

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
DA PÓS GRADUAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA,
UM TRIBUTO

No marco do XVIII Seminário Internacional Filosofia e Educação
(em homenagem ao Dr. ENRIC MALLORQUÍ-RUSCALLEDÀ,
professor universitário, hispanista e editor)
São Paulo, julho 2017

JEAN LAUAND
CHIE HIROSE
(orgs.)

Entidades Promotoras

Centro de Estudos Medievais - Oriente & Ocidente - EDF/FEUSP

Universidade de São Paulo

Universidade do Porto - Faculdade de Direito - Inst. Jurídico
Interdisciplinar

Libros Pórtico

Zaragoza

2017

© Jean Lauand y Chie Hirose (orgs.), 2017

Edita: Libros Pórtico, en colaboración con el CEMOrOC de la Universidad de São Paulo (Brasil) y del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho de la Universidad do Porto (Portugal)

Distribuye: Pórtico Librerías, S. L.
Muñoz Seca, 6 – 50005 Zaragoza (España)
distrib@porticolibrerias.es
www.porticolibrerias.es

Diseño de portada y contraportada: Vítor Chaves de Souza

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo sanciones establecidas en la legislación vigente, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

ISBN: 978-84-7956-168-0
D.L.: Z 1183-2017

Maquetación y corrección de pruebas: María A. Fuentes Ibáñez
Control de calidad: María A. Fuentes Ibáñez y Cristóbal Macías Villalobos
Imprime: Ulzama Digital

Impreso en España/Printed in Spain

ÍNDICE

JEAN LAUAND (Universidade de São Paulo / Universidade Metodista de São Paulo). “Nota de Apresentação”.....	7
ROBERTO C. G. CASTRO (Universidade de São Paulo / IJI-Universidade do Porto/ Faculdades Integradas Alcântara Machado, São Paulo). “Os limites do conhecimento do real, segundo Josef Pieper”.....	13
SILVIA M. GASPARIAN COLELLO (Universidade de São Paulo). “Alfabetização ou alfabetização digital?”.....	33
PAULO FERREIRA DA CUNHA (Universidade do Porto). “O pensamento jurídico-político de Confúcio e o neojusnaturalismo crítico”.....	51
ROSELI FISCHMANN (Universidade de São Paulo/Universidade Metodista de São Paulo). “Educación laica (en escuelas públicas): una cuestión política, cultural y de derecho”.....	75
AIDA HANANIA (Universidade de São Paulo). “Uma experiência com refugiados palestinos”.....	105
CHIE HIROSE (Faculdades Integradas Campos Salles / IJI-Universidade do Porto). “Nelson Mandela, a abertura para o outro e a educação pieperiana para a justiça.....	113
RUI JOSGRILBERG (Universidade Metodista de São Paulo). “Da formação de mundos à imaginação educadora”.....	127
JEAN LAUAND (Universidade de São Paulo / Universidade Metodista de São Paulo). “Problemas para uma educação católica no século XXI”.....	155
JEAN LAUAND (Universidade de São Paulo / Universidade Metodista de São Paulo). “Sobre os autores”.....	175
JEAN LAUAND (Universidade de São Paulo / Universidade Metodista de São Paulo). “Homage to Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, University professor, Hispanist and Editor by his Colleagues” (Translated by Maria Cristina Ascensio).....	183
ENRIC MALLORQUÍ-RUSCALLEDA (California State University-Fullerton): “Las raíces medievales del modernismo y la identidad brasileña”.....	201

NOTA DE APRESENTAÇÃO

JEAN LAUAND¹

Desde 2001, todos os anos o Cemoroc — Centro de Estudos Medievais Oriente e Ocidente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — promove em São Paulo seus Seminários Internacionais Filosofia e Educação.

Em 2012, por ocasião do XIII Seminário, tivemos como ponto alto uma memorável conferência do Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, “The Representation of Emotions in Early Modern Iberia”, que, desde então, tem enriquecido as revistas de nosso Centro — *Revista Internacional d’Humanitats*, *International Studies on Law and Education*, *Notandum e Convenit Internacional* — com um intenso e brilhante trabalho editorial.

Neste ano de 2017, em reconhecimento a essa profícua parceria, nosso XVIII Seminário Internacional foi em sua homenagem. E parte desse tributo de reconhecimento é o presente volume, que recolhe trabalhos apresentados no evento. Desse modo, o livro apresenta oito conferências

¹ Prof. Titular Sênior da FEUSP e dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação e Ciências da Religião da Univ. Metodista de São Paulo. jeanlaua@usp.br. Autor das partes 3 e 4.

de diretores de nosso Centro (a aparição neste volume é por ordem alfabética). Como não poderia deixar de ser, incluímos também a Conferência de Abertura, com que o Dr. Mallorquí-Ruscalleda abrilhantou nosso evento: “Las raíces medievales del modernismo y la identidad brasileña”.

