem ou omitem à família que freqüentam a praia todos os dias. Isso foi percebido nas observações e conversas dentro do banheiro da barraca de praia, onde elas vestem o biquíni quando chegam à praia e muitas vezes trocam de roupa antes voltarem para casa. Além de contradições durante as entrevistas e observações, o desconhecimento da família sobre o que elas fazem torna-se evidente.

Outro fato relevante é que todas as entrevistadas tinham o passaporte pronto, mesmo que nunca tivessem saído do país. Em um dia de observação, foi possível ver uma jovem a desfilar entorno da barraca com seu passaporte pendurado no biquíni, como dizendo eu já estou pronta para ir. Algumas delas já tinham viajado e até já tinham morado pelo menos três meses no exterior (tempo limite para permanece num país estrangeiro sem visto, ou como turista).

Como essas jovens não sabem falar inglês ou qualquer outra língua, a procura maior delas são os italianos e os espanhóis, pela proximidade da língua e pela descontração dos mesmos. Os Portugueses não são um grupo foco por dois motivos que podem ser causais entre si: eles percebem bem a língua e que aquele tipo de mulher é muito fácil, portanto, a camuflagem não é possível e conseqüentemente estão dispostos a somente pagar, usá-las, como qualquer prostituta de calçada. Elas, que já aprenderam isso fogem dos portugueses. Quando perguntamos qual a nacionalidade que elas menos gostavam elas disseram: os italianos de Napoli, pois "eles são muito arrogantes". Os portugueses também são citados, pois "eles nos usam como um objeto e pronto..." diz uma das entrevistadas. A nacionalidade que elas mais gostam são os italianos, os noruegueses e os holandeses "são simpático, tratam a gente bem, pagam tudo, dão tudo que a gente pede". E estes são os mais "fáceis de manipular" como afirma outra entrevistada. A comunicação é algo bem particular, elas tentam a todo custo falar com eles, seja por mímicas, gestos, desenhos, mas por fim a única conversa possível é a corporal. Aquelas que já estão na área à algum tempo, sabem algumas palavras em inglês e arriscam um italiano bem rudimentar. Eles não parecem muito preocupados

em entendê-las, demonstrando total interesse de estar com uma mulher linda, atraente, simpática e assim de tudo muda.

A questão sobre essa nova forma de prostituição, que designamos de prostituição do amor, exige uma reconstrução histórica prévia que permita perceber e separar a antiga classe trabalhadora/prostitutas da nova forma apresentada no capitalismo moderno. Essas jovens que não têm o seu lugar no mercado de trabalho formal, no novo modelo de capitalismo (BOLTANSKI, 2009), têm o seu não-lugar bem estabelecido: fora da prostituição que estamos acostumados a ouvir (cujo o lugar está muito bem definido dentro da economia mundial) e também fora dos trabalhos formais assalariados em empresas. Isto dar-se por diversos fatores formadores de exclusão: a baixa qualificação e escolarização delas e a necessidade de ocuparem tarefas domésticas desde muito novas; falta de postos de trabalho (ESTANQUE, 2004). Desta forma, o que seria classificado anteriormente como não lugar ou desemprego, ganha uma nova estratégia de sobrevivência: constituir-se um novo mercado do corpo, temporal, mas percebe-se o lucro, mesmo que esse lucro não seja imediato. O que diferencia essas jovens das prostitutas comuns é exatamente isso: a temporalidade do que fazem e acompanharem os estrangeiros sem receber um pagamento em dinheiro por isso, na esperança de que estes as vejam não como prostitutas, mas com jovens boas, sexys e obedientes, ou seja, perfeita para casar e migrar junto com eles para seus países de origem.

Esse grupo de jovens, são compostos de jovens entre 18 e 26 anos, bonitas, atraentes que buscam o príncipe encantado, que assim com o drama de Cabíria, prostituta do filme de Fellini que se deixa apaixonar pelos clientes, numa busca incessante pelo príncipe encantado, pelo amor. Para essas jovens a busca pelo príncipe, ultrapassa o romantismo mesmo que isso não seja afirmado de forma explícita no seu discurso. O príncipe para elas é aquele que tirar-lhes-á da miséria e proporcionar-lhes-á talvez a única forma de acender socialmente. Para tal, deixam de fora padrões de beleza e idade e buscam por aqueles que têm dinheiro independente de serem bonitos ou não, velhos ou até mesmo muito velhos.

O dinheiro é aqui um dom que aprisiona quem o recebe, onde elas ficam a dever algo em troca. Nenhuma dádiva é livre de dívida (MAUSS, 1974). Desta forma, o dom dinheiro de forma implícita alarga a desigualdade entre o sexo e mantém na conduta do oprimido e do opressor, violência simbólica e dominação masculina (BOURDIEU, 1999) sobre as mulheres. No caso estudado o amor disfarça a compra, incorporando a dominação e tornando essas práticas em formas tácitas de obrigação e benevolência. Há a total perda de autonomia das mulheres na relação, onde a afetividade e a dependência econômica se misturam, facilitando a ideologia da coisificação da mulher (HENCHOZ, 2008).

É importante ressaltar que, a dominação masculina não é uma problemática exclusiva da prostituição, mas ela está diluída em todas as camadas de nossa

sociedade, seja por formas mais explícitas como a violência doméstica, ou a institucional, a não participação política, desigualdade salarial entre os gêneros, etc, até falta de autonomia e o poder de decisão da mulher no meio familiar. Esta questão abrange tanto classes pobres como as mais abastadas.

Outro ponto importante demarcado nas análises dos dados foi o processo de construção da estratégia de fuga. Esta ação pragmática sobre a vida, a tomada de decisões, além do planejamento do futuro, são elementos novos na conduta dessa raça estrutural (SOUZA, 2006). A estratégia de fuga é algo construído ao longo do tempo pela linhagem feminina do meio onde vivem: uma amiga, uma irmã ou mesmo conhecida que já é casada com um estrangeiro é responsável por fazer a propaganda de como é viver em um país de primeiro mundo e tudo que se pode adquirir com esse casamento, desde estabilidade até artigos de luxo. Esse processo tornou a busca por um gringo quase que um concurso público que daria a estas jovens o que o Estado não lhe pode proporcionar: estabilidade de uma vida sem o medo constante da fome, da pobreza, que seus pais e elas sempre viveram.

Ao invés de estudar, algo que nunca esteve no *habitus precarium* (BOURDIEU, 2009) destas jovens, pois a família não possuía o capital cultural privilegiado, elas vão à caça, mas não é uma caça qualquer, pois elas já são profissionais e tutoras das novas que chegam, são caçadoras, pois já sabem exatamente onde encontrá-los, distingui-los e assim atacar. Muitas vezes, o tiro não é assim tão certo, mas lhe fornecer mais experiência, o que aumenta sua probabilidade de atingir o alvo: casar com um estrangeiro. A luta aqui não é mais pela pertença à classe mais abastada no Brasil, pois anos de história de dor e sofrimento ensinaram-nas que a inclusão social não iria acontecer em um processo de curto prazo.

Um dos primeiros indícios percebidos foi o contraste existente entre a casa delas - a falta de comida, dinheiro - e o outro extremo, a duas quadras onde elas moravam: a fartura de homens com dinheiro disposto a presenteá-las, escondida pelo meio físico, prédios e hotéis, e por meio simbólico, pois lugares desse tipo não são lugares para gente pobre. A diluição dessa barreira simbólica só foi possível, pela beleza e a sensualidade que abriam a porta para estas jovens, as quais sempre foram barradas em tudo na vida: educação, oportunidade profissional, dificuldade financeira, privação e consumo de bens como roupa, passeios, etc.

Pela primeira vez, junto a esses estrangeiros elas conseguem desfrutar o que era consumido nas novelas que elas tanto assistiam: desde comidas que nunca tiveram condição de comprar até objetos de luxo que passam a ser conhecidos no meio. A exploração é mútua, pois elas buscam alguém que as tirem do contexto de miséria onde cresceram e eles encontram nelas o estereótipo da mulher brasileira, bonita, sensual, dócil preparada para cuidar deles e da casa, ou seja, cumprir os papéis de mulher: passar, lavar, ter filhos. Enquanto, as européias lutam pela

igualdade de gênero e o empoderamento como está na Constituição do Milênio, o que essas jovens querem, em princípio, é a fuga do não ter⁶. Desta maneira, as tarefas domésticas não são encaradas como um problema, visto que elas as fazem desde pequena dentro da própria casa e/ou suas mães fazem como empregadas domésticas na casa de terceiros. A diferença está em elas exercerem essas tarefas na tão sonhada casa própria, no lar doce lar que elas tanto sonharam.

Baseada nos dados que coletados nas entrevistas e observações, podemos perceber que depois de encontrar, o amor, alguém que as sustentem, que lhes puxem do buraco onde vivem, percebeu-se que muitas primeiramente passam três meses no país do companheiro com o visto de turista (ou sem visto), retornam ao Brasil, ficam recebendo uma mesada dos namorados. Para conseguir dinheiro dos namorados elas usam diferentes estratégias como de que a família não tem dinheiro, ou que precisa de um remédio “para eles, isso aqui não é nada, eles estão pagando em euro mesmo” diz uma das jovens entrevistadas sentada na barraca de praia, enquanto mostra uma nota de 50 reais e ri com as amigas. Ela tem um namorado na Itália, disse que vai sempre lá, entretanto continua indo a praia em busca de outro estrangeiro, consumindo com o dinheiro que ele a envia.

Essa é outra contestação de que elas usam o dinheiro e continuam a ir à praia em busca de outro. “namorado, não é marido.” afirma uma das entrevistadas. Elas só deixam de ir à praia em busca de outro, quando se casam de papel passado e vão morar no país do cônjuge. “Não pode ser besta não...se não tiver tudo ali, de papel passado...não pode dar mole não”.

Os principais destinos que nos deparamos na pesquisa foram: Itália, Holanda, Noruega, uma pequena parcela para Espanha. A grande maioria, das que foram e voltaram e não conseguiram se casar, falam um italiano, misturado com português, além de voltarem com roupas de marca, cabelos tratados. Portanto, mesmo que não se casem elas conseguem juntar algum dinheiro, usufruir de um novo capital cultural que aprenderam com a convivência no país onde estiveram e continua a ir a praia até conseguir alcançar a meta.

As principais tendências nos movimentos migratórios apontam para uma aceleração das migrações, assim como uma feminização das migrações (GÓIS; MARQUE; PADILLA; PEIXOTO, 2009). Os autores argumentam que essa tendência é marcada pelo aumento dos movimentos da população, resultado da exclusão social e econômica do país de emigração ou a dissolução de estruturas econômicas sociais tradicionais gerando transformações econômicas e culturais nos países de acolhimento. O que tem sido elemento principal nas políticas migratórias é a ausência ou a refração do Estado no seu papel de inclusão dos indivíduos no mercado. Esse afastamento do Estado no cumprimento do papel social aumenta a polarização entre ricos e pobres tornando a migração uma válvula de escape da pressão sócio-econômica.

A vulnerabilidade destas mulheres é marcada por estarem em uma situação econômica precária, sendo este tema tratado por vários autores como Glendinning e Millar (1987) e por Heloísa Perista (1993). Dentro deste contexto sócio-econômico de feminização da pobreza, a prostituição torna-se quase que a única forma de tentar minimizar ou melhorar as condições de vida. Na grande maioria das vezes essa atividade é percebida como forma temporal pelas prostitutas, em um visão subjetiva de tentativa fracassada em transformar a sua condição sócio-estrutural em um problema individual que poderia ser mudado quando bem se entender.

Uma análise das estatísticas disponíveis, como foi mencionada anteriormente, não auxiliam nessa investigação, pois quando essas jovens saem do país, seja por três meses ou casadas de fato, diluem-se no total dos números estatísticos. Tornando difícil uma quantificação mais precisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, com tudo que foi exposto, é possível perceber que as normas no interior dessa rede social eram demasiadas obscuras. As interações e as trocas ancoram-se em princípios, muitas vezes, contraditórios entre si e geradores de novas expectativas de vida, tentativa de ascensão, obtenção de lucro, fomentadas por uma ilusão romântica na tentativa de negação da necessidade, da desigualdade e da dominação.

Uma espécie de trocas entre dom e dádiva onde a oportunidade de casar-se com um estrangeiro é o elemento chave de mudança e de interesse por parte dessas jovens. Enquanto que, para eles, ter achado a mulher desejada: sensual, dócil e obediente, para elas acharem uma mina de ouro que irá mudar sua vida. Um parasita o outro em uma interação que é ofuscada pelos papéis românticos da corte e do casamento. Os sentimentos de dever e de obrigação confrontam-se com a ascensão social e a afetividade. O falso envolvimento emocional disfarça a assimetria da troca do corpo por dinheiro. Desta forma, o dom/dinheiro coexiste com os interesses utilitários e com a carência afetiva das jovens.

A fantasia da igualdade por serem as namoradinhas destes homens obscurece as desigualdades sociais e sexuais presente nesta relação. Este conjunto paradoxal sustenta a diferenciação dessas jovens das prostitutas de rua/clube, pois estas últimas apenas prestam serviços sexuais em troca do pagamento, além de carregarem consigo o estigma de puta. Todavia, as jovens tratadas nesse estudo, usam do corpo para encontrar um namorado, ou melhor, um marido que lhes dêem de tudo, além da segurança de nunca mais regressar a vida de miséria e privações em que vivem.

Nesta pesquisa buscou-se apresentar esta nova, moderna sub-classe social, fruto de transformações recentes no sistema capitalista na qual está inserida. As mutações sofridas para a constituição deste novo grupo têm uma aplicação diferenciada dentro e fora do que era entendido como prostituição, tornando as relações muito mais obscuras e imperceptíveis num primeiro momento. As estratégias de sobrevivência articulada entre essas jovens e os estrangeiros nascem de dentro do próprio sistema, como uma necessidade do próprio sistema autopoietico⁷ (LUHMANN, 1995). Desse sistema social, o qual se reproduz através dos seus próprios elementos e a manutenção deste, constitui novo subsistema no interior da sociedade, com relações e normas.

As trocas simbólicas, que nos referimos no decorrer do texto, são fruto da necessidade extrema dessas meninas, que pertencem originalmente à classe mais baixa da sociedade brasileira, classificada pelo sociólogo Jessé Souza (2003)⁸ como a *ralé estrutural*. Uma classe não apenas desprovida de poder econômico, mas acima de tudo de capital cultural, caracterizada pela falta de acesso aos meios educacionais e a incapacidade psicoemocional de autocontrole sobre o próprio corpo, e uma completa inadaptação ao sistema de modernização.

Essas jovens conseguem se diferenciar da *ralé estrutural* que vieram por terem uma visão mais pragmática do mundo, o que lhes faz perceber a possível oportunidade de uma mobilidade social ou pelo menos uma participação em parte do capital cultural legítimo. Um processo de interação com uma classe média e alta que elas só agora têm a possibilidade de estabelecer, na qual a beleza abriu-lhes a porta da frente, onde antes elas só conseguiam entrar pelo fundo. Sendo assim, elas passam por uma mobilidade social, na qual podem estar entre a *ralé* e as classes médias ou até a possibilidade de alcançar a classe alta. Essa definição de classes é muito mais complexa do que apenas a análise da renda, deve-se, contudo, levar em consideração o estilo de vida e a visão prática de mundo.

Há a participação delas na economia, pois elas têm uma renda, a mesada dos namorados, a qual lhes proporciona consumir os bens e serviços valorizados, ou a consumir cada vez mais bens de consumo duráveis, os quais antes era exclusividade das classes médias e alta. A contradição com a realidade que viviam, tendo muitas vezes que sobreviver com menos de um real por dia, a saída encontrada por essas jovens a esse sistema de escassez, é a utilização do dom que elas têm: o próprio corpo. Muitas delas perceberam que não tinham nada em casa, nem mesmo o que comer, mas contrapondo-se a isso a fartura apresentada pelos estrangeiros que compram tudo e mais um pouco, com uma moeda que elas não entendem muito bem, mas sabem que vale muito. Esse conjunto gera ações pragmáticas de auto-controle e reflexão sobre o futuro. A necessidade é o primeiro passo à vida temporária da praia e a prostituição dos próprios sentimentos.

NOTAS

* Mestre em Sociologia pela Universidade de Coimbra, Portugal. Pesquisadora do CEPEDS - Centro de Pesquisa em Desigualdade da Universidade Federal de Juiz de Fora. e-mail: silva.emanuelle@gmx.com

¹O *habitus* que orienta nossas ações, entretanto, seguindo as estratégias internas próprias à determinada sociedade. Basicamente, o *habitus* é basicamente, uma relação da capacidade de produção de práticas de classificados e a capacidade de se diferenciar e apreciar essas práticas e produtos ("o gosto") que representaram mundo social. (BOURDIEU, 2008).

²Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

³Instituto Nacional de Estatística

⁴Nesse sentido, *habitus* precário pode se referir tanto a setores mais tradicionais da classe trabalhadora de países desenvolvidos e afluentes (Alemanha, por exemplo) incapazes de atender as novas demandas por contínua formação e flexibilidade da assim chamada sociedade do conhecimento a qual exige, atualmente, uma ativa acomodação aos novos imperativos econômicos, como à secular ralé rural e urbana brasileira.

⁵Principal rua da orla marítima onde estão localizados os hotéis de luxo de Fortaleza.

⁶No imaginário é um meio de fuga da escassez que sempre viveram em busca de um futuro melhor.

⁷Sistema autopoietico de Luhmann (2006), onde este conceitualista as organizações como sistemas sociais que reproduzem a si mesmos baseadas nos seus próprios elementos.

⁸Professor Dr. Jessé Souza, tem vários estudos na temática da desigualdade brasileira, em especial que uma sub-estrutura que ele designa como "a ralé brasileira".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOLTANSKI, Chiapello. **O Novo Espírito Do Capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In.; Knowledge, **Education and Social Change**: Papers in the Sociology of Education, edited by R. Brown. Tavistock, UK: Tavistock Publications, 1973.

_____. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. **O Senso Prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

- _____. **O Poder Simbólico**. Bertrand, 2007.
- MANITA, Oliveira. **Estudo de Caracterização da Prostituição de Rua no Porto e Matosinhos**. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2002
- ESTANQUE, Elísio. Análise de Classe e Desigualdade Sociais em Portugal: em defesa da perspectiva compreensiva. **Revista novos Estudos**. São Paulo, 2004.
- FREITAS, Lorena. **A instituição do Fracasso**. A educação da ralé. A ralé Brasileira: quem e como vivem. Editora UFMG, 2009.
- GLENDINNING, Cariline; MILLAR, Jane. **Women and poverty in Britain**. Brighton: Wheasheaf Book, 1987.
- GRAVONETTER, Mark S. Economic action and social structure: the problem of embeddedness, **American Journal of Sociology**, Vol. 91, Nº 3, 1985.
- GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.
- GOIS, Pedro; MARQUES, José C; PADILLA, Beatriz; PEIXOTO, João. Segunda ou Terceira Vaga? As características da imigração brasileira recente em Portugal, **Revista Migrações**, 5, 2009.
- HENCHOZ, Caroline. **La construction conjugale des dimensions économiques de la relation amoureuse in Caroline Henchoz**, Le couple, l'amour et l'argent. Paris: L'Harmattan, 2008.
- LIBERATO, Isabel. **Sexo, ciência, poder e exclusão social**. Tolerância da prostituição em Portugal (1841-1926), Lisboa, Livros do Brasil, 2002.
- LOPES, Ana. **Trabalhadoras do sexo, uni-vos!**. Organização Laboral na Indústria do sexo. Lisboa. Dom Quixote, 2006.
- LUHMANN, Niklas. **Social systems**. Standford Universaty Press. 1995.
- MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In : _____. **Sociologia e Antropologia**. v. II. São Paulo : Edusp. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2 , 1974.
- PERISTA, Heloísa. **Older People in Europe**, National Report on Portugal, EC Observatory on Ageing and Older People, Commission of the European Communities, 1993.
- PINTO, José M Silva. **Violência e Prostituição**. Tese de Mestrado em Sociologia do Instituto superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1991.
- PORTES, Alejandro. Economic sociology and the sociology of immigration: a conceptual overview, in A. Portes (Ed.), **The Economic Sociology of Immigration**. Essays on Networks. Ethnicity and Entrepreneurship, Nova Iorque, Russel Sage Foundation, 1995.
- PORTES, Alejandro; BÖRÖCZ, József. Contemporary immigration: theoretical perspectives on its determinants and modes of incorporation. **International Migration Review**, Vol. 28, Nº 3,

1989.

PEIXOTO, João. **As Teorias Explicativas das Migrações**: Teorias Micro e Macro-Sociológicas Nº II, 2004.

SANTOS, Boaventura; GOMES, Conceição; DUARTE, Madalena; BAGANHA, Maria Ioannis. **Tráfico de Mulheres em Portugal para Fins de Exploração Sexual**. Lisboa. Artes Gráficas, 2008.

SJAASTAD, L. A. The costs and returns of human migration, **The Journal of Political Economy**, Vol. 70, Nº 5, Part 2 (Supplement), pp. 80-93, 1992.

SIMMEL, Georg. **Filosofia do Amor**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SOUZA, Jessé (Org.). **A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

Artigo recebido para publicação em 10 de julho de 2012

DIRETRIZES CURRICULARES DA SOCIOLOGIA: ÊNFASE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ

Valderice Cecília Limberger Rippel¹

Ademir Batista²

Marcos Roberto Mesquita³

Resumo: A Escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país. O intuito desse trabalho é proporcionar uma reflexão sociológica das diretrizes onde se propõe uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, com oportunidades que sejam iguais para os indivíduos das diferentes classes sociais.

Palavras-chave: Currículo. Sociologia. Educação.

Abstract: The Brazilian public school, in the last decades, started to attend more and more students from low social classes. By assuming this role, which historically justifies the existence of public school, it has intensified the necessity of continuous discussions about the role of the basic education in the society projects that is desired for the country. This explanation aims to provide a sociological reflection on the guidelines where a reorientation in the curricular policy is provided in order to construct a fair society, with equal opportunities for everybody.

Keywords: Curriculum. Sociology. Education.

INTRODUÇÃO

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes da classe menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte, inclusive a erudita. Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo

contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam, partindo da perspectiva de que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas, presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, nos moldes em que ela se constitui. Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação que permitam aos professores e aos estudantes se conscientizarem da necessidade de

[...] uma transformação emancipadora. É desse modo que uma consciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e sejam quais forem as suas possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar para todos.

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán (2000, p. 17) fala de impressões que, “[...] tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo”. Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas, porque fica reduzido ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se organiza historicamente essa estrutura curricular e, em consequência disso, o modo como às pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele:

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem

dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto. Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Partimos também do pressuposto de que o currículo tem que ser vivenciado em experiências e/ou interesses dos alunos. Esse pressuposto se faz presente no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova⁴ e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que:

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas. [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Se formos comparar uma concepção centrada num currículo cientificista, toma-se por base a experiência e põe seu olhar na vivência do aluno, a partir de seus interesses e sob responsabilidade da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI apud DCE, 2008, p.18).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular

que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, mas em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Uma vez que essa concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar, é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico. Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico⁵. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. É nesse encaminhamento que posso citar as palavras de Paulo Freire, que diz:

[...] é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles pensam independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado, e, de outro, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (PAULO FREIRE, 1996, p.70).