Em “Os limites do conhecimento do real”, Roberto CASTRO, um dos mais importantes estudiosos de Josef Pieper, debruça-se sobre a própria base da epistemologia (e mesmo da visão de mundo) desse grande filósofo: o reconhecimento de que a realidade está revestida do insondável e, por isso, o homem, embora tenha a capacidade de penetrar na essência dos seres, não pode conhecer cabalmente as coisas do mundo sensível.

Sílvia COLELLO, pesquisadora especialista em alfabetização, discute um problema de extrema atualidade: “Alfabetização ou alfabetização digital?”. Partindo do pressuposto de que a conquista da língua escrita é, simultaneamente, uma meta educativa e uma demanda no contexto do mundo tecnológico, o estudo analisa as relações entre alfabetização e alfabetização digital, distinguindo diferentes tendências no debate pedagógico. No dilema entre concebê-las como processos cognitivos independentes ou interdependentes, prevalece a ideia de que não se pode separar a aprendizagem da língua da dimensão técnica a ela associada. O acesso ao mundo letrado e ao mundo tecnológico, como um caminho único, só faz sentido nas práticas com efetivo propósito social nas quais o aluno é constantemente convidado a produzir e a interagir. Por

isso, não se pode expulsar os computadores das escolas, nem trancafiá-los em salas de mero suporte técnico, alienando-os do processo de aprendizagem.

O jurista, filósofo do Direito e educador, Paulo Ferreira da CUNHA, recém regressado de viagem acadêmica ao Extremo Oriente, examina “O pensamento jurídico-político de Confúcio e o neojusnaturalismo crítico”. Ante a encruzilhada em que se encontra hoje o pensamento filosófico-jurídico, na qual as diversas correntes e escolas não parecem dialogar entre si, Cunha quer repensar as grandes tradições, independentemente de estarem ou não na moda. Discute se a grande tradição que é a teoria do Direito Natural pode ser revigorada não só pelo contributo de uma perspectiva de Modernidade, crítica, mas também com outros contributos menos esperáveis, como o de Confúcio. Será que a sabedoria de Confúcio poderá ilustrar e inspirar uma regeneração jusnaturalista não apenas tradicional, mas para o futuro?

Roseli FISCHMANN, reconhecida nacional e internacionalmente por sua luta pelos direitos humanos, apresenta “Educación laica (en escuelas públicas): una cuestión política, cultural y de derecho”, estudo apoiado em três pilares para discutir a complexa questão da Educação Laica: a questão política, com bases histórico culturais; o direito à liberdade de consciência, de crença e de culto; e a questão de los direitos. A partir de estudiosos como Adorno, Arendt, Coq y Foucault, procura levantar pontos em comum entre os países latino americanos que viveram sob o colonialismo católico das coroas de Portugal e

Espanha, bem como a identidade que se foi formando e o nascimento de seus preconceitos (contra o índio, o negro, a mulher), apresentando as dificuldades embutidas na tarefa educativa nesses contextos.

Aida HANANIA mostra como a dedicação à mais erudita pesquisa acadêmica pode conviver com o generoso esforço prático humanitário para atender às vicissitudes de refugiados palestinos, na degradante situação psicológica a que se vê reduzida, neste momento histórico, a grandiosidade de um povo. Seu capítulo “Uma experiência com refugiados palestinos” recolhe alguns aspectos dessa sua vivência.

Direitos Humanos, um dos temas dominantes de nosso XVIII Seminário Cemoroc, é retomado por Chie HIROSE em “Nelson Mandela, a abertura para o outro e a educação pieperiana para a Justiça”. Considera o caso de Nelson Mandela, tido como a personificação de “ubuntu”, a própria essência do humano, fundamentada na abertura para o Outro. E coteja com a proposta de Josef Pieper: o reconhecimento do direito do Outro é a base da justiça. A autora relata suas experiências de ensino sobre o caso exemplar de Madiba para crianças de escola pública em São Paulo.

Rui JOSGRILBERG, o grande mestre da fenomenologia em nosso meio acadêmico, em “Da formação de mundos à imaginação educadora”, retoma a idéia de ficção da fenomenologia de Husserl e de Ricoeur em relação com o par imaginação-linguagem como condição da experiência de constituição de mundo e de si mesmo. E isso nos

remete ao mesmo tempo à gênese ou à raiz da experiência da educação. A síntese da imaginação transcendental de Kant reinterpretada por Ricoeur reintegra a imaginação ao ato de constituição do mundo na consciência. O ato de formação do mundo (*Weltbildung*) e da consciência de si não é externo à educação entendida como formação (*Bildung*). Admite, pois, que a mediação da linguagem/imaginação fornece uma pista para intuir a gênese do processo educativo. Toma a experiência de Helen Keller, narrada por ela mesma, para exemplificar a educação como uma experiência originária de formação.

Em “Problemas para uma educação católica no século XXI”, o organizador deste livro discute alguns aspectos dos fanatismos, a partir do conceito de “catolicismo insaciável” (Julián Marías) e da oposição: tradições x Tradição (Josef Pieper).

OS LIMITES DO CONHECIMENTO DO REAL, SEGUNDO JOSEF PIEPER

ROBERTO C. G. CASTRO¹

Introdução

Como analisamos em artigo anterior², a ação moral boa, segundo o filósofo alemão Josef Pieper (1904-1997), é dependente do conhecimento da realidade. Foi destacado ainda, no mesmo artigo, que essa realidade — ou seja, todos os seres — é verdadeira e passível de ser conhecida pelo intelecto humano. Daí que o homem pode vislumbrar a possibilidade de ter uma conduta moral segura, não fustigada e arruinada pela contingência típica da existência humana, pois possui acesso àquilo que é fundamental para essa conduta — a realidade.

Entretanto, Pieper enfatiza também que, ao mesmo tempo em que é cognoscível, a realidade, em virtude de seu caráter de criatura, está revestida do mistério, do insondável, do incognoscível. Com essa característica

¹ Doutor e Pós doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

² “A realidade como fundamento da virtude em Josef Pieper”, *Convenit Internacional*, nº 15, de maio a agosto de 2014, pp. 51 a 60 (disponível em <<http://www.hottopos.com/convenit15/51-60roberto.pdf>>).

contraditória da realidade — simultaneamente cognoscível e incognoscível —, acrescenta-se nas ações humanas um elemento de incerteza, de dúvida.

Cognoscibilidade

Pois, como afirma Pieper em *Wahrheit der Dinge*, “cognoscibilidade” não significa que o intelecto humano pode compreender cabalmente a realidade. Dado o caráter intrínseco de ser e de ser cognoscível, uma coisa deve ser tão cognoscível como é sua hierarquia na ordem do ser. O que possui o ser no mais alto grau deve ser também verdadeiro e cognoscível do modo mais elevado. Mas o ser mais elevado é justamente menos acessível e concebível por o nosso intelecto. Por isso, a realidade de Deus permanece incompreensível ao homem. Assim, para o conhecer humano, algo real é tanto menos compreensível quanto mais verdadeiro, ou seja, quanto mais cognoscível é em si mesmo.

Mas mesmo as coisas criadas mais evidentes não são cabalmente compreendidas pelo ser humano. Como explica Pieper, compreender significa conhecer algo tanto como é cognoscível em si mesmo, transformar toda a cognoscibilidade em ser conhecido, não deixar nenhum “resto” de cognoscibilidade. “Mas, para o intelecto finito, o caráter manifesto do ser nunca é totalmente esgotável, pois o cognoscível das coisas supera sempre o conhecido delas de maneira inalcançável”³.

³ J. Pieper, *Wahrheit der Dinge-Eine Untersuchung zur Anthropologie des Hochmittelalters*. In: Werke, Band 5, Schriften zur Philosophischen Anthropologie

Porém, não é que as coisas possuam uma obscuridade impenetrável. A causa da dificuldade do conhecimento das coisas é simplesmente a debilidade da potência cognoscitiva humana. Como Pieper acrescenta, as coisas mesmas são verdadeiramente cognoscíveis, também naquilo que permanece obscuro para nós. Não é o obscuro que faz com que as coisas sejam incompreensíveis para nós, mas sim o fato de que sua luminosidade é inesgotável.

É isso o que distingue as coisas criadas das obras humanas: aquelas são “inesgotáveis”, enquanto estas são mais facilmente conhecidas. E quanto mais grandiosa for uma obra humana, mais ela se assemelhará às coisas naturais, criadas por Deus, e abrirá a quem a contempla um campo maior de conhecimento.