Nesse sentido, conforme Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15), toda concepção de currículo está estreitamente inter-relacionada com o tipo de conhecimento (saber) e, mais ainda, com o tipo de ser humano que se quer formar:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou e "subjetividade". Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim curriculum, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos.

Conforme o referido autor (1999, p. 16), além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade, além de uma questão de poder, pois "[...] privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder". Conforme Rubem Alves (1995) trata-se de relações de saber, poder e sabor. Para tanto, Alves (1995, p. 115) nos provoca com uma definição de Roland Barthes: "Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, o máximo de sabor". E, na sua estória intitulada "O Currículo dos Urubus", Rubem Alves (1995, p. 67) conclui: "Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar

não dos currículos cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação. É isto: começar do desejo. Uma pedagogia do corpo!”.

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Perfazendo uma análise da história da educação no Brasil, constatamos que todo processo educativo se inicia no período colonial, quando começam as primeiras relações entre Estado e Educação, por meio dos jesuítas, que chegaram em 1549, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega. Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também os métodos pedagógicos. Todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas por um documento, o “Ratio Studiorum”, escrito por Inácio de Loiola. Eles não se limitavam ao ensino das primeiras letras, pois, além disso, mantiveram o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes.

O método jesuítico de ensino funcionou absoluto durante 210 (duzentos e dez) anos, de 1549 a 1759, quando uma nova ruptura marca a Educação no Brasil, qual seja, a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal. Se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

A partir de 1759, com as reformas pombalinas, o ensino passou a ser instituído, sendo os conteúdos baseados nas Cartas Régias, que seriam aulas de Latim, Grego e Retórica, em que cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras. Os professores geralmente não tinham preparação para a função, já que eram improvisados e mal pagos; eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam proprietários vitalícios de suas aulas régias.

O resultado de toda mudança educacional da época foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo dele foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação.

Do período de 1808 a 1821, da permanência de dom João VI junto com a corte portuguesa, pouca coisa mudou na educação brasileira ou, melhor dizendo, nada mudou. A educação, nesse período, tinha uma importância secundária, de menor importância.

Em 1822, D. Pedro I proclama a independência do Brasil e, em 1823, na tentativa de se suprir de professores, institui-se o Método Lancaster de ensino, que funcionava como um ensino mútuo, pelo qual um aluno treinado (decúrio) ensinava um grupo de 10 alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor.

Em 1824, outorga a primeira Constituição Brasileira, em que o artigo 179 ditava que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”.

Depois, em 1826, um decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogia (escolas primárias), Liceus, Ginásio e Academias.

Em 1827 D. Pedro I cria duas faculdades de Direito no país e, em 1834, por meio de um Ato Adicional à Constituição, determina-se que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835 surge a primeira Escola Normal do país.

EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Como em outros países, a introdução da Sociologia como disciplina curricular é parte do seu processo de institucionalização, ampliando e conformando a comunidade científica pelo reconhecimento no meio acadêmico e o apelo a recursos pedagógicos que promovem sua aceitação social e difusão do conhecimento em nível escolar. Assim, portanto, a sociologia ingressa primeiramente no sistema de ensino em 1891, com a reforma educacional protagonizada por Benjamin Constant e aparece sob o título de Sociologia e Moral, pré-formatado pelo espírito positivista reinante na ciência e na sociedade. Durou apenas um ano como disciplina obrigatória. O seu reaparecimento se dá novamente duas décadas depois, em 1925, quando a Reforma Rocha Vaz passou a exigí-la como conteúdo avaliado nas provas de ingresso às faculdades. Tal exigência, afirma Meucci (2000), fez com que a Sociologia estivesse na grade de disciplinas de nível secundário, implantada em 1925, no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, reconhecidamente modelar entre instituições públicas e privadas.

Também, em meados da década de 1920, a Sociologia integrou o currículo para a formação de educadores primários e secundários dos Estados do Rio de Janeiro e Pernambuco. Para dar sustentabilidade à discussão, apresenta-se um quadro resumo, elaborado por Santos e Eliezi, que mostra a sociologia no contexto das reformas educacionais entre 1891 a 2008:

Quadro I – Sociologia no Brasil

1891 -1941 – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1891 – A Reforma Benjamin Constant propõe, pela primeira vez no Brasil, a Sociologia como disciplina do ensino secundário.

1901 – A Reforma Epiácio Pessoa retira oficialmente a Sociologia do currículo, disciplina esta que nunca chegou a ser ofertada.

1925 – A Reforma Rocha Vaz coloca novamente a Sociologia como disciplina obrigatória do curso secundário, no 6º ano. Como decorrência dessa Reforma, ainda em 1925, a Sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo como professor Delgado Carvalho.

1928 – A Sociologia passa a constar dos currículos dos cursos normais de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, onde foi ministrada por Gilberto Freyre, no Ginásio Pernambucano de Recife.

1931 – A Reforma Francisco Campos organiza o ensino secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, de Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.

1933 – Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

1934 – Fundação da Universidade de São Paulo, que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e como catedrático de Sociologia.

1935 - Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.

1942 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

Fonte: Sociologia e Ensino em Debate, 2004, p. 132-142.

Conforme pode ser visualizado no Quadro I, observamos que a presença da sociologia no Brasil nesses períodos citados ocorreu primeiro na educação secundarista e, depois, na educação superior. O que ocorria é que havia uma disputa entre as explicações católicas e jurídicas *versus* as explicações positivistas, evolucionistas e cientificistas, disputa que durou várias décadas. O fato de essa disciplina ser ensinada nas escolas criava um mercado de ideias e por que não, de soluções frente a esses questionamentos, mas o que ocorreu posteriormente é que foram sendo escritos manuais de Sociologia destinados ao ensino, manuais que acabaram por contribuir com a organização e elaboração das teorias e dos métodos sociológicos no Brasil.

Quadro 2 – Sociologia como disciplina obrigatória

(1942-1981) AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

1949 – No Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia”, Antônio Cândido defende o retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária.

1954 – No Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, Florestan Fernandes discute as possibilidades e os limites da Sociologia no ensino secundário.

1961 – Aprovação da **Lei Federal nº 4.024**, de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada no país. Essa LDB manteve a divisão do Ensino Médio em dois ciclos: ginásial e colegial.

1962 – O Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam os novos currículos para o ensino médio. Neles constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos.

1963 – Resolução nº 7, de 23 de dezembro, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na qual a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético.

1971 – **Lei Federal nº 5.692**, de agosto. Trata-se da Reforma “Jarbas Passarinho”, que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal.

Fonte: Sociologia e Ensino em Debate, 2004, p. 142-149.

No Quadro 2, observamos a ausência da disciplina de Sociologia nesses períodos e um grande debate em prol do seu retorno. As leis de diretrizes ligadas à educação praticamente excluem a Sociologia na formação geral dos estudantes de nível secundário, o que resultou num grande debate no país, envolvendo grandes especialistas da área.

Nota-se que a educação se apresenta como o processo socializador por excelência, mas depende formalmente da vontade política dos dirigentes, razão por que perduram os avanços e os retrocessos frequentes no processo de adoção da Sociologia no sistema formal de ensino. Excluída das grades curriculares dos cursos secundários, no período da ditadura militar (1964-1984), a Sociologia permaneceu de forma tênue nos cursos de formação para o magistério, tendo recebido denominações diversas e conteúdos diversificados.

Quadro 3 – A reinserção da disciplina de Sociologia

(1982-2001) REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1982 – Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro, que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.

1983 – Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.

1984 – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.

1986 – A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.

1989 – A Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. A Constituinte mineira e a fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia.

1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.

1997 – A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia.

1998 – Aprovação do Parecer nº 15, de 1º de junho, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

1999 – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

2000 – No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga semanal de duas horas-aula.

2001 – Vetado pelo Presidente da República, o projeto de lei do deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores do Paraná, que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas.

2001 – Veto presidencial em apreciação no Congresso Nacional.

2003 – Inicia-se nova equipe no MEC e nas secretarias de ensino médio e ensino profissionalizante (Governo de Luiz Inácio Lula da Silva – LULA, 2003-2006). UEL introduz Sociologia nas Provas do Vestibular.

2004 – Forma-se uma equipe para rever os PCNEM. O MEC solicita às sociedades científicas a indicação de intelectuais ligados ao ensino para

reformularem os PCNEM. Amaury Moraes (e sua equipe) inicia a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia.

2005 – Amaury Moraes elabora o Parecer que questiona as DCNEM e encaminha ao MEC que encaminha ao CNE. Cria-se o Grupo de Trabalho GT Ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia e ocorrem duas sessões especiais sobre as questões do ensino no Congresso em Belo Horizonte.

2006 – O CNE analisa a matéria e vota favorável ao Parecer e à mudança das DCNEM, tornando a Filosofia e a Sociologia componentes ou disciplinas curriculares obrigatórias em ao menos uma série do Ensino Médio.

2007 – Vários estados da federação questionam essa medida junto ao CNE e aguardam o debate antes de implementarem; foram os casos de SP e do RS. A maioria dos estados continuou a implantação da disciplina, elaborando diretrizes curriculares estaduais, realizando concursos públicos para professores de Sociologia e estruturando materiais didáticos. A SBS realiza, junto com a USP, o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia, nos dias 28 de fevereiro a 2 de março, na Faculdade de Educação da USP. Cria-se a Comissão de Ensino de Sociologia no Congresso da SBS em Recife e mantém-se o GT Ensino de Sociologia, entre outras tantas atividades. O Sinesp e a Apeosp organizam o 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e de Filosofia, em julho, em São Paulo, com a participação de cerca de 800 pessoas. UFPR introduz Sociologia nas provas do Vestibular. A Editora Escala cria a Revista mensal Sociologia: Ciência & Vida, revista vendida na maioria das bancas do país.

2008 – Diante das resistências de alguns estados, inclusive do mais rico do país, São Paulo, em acatar a mudança das DCNEM, o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo – Sinesp liderou mais um movimento de pressão pela aprovação da lei que obriga o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio, no Congresso e Senado Federal. Em 2 de junho de 2008, o Presidente da República em exercício, José de Alencar, assinou a Lei Federal nº 11.684. A UFRN, com o apoio da SBS, realiza o 1º Seminário Nacional de Educação e Ciências Sociais, nos dias 18 e 19 de abril, em Natal. A FE-UFRJ, com o apoio do MEC e SBS, realizou o 1º Encontro Estadual sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, no Rio de Janeiro, em 19 a 21 de setembro de 2008. A FCS da UFG realizou o 5º Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, em setembro de 2008.

2009 – O CNE regulamenta o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011. A SBS realiza

o 1º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, nos dias 25 a 27 de julho, na UFRJ (participação de cerca de 300 pessoas) e mantém o GT Ensino de Sociologia no seu Congresso bianual, realizado na sequência e que comemorou os 60 anos de existência da entidade. A FCS da UFG realizou o 6º Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, em setembro de 2009.

Embora no período seguinte, de 1942 a 1964, registramos uma inflexão da Sociologia nas escolas secundárias, os espaços de pesquisa e ensino nas universidades e centros de investigação que foram criados e patrocinados pelos governos estadual e federal e por agências internacionais continuaram sendo ampliados. Nogueira (1981, p.181-234) considera que, de 1930 a 1964, ocorreu a formação da comunidade dos sociólogos. Meksenas (1995) destaca que, de 1925 a 1941, vivemos os anos dourados da Sociologia. De fato, então, podemos afirmar que todo esse contexto dos anos de 1930 a 1964, com a expansão do capitalismo, urbanização e industrialização, provocou mudanças profundas nos sistemas simbólicos e seus aparatos culturais e educacionais.

Fonte: Sociologia e Ensino em Debate, 2004, p. 150-161.

No Quadro 3 já verificamos uma discussão mais acirrada em torno da disciplina. Isso se dá em decorrência do crescimento do volume de informações em consequência das novas tecnologias, que colocam como parâmetro para a formação dos cidadãos um ensino voltado não para a acumulação de conhecimentos, mas para a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de conhecimento.

Essas mudanças abriram possibilidades para a formalização das Ciências Sociais/Sociologia. Essa continuidade na ampliação dos processos de solidificação da Sociologia como ciência, como espaço de formação nos cursos de graduação e de pós-graduação se estendeu também durante as duas décadas de ditadura militar e, após, com a redemocratização. Há, contudo, que se pensar em como as condições para essa expansão foram potencializadas nos anos dourados (1925 a 1941).

O período em que a Sociologia existia como disciplina em cursos não especializados e na Escola Secundária não teria criado as condições para sua formalização como ciência? Os estudos de Meucci (2000) ajudam-nos a evidenciar essa hipótese, pois, tanto na dissertação de mestrado como na tese de doutorado, eles trazem dados fundamentais desse processo.

As idas e vindas da Sociologia nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio constituem-se em um amplo objeto de estudos e em um programa

de investigações ainda em fase de estruturação no campo de pesquisas da educação e das Ciências Sociais. Dessa forma, muitas afirmações sobre o ensino de Sociologia nos diferentes períodos da história da educação são, ainda, hipóteses e pistas para aprofundamentos teóricos e empíricos em frentes de investigações que tragam mais subsídios para a compreensão mais próxima possível da realidade do que foi e do que tem sido praticado como ensino das Ciências Sociais/Sociologia. De fato a sociologia no Brasil se deu na área da educação com o objetivo de formação de profissionais na Educação. Em todas as reformas feitas no Ensino e nos currículos, a disciplina apenas permanecia nos cursos médios de magistério, sendo o nome nas matrizes curriculares de Sociologia da Educação. Como afirma Gomes, “A Sociologia no Brasil se institucionalizou pela mão do educador” (GOMES, 1985, p. 517).

Vale salientar que o retorno da Sociologia nos anos 2000 teve algumas características; a disciplina era vista como desnecessária desconhecida entre os alunos e professores de outras disciplinas, não fazia parte das disciplinas que recebiam livro didático. Esta situação dos livros passou por mudanças em 2012, quando a Sociologia e a Filosofia passaram a ter livros didáticos. No Estado de São Paulo, até 2011, a Sociologia possuía apenas uma aula por semana em cada série do ensino médio, isso se modificou a partir de 2012 com o estabelecimento do dobro de aulas por série.

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ.

Entretanto, conhecer o campo de luta, que é o currículo, nos ajuda a entender que toda essa expansão não significa consolidação definitiva da disciplina ou de seus conteúdos nas escolas. Cabe lembrar que, como vem ocorrendo a legalização e a legitimação, isso possibilita uma postura mais comedida diante do processo, postura comedida no sentido de reconhecer que ainda temos que estar atentos às reformas educacionais, às mudanças curriculares e às alterações na conjuntura política do país e dos estados. Além disso, é sensato admitir que temos que estruturar as áreas de metodologia e estágio nos departamentos de educação e de ciências sociais nas instituições de ensino superior para garantir a formação inicial e continuada dos professores. Nós temos que multiplicar a produção de materiais didáticos, negociar concursos públicos para professores licenciados na área, desenvolver a pesquisa sobre o ensino da Sociologia, entre outras tarefas.

Com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/1996), abriram-se perspectivas para a inclusão da Sociologia nas grades curriculares, uma vez que, em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, a lei expressa a importância do “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários

ao exercício da cidadania". Mesmo assim, contudo, durante a sua regulamentação, o seu sentido foi alterado. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio apresentaram como proposta o tratamento interdisciplinar dos conteúdos de Sociologia, esvaziando sua especificidade e o caráter de obrigatoriedade. Esta nova derrota para o ensino da Sociologia impulsionou uma série de discussões e propostas de ações para reverter a situação em diferentes estados, visto que a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio não estava garantida.

O Conselho Nacional de Educação aprovou com base na Lei Federal nº 9.394/1996, a inclusão da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio e, a partir de 2007, os Conselhos Estaduais de Educação deveriam regulamentar a oferta dessas aulas. No dia 2 de junho de 2008 é aprovada a alteração do artigo 36 dessa lei, através da Lei Federal nº 11.684/2008, aprovada em 2/6/2008, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. O Parecer CNE/CEB nº 22/2008, de 8/10/2008 responde à consulta sobre a implantação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio.

No Estado do Paraná, sua regulamentação se deu através do Processo nº662/2008, que culminou na Deliberação nº 03/2008, aprovada em 7/11/2008 pelo Conselho Estadual de Educação, que ditou as Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para inclusão obrigatória das referidas disciplinas na matriz curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná.

A LDB de 1996 estabelece que os conteúdos de Sociologia no Ensino Médio têm como finalidade a construção da cidadania do educando, sem especificar o lugar dessa disciplina ou de seus conteúdos na estrutura curricular. Esperava-se que, através da sinonimização entre conhecimentos de sociologia e construção da cidadania, o educando poderia construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno.

Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderia se perceber como elemento ativo, dotado de força política e de capacidade para transformar o espaço social em que está inserido em um modelo mais justo e mais equilibrado. É, no entanto, só com o Parecer CNE n.º 38/2006 que surge a obrigatoriedade da implementação real da Sociologia em todo o Ensino Médio em âmbito nacional. A partir de agora, apoiada no que preconizam os PCNs e OCNs, as escolas poderão dispor da Sociologia como mais uma ferramenta teórico-metodológica no projeto politicopedagógico, ao assumirem o seu papel como uma das instituições sociais responsável pelas mudanças da sociedade.

Como apontam as Orientações Curriculares Nacionais - OCNs, a partir do processo histórico da sociologia no Ensino Médio passa-se a dispor de alguns argumentos para reflexão, conforme a seguir:

[...] a disciplina de Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em relação às ciências humanas, mas sobretudo das ciências naturais. É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo, não se tem formado uma comunidade de professores de sociologia no Ensino Médio, [...] de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, de metodologias, recursos etc. [...], o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente (ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p.103-104).

O que merece destaque é que sempre nos conteúdos de Sociologia estão presentes temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo, preocupações com a vida comunitária, partidos políticos e eleições. A questão não se centra nos temas, mas na relação que o professor consiga estabelecer entre eles, os conceitos e as teorias, desenvolvendo uma leitura desnaturalizada e historicizada dos fenômenos sociais. Assim, a Sociologia pode contribuir, em sua especificidade, na preparação para a cidadania. Como sugestão de método e conteúdos da Sociologia, podemos citar o Processo de nº 662/2008, do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, que afirma:

Como já exposto, a sociologia para o ensino médio ainda não se consolidou como disciplina, bem como não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade. Assim, se considerarmos dez currículos existentes em escolas, certamente encontraremos poucos tópicos comuns e, ainda assim, com tratamentos diferentes. O exemplo clássico é o tratamento que se dá para um item comum como “Introdução à Sociologia” - que consiste na definição da ciência, seu objeto e principais temas ou conceitos, apoiados nos clássicos: Marx, Weber, Durkheim. (DELIBERAÇÃO nº 03/08, CEE, p. 12).

Ainda podemos citar como referencial aos conceitos:

Muitas vezes utiliza-se desses referenciais como pano de fundo, ao longo de um curso inteiro, como se tais autores fossem complementares e obrigatórios, quando se sabe que há entre eles possíveis interseções, quer quando tratam do mesmo objeto, quer quando se referem aos mesmos conceitos. Outras vezes são apresentados como opostos e diversos; em uma terceira situação esse item do programa contém “releituras” contemporâneas, a partir de autores que acrescentaram outros modelos explicativos acerca de novos

fenômenos sociais. Assim, dependendo do recorte teórico-metodológico que se faz, definem-se quais autores são obrigatórios, ou não. (DELIBERAÇÃO nº 03/08, CEE, p.12).

A Sociologia não desenvolveu ainda uma tradição pedagógica, havendo insuficiências na elaboração de reflexões sobre como ensinar as teorias e os conceitos sociológicos, bem como dificuldades na delimitação dos conteúdos pertinentes ao Ensino Médio. Por ter se mantido como disciplina acadêmica nos currículos de Ensino Superior, a tendência tem sido a reprodução desses métodos, sem a adequação necessária à oferta da Sociologia para os estudantes do Ensino Médio.

A trajetória do ensino da Sociologia, tanto em nível estadual quanto nacional, caracterizada por descontinuidade e desvalorização, deixou marcas que dificultam a consolidação dessa disciplina no currículo escolar. No âmbito institucional, projetos e parcerias que contemplem atuação conjunta e mais integrada dos cursos do Ensino Médio e as licenciaturas em Ciências Sociais existentes no Estado do Paraná trariam vitalidade intelectual a ambos os níveis de ensino.

No que se refere ao Estado do Paraná, ocorreu um concurso público para professores de Sociologia e publicaram-se as Propostas de Conteúdos de Sociologia em 1994 e 1995. Assim, observou-se a produção de diretrizes curriculares, livros didáticos, dissertações de mestrado e artigos sobre esses processos. Tais iniciativas ajudaram a elaborar mais problemas e desafios para o ensino de Sociologia. Obrigaram agentes das universidades a se dedicarem a essa temática, notadamente à formação de professores para o Ensino Básico e à assessoria junto às secretarias de Estado, junto ao MEC, entre outros. Novamente, a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica, em conjunto com os professores, fez revisões nas Diretrizes Curriculares de Sociologia de 2006 e publicou uma nova e ampliada em 2009. Também revisou o Livro Didático Público de Sociologia, escrito por vários professores da rede de ensino e publicado em 2006.

Todo esse processo de discussões foi sistematizado a partir de discussões realizadas nos encontros descentralizados chamados de DEB-Itinerante nos diferentes Núcleos Regionais de Educação no Estado do Paraná, que culminou então numa proposta de organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino nas diversas disciplinas e principalmente na Sociologia.

Com relação ao livro didático público de Sociologia adotado no Estado do Paraná, fato que é um grande avanço, ele é intermediário, ou seja, enquanto em alguns pontos ele é bastante interessante, em outros é demasiado extenso, e em alguns temas é significativamente vago, devendo o professor complementar a abordagem com outros conteúdos. Vale ressaltar que esse livro foi resultado do

trabalho coletivo de educadores, pois foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma valorização da prática pedagógica e dos anseios de nossos estudantes.

Em relação aos professores, embora tenha havido o concurso público, na maioria das escolas ainda persiste a situação de docentes sem a devida formação, isto é, a grande parcela desses profissionais da educação não possui formação específica em Ciências Sociais, sendo oriunda de outras áreas do conhecimento, principalmente da Pedagogia, da História e da Geografia. Esse quadro de professores não qualificados está presente não apenas na rede de ensino do Estado do Paraná como também na de outros estados. Outro fato a destacar é a questão da formação. Há, de fato, um esvaziamento do contingente de pessoas interessadas em concluir a Licenciatura em Ciências Sociais e atuar como docentes. O esvaziamento ocorre diante da situação em que o professor de Ensino Médio se encontra, com baixos salários e péssimas condições de trabalho. Mesmo diante desses fatos, a disciplina de Sociologia, não só no Estado do Paraná, como em outros entes federados, deve muito a esses professores que abraçaram a causa com muito afincamento e determinação, não deixando que a disciplina mais uma vez viesse a sair fora dos currículos em virtude da falta de profissionais na área para o conhecimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar início à conclusão, não poderíamos deixar de citar Karl Marx (1980), que escrevera, no século XIX, que os homens fazem sua própria história, mas que não a fazem como querem; fazem-na sob circunstâncias com que se defrontam diretamente. De certo modo, Marx tinha razão, pois, mais uma vez estamos fazendo história. Trata-se de uma história de luta pela introdução dessa disciplina nos currículos das escolas de nosso país, disciplina que vem consolidar uma base humanista no que tange aos conhecimentos adquiridos pelos nossos jovens, pois um dos objetivos fundamentais da educação, como direito de todos e dever do Estado e da Família, consiste na preparação para o exercício da cidadania, na qualificação para o trabalho e no pleno desenvolvimento do educando, conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal.

O indivíduo é a soma daquilo que adquire ao longo de sua formação. A escola hoje vem obstruindo a experiência do pensar. Atualmente, mesmo vivendo na era da informação, as pessoas não têm o hábito da leitura. A escola é um espaço privilegiado de expressão, de criação e de reflexão sobre valores e ideias de uma sociedade e a expectativa social tem sido de que ela se torne de formação do indivíduo, não mais apenas de informação. Assim, portanto, a sociologia é uma disciplina que sempre esteve relacionada à situação política e social do país; seus

precursores a viram como uma ciência que poderia ajudá-los a analisar e a entender a sociedade.

Conforme o próprio texto dos PCNs, é uma das finalidades centrais da Sociologia no ensino Médio, é “A construção da cidadania do educando”. O que verificamos em nossas investigações é, porém, que as dificuldades que envolvem a disciplina, nesse nível de ensino, impedem a concretização de seus propósitos básicos. Assim, portanto, uma proposta consistente no processo pedagógico de elaboração do conhecimento escolar consistirá numa construção social que gerará possibilidades de autonomia e de amadurecimento intelectual de professores e de alunos.

Com certeza esses conteúdos, sendo trabalhados de forma a contribuir para ampliar a visão de mundo do sujeito como cidadão, assume um papel fundamental na sua formação. Analisando também as diretrizes curriculares de nosso estado, observei que, no projeto de trabalho, a metodologia é uma das partes fundamentais da proposta, uma vez que se propõe um trabalho coletivo, em que a primeira questão a ser considerada é a escolha da temática a ser desenvolvida.

Hernández afirma que “[...] o ensino através de um Projeto de Trabalho não é uma metodologia didática, e sim uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão” (1998, p. 86). A finalidade do ensino, portanto, é possibilitar a compreensão dos problemas investigados e, ao final, propor hipóteses e apresentar soluções.

Diante destes desafios, acreditamos que o professor de Sociologia tem um importante papel a cumprir na escola. Como sociólogo ou mesmo o professor sem a devida formação para a disciplina, ao buscar compreender quem são os jovens alunos que chegam ao Ensino Médio, contribui assim para que a comunidade escolar desnaturalize a visão que possui dos alunos, superando preconceitos e estereótipos, compreendendo-os como sujeitos sociais com demandas e necessidades próprias. Mas também como docente, ao fazer do jovem a sua realidade objeto de pesquisa e análise nas aulas de Sociologia, propondo inicialmente desenvolver uma análise sobre a condição juvenil no Brasil, discutindo em que medida tal condição expressa possíveis mutações dos processos de socialização na sociedade contemporânea.

NOTAS

¹Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Economista pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Professora colaboradora da Unioeste campus de Toledo e Docente e Pesquisadora da Anhanguera Educacional. Membro do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Agronegócio e Desenvolvimento Regional. E-mail: valdericerippel@uol.com.br.

²Pós-Graduado no curso de especialização em Filosofia e Sociologia pela UNICAMPO - Faculdade União de Campo Mourão - Paraná.

³Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Graduado em Ciências Sociais pela UNICAMP e Mestre em Sociologia pela UNICAMP. Docente e Pesquisador da Anhanguera Educacional.

⁴A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto: "Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual" (GADOTTI, 2004, p. 144).

⁵As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000, vol. 4.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 38/2006**. Inclusão Obrigatória das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 7 de julho de 2006.

BRASIL: **Lei Federal II.684/08, aprovada em 02/06/2008**, que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOMES, C. A. **Educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MEKSENASS, P. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: **Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Leituras & imagens**. Florianópolis: Universidade do Estado do Santa Catarina – UDESC, 1995.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. In: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo Editora, 2007.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH-Unicamp, Campinas, 2000.

NOGUEIRA, O. A sociologia no Brasil. In: FERRI, M. G.; MOTOYAMA, S. (Org.). **História das ciências no Brasil**. São Paulo: EPU, 1981.

PARANÁ: **Lei Estadual (PR) n.º 15.228/06, de 25/7/2006**.

PARANÁ: **Deliberação nº 03/08-CEE, de 7/II/2011**.

PARANÁ: SEED, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia**, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. B. dos. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SILVA, I. L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar – as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOCIOLOGIA: **Ensino Médio / Coordenação Amaury César Moraes**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. il. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade - uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

Artigo recebido para publicação em 20 de outubro de 2012.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM PROBLEMA SOCIAL, REAL E EMERGENTE

Elis Maria T. Palma Priotto*

Resumo: Neste trabalho apresenta-se uma definição mais ampla de violência escolar em relação às que normalmente se apresentam nos referenciais bibliográficos sobre o tema. Esta ampliação se embasa na compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, cultural e histórico em que ele se dá. Pondera a maneira de como abordar a questão violência escolar diante das manifestações que ocorrem dentro das instituições escolares e que estão relacionadas tanto a problemas internos como externos do cotidiano escolar. O objetivo do estudo foi identificar a violência escolar existente e as práticas/ações realizadas para diminuí-la. Com uma abordagem qualitativa, a coleta dos dados realizou-se por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas com professores, diretores, pedagogos, juiz, policial, alunos adolescentes de 12 a 18 anos e a consulta de documentos. Concluí-se que o tema é atual e emergente e que uma ação do Estado sozinho não pode eliminar o problema, tal feito requer a participação da comunidade escolar, da família e da sociedade, por considerar que as escolas encontram-se numa região de fronteira, e que não serão somente políticas públicas para diminuir a violência e sim, um conjunto de ações que oportunizem melhorar o respeito humano, o resgate dos valores humanos.

Palavras-chave: Violência Escolar, escola, alunos, adolescentes.

Abstract: This article presents a broader definition of school violence in relation to that normally present in the bibliographical references about the theme. This extension is based on understanding of the phenomenon as something intrinsically related to the social, cultural and historical context in which it occurs. Ponder the way how to approach the issue of school violence on of the manifestations that take place within schools and that are related to both internal and external problems of everyday school life. The aim of this study was to identify existing school violence and practice / actions taken to reduce it. With a qualitative approach, data collection was conducted through structured interviews and recorded with teachers, principals, judges, policeman, teenagers, students from 12 to 18 years and consultation of documents. It is concluded that the topic is current and emerging and a state action alone cannot eliminate the problem, such a feat requires the involvement of the school community, family and society, considering that the schools are in a frontier region and that will not only public policies to decrease violence and yes, a set of actions that give opportunity improve human respect, the rescue of human values.

Keywords: School violence, school students, teenagers.

INTRODUÇÃO

Identificar qual a melhor estratégia para o enfrentamento da violência escolar não é tarefa fácil para os que se interessam por este assunto e muitas vezes dada a complexidade existente em torno da temática, suas características e definições, percebe-se que ela vem se alastrando e constituído-se um grande desafio para a sociedade. E, por estar presente na sociedade, não se limita a determinados espaços, classes sociais ou faixas etárias.

O que distingue a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se adiciona à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades atuais na sociedade brasileira (SILVA; SALLES, 2011).

Dessa forma, a violência, como um problema social, é compreendida neste trabalho como produto, em parte, de desigualdades e antagonismos socioeconômicos, políticos e culturais. Em outra parte, refere-se ao desequilíbrio psicossocial promovido na sociedade contemporânea de um fenômeno social que impossibilita efetuar análises utilizando lógicas reducionistas (PRIOTTO, 2011).

Na sequência dessas concepções tem-se a violência escolar como questão central desta pesquisa: violência escolar, a instituição escolar muitas vezes, exacerba um problema social quando cristaliza as tensões de nossas sociedades.

Sabe-se que mesmo não sendo um problema recente, este fenômeno centra-se em dimensões inéditas. A violência escolar aumentou nos últimos anos e atualmente se apresenta na forma de insegurança aos alunos, professores, pais e à sociedade em geral.

Nesse entendimento, buscou-se estudos já realizados e publicados numa perspectiva de favorecer a compreensão em relação à violência escolar e verificou-se que, no período de 1980 a 1989, houve pesquisas que retratam questões de ações e práticas escolares delimitadas à sociedade contemporânea. No entanto, nessa época o objetivo principal dos professores e diretores era buscar maior segurança e não a ação popular preventiva e participativa e verdadeiramente democrática.

Outros retratam situações semelhantes às vivenciadas hoje nas escolas próximas de favelas com predomínio do tráfico de drogas e do crime organizado. Demais trabalhos mostram a compreensão da fase da adolescência e o comportamento dos alunos em linha geral, citando às "agressões e os pequenos delitos como furtos dentro da escola, características das incivildades e do processo de crescimento econômico e social" (BLASKISTON, 1987, p. 298).

Sposito (2002) analisou um conjunto de pesquisa sobre violência escolar onde citou que muitas das ocorrências acontecem em várias cidades do país, não sendo mais restritas às grandes cidades e capitais. Evidenciou que o fenômeno

estava presente tanto nas escolas de caráter disciplinar rígido quanto nas escolas permissivas e desorganizadas.

Constatou que houve a busca de policiamento no entorno e dentro da escola em alguns momentos, no intuito de diminuir as depredações e conflitos, cita que as agressões físicas, violência contra a pessoa, aumentaram entre os alunos, e que já procuravam centralizar o foco em torno de políticas sociais.

No período de 2000, 2002, 2003 as pesquisas mostram a diversidade de temas procurando compreender o adolescente inserido numa sociedade, como sendo estigmatizado, excluído. Ou seja, que a violência escolar não é exclusivamente escolar, pois exprime uma espécie de afirmação do direito de ser reconhecido, mesmo em situações de extrema desvantagem decorrente do estigma.

Muitos desses estudos têm o enfoque da interdisciplinaridade como importância para discutir sobre violência, fenômeno que refere problema para o setor judiciário, social, econômico de saúde, cultural e educacional. Violência é uma questão para políticas públicas.

De fato é um problema da sociedade e que Abramovay (2002, p.32), afirma que: "a sociedade brasileira vem-se deparando com um aumento das violências nas escolas, sendo diversos os episódios envolvendo agressões verbais, físicas e simbólicas aos atores da comunidade escolar".

Nestas manifestações da violência, Abramovay (2003), comenta que a violência pode assumir diversas formas, afetando profundamente a então rotina da comunidade escolar.

Laterman apud Sposito (2002, p. 151) chama a atenção para a questão da relação entre aluno e professor e refere que "não é possível afirmar que as incivildades se somam ou se transformam, ao longo do tempo, em crimes, como se fossem uma gênese daqueles acontecimentos mais graves". No entanto, a autora destaca o fato de que os limites antissociais das condutas, sendo ultrapassados, facilitaram este indesejável avanço ao lado da confirmação da ausência de poder (seja da sociedade em geral, dos indicadores, dos pais, dos valores) que a isso se opusesse.

Segundo Pereira (2003) comenta que os professores percebem as violências como um fenômeno em expansão, reforçado, principalmente pelas desigualdades sociais, pela influência da mídia e pela desorganização familiar, contribuindo para muitas inseqüências no cotidiano escolar.

Outros levam em conta o cotidiano da escola para identificar os tipos de violência ali gerada. Com as características da violência escolar no cotidiano de duas escolas, uma pública e uma particular, onde objetivou identificar os tipos de violência sofrida no âmbito escolar e como os professores e alunos identificam a violência gerada com relação à fase da adolescência.

Concluiu-se que o tipo de violência gerado na escola pública e particular tem as mesmas características em ambas, porém os professores da escola pública e da escola particular têm concepções diferentes a respeito do papel da escola em relação ao quadro geral de violência e de como lidar com os alunos adolescentes. O estudo demonstrou também que o adolescente tanto da escola particular como da escola pública querem mais respeito e professores que o possam ouvir (PRIOTTO, 2006).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, 2009), com a intenção de diagnosticar situações de violência vividas e percebidas por estudantes adolescentes, identificou que 6,4% dos escolares deixaram de ir à escola porque não se sentiam seguros no caminho de casa para a escola ou da escola para a casa e 5,5% deixaram de ir à escola porque não se sentiam seguros no seu interior (MALTA et al., 2010).

Assim, considera-se como violência escolar: “Todos os atos ou ações” de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por e, entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar (PRIOTTO, 2011, p.112).

Por essa razão e considerando o exposto e fundamentado nas classificações e sugestões de Charlot (2002) e Abramovay (2003), Priotto (2011) apresentou uma classificação mais abrangente, contextualizando a violência para diferenciar violência *na* escola, violência *contra* a escola, e violência *da* escola.

A violência na escola é aquela que se produz “dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e atividades da instituição escolar” (CHARLOT, 2002, p. 434). Caracteriza-se por diversas manifestações no seu cotidiano praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos. Com ações de violência: física - contra o outro (s) ou contra o grupo, contra si próprio (suicídios, homicídios, espancamentos, deferimentos, roubos, assaltos, ferimentos, golpes, estupro, agressões sexuais, exibicionismo, porte de armas que ferem, sangram e matam, drogas (uso, oferta, venda e distribuição), incivildades - desacato, palavras grosseiras, indelicadeza, humilhações, falta de respeito, intimidação (PRIOTTO, 2011, p. 96).

Violência contra a escola: representada como atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubo ou furtos do patrimônio como estragar paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares (Idem).

Violência da escola, “esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (CHARLOT, 2002, p. 434). Todo tipo de práticas utilizadas pela instituição

escolar que prejudicam os seus membros como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo). A indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar - abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores, como: avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim marginalização, desvalorização do profissional professor, sua insatisfação indiferença, absentismo dos alunos, despreparo do profissional (reflexo do medo), falta de estímulos e interesse em educação continuada, discriminações diárias onde se destacam como violentas situações que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força (PRIOTTO, 2011, p.96).

Como as que Abramovay (2003, p.98) afirma ser violência "magoar, agredir por falta de respeito", que, para os jovens são atos de violência dos professores.

A violência na escola, em alguns casos, deve ser analisada como a violência da escola: aluno agredir ou usar de forças ou não contra o professor, diretor ou funcionário. Caracteriza-se numa violência gerada através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam em virtude de regras e normas estabelecidas.

Na sequência a entrevista dos alunos da escola (A), exemplo de violência escolar.

Qualquer coisinha eles estão chamando os pais qualquer coisinha (ESCOLA A, ALUNA 3).

Parece que elas querem irritar a gente pra elas poderem dar motivo pra elas chamar nossos pais parece que elas... Não vou dizer ferrar a gente, parece que elas querem sabe. (ESCOLA A, ALUNA 4).

As guerras aqui na escola ta mais na entrega de boletim... Principalmente. Um exemplo, às mesas está tudo ali organizada e nós vamos junto com os pais (eles pedem pra gente vir junto, não sei pra quê) e de repente o professore pede licença que - eu quero falar com os pais de vocês. Fala e mete a faca, falando mal da gente e a gente não pode falar nada (ESCOLA A, ALUNA 3).

Cabe salientar que dentro do conceito de violência escolar existe certa confusão entre os termos violência e indisciplina, até porque muitas vezes são utilizados como sinônimo no cotidiano escolar.

Indisciplina pode ser entendida como uma forma de manifestação contra a exigência ou quebra de regras ao adequar-se à sociedade. Refere-se a "resistência, ousadia e inconformismo" (CAMACHO, 2001, p.129).

Nesse entendimento, quebra de regras pode significar prejuízo ou danos apenas aparentemente e não necessariamente um rompimento do trabalho pedagógico. Nestes casos é importante analisar os motivos e adequar-se a mudanças

para melhorar a qualidade do processo educativo.

Na sequência a fala da professora que afirma que os alunos são indisciplinados por não lhes terem esclarecido que regras devem seguir, e ainda que eles devam participar da discussão dessas regras de disciplina:

(...), por exemplo, cometeu tal coisa, vai lá e se você fizer isso vai acontecer isso. E na hora que acontecer você disciplina (...) eu acho que primeiro discutir com professores e depois com os alunos, nós discutimos isso, eles podem opinar sim, acrescentar ou eliminar e ficar a vista de todos. Olha gente se acontecer tal coisa, sem discussão, sem falação, fez, paga. Eu vejo assim e os alunos querem disciplina, querem rigidez tem que ter regras... (ESCOLA B PROFESSORA 2).

Neste entendimento, violência difere-se por causar danos e/ou sofrimento ao outro ou a algo que lhe pertence. Assim quando a indisciplina não é entendida pelo professor, a escola pratica violência, a violência da escola. Muitas das vezes torna-se necessário que os educadores estejam atentos e tenham cuidado ao julgar o comportamento dos adolescentes que, às vezes, contém uma ambivalência intrínseca, ou seja, pode ser confundido se é realmente uma violência ou uma preponderância ou uma subordinação, ou está inserido nas normalidades das relações.

Outro problema na violência classificada como da escola é a evasão escolar, reflexo de uma questão social, uma exclusão e, no Brasil, o sistema educativo brasileiro ainda apresenta características estruturais que constituem obstáculo ao seu desenvolvimento social e econômico: as elevadas taxas de retenção e abandono escolar (SOARES; FERRAO; MARQUES, 2011).

Ou seja, a produção da exclusão no âmbito da sociedade é, também, praticada no âmbito da educação. Como as desigualdades presentes no campo social que apresentam-se na escola sob a forma de reprovações, sucessão e abandonos e retornos e, por fim, a exclusão definitiva. Está formado, assim, o ciclo das desigualdades: baixa escolaridade falta de qualificação profissional, falta de emprego, tornando-os vulneráveis socialmente (PRIOTTO, 2011).

Assim, a violência interna e circundante à escola, frequentemente atribuída aos adolescentes excluídos (ou em vias de exclusão) da escola, é também o produto do funcionamento de uma sociedade construída com base nestas desigualdades.

Em outras palavras a violência escolar está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. E, segundo os relatos, as tipologias de violência apontadas pelos entrevistados no cotidiano escolar são as ameaças e agressões verbais e físicas entre alunos e entre estes e os professores. Os professores em seus relatos destacam que a violência escolar está banalizada,

provocando inclusive que vários atos deixam até de serem percebidos como violentos.

Discorrer e preocupar-se com toda essa questão de violência escolar que abarca diferentes dimensões como a política, a econômica, o social, e o cultural são de grande interesse para: identificar a tipologia da violência escolar existente envolvendo alunos adolescentes, e quais práticas/ações são realizados para diminuir ou tentar prevenir a violência.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, realizada em três colégios estaduais localizados na cidade de Foz do Iguaçu, que faz fronteira com Paraguai e Argentina.

A coleta dos dados se deu por meio de entrevista individual semiestruturada com três questões abertas e gravadas no período de março a junho de 2009. Foram entrevistados nove professores, três diretores, seis coordenadores pedagógicos, um juiz, um policial da patrulha escolar, e doze alunos adolescentes.

Os critérios para escolha dos participantes da pesquisa definiram-se por:

A) interesse em participar do estudo e ter disponibilidade para conceder a entrevista;

B) Professor e pedagogo: exercer o magistério há mais de três anos;

C) Alunos: adolescentes, com idade entre 12 e 18 anos, do ensino fundamental de 7ª a 9ª ano e 1º e 2º ano do ensino médio, de ambos os sexos. Buscou-se um grupo heterogêneo, composto de alunos com problemas indisciplinados, atos ou práticas de violência, e outros que não tivessem esses problemas e, sim com boas notas;

Para a realização da pesquisa solicitou-se, autorização do Núcleo Regional de Educação e do diretor (a) da instituição pesquisada. Sendo destacada e respeitada a questão do anonimato, da confidencialidade das informações e da voluntariedade de participação na pesquisa por meio da assinatura do termo livre e esclarecido de consentimento (TCLE). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, sob o parecer 149/2009.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para identificar as percepções e as práticas/ações dos participantes de acordo com os resultados dos dados coletados nos livros e atas das escolas, nos

boletim de ocorrência da patrulha escolar, na ficha escolar de alunos e nas entrevistas realizadas, buscou-se apresentar na classificação escolhida de violência na escola, violência contra a escola e violência da escola:

Violência na escola:

Droga: encontrado cigarro com alunos da 9º ano e 1º ano do E. Médio; Aluno de 12 anos teve sua bicicleta roubada por um rapaz na frente da escola; Furto de três bicicletas dentro da escola por outros alunos; briga entre alunos dentro da sala de aula; Briga entre 2 alunos de 16 -15 anos, com escoriações e perda de um dente; Aluno, 15 anos, agredido por 5 alunos; Aluno, 15 anos, agredido por outro aluno; Aluno 15 anos, agrediu professor de Educação Física. Ao retornar da suspensão empurrou funcionário no portão da entrada da escola; Aluna, 18 anos, agrediu outra aluna; Aluno, 15 anos, agrediu outro aluno que fraturou um braço e perdeu um dente; Aluno, 15 anos, agrediu três professores no mesmo dia; aluna, 14 anos, furtou vários objetos de outros alunos, em várias salas de aula; Aluno, exibiu genitais a outra aluna; Aluno, 15 anos, agrediu outro aluno, que o chamou por um apelido que não gosta; Aluno de 12 anos, sofreu espancamento pelos pais; Briga entre dois alunos, um atirou uma pedra que quebrou o vidro da janela da sala de aula atingindo um professor; Homicídios: aluno, 18 anos, assassinado na porta da escola -aluno envolvido com drogas e com mais de 4 passagens pelo DEA; Três alunas, ameaçam com um canivete outra aluna; dois alunos assassinatos, 16 e 18 anos, no entorno da escola; Três alunas, foram ameaçadas com uma arma de fogo descarregada por outra aluna; Aluno, jogou produto químico em dois alunos e hasteou fogo; Dois alunos saíram da sala de aula e dirigindo-se ao banheiro foram abordados por um policial que fazia uma palestra na escola um dos alunos desacatou o policial; Aluna, 14 anos, desacatou a direção com palavras grosseiras; Mãe de aluno com perturbação mental "xingou" a diretora; Aluno, 14 anos, utilizou de palavras grosseiras à diretora; Aluna, 14 anos, ameaçou a diretora de morte; Aluna 12 anos, recebeu carta em sua casa com ameaças e intimidações, assinado por várias alunas da escola; Cinco alunas agrediram, ameaçaram e intimidaram uma aluna, transferida da cidade de Brasília; Mãe de aluno suspenso ameaça diretor; Aluno no intervalo da aula ameaça "matar" coordenação pedagógica; Duas alunas discutiram por ciúmes do namorado; Três alunos, de 14 e 15 anos, usaram de palavras grosseiras e enviaram um bilhete, desatando o professor; Aluna 13, 14 e 15 anos, desacataram o professor; Sete alunos "xingaram" os policiais da patrulha escolar durante uma vistoria pela mesma na escola; Aluno, ameaçado por outros alunos fora da escola; Três alunas em sala de aula, desrespeitaram alunos e professores ao jogar água na sala de aula; Mãe procura a coordenação pedagógica para falar que sua filha não quer vir à escola.