Em *Unaustrinkbares Licht (Luz inabarcável)*, Pieper aprofunda a discussão sobre os limites do conhecimento da realidade. Segundo ele, assim como o fato de as coisas serem criadas garante sua inteligibilidade pelo intelecto humano, esse mesmo fato é o fundamento da incognoscibilidade dessas coisas. Explica-se. De acordo com Tomás de Aquino — a quem Pieper segue nesta e em tantas outras questões —, pode-se falar de “verdade” em dois sentidos: primeiro, no sentido de que as coisas, como *creaturae*, correspondem ao pensamento criador de Deus — no que consiste formalmente a verdade das coisas; e, segundo, no sentido de que o conhecimento do homem é verdadeiro de acordo com a medida que recebe da realidade. É nessa

und Ethik: Grunds-trukturen menschlicher Existenz, Herausgegeben von Berthold Wald. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1997, 99-179, p. 141.

correspondência entre o intelecto humano e a realidade que consiste formalmente a verdade do conhecimento humano. Como diz Tomás:

Quando as coisas são a medida e o padrão de orientação do intelecto, então a verdade consiste em que o intelecto se conforme às coisas (...). Quando, porém, é o intelecto o padrão de orientação e medida das coisas, então a verdade consiste em que as coisas se conformem ao intelecto⁴.

Pieper observa que essas duas correspondências (pensamento para com a realidade, de um lado, e realidade para com o Pensamento, de outro) significam, ambas, “verdade” enquanto adequação, mas há nelas uma diferença fundamental: a primeira pode se tornar objeto de conhecimento humano, mas a segunda não pode. A primeira é inteligível ao homem, porém a segunda não o é.

Como Pieper explicita:

O homem pode perfeitamente conhecer não apenas as coisas, mas também a relação de correspondência existente entre as coisas e o seu próprio conceito das coisas. Isto é, o homem tem o poder de, para além de uma ingênua constatação das coisas, reconhecê-las com juízo e reflexão. Em outras palavras, o conhecimento humano não tem apenas o poder de ser verdadeiro, mas ainda o de reconhecimento da verdade. Todavia, a correspondência das coisas para com o conhecimento criador de Deus, na qual primária e propriamente reside a verdade das coisas (...) — essa correspondência entre a realidade natural e o conhecimento arquetípico de Deus não nos é possível conhecer formalmente⁵.

⁴ *Suma Teológica* I, 21, 2, citado por Pieper.

⁵ J. Pieper, *Luz inabarcável: o elemento negativo na filosofia de Tomás de Aquino-A propósito de uma sentença de Avicena*, tradução de Gabriele

O homem possui a potência de conhecimento das coisas, contudo não lhe é possível conhecer formalmente a verdade delas, continua Pieper. Conhecemos a imagem imitativa, mas não a sua correspondência para com o arquétipo, a relação entre o ser pensado e o seu projeto. Tal correspondência — em que consiste de modo primário a verdade das coisas, repete Pieper — está inapelavelmente oculta ao ser humano.

“Incognoscibilidade” deve ser entendida aqui não como se existisse algo em si mesmo impossível de conhecer ou em que nem mesmo houvesse alguma coisa a se conhecer. Antes, refere-se à insuficiência do intelecto humano para apreender determinadas coisas, pois seu poder cognitivo não é suficientemente penetrante. Não é que exista algo inacessível ou escuro em si mesmo, mas sim, pelo contrário, que existam coisas com tanta luz que uma dada potência de conhecimento infinita não pode exauri-la, porque ultrapassa seu poder de captação e escapa ao seu alcance apreensivo. Como afirma Pieper, a incognoscibilidade das coisas — no sentido de ser inexaurível — faz parte imediata do conceito de verdade das coisas. Ou seja, o fato de que sua cognoscibilidade não possa ser exaurida por uma potência cognoscitiva finita faz parte da essência das coisas — porque elas são criatura. A causa de sua cognoscibilidade tem o efeito contrário da incognoscibilidade.

Nas palavras de Pieper:

Greggersen e Jean Lauan. In: *Revista de Estudos Árabes*, nº 5, janeiro 1995, São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), 53-75, p. 64-65.

É da essência de todos os entes (enquanto *creatura*) o serem “formados-segundo”, de acordo com um arquétipo, que reside no absolutamente criacional conhecimento de Deus. *Creatura in Deo est creatrix essentia*, a criatura é, em Deus, essência criadora; assim está escrito no *Comentário a João*, de Tomás; e na *Summa Theologica*: “Todo o real possui a verdade de sua essência, na medida em que reproduz o saber de Deus”⁶.