Violência da escola: Assinatura em Branco: em alguns casos de transferência de alunos de outras escolas a direção somente aceita esse(s) mediante assinatura dos pais ou responsáveis na folha de transferência sem data, no caso de o aluno (a) não seguir as determinações disciplinares da escola. Este será transferido;

Violência contra a escola:

Livro ata roubado no início do ano letivo; Alunos quebraram vidro da porta da sala da direção; furto de torneiras do banheiro masculino e feminino; Furto de telhas externas, ralo do bebedouro, fios elétricos, cabos de telefones; Invasão no final de semana na escola, com furto de dois extintores e lâmpadas; Dois alunos entraram na despensa anexo à cozinha da escola e furtaram comida; Furto de telefone; DVD; Furto de três pastas de alunos da secretária da escola; Encontrada Arma de Fogo na sala de aula, pistola calibre 45 marca: Auto nº 93; Aluno, quebrou vidros das salas de aula e tirou a massa de outros vidros; Carro do professor estacionado dentro da escola foi riscado e dois pneus furados.

Para que se possa compreender melhor a questão das definições classificadas pelo pesquisador ante o depoimento, a seguir é demonstrado um exemplo de violência na escola e violência da escola: na fala da diretora da Escola A, esta envolve tanto a violência na escola como da escola, sendo isso aceitável, pois se disse da importância de analisar os fatos, para então classificá-los, não sendo determinantes como únicos a uma classificação:

Juiz manda muitas crianças 14-15 anos com duas ou três passagens pela Delegacia do adolescente (DEA), são alunos que vem para fazer a 6º ano, muitos fumam maconha, e estão traficando lá fora; entram aqui dentro e nossos alunos, muitos não sabem nem falar palavrão. Aprendem; são aliciados. Tem aliciamento de menores, têm uma menina de 14 anos, aqui do ladinho tem um barzinho abandonado e um bosquezinho ela com 4 crianças da 6ª ano então 5 alunos meus, tinha três maços de cigarro com ela. Primeiro ela acostuma com o cigarro e depois pega a maconha. Então que inclusão é essa, e que exclusão nós estamos fazendo, porque no momento que nós estamos incluindo os ruins, nós estamos excluindo os bons (ESCOLA A DIRETORA). Mãe pediu ajuda da coordenação pedagógica para que o professor de Educação Física devolvesse a corrente de ouro que pegou de sua filha. Perguntado ao professor, o mesmo alegou que perdeu a corrente;

Quatro alunos do 1º ano do ensino médio de 15 - 16 anos soltaram uma bomba no horário do intervalo. Violência contra a escola por caracterizar atos de vandalismo; Violência da escola ao expulsar e transferir alunos.

Considera-se que a violência mostrada nas escolas pesquisadas surge de problemas que acometem o dia-a-dia da escola; muitos não podem ser resolvidos, sem que se busque por soluções coletivamente. Ou seja: os professores e gestores os professores e gestores contemporâneos não fomos treinados para conviver e solucionar este tipo de situação-problema, mas precisam apresentar soluções que modifiquem, mesmo que lentamente, o quadro que se desenha na atualidade (CHRISPINO; SANTOS, 2011).

Perguntou-se aos profissionais e aos alunos o que pode ser feito para diminuir a violência escolar.

a) Abrir a escola nos finais de semana: Pais e comunidades dentro da escola;

Trazer os pais para dentro da escola. Promover a abertura é a flexibilização a comunidade. Ter apoio da comunidade, para a escola investir mais em equipamentos (JUIZ).

Ela já está aberta novamente. As crianças têm vindo eu tenho medo que aconteça alguma coisa, que eu pegue alguma criança que tipo, estupro ou fumem droga, tem o policial, ele tem a vida dele, tem que sair para almoçar, para jantar. Então eu quero saber se nesse momento acontecer alguma coisa. Então está funcionando final de semana com o guarda (ESCOLA A DIRETORA).

Torna-se uma ação educativa e social quando a escola permite que tanto os alunos quanto a comunidade ocupem um espaço público, que estaria fechado no fim de semana, e façam dele um centro social e cultural. Isso pode motivar a solidariedade entre as pessoas, que criam afinidade com a escola e ajudam a cuidar da instituição escolar como patrimônio da sociedade.

b) Indisciplinaridade: No caso de desordem ou desobediência, usar penas disciplinares.

La Taille (1996) propõe que deve-se reforçar no adolescente o sentimento de sua dignidade como ser moral e prepará-la para o exercício da cidadania.

E ainda como mecanismos a interação adequada para os problemas de conflito interno, a mediação no nível de relação, por outro lado caso não obedecer tem penas disciplinares, fazer um comum acordo com os alunos às normas de direitos e deveres seria procedimentos indisciplinados... (JUIZ).

Eu tento resolver com o meu aluno, converso, faço pensar e caso não mude só então eu trago para a direção daí é pra valer (ESCOLA B PROFESSORA 2). Não centrar no foco da origem, mas nós tentamos mostrar que a forma que eles estão tratando não serve manter a discussão sem querer chegar à conclusão leva um tempo eu tento escuto um, ouço outro e mostro a eles não tem culpado. (...) isso é muito melhor que ficar gritando. Agora eu acho que

todo mundo deveria estar preparado para isso porque pra mim isso tem a ver com concepção com entendimento de relações humanas isso não é uma questão profissional e claro que uma concepção pedagógica isso pra mim é pré-requisito, nós temos um acordo que no primeiro problema na sala de aula o professor que tem que tentar resolver isso em sala de aula e têm que fazer um registro e o aluno assina depois de três casos encaminha para o pedagogo (ESCOLA B PEDAGOGO A).

Eu não tenho problemas com aluno, chamo a atenção, eu já tive um aluno agressivo 17 anos e nas minhas primeiras aulas, eu tava falando sobre o Egito e eu chamei a atenção e vou anotar aqui que você perdeu a nota de participação e comportamento e você já perdeu a metade ele ficou quieto, e conversou com outro aluno que contou pra ele como era o meu sistema ele chorou na sala, e depois veio me pedir desculpas e... uma outra aluna que veio de outro colégio se alterou comigo, anotei no caderninho e depois iria chamá-la para conversar, mas, ela me procurou e conversamos, não é fácil trabalhar com adolescência (ESCOLA A PROFESSORA I).

Os resultados aproximam-se de uma pesquisa realizada por Cunha (2009) na qual remetem para algumas ponderações que se considera importante como: a escola precisar incluir práticas que tornem a educação, agente do pensamento em que prevaleçam alternativas, como a noção de justiça por reciprocidade, para reverter as condutas que levam para o pensamento expiatório e às práticas de repressão.

c) Normas/Contratos/Preceitos:

A gente trabalha normas e preceitos básicos que eles têm que ter, o princípio básico é respeitar a escola porque se eles têm a normas, eles não geram a violência, temos um trabalho escrito com os direitos e deveres dos alunos e todo começo de ano os professores discutem com eles (ESCOLA B PEDAGOGA B).

Nós temos um termo que ele (aluno) assina concordando com aquilo, mas se ele não consegue cumprir totalmente, mas, ele demonstra uma vontade de melhorar a gente considera pela mudança de comportamento então é sempre o trabalho, eu confio em você, mas, vai depender do aluno (ESCOLA B PEDAGOGA B).

Uma professora que faz assim quando o aluno começa, ela chama o aluno fora da sala na porta da sala e conversa com ele e diz como as coisas funcionam e volta para sala e funciona, quando ela chega a me encaminhar algum aluno é porque já passou de várias conversas com ela (ESCOLA B PEDAGOGO A).

Uma ação educativa psicológica, política e social por promover a diminuição da violência com respeito a regras e aos outros, uma política pública por discutir com os alunos os preceitos básicos para cuidar da sua escola.

d) Realizar práticas esportivas, gincanas:

Fazemos a prática lá na quadra, com alunos do 6º, 7º e 8º ano que dão problemas, fazemos uma gincana pra saber quem são os melhores de sala, gincana de matemática, fora essa do próprio MEC fazemos, para saber quais são os alunos melhores, é claro que gera uma ciúmeira, mas não são todos, são assim 10% de alunos que vão nessa (ESCOLA B DIRETOR).

Nós temos um professor voluntario de capoeira que trabalha com alunos, para que se ocupem faz grupo, de 20 alunos 2x por semana, eu tenho outro grupo com uma parceria da prefeitura programa núcleo esportivo e quem coordena é a vice-diretora para trabalhar com os alunos com comportamentos difíceis, meio violentos, eu preciso sim, arrumar um espaço e horário (ESCOLA C DIRETORA).

Eles tão programando ter três dias de jogos intersalas, então vai ter xadrez, basquete, futsal, os professores estão pondo jogos de tênis de mesas, improvisaram a mesa, (...) mas o importante é que os alunos querem participam dos jogos e nestes dias os alunos vão pagar um taxa de inscrição tipo 1,00 e daí esse dinheiro nós vamos comprar os jogos que estão faltando na escola. Esse é o primeiro, a gente vai avaliar (ESCOLA C, DIRETORA).

Observa-se que o esporte estimula o convívio e solidariedade social e cultural. No entanto sabe-se que é comum nas escolas a realização de gincanas, campeonatos, atividades de concorrência que, por mais honestos que sejam, tem um vencedor e todos os demais são perdedores, os piores, estabelecendo uma relação de competitividade que gera conflitos. Logo, a ação educativa precisa substituir a competição por cooperação para alcançar um resultado satisfatório.

d) Realização de Projetos:

Projeto sobre meio ambiente Formação de Educadores Ambientais (FEA), envolve conscientização, passeio, visitas técnicas, plantio de árvores, atividades artísticas, palestras e regaste de valores; Amostra científica e cultural (será colocado no Projeto Político Pedagógico - PPP) acontece uma vez ao ano, com temas diversos, pretendem publicar os trabalhos em CD para que todos conheçam os trabalhos dos colegas (ESCOLA C PROFESSOR 2).

Além da amostra científica, reserva-se um espaço cultural, onde os alunos podem apresentar danças, cantos ou exibições de embaixadinhas, sem notas ou premiações; apenas todos são valorizados, já que os trabalhos de conteúdo disciplinar são avaliados nas respectivas áreas; Mutirão da limpeza com todos os alunos da manhã, tarde e noite para cuidar e manter a escola limpa e sem depredação (ESCOLA B PEDAGOGO A).

Essa prática educativa contempla as ações psicológicas, sociais, culturais e políticas envolvidas, quando potencializa as mudanças na escola e constrói relacionamentos e parcerias numa atuação colaborativa e responsável.

e) Palestras / leitura de textos:

Esse ano eles tiveram duas palestras sobre drogas com a polícia militar com o sargento, também folhetos orientando... (ESCOLA A PROFESSOR 3).

Para diminuir da violência nós professores de português, temos uma grande preocupação de trabalhar com a leitura de selecionar textos de situações do momento pra discutir com os alunos e até ouvimos boas opiniões, mas, a prática muitas vezes acontece totalmente o contrário a escola está sempre fazendo algo voltado para combater a violência (ESCOLA A PROFESSOR 2).

A escola tem alguns mecanismos o próprio trabalho do educador que ele realiza então ele já busca dentro desse trabalho trabalhar essa questão da violência, eu sou professora de alunos da 5º ano eu busquei algo que falasse de amor então eu não busquei só o texto busquei algo que pudesse falar sobre o amor, egoísmo, respeito, então eu acho que o professor tem condições de trabalhar essas questões. (...) nós temos uma turma com um comportamento muito difícil eles brigam, gritam, batem, é um horror é uma turma da 7º e uma do 8º ano então se os professores não fizerem um trabalho diferenciado com essas turmas eles não conseguem trabalhar dentro da sala de aula, eles (alunos) estragam, quebram tudo vidro porta, carteiras, porque eles estão fora da faixa etária então o professor não consegue trabalhar o conteúdo separadamente de qualquer outro aspecto de ética de comportamento eles têm que envolver um pouco disso se não, não trabalha (ESCOLA C DIRETORA).

A gente chamou o pessoal do Núcleo, uma palestra ela falou com os pais sobre educação a disciplina que não era proibido bater nos filhos pode, mas educar com varas está escrito na bíblia e tal para não desviar dos caminhos ela deu uma palestra bem emocionante falando para os pais, porque eles deixam muitos sozinhos os filhos por causa do trabalho ou vícios né pais, mãe que tem vícios e então acontece às vezes né do filho ficar sem apoio então ele procura na escola pra falar dos sofrimentos dos sentimentos da violência da casa, eu mesmo já denunciei ao conselho tutelar violência de pais contra os filhos aqui vários porque é o trabalho da escola é também defender o adolescente é muita agressão física, hematomas, nos queremos que os pais eduquem o filho com amor e não com violência (ESCOLA A PEDAGOGA B).

É uma ação educativa psicológica, social e cultural devido à integração entre pessoas no caso, onde o público possa participar com comentários, reflexões e buscas para uma discussão e soluções. Ao contrário disso, é uma ação com efeito paliativo, um tempo depois não lembram mais nada.

f) Festas: Realizar festas juninas com objetivo de construir um meio de diversão, trazer a família para dentro da escola, não permitir entrada de pessoas estranhas, evitar o uso do álcool, (quentão sem álcool), Não permite a entrada de pessoas estranhas e cuidar da escola que é por cima do muro a entrada de coisas ilícitas de drogas de armamentos etc. (ESCOLA A PROFESSOR 2). Essa atividade resulta numa ação educativa, psicológica, social e cultural ao promover a socialização e o lazer.

g) Atividades recreativas e de orientação:

Programas como rodas de conversa (JUIZ).

Festival de cantar com padre, pastor e chamamos os pais (ESCOLA B DIRETOR).

Dinâmicas de grupo com uma acadêmica de serviço social, com algumas turmas, e tem a psicóloga que trabalha com os alunos, com problema tanto de aprendizado como de disciplina. O atendimento é individual, o pai vem primeiro, depois do pai ela começa a atender a mãe; (ESCOLA A DIRETORA); Aula de educação física, com momentos de lazer em dias de chuva, trazer música e depois brincar de: - Qual é a música? (ESCOLA B PROFESSOR I); Existem algumas ações isoladas desenvolvidas por algumas escolas, como por exemplo, grupos teatrais, práticas esportivas, programas relacionados ao meio ambiente, que tem como objetivo, ocupar o tempo ocioso dos adolescentes. Normalmente estas ações se desenvolvem em horário diferenciado ao horário das aulas (POLICIAL).

São ações educativas psicológicas, sociais, culturais e políticas com atividades que envolvam socialização, cooperativismo, respeito; valorização do ser humano.

h) Participação familiar / Clube de mães:

A iniciativa objetiva a cooperação e participação dos pais dentro da escola. Conversas com as famílias, pais, alunos e professores, todos juntos numa sala de aula, colocamos todos os problemas da sala, a organização dela, tendo o cuidado de não citar nomes, isso faz os pais serem mais participativos; reunião com os pais em particular e os casos mais sérios, com encaminhamento para o conselho tutelar; atendimentos pela psicóloga aos alunos e pais; conhecer o aluno e sua família seus pais, o que fazem qual o trabalho, valorizar o aluno; acreditar no aluno e, que, ele tem a chance de se recuperar, dar mais atenção, elogiar, conversar mais, eles mudam o comportamento; É certo que o filho, aluno (a) que tem sua mãe, seus pais ou um responsável, participando dessas atividades percebe, demonstrado amor e interesse para com ele (a).: Tentamos montar um clube de mães que algumas vêm, hoje mesmo tinha duas mães aqui tomando lanche, mas não é fácil, não só isso, falta profissional, falta recurso, falta espaço, falta tudo (ESCOLA B DIRETOR).

Tem sim, conversar com os pais chamar os pais conversar com os pais colocar os pais alunos professores e tentar conversar perguntar para os pais o que eles querem para seus filhos. Para ter mais respeito na sala eu vejo a violência na saída da escola nas janelas nos vidros nas cortinas eles quebram, arrebentam, danificam o que puderem. Ontem mesmo chamamos uns 20 pais e vieram uns 7-8 chamamos todos para uma conversa familiar e colocamos todos os problemas que estão ocorrendo naquela sala, problemas de comportamento, (...) a gente faz já 20 anos eu gosto muito dessa prática pedagógica na escola, eu trabalhei em várias escolas e, é só aqui e que fazem isso (ESCOLA B PROFESSORA 3).

Ano passado tivemos várias reuniões para os pais com a patrulha escolar (ESCOLA A PEDAGOGA A).

Outras ações que ameniza muito, com muitos alunos com problemas, de ter AIDS, preso, eu tenho um aluno do 8ª ano e hoje ele tava na janela e, eu observei que se eu tentasse enfrentar ele iria me encarar é um aluno que já fez assalto com mão armada, eu cheguei perto dele e disse: você lembra que eu fui tua professora desde pequenino, você lembra como você era estudioso, vamos tentar, vamos recuperar? (ESCOLA B PROFESSORA 3).

Eu tinha um aluno muito agitado, ansioso, com muitos problemas de disciplina, mexia no material dos colegas, mexia com os colegas, ele tem 15 anos e tá no 8ª ano, então ele já tá atrasado e eu conversei com a sua mãe uma ótima pessoa e, eu falo com ele sobre a sua mãe que eu amei conversar com a ela, uma senhora fora de série e sinto que ela tem um amor por você, que ele é um rapaz privilegiado, agora ele é outro. E o aluno... Que eu conheci a avó dele e conversamos que me contou sobre a vida dele e quando falei com ele que conheci a avó dele e ele disse - eu não, meus pais não me quiseram - e eu disse que quem tem uma avó como ele é privilegiado e ele mudou com a minha pessoa, está mais participativo isso ajuda eu trabalho aqui há dez anos e, eu conheço muitos deles e suas famílias, seus pais, o trabalho de seus pais e quando acontece algo eu chego assim - hoje mesmo eu falei: Oi Joseane tua mãe pegou muito faxina porque você não tem vindo para a aula. É assim, tem outra que é apaixonada pelo professor de geografia eu cuido porque é uma menina que sofre com o amor platônico então eu cuido para que os colegas a respeitem (ESCOLA A PROFESSORA I).

Curiosamente, as iniciativas estão surtindo efeito positivo e pode ser um dos caminhos para diminuir os problemas vivenciados dentro da escola e no social. Essa iniciativa defende que, sem a participação efetiva da comunidade nos processos decisórios da escola, não há como combater efetivamente problemas de repetência, evasão, violência e exclusão social, sendo estes, cronicamente pertinentes à escola. Pelo exposto, pode ser visto que é uma ação educativa psicológica, social e cultural.

i) Estudo em grupo: todos os professores da escola recebem um tema específico para estudar e aplicar o conteúdo em sala de aula, partindo-se da ideia de gerar e difundir conhecimento que contribua para a melhoria da qualidade do ensino, estimulando os interesses dos alunos e dos professores para temas atuais.

A gente tentou uma forma não deu muito certo. Então a gente pegou um tema específico que era o aquecimento global para o primeiro bimestre, então tudo que estivesse relacionado com aquecimento global com o social, com meio ambiente, pegamos todos os conteúdos onde se encaixavam tivemos no primeiro e segundo mês, até que deu certo teve alguns professores que fizeram um trabalho muito bom só que a maioria não se envolve (ESCOLA B PEDAGOGA B).

j) Avaliação/acompanhamento/conselho de classe: No sistema de avaliação que chamaram "*Atitudinal*" o aluno tem que mudar de atitude no processo avaliativo. Discute-se de que forma e como. Usa como instrumento o trabalho em grupo, a organização, a letra do texto; Acompanhar o caderno do aluno com atendimentos individuais e coletivos. No coletivo busca-se misturar, juntar os alunos que têm uma liderança negativa com os que têm uma positiva, para realizarem atividades e trabalhos juntos; alunos com problemas na sala de aula, buscar atividades para fazerem o que mais gostam como jogar bola, participar de torneios para que eles possam participar, exige-se deles a média mínima, inclusive com assinatura prévia de consentimento registrado em termo próprio. Sempre se avalia e considera as mudanças de comportamento; No conselho de classe falar só de alunos que têm dificuldade, exigindo deles mais rendimentos de notas;

(...) esse trabalho de acompanhar o caderno que muitas vezes a família não faz, de ver se o aluno tá vindo ou não e a questão de incentivar e não é só um aluno têm vários então são atendimentos individuais ou coletivos, a gente chama esses alunos e explicam à ideia eles dão outras ideias, a gente vai tentando. A gente escolhe aquele aluno, que tem um aspecto de liderança, por exemplo, que vai repassar para os outros alunos não que os alunos não têm potenciais, mas precisa que esse aluno repasse saia vá buscar pais, alunos, para colaborar com a escola e, quando temos uma liderança negativa a gente inclui ele com aqueles alunos de liderança positiva às vezes precisa vender rifa que é uma prática que eu condeno e, é uma prática que serve pra suprir a necessidade da escola o que não é feito pelo Estado então qual o nosso problema o verão de Foz do Iguaçu e muito, muito quente e não é um luxo é uma iniciativa então pra gente conseguir o dinheiro para comprar ar condicionado então os demais alunos ficam estimulados a colaborar para também ter na sua sala. (...) nós instituímos para que os alunos possam participar de campeonatos intersalas eles têm que ter no mínimo 6,0 na média se não, não joga e isso estimula para que eles queiram estudar. Têm

outros que não gostam de bola e participam de outras atividades como a sala de jogos interativos para terem outras atividades e não fiquem sem nada (ESCOLA B PEDAGOGA B).

no sistema de avaliação da escola, discutimos as concepções de avaliação e apontamos que um dos elementos de avaliação tem que ter, nós chamamos, de atitudinal ela tem que mudar a atitude no processo avaliativo e discutimos de que forma e como e também escolhemos um instrumento de trabalho em grupo na sala o que é trabalho em grupo, a organização do grupo, a letra comum do texto, e um instrumento pedagógico que tem ajudado neste processo porque a gente leva as pessoas a ter uma relação num outro nível, um nível assim de não violência porque se não o trabalho não funciona, isso nos achamos melhor que fazer palestras sobre respeito, sobre ou atitudes, então o trabalho junto surge efeito e tem ajudado muito. Por exemplo, o conselho de classe eu vou pegar as avaliações dos professores os quais tem alunos que tem maior dificuldade nos atendimentos que eu fiz e no rendimento das notas (ESCOLA B PEDAGOGO A).

São propostas de ações educativas sociais, culturais e políticas pela notória influência exercida pela avaliação, não só durante a vida estudantil, mas também no decorrer da vida social de cada indivíduo, não só no tocante a questões exclusivas como mercado de trabalho e outras, mas com relação inclusive às escolhas futuras que possa o aluno fazer, ou mesmo à própria formação de seu caráter e construção de sua personalidade. A avaliação escolar necessariamente configura-se como uma prática de investigação do processo educacional, como um meio de transformação da realidade escolar. É com base na observação, na análise, na reflexão crítica sobre a realidade, pelos sujeitos envolvidos no processo de trabalho, que se estabelecem as necessidades, prioridades e propostas de ação. Daí a dimensão educativa da própria avaliação, gerando continuamente novas evidências, desafios e necessidades em relação ao contexto escolar (SOUZA, 2007).

k) Ter um Grêmio estudantil: uma organização sem fins lucrativos que representa a importância dos estudantes e que tem fins, cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais. É órgão de representação dos estudantes da escola, atuando nele, o aluno defende seus direitos e interesses, aprende ética e cidadania na prática (PARANÁ, 2009).

A proposta da escola e o seu objetivo é descrever sua importância como ação social, cultural e política. No entanto, a escola, seus professores e direção sabem que terão problemas nas indicações de alguns alunos devido ao interesse pessoal ou grupal. Os professores que conhecem os alunos os julgam pelo comportamento, tornando-se uma situação imposta e delicada para a escola.

Outra prática é o grêmio estudantil na escola nós estamos pensando o que fazer para que esses alunos tenham um comportamento diferente porque tem uma diferença entre os períodos à maioria das escolas do ensino médio da manhã são mais calmos e a tarde, mais violentos (...) o grêmio vai ser bom na verdade, é uma exigência do estado então eu gostaria de estar fazendo com a intenção que eles melhorem se tornem pessoas participativas interessadas e, que eles possam tomar decisões difíceis, só que esse ano como tudo esta acontecendo aqui escola nova e tem uma chapa que quando a noite eu falei do grêmio o primeiro interessado foi um aluno que estava sendo ameaçado por uma gangue e se ele se envolver é com outro objetivo e de repente surja uma chapa de alunos que tenham o comportamento por exemplo que já pagam pena os corajosos são os alunos de comportamentos difíceis só que eles melhoram só que a maioria dos professores não querem (...) Então eu estou pedindo aos professores que vejam os alunos que tenham responsabilidade tenham liderança positiva e que frequenta aula, assíduo, que tem notas comportamento dentro da sala e eles têm que apresentar uma proposta de trabalho e o aluno que ficar no grêmio participa do conselho escolar então o conselho escolar o aluno tem que votar ele faz defesa se caso o aluno será expulso ou não, mas, nós estamos tentando que eles se organizem e que possam colaborar com a escola! (ESCOLA C DIRETORA).
O grêmio, nunca deixaram a gente participar só os melhores aluno. Nós pensa assim, pegar os alunos pior para a gente dar certo, a gente consegue (ESCOLA C ALUNO 2).

Por outro lado à opinião de alguns alunos quanto à escolha ou critérios estabelecidos para a eleição dos possíveis candidatos é parcial.

1) Sala dos professores: momento de entretenimento e de trocas de conversas diversificadas. O objetivo dessa ação psicológica, social e cultural é tornar o intervalo, na sala dos professores, em espaço onde não se fala mal de aluno. É um acordo denominado pelo pedagogo de ético, composto por professores estimulados que querem fazer a diferença:

Outra ação é tornar o espaço do intervalo na sala dos professores o espaço onde não se fala mal de aluno não tem nome pra isso é um acordo ético (...) porque é difícil se o professor começa a falar a gente troca o assunto, bem diminuiu bastante, e tem que ser cotidiano isso, se a violência é produzida cotidianamente temos que fazer ações cotidianas. Agora a questão de registrar nós não vimos à necessidade, mas fazer uma avaliação disso nós não temos registro quantas vezes os professores falaram mal de aluno.... Para pode quantificar. Na verdade eles já estão registrados no PPP da escola e de qualquer escola que você vá, quando fala que na escola é um espaço de produzir solidariedade de respeito aqui e de qualquer escola (ESCOLA B PEDAGOGO A).

m) Salas de inclusão de apoio (Português e Matemática) e sala de recursos: atende alunos do 6º anos com dificuldades e também alunos que falam de língua hispânica (Paraguai, Argentina e Chile); A sala de recursos é para alunos com problemas de aprendizagem, estudam no contraturno até conseguir retornar à sala de origem.

Outra prática pedagógica são as salas de apoio (Português e Matemática) e sala de recursos (e para aluno com problemas de aprendizagem) e porque eles agem com violência, sendo rude com o colega com o professor porque eles não conseguem aprender então a sala de contraturno e que tá dando retorno bom porque ele vem aprende e consegue voltar para sua sala de aula e acompanhar os demais colegas (ESCOLA B PEDAGOGA B).

Nós temos alunos que vem de línguas hispânicas que tem dificuldade de conteúdo (o Paraguai, a Argentina e o Chile – um caso e nós encaminhamos também.). Isso é uma pesquisa que eu faço (ESCOLA B, PEDAGOGO A).

Eu fui no CEASA buscar verduras para aumentar a merenda. Agora no apoio nós temos o cafezinho de manhã, tem aqueles que vêm muito cedo (...) Então agora nós estamos começando a dar café da manhã, porque eles vêm sem comer, à população aqui é muito carente, é uma região pobre. À tarde então dói. Sabe eu acho que é questão de você respeitar as crianças (ESCOLA A DIRETORA).

Outro dia, à noite, faltou uma merendeira da cozinha e, eu fui para cozinha e cinco voluntárias (alunas) elas estavam felizes se sentiram importantes e alguns falavam – a diretora fazendo o lanche, estranhando. Eu converso com eles e eles gostam desse tipo de relacionamento. Então existe esse envolvimento com a escola (ESCOLA C DIRETORA).

De fato as salas de apoio à aprendizagem, surgiram por determinação de uma política pública, disposta na LDB 9394/96, resolução nº 208/04 da Secretaria do Estado da Educação que determina para o ensino fundamental criar condições para o aprendizado efetivo dos alunos. Assim sendo, é uma ação educativa cultural, social e política:

Cabe ao sistema de ensino criar condições possíveis para que o direito à aprendizagem seja garantido ao aluno; o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a necessidade de prover meios aos estabelecimentos de ensino para enfrentar as dificuldades de aprendizagem na leitura, na escrita e no cálculo; a avaliação na sua forma diagnóstica, contínua e cumulativa, como um processo indicativo dos avanços e das necessidades diferenciadas de aprendizagem (BRASIL, LDB, 1996).

n) Escola espaço para inclusão: a escola é também um espaço destinado pela lei ECA no artigo 112, denominada de medidas, sócio educativas (BRASIL, 1990). Estas são aplicadas pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude, somente aos adolescentes autores de atos infracionais. Condenados à prestação de serviços comunitários, sempre levando em conta o tipo do delito cometido. Na maioria dos casos, atendidos pelas escolas, são jovens com problemas de álcool e drogas, que necessitam de atenção, tratamento e acompanhamento, evitando a situação comentada pela diretora da escola A:

Eu tenho 2 adultos e 2 crianças que faz a prestação de serviço aqui e é da política de inclusão. É porque ele tem que ser matriculado, estudar e presta serviço comunitário. Eles nunca terminam o ano porque eles não se sentem aqui no lugar certo. E tem outra coisa, eles teriam que ir para um lugar onde os profissionalizassem em algum serviço, os menores. Porque o meu menino que vem só de manhã, ele não vem de tarde porque ele vende CD pirata no centro. Então ele continua fazendo coisa errada. O outro não vem porque ele leva mercadoria para fora, ele falta muita aula. Ele já desistiu praticamente, eu já falei com a assistente social do fórum, que praticamente o aluno não vem mais. Então independente dessa relação de ser humano, esse respeito com o ser humano, você consegue em qualquer lugar diminuir a violência. Mas precisa de estrutura (...). Então é complicado eu não tenho vice, eu não tenho pedagogo, está me faltando assistente administrativo. Então é complicado (ESCOLA A, DIRETORA).

o) Programas Federal e Estadual: Patrulha Escolar; PROERD; SOS criança; Conselho Tutelar. Na entrevista a policial refere perceber seu papel na escola como positivo e importante, visto que a violência está preocupando e muito a todos da comunidade escolar, visto que a cidade é fronteira. Sabe que os adolescentes esperam dos policiais da patrulha escolar mais que segurança, esperam apoio, orientação, diálogo, mesmo sabendo que isso poderá exigir muita paciência e capacidade de compreensão dos policiais. Capacitação esse como critério para a aplicação do programa PROERD em escolas públicas e privadas é realizada, em sala de aula, e o policial militar deve estar fardado. (TASCA; ENSSLIN, L.; ENSSLIN S. 2012).

Observa-se que quem chama e utiliza os serviços da patrulha escolar na cidade é somente a escola pública; a particular evita chamar por se preocupar com a imagem negativa ao ter uma viatura frente à escola (POLICIAL). Nós chamamos quando foge a nossa alçada ou quando suspeitamos de alguém rondando, de uma briga, chamamos também para palestra, para conversar, com os alunos, então esse trabalho é importante, eu percebo que esse trabalho ajuda também a inibir a violência (ESCOLA C DIRETORA).

O policial em entrevista refere sobre a resposta positiva do programa PROERD na atuação ao atendimento de alunos que sofrerem violência e que têm medo de falar. Um exemplo simples que poderia ser feito por professores, direção e demais profissionais da escola.

Durante essas aulas tem uma caixinha que fica nas salas durante a semana onde os alunos podem fazer perguntas ao policial e esse vem responder algumas delas e em alguns casos tem denúncias de bater, caso de abusos, como a denúncia de um menino numa escola contra um funcionário da escola que depois que o policial comentou algo na sala de aula veio outras sete perguntas que na verdade foi apurada era um caso de pedofilia. E outro era de um menino de 11 anos que se prostituía, ele ficava em um posto de gasolina, e por qualquer R\$ 3,00 - 5,00 reais ele se prostituía e, a família sabia. (POLICIAL).

O que se mostra é que os programas aqui citados têm uma ação social, e psicológica; dentre seus vários objetivos, destacam-se a orientação, a prevenção e a cooperação às escolas, alunos e seus familiares, preocupando-se com a melhora da autoestima e mantendo a civilidade e o controle das tensões geradas pelas diversas violências denunciadas. É político, por fundamentar-se no Estatuto da criança e do adolescente e apresentar a necessidade de determinada população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se nos resultados obtidos que a violência escolar tem gerado medo, insegurança, preocupação e para alguns a impotência da direção, supervisão, pedagogos e de professores das escolas tem levado à adoção de medidas, tais como o policiamento nas escolas, para inibir a violência. Entende-se que se faz necessário a compreensão de que a violência, como fenômeno, manifesta-se por um duplo movimento de construção e desconstrução e de que o aspecto construtivo/destrutivo desta violência seja reconhecido pela comunidade escolar. Poderão ser palavras chaves que possibilitarão aos professores um trabalho pedagógico voltado para esta perspectiva: compreender os diferentes modos de manifestação da violência e as possibilidades da sua administração, como uma forma de enfrentar as manifestações perversas desta violência; compartilhar a responsabilidade de fazerem juntos, para a obtenção do êxito.

Quanto às práticas/ações realizadas para diminuir a violência escolar, observou-se que: práticas específicas para diminuir a violência, não foram encontradas, existem sim, outras práticas efetivadas e encontradas nas escolas que no resultado final promovem a não violência escolar, porém, nenhuma delas

está registrada ou tem um controle de avaliação, mas as escolas estão tentando e vêm conseguindo, com certo sucesso, amenizar a violência no ambiente escolar. Até porque na discussão da violência escolar, considerou-se o contexto de três escolas, duas localizadas na periferia da cidade e que estão incluídas entre as mais violentas do município, e outra no centro da cidade e, necessariamente as três passam pelo mesmo problema de violência escolar; nas três escolas o diálogo foi destacado como uma das formas capazes de despertar a reflexão e a discussão, indicando possibilidades para a superação dos problemas citados pelos profissionais; nota-se que alguns professores buscam respostas ou soluções para proporcionar mais harmonia na escola. Esta harmonia, porém, se pauta em critérios vindos do universo cultural dos professores e nunca dos alunos em questão.

Dentre os resultados apresentadas pelos entrevistados quanto ao que pode ser feito para diminuir a violência escolar: maior participação nas relações sociais entre escola, familiares e comunidade; a reestruturação dos projetos pedagógicos de acordo com a realidade e necessidade local da escola, aproximando o ensino de acordo com o que seja importante para a população; incentivo ao diálogo com os alunos; cursos em tempo integral para ocupar o tempo livre dos alunos; desenvolverem ações educativas sociais e culturais como esporte, lazer, arte, comunicação, teatro; abertura da escola nos finais de semana.

Os resultados também podem servir de indicadores para novas pesquisas da real necessidade de políticas públicas de prevenção, no caso da inexistência de práticas/ações que oportunizem melhorar o respeito humano, o resgate dos valores humanos.

NOTA

* Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto – SP, E-mail: elispalmapriotto@hotmail.com. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Curso de Enfermagem-Foz do Iguaçu PR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mirian. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.

BLAKISTON, Arthur. **Dicionário médico**. 2. ed. São Paulo: Copyright, 1987.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996.

BRASIL. Secretaria especial dos Direitos Humanos. Estatuto da criança e do adolescente: lei Federal nº 8.069/1990. Brasília, DF, 1990.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescente. **Educação e pesquisa**. São Paulo. v.27. n1, p.123-140, jan/jun.2001.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.

CHRISPINO, Alvaro; SANTOS, Tais Conceição dos. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2011, vol.19, n.70, pp. 57-80. ISSN 0104-4036.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola**. São Paulo: Ed Summus. 1996.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2000.

MALTA, D. C. et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 3053-3063, 2010. Suplemento 2.

PARANÁ. Portal educacional do Estado do Pr. Dia-a-Dia Educação, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> >. Acesso em 10 de jan. de 2010.

PEREIRA, Maria Auxiliadora. **Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão**. Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto, 2003.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência Escolar: Políticas Públicas e Práticas Educativas no Município de Foz do Iguaçu**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

_____. Características da violência escolar envolvendo adolescentes. In: **EDUCERE**. 6º congresso de educação da PUCPR. Curitiba. 2006.

SILVA, Adam de Paulo e; SALLES J. Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, América do Norte, 2, abr. 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/13657/14013>. Acesso em: 24 Jul. 2012.

SOARES, Tufi Machado; FERRAO, Maria Eugénia; MARQUES, Cláudio de Albuquerque. Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. **Ensaio: aval. pol.públ.Educ.** [online]. 2011, vol.19, n.73, pp. 841-860. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500007>.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída**. *Estud. av.* [online]. 2007, vol.21, n.60, pp. 27-44. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200003>.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, nº 1, 2002.

TASCA, Jorge Eduardo; ENSSLIN, Leonardo e ENSSLIN, Sandra Rolim. A avaliação de programas de capacitação: um estudo de caso na administração pública. **Rev. Adm. Pública** [online]. 2012, vol.46, n.3, pp. 647-675. ISSN 0034-7612. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122012000300002>.

Artigo recebido para publicação em 25 de Julho de 2012

BRASIGUAIOS: UMA IDENTIDADE NA FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI¹

Silvio Antônio Colognese²

Resumo: O artigo aborda os brasiguaios como uma identidade em construção na fronteira Brasil/Paraguai. Parte de uma análise do problema das identidades, destacando a fronteira como o ambiente onde se dão os encontros e desencontros de diferentes, desencadeando as relações identitárias. No caso dos brasiguaios, a imigração de brasileiros para regiões fronteiriças em território paraguaio, representa um caso exemplar de uma identidade que emerge na fronteira. O texto aborda os processos de imigração de brasileiros para o Paraguai e de emergência da identidade brasiguai, destacando os conflitos e disputas em torno da definição e da atribuição desta identidade na fronteira Brasil/Paraguai.

Palavras-chave: Brasiguaios. Identidade. Fronteira. Brasil. Paraguai.

Abstract: The article discusses the 'brasiguaios' as an identity in construction on the border Brazil/Paraguay. Part of an analysis of the problem of identities, highlighting the border as the environment where the similarities and differences of 'different', triggering relations diverse identities. In the case of 'brasiguaios', the immigration of brazilians to border regions in Paraguay, represents an exemplary case of a identity that emerges at the border. The text addresses the processes of immigration of brazilians to Paraguay and emergency of the identity 'brasiguai', highlighting the conflicts and disputes over the definition and the allocation of this identity on the border Brazil/Paraguay.

Keywords: Brasiguaios. Identity. Frontier. Brazil. Paraguay.

INTRODUÇÃO: IDENTIDADES NAS FRONTEIRAS

O termo brasiguai está referido aos contingentes de brasileiros que migraram para a região de fronteira em território paraguaio a partir da década de 1950. Em sentido comum o termo é apenas uma construção linguística que se faz pela composição dos termos brasileiro e paraguaio. Neste sentido é utilizado pela imprensa e no cotidiano com significativa imprecisão para se referir a diferentes grupos e situações sociais envolvendo os imigrantes brasileiros que se dirigiram para o território paraguaio, tendo retornado ou não daquele País.

Ao longo do tempo, desde a sua origem em 1985, o termo brasiguai vem recebendo diferentes sentidos. Estes sentidos estão relacionados ao ambiente de

conflitos e aos atores brasileiros e paraguaios, envolvidos em disputas pela posse de áreas territoriais e seus desdobramentos no Paraguai, mas também pelo acesso a direitos e políticas públicas no Brasil. Mais do que uma questão etimológica, os sentidos são reveladores das disputas que se travam no processo de construção de uma identidade social, notadamente numa região de fronteira.

A problemática das identidades vem assumindo uma importância crescente na atualidade. A sua valorização está relacionada a diversos fatores, entre os quais os deslocamentos populacionais e a diversificação de significados diante das amplas transformações que se processam em pontos e níveis distintos das relações sociais no ambiente da sociedade global.

O conceito de identidade deriva da raiz latina *idem*, que evoca os sentidos de igualdade e de continuidade. Porém, como as identidades não são únicas e exclusivas, elas se definem relacionalmente umas em relação às outras. Em sua trajetória científica este conceito tem um longo percurso, especialmente ligado às tradições investigativas da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia.

O tratamento desenvolvido neste artigo aproxima-se mais da tradição antropológica, na qual o conceito de identidade é construído em associação ao de cultura. Nesta perspectiva a identidade cultural é assumida como um dos componentes da identidade social. Enquanto tal, as diferenças culturais constituem um dos ingredientes no processo de categorização das distinções nós/eles. No caso da identidade brasiguaiá, este ingrediente cultural permeia as disputas em torno da construção das identidades.

Esta definição de identidade cultural remonta a década de 1950. Desde então ela tem sido objeto de variadas definições e reinterpretações. As definições mais tradicionais organizam-se a partir da contraposição entre as concepções objetivista e subjetivista de identidade. A concepção objetivista remete a identidade dos indivíduos às suas raízes, como o fundamento de toda identidade autêntica. Neste caso, a identidade é reduzida a dimensão atributiva, como uma essência preexistente ao indivíduo, que a incorpora definitivamente. Já a concepção subjetivista reduz a identidade a um sentimento de vinculação/identificação a uma coletividade imaginária, sendo decisivas as representações e as escolhas que os indivíduos fazem no processo de classificação social.

Enquanto alternativas exclusivas, tanto a concepção objetivista quanto a subjetivista são redutoras e limitadas. Por isso se assume neste artigo a concepção de Fredrik Barth (1998), da identidade como manifestação relacional. Nesta concepção a identidade é uma construção, um modo de categorização classificatório utilizado pelos grupos para organizar as suas relações.

As identidades resultam das relações entre os grupos, nas quais cada um utiliza determinados traços distintivos de si e sobre os outros. Estes traços não são definitivos e nem determinados unicamente pelas raízes culturais, mas

construídos, reconstruídos e mobilizados no interior das disputas. Assim a identidade sempre contrapõe uma auto identidade (definida por si mesmo) e as hetero identidades (definidas pelos outros).

A legitimidade de cada identidade vai depender das relações de força (simbólicas ou não) entre os grupos em contato. Conforme concebido por Pierre Bourdieu (2007), nestas relações, somente aqueles que dispõem de autoridade legítima podem impor suas próprias definições de si e dos outros. E esta autoridade pode ser bastante diferente, notadamente em regiões de fronteira, dependendo dos lados da fronteira e dos contextos específicos em que cada grupo se situa.

Tradicionalmente a identidade foi tratada como um assunto de Estado, mobilizado no processo de construção da identidade nacional, como identidade única de referência legítima. Neste contexto, mesmo quando reconhecido certo pluralismo de origem no interior do Estado-Nação, a dinâmica das identidades era orientada para a exclusão das diferenças e a edificação de uma única identificação.

Contudo, no ambiente das fronteiras nacionais e diante dos processos de migração internacional, a dinâmica das identidades sofre deslocamentos e passa a assumir sentidos bastante variados. É o que se verifica em relação à identidade brasiguaiia, que surge como identidade negativa tanto no lado brasileiro quanto no lado paraguaio da fronteira.

A fronteira representa assim um ambiente privilegiado para a análise do processo de construção de uma identidade particular, como é o caso da identidade brasiguaiia. Isto implica em perguntar sobre as particularidades da situação de fronteira e suas implicações em termos das relações de identidade.

Teoricamente, a noção de fronteira compreende um diversificado espectro teórico-conceitual, sendo utilizada em várias disciplinas e na abordagem de diferentes objetos. Este seu caráter interdisciplinar impõe a necessidade de especificar o tratamento a ser privilegiado em cada caso. Neste artigo enfocamos a fronteira na perspectiva antropológica, o que remete para a abordagem das suas implicações simbólicas, identitárias e culturais (FAULHABER, 2001, p.106), sem esquecer a dimensão do conflito que a perpassa.

Etimologicamente a palavra fronteira indica os limites de um território, as suas margens. Esta visão da fronteira é relativa, uma vez que privilegia um centro, do qual as fronteiras seriam as suas bordas. Mas as fronteiras sempre são contraditórias, na medida em que ao marcarem as bordas, pressupõe a existência de outros em relação aos quais um centro pretende se diferenciar e estabelecer limites. Ou seja, limites são sempre relativos ao diferente, ao outro. Assim, o sentido de limite traduzido pela noção de fronteira, contraditoriamente também é condição de interação, na medida em que sugere o contato entre diferentes (COELHO, 2011, p.02).

No caso dos brasiguaios, isto sugere que, ao mesmo tempo em que a

fronteira demarca os limites entre certos grupos de brasileiros e brasiguaios, de paraguaios e brasiguaios e de brasileiros e paraguaios, também os coloca em contato, em relação. E estas relações não são simétricas, mas marcadas por fragilidades e poder, resistência e passagens, bloqueios e rupturas, movimentos e estagnações, permissões e proibições, estigmatizações e encontros, enfim, conflito e integração (ALBUQUERQUE, 2010). “As fronteiras sempre implicam um nível relacional, evidenciado pela interação das diferenças, sejam elas quais forem” (SILVEIRA, 2005, p.18).

Ao demarcar o contato entre diferentes, a fronteira é o *locus* privilegiado da manifestação das interações relacionais e conflitivas que as constituem. Conforme já referido, para Barth (1998) as identidades se constroem e reconstroem relacionalmente, umas em relação às outras. E como estas fronteiras relacionais estão em permanente movimento, às identidades que elas põem em contato nunca são estáveis e passíveis de uma definição essencialista.

Por isso o seu entendimento pressupõe a sua apreensão a partir do *locus* das relações, que são as fronteiras. Sem as fronteiras, não pode existir a diferença. Isto significa que as diferentes identidades somente podem se manifestar nas fronteiras onde elas se opõem e se separam. Assim, “los grupos y las identificaciones no pueden comprenderse en si mismos, sino en relacion con otros, en un entramado de relaciones que repone una situacion de contacto, una situacion de frontera” (GRIMSON, 2000, p. 89).

As zonas fronteiriças são espaços privilegiados para a apreensão das construções e reconstruções de identidades em seus conflitos e estigmatizações. Sem as fronteiras simplesmente não existiriam diferenças. “Estudiando limites podemos saber aquello que un grupo o una identificacion incluyen, así como los dispositivos a través de los cuales construyen esas diferencias, articulandolas en la mayor parte de los casos con formas de desigualdade” (GRIMSON, 2000, p. 89).