Tomás de Aquino considera numa frase do filósofo persa Avicena (980-1037) uma “evidência” de que a verdade das coisas reside no fato de serem pensadas por Deus. Pieper, no entanto, não vê nenhuma relação entre a sentença de Avicena e o conceito tomasiano de verdade. A frase diz: “A verdade de uma coisa é a característica própria de seu ser, que lhe foi dada como propriedade constante”. Para Pieper, trata-se de um daqueles “saltos” argumentativos ou “desníveis” no fluxo do pensamento, nos quais se revela, como que por entre uma “fenda” na estrutura, o não dito de sua doutrina — o que deu margem à composição do *Unaustrinkbares Licht*. “Essa manifesta ‘brecha’ na argumentação, como dizíamos, certamente só poderá ser entendida no sentido de que Tomás simplesmente não pode deixar de associar a ideia de que as coisas possuem um ‘quê’ — uma quididade de conteúdo determinado — à ideia de que essa essência das coisas seja o fruto de uma intelecção planejante criadora”, escreve Pieper⁷.

No conceito tomasiano de verdade é que se encontra a origem do elemento “negativo” não só da filosofia, mas também da teologia de Tomás. Pieper lembra que raramente

⁶ J. Pieper, *ibid.*, p. 67.

⁷ J. Pieper, *ibid.*, p. 68.

se faz menção ao fato de que, na *Suma Teológica*, a discussão sobre Deus começa com a seguinte sentença: “Não podemos saber o que Deus é, mas sim o que Ele não é” (I, 3, prólogo). No *Comentário ao De Trinitate* de Boécio, Tomás afirma que o grau mais elevado de conhecimento de Deus é o que o reconhece como o Desconhecido. E o Aquinate afirma ainda: “Este é o máximo grau de conhecimento humano de Deus: saber que não o conhecemos”⁸.

Já no que se refere ao elemento negativo da filosofia de Tomás, Pieper destaca algumas frases do Aquinate que igualmente são ignoradas pelos manuais tomistas. A começar de uma sentença encontrada no comentário ao *Symbolum Apostolicum*, segundo a qual nenhum filósofo é capaz de esgotar o conhecimento da essência de uma mosca sequer. A respeito dessas sentenças, Pieper destaca:

Algumas delas são espantosamente “negativas”, como por exemplo a seguinte: *Rerum essentiae sunt nobis ignotae*; “as essências das coisas nos são desconhecidas” (*Quest. Disp. de veritate*, 10,1). E essa formulação não é, de modo algum, tão incomum e extraordinária quanto poderia parecer à primeira vista. Seria facilmente possível equipará-la (a partir da *Summa Theologica*, da *Summa contra Gentes*, dos Comentários a Aristóteles, das *Quaestiones Disputatae*) a uma dúzia de frases semelhantes: *Principia essentialia rerum sunt nobis ignota* (*In de Anima* 1, 1, 15); *formae substantiales per se ipsas sunt ignotae* (*Quaest. Ddisp. de spiritualibus criaturis*, 11 ad 3); *differentiae essentialia sunt nobis ignotae* (*Quaest. Disp. de veritate* 4, 1 ad 8). Todas elas afirmam que os “princípios da essência”, as “formas substanciais”, as “diferenças essenciais” das coisas não são conhecidas⁹.

⁸ *Quest. Disp. de potentia Dei*, 7, 5 ad 14, citado por Pieper.

⁹ J. Pieper, *Luz inabarcável*, p. 70.

Embora o pensamento de Tomás esteja marcado pela negatividade, esse elemento negativo não consiste em que o conhecimento humano não atinja o ser das coisas, esclarece Pieper, que cita uma sentença do Aquinate a esse respeito: “A inteligência penetra até a essência das coisas”. O elemento negativo e a capacidade de chegar às essências são correlatos. Segundo Pieper, o fato de que o intelecto atinge as coisas manifesta-se em que ele se precipita em insondáveis profundezas de luz. Porque o espírito atinge o ser das coisas, experimenta a inesgotabilidade delas. É por isso que não se pode falar em agnosticismo em Tomás. Não é que as coisas sejam incognoscíveis em si. Trata-se, antes, do contrário disso: em função de serem *creatura*, elas possuem uma luz inesgotável, uma luz inabarcável pelo finito conhecimento humano, como diz Pieper:

Essa estrutura significa — dado seu caráter de ser pensado pelo *Creator* — que as coisas possuem tanto a luminosidade e o caráter manifestativo na medida de seu ser como também, ao mesmo tempo, sua inesgotabilidade e seu caráter “inexaurível”: sua cognoscibilidade, bem como sua não cognoscibilidade¹⁰.

Pieper acrescenta que, na doutrina de Tomás, a estrutura de esperança da existência humana se exprime como a de um ser cognoscente, de estrutura essencialmente não fixável: em seu conhecer não se dá uma cabal apreensão ou um cabal “ter” conhecimento de algo; mas também não um completo “não ter”. O que, sim, se dá é um não ter ainda.

¹⁰ J. Pieper, *ibid.*, p. 73-74.

Num dos últimos parágrafos de *Unaustrinkbares Licht*, Pieper define bem a condição humana no que se refere à busca pelo conhecimento:

O cognoscente é visto como *viator*, um ser que está a caminho. Isso significa, por um lado: os seus passos têm sentido, não são, por princípio, vãos, mas aproximam-se de um objetivo. Isso, porém, não pode ser pensado sem o outro elemento: enquanto durar para o homem, na condição de ser existente, o “estar a caminho”, permanecerá igualmente infundável o seu caminho de conhecimento. E essa estrutura de esperança do que indaga pelo ser das coisas, do conhecimento filosófico, funda-se, afirmemo-lo uma vez mais, no fato de o mundo ser *creatura*; o mundo, tanto quanto o próprio ser humano cognoscente¹¹.

O Pseudo Dionísio Areopagita

É interessante perceber a origem das ideias de Pieper — e de Tomás de Aquino — sobre a incognoscibilidade das coisas. Essa origem encontra-se no pensamento do teólogo cristão do século VI conhecido como Pseudo Dionísio Areopagita, a quem o filósofo de Münster dedica páginas preciosas em sua obra. Para Pieper, Dionísio, ao enfatizar a impossibilidade do intelecto humano de conhecer cabalmente Deus e sua criação, tornou-se autor de uma realização grandiosa, da qual o teólogo, vivendo ainda nos primeiros séculos medievais, jamais poderia imaginar ser o principal mentor: ter livrado o cristianismo de um perigo mortal, o racionalismo.

¹¹Josef Pieper, *ibid.*, p. 74.

Em *Scholastik*¹², Pieper afirma que Dionísio representou um “corretivo” contra o racionalismo teológico medieval, que deu seus primeiros sinais de existência com a obra de Boécio (480-525) — capaz de escrever um tratado sobre a Trindade usando apenas conceitos da filosofia grega, sem citar um único versículo da *Bíblia*. No capítulo 3 daquele livro, Pieper explica esse risco que ameaçou o cristianismo desde o início. Para ele, uma “compreensão racional” dos que creem é algo indispensável, pois o que crê precisa “saber” o que a palavra divina diz. Porém, outra coisa um tanto radical é a exigência de que a revelação de Deus se faça tão completamente conhecida através da consideração racional que, com isso, o caráter de mistério se torne simplesmente anulado e surja, em consequência, uma fé igualmente supérflua. “Assim entendo ‘racionalismo’: ele fecha a afirmação em si, nada pode existir que exceda completamente a força da razão dos homens”¹³.

Contra essa ameaça, o cristianismo contou com o pensamento negativo do Pseudo Dionísio Areopagita. Em *Dos nomes divinos*, por exemplo — afirma Pieper —, Dionísio destaca que, contra toda especulação racional, há a tese bíblica de que não podemos dar a Deus nenhum nome conveniente se Ele mesmo não o tiver revelado nas Escrituras. Em seguida, porém, ele indica que nem mesmo os nomes revelados podem expressar adequadamente a

¹² J. Pieper, *Scholastik-Gestalten und Probleme der mittelalterlichen Philosophie*. In: *Werke*, Bd. 2, *Darstellungen und Interpretationen: Thomas von Aquin und die Scholastik*. Herausgegeben Von Berthold Wald. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1995-2008, 299-440, p. 329.

¹³ J. Pieper, *ibid.*, p. 329.

essência de Deus. Certamente é correto chamar Deus de “justo”. Mas essa afirmação positiva, para não ser falsa, necessita ao mesmo tempo da correção de uma correspondente negação. Nosso conceito de justiça — continua Pieper, ainda no capítulo 3 de *Scholastik* — procede do único mundo de experiências acessíveis a nós, em que o justo manifesta seu dever em relação ao outro com quem tem algo pendente. Nisso consiste precisamente a justiça. Porém, à essência de Deus pertence o não ser devedor de ninguém. Assim, pode ter sentido dizer que a justiça de Deus é necessariamente tão “distinta” que não pode ser chamada de “justiça” em sentido estrito. Na realidade, nem sequer poderíamos chamar a Deus de “ente” ou de “real”, pois esses conceitos são tomados das coisas a que Deus dá o ser e a realidade — razão por que Deus não poder ser incluído entre as coisas.