Para a apreensão das relações entre identidades, as fronteiras não são focadas a partir de determinado centro. As próprias fronteiras são convertidas em centro analítico através do qual as diferentes identidades são enfocadas e analisadas (COLOGNESE, 2011). No caso da identidade brasiguai, o foco da análise é deslocado dos fatores internos a cada identidade para os processos relativos às fronteiras identitárias. As relações nas fronteiras e não os grupos sociais ou as identidades específicas, como a de brasiguai, constituem a unidade de análise neste artigo. É o que se pretende demonstrar através do caso da identidade brasiguai, na fronteira Brasil/Paraguai.

O desenvolvimento do artigo esta organizado em três partes. A primeira trata da formação de um contingente de imigrantes brasileiros na fronteira do território paraguaio a partir da década de 1950. A segunda trata dos conflitos e

problemas enfrentados pelos brasileiros em território paraguaio e os desdobramentos posteriores. A terceira trata da dinâmica de construção da identidade brasiguiaia na fronteira Brasil/Paraguai. Mostra como os sentidos associados à ela são constantemente reinterpretados, afirmados ou negados de acordo com os sujeitos e os interesses envolvidos. Esta identidade expressa à contraditória experiência de conflito e de integração nas relações identitárias no ambiente das fronteiras.

A FORMAÇÃO DE UM CONTINGENTE DE IMIGRANTES BRASILEIROS NO PARAGUAI.

A origem da identidade brasiguiaia esta relacionada com a imigração de brasileiros na fronteira com o Paraguai a partir da década de 1950. As primeiras levadas consideráveis de brasileiros entraram em território paraguaio em 1954. Em sua maioria eram grandes proprietários de terras. Este processo se intensificou a partir de 1961, quando o Governo Paraguai criou o programa "Marcha al Este". O objetivo anunciado era ocupar a fronteira leste paraguaia com camponeses paraguaios. No entanto, o processo conduziu a intensificação da venda de imóveis rurais a latifundiários e empresas estrangeiras (ZAAR, 2001, p.07).

Em 1966, com a assinatura da Ata das Cataratas, o Governo Paraguai promoveu a venda de terras a grandes grupos financeiros, empresas e investidores brasileiros, na fronteira com o Brasil (FIORENTIN, 2010, p.31). Assim, por exemplo, a empresa Karapá SRL possuía áreas estimadas em 100 mil hectares, e a Companhia Americana, de um ex-chanceler brasileiro, áreas de cerca de 80 mil hectares nesta região fronteiriça do território paraguaio.

Estas companhias brasileiras montavam serrarias, exploravam a madeira e, em seguida, promoviam a venda das terras às colônias de agricultores. Com o apoio do Instituto de Bemestar Rural (IBR) no Paraguai, estas áreas foram sendo transformadas em projetos de colonização privados, e oferecidas como terras baratas e férteis aos agricultores dispostos a migrar para o leste paraguaio. Neste processo, "os departamentos fronteiriços de Alto Paraná, Canindeyú, Amambay e os departamentos vizinhos de Caaguazú e Caazapá foram colonizados tanto por camponeses paraguaios, que se deslocaram de outros departamentos, como por agricultores brasileiros" (ALBUQUERQUE, 2010, p.65).

As experiências bem sucedidas na colonização e modernização agrícola do sul do Brasil, notadamente do Oeste do Paraná, situado nas proximidades no lado brasileiro da fronteira, foram inspiradoras neste processo. Assim, o elemento humano visado neste processo de colonização foram os colonos do sul do Brasil, principalmente os descendentes de alemães e italianos (Idem, p.66). Tanto que, do

total dos brasileiros em território paraguaio, cerca de 93% são originários dos três Estados do Sul do Brasil, a saber: 63% são originários do Paraná (especialmente da Região Oeste); 18% são oriundos de Santa Catarina; e 12% do Rio Grande do Sul (SALIM, 1995, p.15). Isto mostra que quanto maior a proximidade da fronteira com o Paraguai, maior é o contingente de imigrantes brasileiros do outro lado da fronteira.

Eles foram levados a abandonar o Brasil devido à concentração fundiária ocorrida durante a modernização da agricultura nas décadas de 1960/1970, à indisponibilidade de novas terras nas regiões de origem para os filhos que atingiam a maioria, à construção da Hidroelétrica de Itaipu e outros fatores. Por outro lado, eles foram atraídos para o Paraguai pela fertilidade e os baixos preços das terras, bem como pelos incentivos, baixos impostos e os créditos de longo prazo fornecidos pelo Banco Nacional de Fomento do Paraguai. De acordo com Fiorentin (2010, p.32), em certas regiões paraguaias o imigrante brasileiro podia adquirir até 130 alqueires de terras com o dinheiro da venda de um único alqueire no Brasil.

Durante as décadas de 1970 e 1980, com a inundação das terras pela formação do lago da Hidroelétrica de Itaipu, este processo foi acelerado. Estima-se que cerca de 40 mil brasileiros desalojados das suas terras no Oeste do Paraná ingressaram no território paraguaio em curto espaço de tempo. Eles se inseriram de forma diferenciada na estrutura de produção agrícola paraguaia como agregados, parceiros, arrendatários, assalariados ou ainda como pequenos, médios e grandes proprietários (FIORENTIN, 2010, p.39).

Como resultante deste processo, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil sustenta que no final dos anos 1990 viviam em território paraguaio 459 mil brasileiros. Estes números são imprecisos e estima-se que vem se mantendo nos últimos anos. Deste total 98 mil brasileiros estariam em situação legal e cerca de 350 mil seriam não regularizados (ZAAR, 2001, p.08). Estes brasileiros representariam 80% da população total do Departamento de Alto Paraná, por exemplo.

Pela proximidade da fronteira e das regiões de origem no Oeste do Paraná, os vínculos e os fluxos com o Brasil se mantêm fortes. É comum a existência de agricultores brasileiros que inclusive permanecem residindo no Brasil e se deslocam semanalmente para o Paraguai para o desenvolvimento das suas atividades agrícolas. O predomínio de imigrantes brasileiros nestas regiões de fronteira se faz notar em todos os aspectos da vida social. Nestes locais os brasileiros elegem prefeitos, vereadores, são proprietários das principais empresas, falam português, ouvem rádios e acompanham a programação televisiva das emissoras do Brasil.

Os imigrantes brasileiros em território paraguaio não formam um grupo homogêneo. De acordo com Cesconeto e Roesler (2004, p.II) a diversidade de

situações contempla quatro grupos principais. O primeiro constitui uma espécie de burguesia agrária. São grandes produtores rurais estabelecidos em Alto Paraná, Canindeyú, norte de Itapúa e Caaguazu desde a metade da década de 1970. O segundo é formado por agricultores médios, sem muita capitalização para o trabalho mecanizado. O terceiro é constituído de grandes arrendatários, com interesses comerciais e não de subsistência. O quarto grupo é mais diversificado. Formado por ocupantes sem titulação das terras, proprietários de pequenas áreas (entre cinco a dez hectares), proprietários de títulos provisórios ou contestados judicialmente, agregados e boia frias com ou sem contrato etc. Este último é o maior contingente de brasileiros em território paraguaio.

Esta diversidade de situações entre os imigrantes brasileiros em território paraguaio sugere o quanto pode ser imprecisa a utilização do termo *brasiguai* para designar indistintamente a todos estes diferentes grupos e situações. Mas antes de analisar a complexidade que envolve a construção da identidade *brasiguai*, é necessário contextualizar o ambiente de conflitos e disputas envolvendo grupos de brasileiros e paraguaios em diferentes contextos desta fronteira.

CONFLITOS E DISPUTAS ENVOLVENDO GRUPOS DE BRASILEIROS E PARAGUAIOS NA FRONTEIRA

A presença dos imigrantes brasileiros em território paraguaio não tem sido amistosa nos últimos 30 anos. Ela tem sido problemática e conflituosa, notadamente a partir da redemocratização daquele País no final dos anos 1980. Desde então as reivindicações sociais voltaram a aflorar, tendo nos camponeses paraguaios (*carperos*) um dos principais grupos organizados. Trata-se de uma categoria social formada por trabalhadores rurais sem terra, à maioria descendente de indígenas guaranis. Eles estão organizados e exercem pressão, intimidando os agricultores brasileiros, invadindo propriedades, trancando estradas, montando acampamentos, impedindo o plantio das lavouras etc. Eles argumentam que o governo autoritário se apropriou das suas terras, distribuindo-as a setores do próprio governo e a empresas estrangeiras. Neste contexto, afirmam, ocorreu o assentamento de milhares de agricultores brasileiros em território paraguaio.

Como os brasileiros constituem a maioria da população em diversos municípios paraguaios da região de fronteira, dirigentes camponeses, políticos de oposição e setores intelectuais de esquerda acusam ainda os brasileiros de representarem uma ameaça à soberania do Paraguai e à sua identidade. Eles acusam os brasileiros de se isolarem, falarem a própria língua, cultivarem os símbolos e valores do Brasil e possuírem as melhores terras no Paraguai. Além disso, eles acusam os brasileiros de violarem as leis ambientais, utilizando produtos químicos

proibidos e desmatando as margens dos rios.

Por outro lado, como a maioria dos brasileiros não se encontra legalizada no Paraguai, tem sido frequente a exigência de altos valores por autoridades paraguaias para realizar os trâmites legais para a renovação da autorização de permanência no País. Neste processo, são comuns os relatos de atitudes de violência e arbitrariedades cometidas por autoridades paraguaias.

Da mesma forma, em relação à propriedade das terras, muitos títulos de áreas adquiridas por brasileiros têm sido questionados na justiça paraguaia. Para não serem detidos ou expulsos das áreas, muitos brasileiros são obrigados a pagar mais de uma vez pela mesma propriedade das terras. Mesmo quando a justiça decide favoravelmente aos brasileiros, reconhecendo os títulos de propriedade, a polícia muitas vezes não cumpre a ordem judicial e as propriedades permanecem ocupadas pelos carperos.

Perpassando estas situações, no Paraguai permanecem vivas as lembranças da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870). A Guerra é lembrada como parte do processo de invasão e de tomada das terras do País. Para eles, a perda de extensões consideráveis do território ao final da Guerra e a posterior venda de grandes áreas para empresas estrangeiras, são parte de um mesmo processo que se completou durante o período da ditadura do General Stroessner.

Decorrentes destes conflitos e das impressões negativas reforçadas nos contatos com áreas de fronteira, como a Ciudad de Leste, as disputas envolvendo os imigrantes brasileiros em território paraguaio se completam por um processo mútuo de estigmatização entre brasileiros e paraguaios. Por um lado, desde os desdobramentos da Guerra, os paraguaios cultivam uma imagem negativa dos brasileiros como invasores e imperialistas. Por outro lado, reforçados pela vitória na Guerra e pelas impressões passadas no contato com as áreas da fronteira, os brasileiros alimentam uma imagem dos paraguaios como preguiçosos, inferiores e desorganizados.

Tudo isso tem contribuído para a criação de um ambiente hostil a presença dos brasileiros em território paraguaio. Conseqüentemente, nos últimos 30 anos, contingentes significativos de brasileiros vem sendo obrigados a retornar ao Brasil. É neste contexto de retorno que surge a categoria identitária brasiguai.

Na seqüência analisamos a origem e as disputas envolvendo a identidade brasiguai na fronteira Brasil/Paraguai.

A IDENTIDADE BRASIGUAIA NA FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI

A gênese do termo brasiguai está relacionada com o processo de retorno de contingentes de imigrantes brasileiros do Paraguai. Os intensos conflitos

envolvendo imigrantes brasileiros no Paraguai, o encerramento de contratos de arrendamento, a expropriação e os questionamentos dos títulos das terras, as ocupações que impedem o plantio das lavouras e a mecanização do trabalho agrícola vêm determinando o retorno de contingentes significativos de agricultores para o Brasil nos últimos 30 anos. Por outro lado no Brasil, com a atuação do movimento dos sem terras e o anúncio do Plano Nacional de Reforma Agrária, em 1985, que previa o assentamento de 1,4 milhão de famílias em quatro anos, o retorno passou a ser considerada a única possibilidade para estes brasileiros.

Assim, a partir dos anos 1980 contingentes significativos de brasileiros passaram a retornar ao Brasil. De acordo com Marques (2009, pp.50-74), no período de 1981 a 1991 um total de 16.859 brasileiros retornaram do Paraguai. Destes 49,3% retornaram ao Paraná e 26,7% retornaram para o Mato Grosso do Sul. No período de 1990 a 2000 o número de retornos chegou a 55.011 brasileiros. Destes 60,1% retornaram para o Estado do Paraná e 16,3% para o Mato Grosso do Sul. Somando-se as duas décadas, do total de brasileiros retornados do Paraguai 85,9% retornaram para os três estados do Sul do Brasil ou para o Mato Grosso do Sul. Embora não tenhamos dados para o período 2000 a 2010, é certo que este processo de retorno se manteve. Com isso, é razoável estimar um retorno de mais de 100 mil brasileiros do Paraguai nos últimos 30 anos. É no contexto desta imigração de retorno que surgiu a categoria brasiguai.

De acordo com Wagner (1990, p.11) o termo brasiguai foi criado em 1985, quando do retorno do primeiro grupo organizado de imigrantes brasileiros que vivia no Paraguai. Eles teriam montado um acampamento na cidade de Mundo Novo (MS) e, durante uma manifestação, o deputado Sérgio Cruz (PT) cunhou o termo brasiguai. Para ele, este grupo social não teria os direitos dos paraguaios por que não é paraguaio. E não teria os direitos dos brasileiros por que abandonou o País. Diante disto ele pergunta: quem somos então? Somos uns brasiguaio, uma mistura de brasileiros com paraguaios, homens sem pátria.

Este seria o registro do primeiro uso do termo brasiguai. Em seu sentido originário, o termo brasiguai designa uma identidade duplamente negativa: nem brasileiro e nem paraguaio, sem terra e sem pátria. Ele designaria o grupo de indivíduos que deixaram o Brasil e agora se encontrariam deslocados e sem direitos, tanto aqui no Brasil quanto no Paraguai.

Forçados a abandonar o Paraguai, os brasiguaio passaram a ser estigmatizados em seu retorno ao Brasil. Os seus acampamentos montados no Brasil passaram a ser vistos como indesejáveis e perigosos pelos fazendeiros, pelas autoridades jurídicas e por prefeitos dos municípios da fronteira no Brasil. Passou a haver um temor de que o retorno em grande quantidade destes brasiguaio poderia ameaçar inclusive a ordem estabelecida naquelas cidades (ALBUQUERQUE, 2010).

A partir deste sentido originário, o termo brasiguaiio foi se diversificando, assumindo sentidos variados, ambíguos e negociados ao longo do tempo. Segundo Albuquerque (2010) o termo brasiguaiio designa uma identidade imprecisa e mutável atualmente, podendo se referir:

1) ao imigrante pobre que foi para o Paraguai, não conseguiu ascender socialmente e que, muitas vezes, regressou ao Brasil; 2) aos grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai; 3) aos filhos dos imigrantes que já nasceram naquele país e têm a nacionalidade paraguaia; 4) aos imigrantes e aos descendentes que já misturam a 'cultura brasileira' com elementos da 'cultura paraguaia'; 5) a todos os imigrantes brasileiros que vivem na nação vizinha (ALBUQUERQUE, 2010, p.228).

Estas designações não estão claramente demarcadas e nem em disputa aberta naquele contexto de fronteira. Dependendo das situações e dos grupos sociais em presença, mais de um sentido pode ser veiculado em um mesmo ambiente de disputas.

Por isso o sentido originário do termo brasiguaiio, enquanto uma identidade duplamente negativa (nem brasileiro nem paraguaio, sem terra e sem pátria) pode ser deslocado para designar inclusive grupos sociais opostos entre si. Assim, de acordo com Albuquerque (2010, pp.231-235), no Paraguai o termo brasiguaiio passou a ser utilizado com sentidos distintos daquele originário no Brasil.

Para o movimento dos carperos paraguaios, os brasiguaios seriam os brasileiros usurpadores das propriedades que deveriam ser dos paraguaios. Neste caso, o termo brasiguaiio é utilizado para definir os brasileiros proprietários de terras no Paraguai. A luta dos carperos pobres e sem terra seria contra os brasiguaios ricos e proprietários das terras. Mas esta designação não é homogênea entre os camponeses paraguaios, podendo se referir apenas aos grandes proprietários de terras, como abarcar todos os agricultores brasileiros plantadores de soja no Paraguai, independente de serem grandes ou pequenos proprietários.

Entre grupos de intelectuais paraguaios o termo brasiguaiio também é utilizado para designar agricultores brasileiros pobres que, em sua maioria, já retornaram ao Brasil. Já lideranças religiosas católicas no Paraguai entendem que os brasiguaios seriam os filhos de brasileiros nascidos naquele país, que tem cidadania paraguaia ou dupla cidadania paraguaia e brasileira. Entre outros grupos sociais e ambientes no Paraguai, os brasiguaios seriam portadores de uma identidade mista, se referindo aos imigrantes brasileiros que já se adaptaram a cultura paraguaia, tendo retornado ou não ao Brasil.

O uso mais comum e disseminado na imprensa e no cotidiano daquela fronteira considera genericamente como brasiguaios todos os imigrantes brasileiros

que vivem no Paraguai. Independente dos sentidos traduzidos nestas diferentes designações, elas são identidades atribuídas por diferentes grupos sociais à outros grupos. São características assim de hetero identidades. Neste processo tanto os que atribuem a identidade brasiguai, quanto os outros aos quais é atribuída esta identidade podem ser sujeitos bastante diferentes.

Mas a identidade é sempre relacional, podendo assumir sentidos de conflito ou de integração. Por isso os sujeitos podem aceitar ou não estas identidades atribuídas, assumindo ou não auto identidades diferentes. Na fronteira em questão, poucos são os sujeitos que aceitam para si e valorizam positivamente a identidade brasiguai. Inclusive existem sujeitos que reivindicam para si a categoria brasiguai apenas em determinadas situações sociais.

Assim, é comum setores mais pobres dos imigrantes brasileiros utilizarem a categoria brasiguai para reivindicar ou ter acesso às políticas ou benefícios sociais, como a reforma agrária ou o acesso a saúde pública no Brasil. Da mesma forma, imigrantes brasileiros proprietários de grandes áreas de terras no Paraguai têm assumido esta identidade para reivindicar proteção e garantias das autoridades brasileiras para a preservação dos seus direitos naquele país. É o que pôde-se verificar durante o período do Governo Lugo, quando o movimento dos carperos intensificou as ameaças a estes grandes proprietários. Mais recentemente, quando da posse de Federico Franco, estes grandes proprietários novamente se assumiram como brasiguaios para reivindicar o reconhecimento brasileiro ao novo governo paraguaio. Por outro lado, dentro do Paraguai, estes mesmos grandes proprietários preferem ser classificados simplesmente como paraguaios ou então como brasileiros, dependendo das situações.

Portanto, apesar das controvérsias e imprecisões que a identidade brasiguai traduz, ela continua sendo amplamente utilizada notadamente pela imprensa e no cotidiano. O seu sentido é constantemente reinterpretado, afirmado ou negado, agregado ou suprimido de acordo com os sujeitos e os interesses envolvidos no ambiente desta fronteira. Ela é uma expressão do contraditório ambiente de conflito e de integração envolvendo as relações identitárias nas fronteiras. E este é um processo dinâmico e permanente. É como Albuquerque (2010) sugere: as diferentes identidades se tocam nas fronteiras produzindo fluxos e obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. A identidade brasiguai é construída, reconstruída e desconstruída nesta dinâmica de relações na fronteira, sem que nunca possa ser isolada e definida em termos essenciais. No caso dos brasiguaios esta realidade é ainda mais expressiva, pois se trata de uma identidade nascida na fronteira.

NOTAS

¹ Trabalho apresentado no XIII Seminário Internacional de Verano. Caríbe: Economia, Política y Sociedad, realizado na Universidad de Quintana Roo, cidade de Chetumal/México, no período de 5 a 7 de setembro de 2012.

² Doutor em Sociologia (1997), Docente Efetivo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Coordenador do Mestrado em Ciências Sociais da Unioeste. E-mail: silviocolognese@ibest.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, J.L.C. **A dinâmica das fronteiras**: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. e STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9º ed., Campinas: Papyrus, 2007.

CESCONETO, E.A. e ROESLER, M.R.V.B. Políticas populacionais, migrações e desenvolvimento. **Trabalho apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Universidade de Coimbra, setembro de 2004.

COELHO, K.N. de B. **Intervenções urbanas de fronteiras**: o caso de Uruguaiana (RS) e Paso de los Libres (AR). Porto Alegre, 2011.

COLOGNESE, S.A. A fronteira como unidade de análise nos estudos sobre gerações e italianidade. Pp.139-158. In: SCHALLENBERGER, E. (Org). **Identities nas fronteiras**: território, cultura e história. São Leopoldo/RS: Oikos, 2011.

FAULHABER, P. A fronteira na antropologia social: as diferentes faces de um problema. In: **BIB**, São Paulo, n.51, 1º semestre de 2001. Pp.105-126.

FIORENTIN, M.I. **A experiência da imigração de agricultores brasileiros no Paraguai (1970-2010)**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2010. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da UFPR.

GRIMSON, A. Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur. In: GRIMSON, A. (Comp.). **Fronteras, naciones e identidades**. Buenos Aires: CICUS, 2000.

MARQUES, D.H.F. **Circularidade na fronteira do Paraguai e Brasil**: o estudo de caso dos "brasiguaios". Belo Horizonte, UFMG/Cedeplar, 2009. Tese de Doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Demografia da UFMG.

SALIM, C.A. A questão dos brasiguaios e o Mercosul. In: **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo**. Neide Lopes Patarra (ed.); Campinas, Programa Interinstitucional

de Avaliação e Acompanhamento das Migrações Internacionais no Brasil, 1995.

SILVEIRA, M.L. (Org). **Continente em Chamas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

WAGNER, C. **Brasiguaios**: homens sem pátria. Petrópolis: Vozes, 1990.

ZAAR, M.H. A migração rural no Oeste do Paranaense / Brasil: a trajetória dos "brasiguaios". **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona, n.94 (88), agosto de 2001.

Artigo recebido para publicação em 08 de outubro de 2012.

A LITERATURA KAFKIANA E A PERCEPÇÃO DO MUNDO MODERNO

Beatriz Wey¹
Igor Ferraz²

Resumo: Este artigo visa identificar nos contos “A Metamorfose”, “O Veredicto” e “O Artista da Fome” de Franz Kafka, um dos maiores expoentes da literatura universal, traços fundamentais do mundo moderno apresentado a partir das primeiras décadas do século XX. Embora toda obra do autor seja de grande importância para tratarmos da modernidade, os contos destacados revelam a capacidade de Kafka de dialogar com as questões pertinentes ao sistema capitalista e seu reflexo na vida ordinária, do cidadão comum. Ao fazê-lo, revela um mundo em ruínas, desprovido de uma ilusão humanista, em que os personagens centrais não são mais heróis, mas sim estão fadados a morte e ao esquecimento. Pessimismo e ironia definem seu olhar sobre a individualidade dentro da lógica capitalista.

Palavras-chaves: literatura, modernidade, Kafka, capitalismo.

Abstract: The quest in this article is identify how elementary characteristics of the modern world, in the early 20th century, are presented by Franz Kafka's novellas “The Metamorphosis”, “The Castle” and “A Hunger Artist”. Despite all Kafka's writings are equally important to deal with modernity, the novellas chosen here show Kafka's ability to dialogue with prominent questions referring the capitalism system and its consequences on ordinary life of the common citizen. Doing it, presents a world in ruins, without humanists illusions, in which the main characters aren't heroes, but destined to death and oblivion. Pessimism and irony define his overlooking on individuality inside a capitalism society.

Keywords: literature, modernity, Kafka, capitalism.

Kafka desloucha a aparência aparentemente normal do nosso mundo louco, para tornar visível sua loucura. Manipula, contudo, essa aparência louca como algo muito normal e, com isso, descreve até mesmo o fato louco de que o mundo louco seja considerado normal (ANDERS, 2007, p. 15).

Franz Kafka foi um dos grandes expoentes do século XX. Um dos nomes da literatura universal que conseguiu traduzir as tensões e dicotomias de um mundo em mutação, para além das fronteiras de seu país e até mesmo do continente europeu. Uma das maiores destrezas de Kafka foi vislumbrar as principais temáticas

e problemáticas de seu tempo no tocante a questão econômica, procurando compreendê-la a partir de ângulos diferenciados e interligados. Kafka não escreveu sobre um tempo tranqüilo, o que enobrece ainda mais seu papel histórico.

Para entendermos sua capacidade de adentrar em uma ceara tão complexa, é preciso que façamos algumas considerações acerca do momento específico de sua produção literária. Começemos por considerar que durante o século XIX ocorreu à transição do modelo econômico liberal, marca da primeira revolução industrial, para o capitalismo de monopólios, em que as corporações empresariais dominavam um determinado segmento do mercado. Segundo Vicentino e Dorigo (2001, p. 411), com o surgimento desses grandes monopólios, criados a partir da união de banqueiros e industriais, o controle das atividades produtivas e comerciais estavam nas mãos de instituições financeiras por meio de empréstimos e controle acionário. Essa união de grupos poderosos possibilitava a expansão das linhas de produção e dos mercados consumidores. Para tanto, a obtenção de matérias-primas, como o petróleo, já escassas na Europa, precisaria ser feita em outros continentes. Desta necessidade, surge a política neo-colonialista em direção à África e Ásia. Os conglomerados empresariais possuíam tamanha influência política que levavam seus governos a disputarem com outras nações européias territórios às vezes maiores que a sua própria área no continente africano e asiático. O papel do Estado era garantir, através do exército nacional, o território a ser explorado. A administração da colônia era feita de duas maneiras: direta, quando os membros do governo local eram substituídos por agentes da metrópole, ou indireta, quando os governos europeus e as elites locais formavam alianças que garantiam a soberania da metrópole.

O capitalismo monopolista de Estado consiste em subordinar o aparelho de Estado aos monopólios capitalistas e em utilizá-lo para intervir na economia do país (principalmente por sua militarização), com a finalidade de assegurar o lucro máximo para os monopólios e estabelecer o poder absoluto do capital financeiro (BOCARRA, 1966, p. 9).

Com os atritos entre países europeus por territórios na África e o crescimento de seus arsenais de guerra, a Conferência de Berlim (1884-1885), composta por quatorze países mais os Estados Unidos e a Rússia, foi formada com o intuito de delimitar os territórios coloniais na África e controlar sua expansão. Este acordo apenas adiou os conflitos beligerantes entre as potências européias. A primeira guerra mundial (1914-1918) tem em seu cerne a disputa de regiões européias e africanas de obtenção de matéria-prima. A Alemanha, a Itália, recentemente emancipadas, e o Império Austro-Húngaro tentaram subjugar o poder da Inglaterra e da França no controle da partilha da África.

Kafka, inserido na sociedade austro-húngara em processo tardio de desenvolvimento capitalista, percebeu e utilizou essa conjuntura em sua obra. Por meio de recursos literários como a alegoria e o exagero, ele criou ambientes que exacerbavam essa realidade. A burguesia européia que havia ascendido politicamente na Inglaterra do século XVII, e na França do fim do século posterior, no início do século XX já havia espalhado sua semente revolucionária por toda Europa. Neste intervalo, além de desfazer toda organização social e política do Antigo Regime, cunhou uma nova sociedade baseada na economia o que a tornava mola-mestra de uma revolução contínua, principalmente em períodos de crise. As duas revoluções industriais e a primeira guerra mundial são marcos históricos que mostram, de forma explícita como a burguesia muda seus meios de produção, seu conceito de tempo-espaço e mercado consumidor para manter o capitalismo como sistema econômico vigente e, portanto, manter-se no controle da vida social e produtiva.

Coutinho (2005) salienta que Kafka eleva a símbolo estético a essência de um período histórico, de um mundo no qual já estão em ruínas, esvaziadas de qualquer conteúdo concreto, as ilusões humanistas geradas na etapa revolucionária da burguesia. Isto implica dizer que o homem já não consegue se proteger das vicissitudes da vida pública nem mesmo em seu universo privado.

Três contos são de grande importância para analisarmos a obra de Kafka: *A Metamorfose*, *O Veredicto* e *O Artista da Fome*. Começamos por *A Metamorfose*, um clássico exemplo do novo modelo de sociedade de classes em que a burguesia em ascensão organiza a vida, seja em relação ao trabalho, consumo ou mesmo lazer. Este novo modelo é revelado em *A Metamorfose* pela família do personagem central, Gregor Samsa, que além de ser um clássico exemplo do trabalhador inserido na nova ordem, revela hábitos e costumes até então incomuns.

Ao contrário de outros literatos, Kafka cria um personagem central diferenciado, um verdadeiro anti-herói, que ao ser integrado a uma prática capitalista de trabalho se vê explorado, acuado e impedido de qualquer tipo de vida social satisfatória e feliz. A alegoria da metamorfose é um recurso estético que Kafka utiliza para explicitar a desumanização do indivíduo e das relações humanas dentro do sistema econômico. Coutinho (2005) aponta que ao converter a força de trabalho em mercadoria, o capitalismo da época liberal transformara o homem vinculado ao processo produtivo como coisa, num objeto desumanizado.

Para entender esse sistema, o conceito de alienação é fundamental. Através do mesmo, as pessoas podem se tornar estrangeiras em seus próprios lares, trabalhos ou mesmo países. Os sentidos formulados para a palavra alienação são bastante variados, visto que há diversas definições para o termo em dicionários. Aqui nos interessam as ideias e sentidos concebidos por Karl Marx nas suas duas fases de sua produção. Vale dizer que Marx formulou durante sua produção acadêmica duas idéias sobre alienação. A partir do pensamento hegeliano que

tinha a cultura como produto da atividade humana, e confrontava as pessoas como uma força estrangeira, um espírito, que dava finalidade às ações do Estado, Marx (2010) estruturou sua crítica. Para Hegel *apud* Marx (2010), a atividade humana era uma expressão do espírito que agia através das pessoas. Para Marx (2010), era a força de trabalho do homem que criava a cultura e a história, portanto o espírito era um produto do ser humano e não o contrário, como é possível perceber no personagem de Gregor Samsa.

Numa segunda avaliação, para o primeiro volume de *O Capital*, Marx (1996) leva em consideração a produção de riquezas pela classe proletária para a burguesia. A forma como a produção de riquezas se dá na sociedade burguesa de trabalho livre e assalariado corresponde à forma mais profunda de alienação para Marx (1996). No momento em que um trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário para o capitalista que detém os processos industriais, o produto resultado do trabalho é alienado do trabalhador. A partir da segunda revolução industrial e da introdução da divisão de trabalho na linha de fabricação, o trabalhador de uma fábrica, por exemplo, não tem consciência do valor real de seu trabalho no produto final. Na obra de Kafka, as consequências da segunda Revolução Industrial aparecem com clareza na situação de Gregor Samsa diante do mercado e da profissão exercida pelo mesmo.

O conceito de Fetichismo da Mercadoria desempenha um papel fundamental na teoria marxista porque liga os aspectos subjetivos aos objetivos da relação humana com a coisa física mercadoria. Este conceito explica como o valor simbólico de um produto transforma as relações sociais e econômicas. Para Marx (1996), o culto à mercadoria tende a designá-las com características humanas. Essa humanização da mercadoria faz com que as relações humanas passem a ser mediadas e transformadas em relações de coisas (mercadorias ou dinheiro).

O conceito de alienação e o de fetichismo de mercadoria traduzem a idéia de reificação, quando as relações sociais acontecem a partir de relações comerciais. Para Marx (1996), há um escape para o ser humano, a alienação pode ser superada pela re-humanização do processo de trabalho com trabalhadores produzindo o necessário para suprir a demanda das pessoas, sem produzir excedentes, e trabalhando como uma expressão da própria humanidade e não para ganharem a vida. Desta forma, Ranieri (2001) afirma que o processo de exteriorização ou alienação como atividade humana ocorre por intermédio das formas de organização do trabalho, incluídas aí as de divisão do trabalho.

No conto *A Metamorfose* de Kafka (2006a), os personagens assumem atitudes que demonstram suas posições diante do sistema econômico. Ao apresentar o mundo burguês, Kafka apresenta sua resistência ao assombro, ao que não cede ao cotidiano repleto de dogmas pré-estabelecidos, a pontos de vistas fixos e imutáveis. Por isso incomoda, causa transtorno ao mundo economicamente perfeito.

A procura pela transcendência faz dos personagens Kafkianos homens como Kafka, que mergulhados em seus cotidianos, diluídos pelo mundo burocrático e teocrático, procuram uma saída, uma resposta. A simples luta por atingir ou explicar algo inatingível já é, por si só, em Kafka, o símbolo da transcendência.

Algumas considerações sobre os personagens do conto *A Metamorfose* são essenciais para entendermos esta obra e sua temática. Gregor, o personagem central do conto, é um caixeiro viajante que mora com seus pais e irmã mais nova. Por ser um trabalhador que depende de suas vendas, o mesmo tem uma vida sacrificante: acorda cedo, toma o primeiro trem do dia, se alimenta mal, dorme pouco e realiza constantes viagens de negócio. Mesmo quando está em casa, nas horas de folga, não sai para se divertir, não tem amigos ou namorada. Vive uma vida regrada, sempre pensando no bem estar da família. Sua meta é saldar as dívidas do pai e propiciar um curso de música no conservatório para sua irmã. Após sua metamorfose, em que se torna um inseto de aparência deplorável, passa os dias com sua consciência, analisando o comportamento de todos da família e das criadas. Para Ranieri (2001, p. 30), "partindo da pressuposição de que o trabalho é a base sobre a qual se sedimenta o próprio universo da realização da atividade do homem; o trabalho é extensão objetiva de uma existência subjetiva...". Por esta razão, ao perder sua capacidade para o trabalho, Gregor perde também o conjunto de sua vida humana e, por consequência, desprovido daquilo que lhe dá humanidade e vida.

Por outro lado, como inseto, possui sentimentos e lamenta o distanciamento com sua irmã, com quem tem um íntima ligação psíquica e com indícios de incesto. Morre em decorrência de um ferimento provocado por seu pai, pela falta de alimentação e por ter perdido a esperança de algo acontecer em sua vida. Embora este personagem não tenha em seu nome a letra K., ele é também um K., um pouco Kafka, triste, dividido e sem lugar. Frágil e pouco determinado, que ao ser subjugado por seu pai e pelo sistema social que o cerca, morre sem honrarias. Gregor, assim como outros personagens Kafkianos, só podem ser compreendidos a partir da natureza social do trabalho, ou seja, são eles resultado do trabalho, que "supre e cria necessidades.... e dão o sentido da sociabilidade..." (RANIERI, 2001, p. 29).

Além de Gregor, outros personagens de *A Metamorfose* merecem uma reflexão. O personagem Gerente, que intermedeia as relações de Gregor com o seu chefe, é bastante inexpressivo. Pouco se sabe dele, exceto que representa parte da hierarquia da empresa que Gregor trabalha e que é um amigo das mulheres, num sentido pejorativo. Além disso, sabe-se que ele reage com medo e desconforto diante da figura metamorfoseada. Se considerarmos apenas a pequena passagem do Gerente pela casa de Gregor, não conseguiremos compreender sua verdadeira essência. Na verdade o Gerente é a personificação do próprio sistema capitalista monopolista. Desumanizado, o Gerente apenas responde adequadamente às

exigências da nova ordem social e econômica sem questionar sua validade.

Kafka neste e nos outros contos tratados mais adiante conseguiu traduzir um mundo em pedaços. Para Coutinho (2005), a época de que se ocupava Kafka, porém, já não tolera sequer a esperança de fuga subjetiva, o homem já não pode ignorar os efeitos do sistema capitalista em sua vida, mesmo em seu mundo privado, em seu quarto de dormir. Essas transformações internas no mundo da narrativa refletem, em última instância, as transformações ocorridas no ser social, como apresentamos anteriormente. No capitalismo a posição ocupada pelos indivíduos não é determinada por vínculos naturais ou de sangue, mas por fatores casuais, o que cria um espaço de manobra relativamente amplo. Contudo, esse aumento de liberdade individual, ainda que objetivo, é apenas um aspecto do processo. O caráter essencialmente contraditório do capitalismo faz desse aumento de liberdade um fenômeno tendencial, fundado nas leis do mercado.

Sob o domínio da burguesia, os indivíduos se imaginam mais livres do que antes, mas de fato estão aprisionados a uma estrutura de classe. Com a passagem do capitalismo liberal para o monopolista, o tradicional empresário autônomo é substituído pelas grandes organizações monopolistas dirigidas de modo impessoal e burocrática. Desta forma, Gregor é apenas uma força de trabalho e não um homem dotado de sua individualidade e subjetividade própria.

Da economia à vida cultural, o capitalismo desencadeia um processo que se orienta no sentido de converter os homens em objeto de manipulação. Kafka conseguiu em sua obra mostrar o endurecimento crescente do ambiente social, relatando os estreitamentos dos espaços individuais. Como realista, deu forma a esse processo, por meio dos destinos humanos, com situações concretas vividas por homens concretos. Na metamorfose ele nos mostra como seu personagem experimenta o poder esmagador da necessidade objetiva do sistema capitalista. Ninguém está salvo. Até mesmo o homem médio, enquadrado e passivo, como Gregor, pode ter sua vida privada manipulada. O preço da segurança é, aparentemente, o de aceitar passivamente os papéis prescritos pela divisão burocrática do trabalho, tornando-se um consumidor obediente de mercadorias, opiniões e modos de vida. Porém sabe-se que mesmo agindo segundo as leis do sistema capitalista, a segurança não existe de fato, e a qualquer momento um novo Gregor pode acordar metamorfoseado. No caso de Gregor, os poderes sociais irrompem em seu quarto de dormir de tal forma que o impossibilita de continuar a exercer seu papel na divisão social do trabalho e, portanto, de se sentir produtivo e seguro.

Além dos personagens mencionados acima, encontramos em *A Metamorfose* a irmã de Gregor, Grete, que tem em torno de 17 anos, e é descrita como uma menina que preocupava-se apenas em enfeitar-se, dormir o quanto o corpo lhe pedia, ajudar nos afazeres domésticos, participar em uma ou outra diversão modesta

e tocar violino, gosto esse que fazia com que Gregor nutrisse a esperança de mandá-la para o Conservatório. Grete trocava cartas com o irmão durante suas viagens e contava-lhe sobre a rotina da família, o que os mantinha muito próximos. Era ela quem melhor conhecia o gosto de Gregor e quem se dedicou a ele após a metamorfose. Vale dizer que no início, assim que Gregor encontrou-se metamorfoseado, Grete procurava observar suas preferências e agradá-lo com suas comidas prediletas, mas essa dedicação não durou muito tempo. A razão para tal mudança decorre do fato já explicitado, Gregor encontrava-se impossibilitado de exercer suas funções, o que alterou completamente a vida da família, vendo-se obrigada a trabalhar. A própria Grete, mesmo sendo muito jovem, começou a trabalhar durante o dia como vendedora em uma loja e passou a estudar a noite. A alteração em sua rotina fez com que Grete desenvolvesse uma indiferença pelo irmão, revelado na forma como o alimentava, com desprezo e impaciência.

Com o desenrolar do conto, Grete passa a exercer poder na família, especialmente sobre a mãe e o irmão metamorfoseado. Para Gregor, a intenção de Grete não deixava lugar para dúvidas; queria pôr a salvo a mãe e depois se desfazer dele. Há nesta atitude uma explícita relação de poder, na qual Grete passa a exercer domínio sobre a família após a metamorfose, com poder de determinar o destino da família. Gregor, acompanhando tudo que se passava ao seu redor, percebe o quanto a irmã era persuasiva, diante dos pais e demais personagens, e como usava esta sua característica para ter domínio sobre a situação. No desenvolvimento da história, percebe-se que é ela quem mais exerce poder sobre o ser metamorfoseado. Sem dúvida alguma é a repulsa e a indiferença da irmã que causa maior tristeza a Gregor, dado o fato de que ele queria tão bem a ela, a ponto de quer realizar seu maior sonho. Sonho que não agradava aos pais, mas que Gregor desejava com intensidade.

O Pai de Gregor é outra figura importante nesta história. Para traduzir a forma como o poder enquanto potência e ato se manifestam na figura paterna descrita no conto *A Metamorfose* é preciso fazer algumas considerações iniciais. Em primeiro lugar, a personagem que representa o pai de Gregor é construída a partir de um biótipo definido. Trata-se de um homem velho, robusto e corpulento, que consegue, em alguns momentos, ser uma figura frágil. Sua aparência é exaltada com frequência para que o leitor tenha consciência de sua grandeza física. Do mesmo modo que o pai de Gregor é repugnante pela sua força é, também, símbolo da opulência discutida por Kafka. A melhor forma de compreender este aspecto da obra é analisar suas colocações diante do conflito vivido pela família do metamorfoseado. Em todos os diálogos, as palavras do pai provocam uma inquietação geral. O pai gesticula, movimentando os membros e fala ao mesmo tempo. Muitas vezes pronuncia algo enquanto cerra o punho ou bate palmas, exercitando um tipo de linguagem agressiva. Quando fala com algum membro da família

pronuncia mais de uma vez o nome do mesmo: "Ana, Ana!". Outra maneira de ostentar seu poder é por meio de sua vestimenta. Faz questão de não tirar o uniforme de trabalho, sobretudo o quepe. Em todas as suas falas é sempre rude, hostil, impaciente e irônico com o filho. Sempre está dando ordens, como um general.

A relação de poder estabelecida revela um aspecto próprio da política. O pai de Gregor se torna um estrategista, disposto a derrotar seu inimigo. O pressuposto da política aqui é entendido como a relação "amigo-inimigo". Qualquer divergência de interesses pode a qualquer momento transformar-se em rivalidade ou em conflito e, esse conflito, a partir do momento em que assume o aspecto de uma prova de força entre os grupos que representam esses interesses, torna-se político.

O poder exercido pelo pai é, portanto, a arte da guerra. Ao mesmo tempo em que agrega e defende seus amigos (esposa, filha e inquilinos), desagrega e combate o inimigo (Gregor). De início, o poder aparece apenas como potência, ou seja, utilizando-se da possibilidade de exercer a força física, o pai ameaça e se faz temeroso. Com o tempo, ao ter certeza de que não mudará o comportamento do filho, decide mudar seu estado físico, atuando como um militar em período de guerra. Para tanto golpeia, sangra e bombardeia o próprio filho. Este processo só termina quando o velho pai percebe que já não há um inimigo real, pois o filho não tem mais forças e morre. A partir deste momento continua a dominar sua mulher e filha persuadindo-as com sua suposta fraqueza.

O fato de uma família ter empregados parece ser natural nas obras de Kafka. Servir e ser servido são como duas faces da mesma moeda. Em *A metamorfose* esta assertiva parece caber tanto na relação estabelecida entre Gregor e o gerente, como entre Gregor e as criadas. As servas de *A Metamorfose* encarnam essa dubiedade e esse paradoxo. A primeira das criadas é antiga na casa e, apesar de ser definida por Gregor como uma pessoa forte, ela é criticada desde o início, seja por sua indolência ou incompetência. Parece natural a falta de inteligência e de iniciativa de suas criadas. Termos e expressões pejorativas sempre são usados em sua definição e sua presença por vezes é um estorvo.

A segundo criada ao surgir em cena recebe uma descrição das mais bizarras: uma faxineira ossuda, de cabelo branco esvoaçando em volta da cabeça. E logo depois: Essa velha viúva, que na sua longa vida devia ter suportado as piores coisas com a ajuda de uma forte construção óssea. A criada o surpreende com o domínio que impõe sobre ele. Perscruta seus movimentos com curiosidade mórbida, o desafia com insultos e com isso o domina: Venha um pouco aqui velho bicho sujo!. Gregor era um empecilho ao trabalho da criada. As relações após a metamorfose mudando de forma drástica. Agora a criada a quem ele insultava e tratava com desprezo inverte o papel e se diverte em humilhá-lo. Uma única vez se

arvorou em enfrentá-lo e foi dissuadido com a ameaça física mais terrível de toda a história, porque recheada de um sentimento sádico terrível. Numa passagem do conto,

Gregor (...) se voltou para ela, como que preparado para o ataque, Mas a faxineira, ao invés de sentir medo, simplesmente ergueu para o alto uma cadeira que se achava perto da porta e, pela maneira como ficou ali, de boca aberta, mostrou bem claramente a intenção de só fechá-la quando a cadeira na sua mão tivesse desabado sobre as costas de Gregor (KAFKA, 2006a, p. 52).

O mundo descrito em *A Metamorfose* é o mundo de Kafka, em que só existem duas classes: aquelas que oprimem e as que são oprimidas. Ora oprimido, ora opressor, Gregor (e Kafka) lida com os dois lados como fatos ao mesmo tempo naturais e absurdos da vida. E ambos são satisfeitos nessa relação, em que o opressor se locupleta em seu domínio e o oprimido se realiza em ser dominado.

A transformação de Samsa num inseto representa a desumanização do homem no processo de fabricação do lucro, o indivíduo torna-se uma simples engrenagem neste processo complexo que pode simplesmente trocar alguma dessas engrenagens quando for conveniente. O recurso estético da metamorfose usado por Kafka representa essa situação de exclusão do protagonista, que é um homem comum, completamente integrado e obediente ao modo de trabalho que lhe é imposto. A exclusão de Samsa do ambiente de trabalho é imediata. Ao longo do conto, Kafka mostra como a situação familiar vai se deteriorando até a própria irmã desejar eliminar Samsa e a morte do anti-herói graças a um ferimento proveniente de uma maça atirada pelo pai.

Pode-se afirmar que Kafka descreve a sociedade capitalista com destreza, apontando que a posição do indivíduo na divisão do trabalho não é determinada por fatores casuais, o que em tese nos leva a uma ilusão em relação a autonomia e liberdade de cada um. Porém, independente do lugar ocupado, todos estão igualmente subordinados a uma divisão alienada do trabalho, até mesmo aqueles que não estão ligados ao processo direto da mais-valia.