Entretanto, mesmo essas negações — afirma ainda Pieper, interpretando o pensamento dionisiano — não podem ser consideradas como conhecimento sobre Deus. Em *Da teologia mística*, Dionísio conclui com a negação da negação: Deus supera infinitamente qualquer possível enunciado dos homens, seja afirmativo, seja negativo.

Pieper acrescenta que seria equivocado chamar esse corretivo dionisiano de “irracional”, porque a razão de enunciados “negativos” não é um vago sentimento injustificado, mas sim o conhecimento claro, “racional”, de que Deus supera infinitamente as possibilidades do conhecimento humano.

Como já tivemos ocasião de analisar¹⁴, o pensamento do Pseudo Dionísio Areopagita é uma especulação sobre coisas que não pertencem nem ao mundo sensível nem ao domínio do conhecimento inteligível. É nessa esfera — não material, intelectual ou espiritual — que se instala o que é impossível nomear, mas que nem por isso deixa de existir. Os quatro tratados e as dez cartas que formam o *Corpus dionysiacum* são justamente o reconhecimento de uma realidade radicalmente transcendente, sequer percebida ou imaginada pelos homens. Deus, Criador, Trindade — nomes utilizados para se referir a essa realidade absolutamente incompreensível — são expressões inadequadas, úteis apenas para sugerir que existe algo além da capacidade de apreensão humana.

Essa realidade permanece incognoscível. Isso torna evidente a limitação do conhecimento humano no que se refere à realidade transcendente. Lembrando que, conforme as Escrituras, “ninguém jamais viu Deus”¹⁵, o *Corpus dionysiacum* destaca que o Criador é “um mistério que transcende todo ser”, supraessencial a todas as coisas, e que, definitivamente, nada do que existe pode ser comparado a ele¹⁶. Não existem palavras que possam expressar esse Bem inefável¹⁷. Nenhuma criatura pode conhecê-lo nem contemplá-lo como é, uma vez que ele transcende tudo,

¹⁴ Cf. R. C. G. Castro, *Negatividade e participação-A influência do Pseudo Dionísio Areopagita em Tomás de Aquino*, São Paulo: Factash/Cemoroc, 2011, p. 47.

¹⁵ I Timóteo 6:16.

¹⁶ *Da hierarquia celeste* XII, 3.

¹⁷ *Dos nomes divinos* I, 1.

e não há caminhos por onde penetrar em sua infinitude secretíssima¹⁸.

Sendo causa de todas as coisas, Deus não é nada do que existe, pois está supraessencialmente separado de todo ser.

Está muito longe de qualquer maneira de ser, de todo movimento, vida, imaginação, opinião, nome, palavra, pensamento, inteligência, substância, estado, princípio, união, fim, imensidade. De tudo quanto existe¹⁹.

As realidades secretas de Deus são incomunicáveis, mais profundas do que um abismo, continua o Pseudo Dionísio Areopagita²⁰. Ele é Ser que está sobre todo ser, sem que nada o alcance²¹. Não é possível designar seu nome nem seu modo de ser, pois se eleva muito acima de todo entendimento. É um mistério muito distante da realidade das coisas²², uma luz inacessível que, por sua claridade imensa, se transforma numa impenetrável treva divina²³. O Pseudo Dionísio Areopagita acentua a inacessibilidade de Deus, afirmando:

Dizemos, pois, que a Causa universal está por cima de todo o criado. Não carece de essência nem de vida nem de razão nem de inteligência. Não tem corpo nem figura nem qualidade nem quantidade nem peso. Não está em nenhum lugar. Nem a vista nem o tato a percebem. Não sente nem a alcançam os sentidos.

¹⁸ *Dos nomes divinos* I, 2.

¹⁹ *Ibid.* I, 5.

²⁰ *Ibid.* II, 4.

²¹ *Ibid.* II, 10.

²² *Ibid.* XIII, 3.

²³ *Carta* V.

Não sofre desordem nem perturbação procedente de paixões terrenas. Não carece de poder nem a alteram acontecimentos imprevistos. Não necessita de luz. Não experimenta mutação nem corrupção nem decaimento. Não se lhe acrescenta ser nem fazer nem coisa alguma que caia sob o domínio dos sentidos²⁴.