No conto *O Verdicto* de Kafka (2006b), o ponto de partida do mesmo não se diferencia muito dos demais escritos por Kafka, há sempre um acontecimento, uma prática que sai da rotina, que modifica a ordem estabelecida. Uma desordem que rompe com o processo de socialização e que faz de corpos humanos sujeitos e objetos de práticas sociais e de acontecimentos históricos.

Como na *Metamorfose*, Kafka em *O Verdicto* nos apresenta as vicissitudes da sociedade capitalista tardia de forma literal, construída a partir dos horrores de uma produção desumanizada, desarticulada. Mais do que isso, Kafka capta o

essencial desta mesma sociedade, definida pela ótica liberal. Na sociedade burguesa há o anonimato do indivíduo que existe enquanto parte de uma grande massa. Nela encontramos homens perdidos na multidão, alienados pelo capital, pela burocracia e pela disciplina. É desta história que este conto trata. Seus personagens, homens médios, que não temem a lei ou o Estado, mas ficam assombrados com as manifestações cotidianas de poder. O poder que aparece em práticas como abaixar a cabeça, levantar um braço, olhar ou não olhar nos olhos dos outros, movimentar a corrente de um relógio, gesticular ou mesmo duvidar de algo que aconteceu. Um poder que se articula em série, passando de uma pessoa para outra: do pai para o amigo, do amigo para a noiva, do pai para a noiva etc. Neste conto não importa saber quem são aqueles que têm poder, mas que lugar que cada um ocupa e qual tipo de saber a sociedade concede a cada um: comerciante, pai, amigo, noiva etc. A casa de uma família burguesa não é uma fortaleza contra as forças externas, ao contrário, é o ponto de passagem e de inscrição destas forças. Por esta razão, a casa e as relações familiares são tão ameaçadoras. No espaço privado o medo e a culpa se propagam suave e lentamente, até a condenação de seus membros.

Em O Veredicto de Kafka (2006b), Georg Benderman é dono de uma firma comercial, herança de seu pai. Prestes a se casar com uma mulher aparentemente ideal, Benderman reflete sobre escrever ou não para convidar e contar as novas notícias a um amigo que vive na Rússia. Este amigo já está no estrangeiro há alguns anos e o personagem principal tem receios de convidar-lhe. Benderman imagina que o amigo passa por dificuldades graças à precária situação política e econômica daquele país, além de estar sozinho em outro país.

Georg, personagem central, é um jovem bem sucedido profissionalmente. Um comerciante com futuro promissor, digno de inveja. Além disso, está noivo de uma moça de família bem situada, o que também pode ser entendido como um motivo para a felicidade e para adquirir status social. Durante o dia, passa o tempo se dedicando ao trabalho com seu pai, inclusive na hora do almoço. À noite, no entanto, se volta para os amigos ou vai visitar a noiva, o que acontecia com mais frequência. Não obstante seja um filho adequado aos padrões burgueses, Georg é condenado ao suicídio pelo pai, implacável guardião da memória da mãe e do amigo. Georg é acusado de traição, sobretudo por ter uma vida própria, por não precisar do pai, por não se importar com o amigo arruinado, por ter se deixado levar pelos apelos da sensualidade da noiva.

Nas páginas que descrevem uma discussão entre pai e filho, Georg é tomado por um terrível sentimento de culpa. O pai, para ele, é um gigante, um homem que exerce um grande controle sobre tudo. Embora Georg pareça tentar resistir à expiação feita pelo pai, ao retrucar o que o velho pai diz, ou ao fazer caretas, ou mesmo ao tentar se esquivar da situação encolhendo-se num canto do quarto, não consegue fugir do mal que o pai lhe causa. Fica paralisado diante do

movimento do pai, dos olhos do pai, da fala do pai. O pai o acusa de má-fé, de pessoa diabólica, e Georg assim se sente. Em outras palavras, não consegue ficar indiferente, se martiriza por não cuidar bem das roupas de baixo do pai, por não se importar de fato com o amigo arruinado, por querer uma mulher ao seu lado. A noiva, que também exerce domínio sobre Georg, o convence a escrever para o amigo e decide, juntamente com ele, morar longe do pai ao se casarem. Mas a noiva exerce poder menor sobre Georg diante da figura do pai, o que faz com que ele se arrependa da decisão de deixar o pai.

O pai parece estar mesmo sempre à espreita, esperando o melhor momento para surpreender Georg, sobretudo quando este parece estar mais seguro de suas decisões, decisões estas que, ao que tudo indica, não foram fáceis de serem tomadas. Uma carta a um amigo tomou Georg de temores, medo de magoá-lo, medo de parecer presunçoso, medo de chatear a noiva, medo de não ser um filho na medida do coração do pai, medo da memória da mãe. O conto é a verdadeira banalização do medo, um medo que nos espreita a cada esquina, medo todos, principalmente daqueles que andam mais perto de nossos passos. Medo da expiação daquilo que queremos, que desejamos e fazemos. A expiação do crime neste conto vem antes mesmo do ato do delito. A culpa leva ao crime e justifica o castigo, a sentença de morte. Em *O Veredito*, a única possibilidade de redenção é por meio da morte, do suicídio sentenciado.

A figura paterna assume, portanto, na primeira parte do conto, um lugar vulnerável, completamente dependente do filho. Na segunda metade do texto, o pai mostra-se uma figura manipuladora e repressora. Revela que mantinha contato com o amigo estrangeiro do filho e contava-lhe que não era bem tratado e não tinha o afeto do filho. O pai julgava-se preterido pelo filho em relação ao amigo, não aceitara o fato de Georg ter prosperado na empresa mais que ele e julga o filho como imaturo e, por isso, condena o filho a morte por afogamento, como uma vingança ou um acerto de contas numa batalha emocional, mas de caráter social (Georg se casaria e estava feliz) e econômico (*A questão da empresa*).

Tanto Samsa quanto Benderman são pessoas integradas ao sistema social, político e econômico dos ambientes em que viviam. Os contos onde eles são os personagens centrais mostram todas essas relações dentro do âmbito familiar, principalmente *O Veredito*. As situações dos dois personagens diante da sociedade são de aparente tranquilidade até, quando eles menos esperam, são subjugados por instâncias superiores, opressoras e coercivas, das quais, não podem desvencilhar-se. A família, tanto para Samsa quanto para Benderman, é, inicialmente, lugar de segurança e confiança, mesmo que afastados afetivamente. Porém, não demora a ocorrer a inversão desta situação. Quando as regras que permeiam o capitalismo monopolista começam ditar a vida familiar e de toda a organização social, a alienação aparece no comportamento dos familiares de Gregor e Georg

para manter a organização da qual provem o capital que sustenta os hábitos dessas famílias.

O último conto, *Um Artista da Fome* de Kafka (2006c), trata da abdicação da liberdade individual. O artista que, pela honra da profissão, jejua até o fim de suas forças não é mais que alguém buscando aceitação e reconhecimento diante da sociedade. Numa jaula, às vistas do público, que passa e admira a longevidade do jejum, o artista é exposto como uma fera, algo extraordinário.

O jejuador, a princípio, é tido como artista nobre, porém em decadência. Mesmo assim, com a ajuda de um empresário, consegue encher espetáculos onde é a única atração. As pessoas se espremem para ver como é a aparência de alguém extenuado pela carência de comida, quem chega aos limites da sobrevivência por vontade própria. Vale dizer que a única relação pessoal deste artista é com seu empresário, quem decide as cidades por onde o espetáculo passa e quanto tempo o artista permanece sem ingerir qualquer alimento. Essas duas variáveis são decididas pelo empresário com base no mercado. A diminuição do interesse no espetáculo do jejuador os obriga a levar a apresentação para cidades cada vez mais remotas. O tempo em que o artista permanece jejuando é determinado pelo empresário de acordo com o interesse do público em pagar para ver diante de seus olhos a grotesca face da fome. O limite máximo de jejum é 40 dias, após isso nada mais é novidade para o público, que perde completamente a vontade de observar o artista.

No tempo do jejum estão duas grandes angústias do jejuador. A primeira, a impossibilidade de ultrapassar a marca estipulada pelo agente. O artista se julga capaz de superar o prazo estabelecido pelo empresário. A segunda angústia tem relação com o público. A desconfiança quanto à lisura do jejum do artista costumava vir de algumas pessoas que assistiam ao espetáculo. Para o artista, não poderia haver nada pior que ter sua honestidade posta em xeque. Havia vigias permanentes ao lado da jaula do artista para garantir que ele não iria ingerir nenhum alimento sequer. Mesmo com essa tentativa de assegurar a credibilidade do jejuador, as pessoas não se sensibilizavam com seu estado.

As condições para o trabalho do artista jejuador tornam-se mais difíceis na segunda parte do conto. As apresentações não atraem o público, nem com os esforços do empresário. Ele e o artista, portanto, decidem romper a parceria. É quando o artista passa a se apresentar num circo e exige total liberdade para realizar o jejum pelo tempo que lhe for conveniente. Este conveniente ao artista é o máximo que ele pode agüentar.

Quando começa sua apresentação no circo, o artista é colocado numa jaula próxima às jaulas das grandes feras, formando um corredor por onde as pessoas passam para ir até a lona principal. Neste caminho, o público observa as feras e ninguém se detém por muito tempo na jaula do jejuador, e isso o decepciona

bastante. O tempo passa e o jejuador é cada vez menos notado pelo público, os funcionários do circo não contam mais os dias de jejum, e tampouco limpam sua jaula. O artista é completamente esquecido.

O final do conto traz a morte do jejuador que profere as últimas palavras para um fiscal do circo que se surpreende por ainda achar o artista ali. Nessas derradeiras palavras, quase uma confissão. O artista revela seu desejo pela admiração do público por sua resistência, porém, também diz que nunca descobriu um alimento do seu gosto, e se o encontrasse nunca iria jejuar. Após a morte do artista, seu corpo é levado para fora da jaula junto com o feno e, em seu lugar, colocam uma faminta pantera, que o público admirava por longo tempo. Kuper (2008) ilustra o artista da fome, escrevendo a palavra artista como se fosse o ferro que é utilizado para fazer a grade da jaula. O jejuador está encolhido, tímido e sem ação.

Durante as últimas décadas, o interesse pelos jejuadores profissionais diminuiu bastante. Costumava render um bom dinheiro. Houve um tempo em que toda a cidade nutria um vívido interesse por eles, mas hoje é quase impossível. Vivemos em um mundo diferente (KUPER, 2008, p. 31).

Este conto traduz de forma pontual as dicotomias propostas pelo sistema capitalista. Segundo Marx (1987, p. 27), “pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida”. Por ironia, Kafka revela que neste momento o homem pode mesmo ser substituído por um animal, quando se torna menos lucrativo do que os mesmos. Ou seja, Kafka e Marx apontam que o que os indivíduos são depende das condições matérias de sua produção.

Nota-se nos três contos, de forma peculiar, a capacidade de Kafka de vislumbrar uma sociedade em ruínas. Um mundo tipicamente capitalista, em que nem as ilusões do século anterior, século XIX, já não eram mais admitidas. Até por que, segundo Marx (1990), uma nova fase não pode extrair a sua poesia do passado, mas apenas do futuro. No entanto, o século XX é apresentado por Kafka sem a certeza de realizar o seu próprio objetivo. Entre o mundo privado e público não há fronteiras. Os pais, gerentes e funcionários são apresentados como o mesmo lado da histórica. Não há proteções com o fim das ilusões no quarto de dormir, na própria casa ou mesmo na jaula em que se jejuar. Cada alegoria cria por Kafka contribuiu para elevar, de forma realista, sua estética em período histórico. Coisificados, os personagens são sempre anti-heróis, desprotegidos e fadados a fins trágicos, sem méritos ou honrarias.

CONCLUSÃO

O mundo capitalista apontado por Kafka é desnudado de ilusões. A divisão do trabalho coisifica o homem e suas relações, independente do lugar que se ocupa nesta divisão. Todos, sem exceção, são alienados. O mundo público e o privado estão diluídos numa só esfera. Há culpa, o medo e a autoridade preenchem os espaços e propiciam a eficácia de um sistema econômico. A culpa sentida pelas personagens, dentro do lugar em que ocupam na divisão social do trabalho, antecede ao próprio crime e o justifica. O que vemos são anti-heróis em ação e sem ação. Subjugados e vítimas da expiação do mundo moralista e capitalista. Um universo sombrio, irônico e cruel. O capitalismo impera, seus homens são reduzidos a nada ou quase nada. Todos os homens são kafkianos que um dia, quando menos esperam, acordam metamorfoseados em seus quartos de dormir.

NOTAS

¹ Doutora em Ciência Política e Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais da UFRRJ. Telefone para contato: (24) 9944-35-66. Correio eletrônico: beatriz.wey@gmail.com

² Graduando em Comunicação Social pela UFRRJ. Bolsista no programa Proic da UFRRJ. idferraz@gmail.com.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERS, G. **Kafka: pró & contra**. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

BOCCARA, P. **Aperçu sur la question Du capitalisme monopoliste d'État, Économie et Politique**, Paris, nº138, 1966.

COUTINHO, C. N. **Lukács, Proust e Kafka – literatura e sociedade no século XX**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KAFKA, F. **A Metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006a.

_____. **O Veredicto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b.

_____. **O Artista da Fome**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006c.

KUPER, P. **Desista! E outras histórias de Kafka**. São Paulo: Conrad, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, K.. **O Capital, Livro I**, São Paulo: Abril, 1996.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

RANIERI, J. **A Câmara Escura**: Alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001.

VICENTINO, C.; DORIGO, G. **História geral e do Brasil**, São Paulo: Scipione, 2001.

Artigo recebido para publicação em 26 de novembro de 2012

RELATOS DESDE EL EXILIO. MEMORIAS DE LOS JESUITAS EXPULSOS DE LA ANTIGUA PROVINCIA DEL PARAGUAY

Carlos A. Page*

PAGE, Carlos A. *Relatos desde el exilio. Memorias de los jesuitas expulsos de la antigua Provincia del Paraguay*. Asunción: CSIC, Fundación Carolina y CONICET, 2011.

Con un sugerente prólogo del profesor José Andrés-Gallego comienza este trabajo de Carlos A. Page. Una de las personas que más interés ha mostrado por los territorios, la arquitectura y el funcionamiento de las misiones emplazadas en lo que fuera la Provincia de Paraguay, en la Antigua Compañía de Jesús. Aquella que fuera extinta por Breve pontificio en el verano de 1773 y que fue acusada de delitos tan impronunciados que Carlos III prefirió conservarlos en su real pecho ordenando en 1767, sin escrúpulos ni dilaciones, que salieran desterrados todos los jesuitas que misionaban esas tierras.

Un acontecimiento, este de la expulsión de los jesuitas de todos los territorios de la monarquía hispánica, que conmovió al mundo católico de la Modernidad sin dejar impasible ni a contrarios ni a defensores de la Orden de San Ignacio. Ambos escribieron, argumentaron y debatieron sobre este tema, unos desde la protección oficial de los gobiernos regalistas, otros desde la clandestinidad a la que les sumió la Pragmática por la que el monarca Borbón prohibía cualquier tipo de comentario referente a su regio mandato.

Esta fue una de las características más relevantes de los muchos diarios y escritos del destierro que dejaron impresos o manuscritos estos religiosos expulsos, el miedo a que fueran descubiertos, un temor solo comparable al que sentían al pensar que las acusaciones que se vertían sobre ellos podían quedar sin defensa. Esa necesidad de argumentar su inocencia unido a la nostalgia de los lugares en los que habían misionado les llevó a escribir algunas de las páginas que ahora, Carlos A. Page, con la maestría del experto y la pasión del erudito, ha sabido recopilar en un espléndido libro. Un volumen que nos acerca a aquellas misiones, a su realidad antes y después de la expulsión, a sus conocidos autores y a diferentes lugares y realidades en las que estos jesuitas trabajaron, consiguiendo así brindarnos una visión global de sus experiencias, de sus sentimientos y de los frutos que logró su labor misional.

Además el autor nos presenta el trasfondo histórico de lo que fue la expulsión de los jesuitas tanto en los territorios hispánicos como en los dependientes de la Corona portuguesa, haciendo un recordatorio imprescindible al Tratado de Límites de 1750 y a los conocidos como Motines de Esquilache. Dos acontecimientos que abrieron las puertas de ese destierro y que quedan explicados con maestría antes de dar paso a asunto central del libro: los diarios de algunos de los jesuitas más célebres y sus apasionantes relatos. Una impresión cuidada, una obra que ayudará a comprender este complejo acontecimiento histórico y las peripecias de sus protagonistas, un estudio cuidadoso, serio y necesario que agradecerá toda la comunidad científica al arquitecto y doctor en historia Carlos A. Page.

NOTAS

*Inmaculada Fernández Arrillaga, Universidad de Alicante.

Resenha recebida para publicação em 09 de julho de 2012

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. A Revista Tempo da Ciência publica textos inéditos que são submetidos, em primeira instância, à avaliação do Conselho Editorial, que verifica o ineditismo dos textos, analisa a pertinência dos mesmos e seu enquadramento na política editorial e no perfil da revista.

2. A análise do mérito é realizada por dois pareceristas ad hoc, componentes do Conselho Consultivo, especialistas no tema. Em caso de discordância entre os dois pareceres, uma terceira avaliação é solicitada. Neste processo é preservada a identidade dos autores e dos pareceristas. Os artigos não aceitos receberão um parecer científico com a justificativa da recusa.

3. O Conselho Editorial se reserva o direito de enviar um parecer pedindo ao autor que modifique ou reelabore seu trabalho, total ou parcialmente, sem que isto configure o compromisso com a aceitação final do trabalho para a publicação.

4. Os textos devem ser enviados ao Conselho Editorial da Revista Tempo da Ciência, somente em formato digital, padrão *Word for Windows* ou compatível, no seguinte endereço eletrônico: revistatempodaciencia@yahoo.com.br.

5. Na capa de cada trabalho deve constar:

- a) o título do trabalho,
- b) o nome do autor,
- c) a filiação institucional e a titulação do autor,
- d) o endereço eletrônico, e
- e) o endereço para correspondência do autor.

6. Os autores que tiverem seus trabalhos aceitos receberão, gratuitamente, 5 exemplares da Revista em que seu artigo foi publicado.

7. Com a publicação dos originais, o autor cede automaticamente à Revista os direitos autorais de seu texto.

PADRÕES EDITORIAIS

1. Os artigos ou ensaios devem ter no máximo 10.000 palavras e seguir a seguinte estrutura: Título, Resumo (máximo 15 linhas) e palavras-chave (máximo 01 linha) em português e em inglês (Abstract e Keywords), Corpo do Texto, Notas e Referências Bibliográficas.

2. As resenhas, de publicações recentes (3 anos), devem ter no máximo 3.000 palavras e apresentar a seguinte estrutura: Título da Resenha, Referência bibliográfica da obra resenhada e Corpo do texto.

3. Padrões utilizados ao longo do texto:

3.1. Páginas tamanho A4, com margem superior 2,5cm; inferior 2cm; direita e esquerda 2cm.

3.2. Letra do texto: Fonte Time New Roman 12.

3.3. Títulos primários em caixa alta e negritados, os subtítulos secundários em caixa alta;

3.4 O texto deve ser corrido, sem a utilização de espaços entre os parágrafos, a tabulação (tecla Tab) no início dos parágrafos deve ser de 1,25 cm, o espaço entre as linhas deve ser o simples.

3.5 As citações textuais no corpo do texto devem seguir o padrão NOME, DATA, PÁGINA, ex.: De acordo com Fernandes (2005, p.149) "....." ou "....."(FERNANDES, 2005, p. 149), estas citações textuais deverão obrigatoriamente vir entre aspas. Para as citações indiretas o padrão é NOME DATA, ex.: De acordo com Fernandes (2005) ou (FERNANDES, 2005).

3.6 Não utilize notas de rodapé para citações.

3.7 As citações maiores de 5 linhas devem estar separadas do corpo do texto, em espaço simples e com fonte Times New Roman 12.

3.8 O nome dos artigos, livros, ensaios, teses dissertações ou capítulos de livros, citados no corpo do texto, devem estar entre aspas e sem itálico.

3.9 As palavras em outra língua devem estar em itálico

3.10 Não use sublinhado.

3.11 Notas explicativas devem vir no final do texto, devidamente numeradas.

4. Padrões utilizados para referências ao final do texto.

4.1 Livros

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9º ed., Campinas: Papirus, 2007.

4.2 Capítulos de livros

MARTINEZ, H. L. Função e conteúdo na filosofia do primeiro Wittgenstein.
In. PEREZ, D. O. **Ensaio de filosofia moderna e contemporânea**. Cascavel:
Edunioeste, 1999.

4.3 Artigos de Revista

PORTELA. L. C. Y. Conhecimento e interesse. O problema da emancipação.
Revista Tempo da Ciência, n.2 v.1, pp. 73-83, 1994.

REVISTA TEMPO DA CIÊNCIA
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM CIÊNCIAS SOCIAIS

EXPEDIENTE

Criada em 1994, a revista Tempo da Ciência é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Sociais da UNIOESTE/Campus de Toledo/PR.

Tempo da Ciência tem como objetivo fomentar o debate acadêmico de temas relevantes das Ciências Sociais.

Publica dossiês temáticos, com prazos definidos para o envio das submissões, além de uma seção livre de artigos e uma de resenhas, ambas com fluxo contínuo. As contribuições à revista Tempo da Ciência devem ser inéditas e podem ser apresentadas em Português e Espanhol.

As avaliações são realizadas por pelo menos dois pareceristas ad hoc, especialistas no tema.

MISSÃO: A Revista Tempo da Ciência tem por missão estimular e difundir a produção científica nas temáticas pertinentes às Ciências Sociais.

CRITÉRIO DE PUBLICIDADE: A revista Tempo da Ciência não é comercializada e oferece acesso livre e integral ao seu conteúdo. Sua política segue o princípio de levar gratuitamente o conhecimento científico ao público, democratizando o acesso ao saber.

DISTRIBUIÇÃO: A revista Tempo da Ciência, em seu formato impresso, é distribuída como permuta aos Programas de Pós-Graduação da área, bibliotecas e instituições de ensino superior em geral. Em seu formato digital, pode ser acessada livremente através do endereço eletrônico: www.unioeste.br/pos/cienciassociais.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Revista Tempo da Ciência
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Núcleo de Documentação, Informação e Pesquisa – NDP.
Rua da Faculdade, 645 – Jardim La Salle
85.903-000 / Toledo – Paraná .
E-mail: revistatempodaciencia@yahoo.com.br

ENDEREÇO PARA PERMUTA

Biblioteca Universitária
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Rua da Faculdade, 645 – Jardim La Salle
85.903-000 / Toledo – Paraná
E-mail: bibtoledo@unioeste.br

APOIO TÉCNICO

**NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO,
INFORMAÇÃO E PESQUISA - NDP**

**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU
EM GESTÃO E AÇÕES CULTURAIS**

**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU
EM PLANEJAMENTO, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU
EM PLANEJAMENTO MUNICIPAL
E POLÍTICAS PÚBLICAS**

GRÁFICA UNIVERSITÁRIA

Diretor:
Helio Augustinho Zenati

Assistente Administrativa:
Laurenice Veloso

Criação e Diagramação:
Antonio da Silva Junior
Bruna Patrícia da Luz Santos

Impressão:
Gilmar Rodrigues de Oliveira
Izidoro Barabasz

Acabamento:
Adriano Lucas de Lima
Gentil David Teixeira
Marizelda Webber
Vera Müller