Deus envolve os seres de tal forma que a mente não pode compreender²⁵. Nada consegue explicar o que é supraessencial a todo ser e que excede toda razão e inteligência²⁶. Trata-se de uma “ciência secreta” que nem a luz física nem o conhecimento das coisas sensíveis consegue apreender²⁷, como diz o autor do *Corpus dionysiacum*:

O mistério de Jesus está escondido. Não há palavra nem entendimento que o descubram. Inefável por mais que dele digam. Ainda que o entendam, permanece incompreensível²⁸.

Para o Pseudo Dionísio Areopagita, nenhuma palavra ou conceito — produto do conhecimento do homem — é capaz de expressar as coisas divinas. O intelecto humano visa a conhecer um objeto, que é um ente, um ser. Uma vez que Deus — causa da inteligência e do conhecimento e criador da sabedoria universal e particular²⁹ — é uma realidade que se eleva muito acima dos seres, segue-se que

²⁴ *Da teologia mística* IV.

²⁵ *Dos nomes divinos* IX, 9.

²⁶ *Ibid.* XIII, 3.

²⁷ *Carta* I.

²⁸ *Carta* III.

²⁹ *Dos nomes divinos* VII, 1.

Ele transcende todo conhecimento. Para conhecê-lo, seria preciso um saber supraessencial³⁰.

Não podemos alcançar com o pensamento nem com palavras o um, o incognoscível, o supraessencial³¹.

Não convém empregar a razão, que é uma “auxiliar dos sentidos”, para chegar à secreta causa de todas as coisas³². Comparado com a inteligência divina, o entendimento humano é uma espécie de erro³³, razão por que os mistérios da Trindade não devem ser entendidos conforme nenhuma das formas de pensar humanas³⁴. O máximo que se pode obter com o intelecto é compreender que foi concedido ao homem participar da paternidade e filiação divinas³⁵.

Em virtude dessa definitiva e radical incognoscibilidade do divino, é melhor se referir a Deus dizendo o que Ele não é do que afirmando o que Ele é, afirma o Pseudo Dionísio Areopagita.

Essa maneira é muito mais própria falando de Deus, pois, como a secreta tradição nos ensina, nada de quanto tem existido se parece com Deus e desconhecemos sua supraessência invisível, inefável, incompreensível³⁶.

³⁰ *Dos nomes divinos* I, 1 e 4.

³¹ *Ibid.* I, 5.

³² *Ibid.* VI, 6.

³³ *Ibid.* VII, 1.

³⁴ *Ibid.* XIII, 3.

³⁵ *Ibid.* II, 8.

³⁶ *Da hierarquia celeste*, II, 3.

Usar palavras para se referir a Deus significa limitar aquele que é ilimitado e infinito. Ao chamá-lo de Ser, Vida, Luz e Verbo, por exemplo, apreendem-se apenas algumas propriedades do divino³⁷. A Afirmação positiva é sempre inadequada para se referir ao mistério inexprimível³⁸, daí porque, para chegar a Deus, o homem precisa abandonar toda operação intelectual³⁹. Ascender à verdade através da negação libera a alma de tudo que lhe é afim na ordem natural, preparando-a para o desconhecido.

Por fim, transcendendo as fronteiras do mundo, a alma chega à união com Deus, tanto quanto é possível da parte dele como da parte da alma⁴⁰.

Em *Da teologia mística* encontra-se delineado esse método de falar de Deus através da negação, em contra-posição ao procedimento de fazer afirmações sobre ele. Afirmar, para o Pseudo Dionísio Areopagita, é partir do princípio das coisas e ir acrescentando-lhe afirmações, até chegar aos extremos, à totalidade do que se pode falar sobre esse princípio. Já com a negação se dá o contrário: a partir dos extremos, vão-se retirando as afirmações até chegar ao cume do desconhecido, onde não há palavras nem reflexão. Elimina-se, assim, tudo o que envolve o princípio das coisas — e impede o seu conhecimento pelos homens —, para chegar à união com o incognoscível.

³⁷ *Dos nomes divinos* II, 7.

³⁸ *Da hierarquia celeste* II, 3.

³⁹ *Dos nomes divinos* II, 7.

⁴⁰ *Ibid.* XIII, 3.

É como fazem os artistas ao esculpir uma estátua: lapidam o mármore, tirando da peça lascas de pedra que impedem ver a beleza da forma que desejam criar⁴¹. Como está escrito em *Da teologia mística*:

Quanto mais olhamos para cima, mais os discursos se contraem pela contemplação das coisas inteligíveis; assim também, agora, ao penetrarmos na treva superior do intelecto, já não encontramos discursos breves, mas uma total ausência de palavras e de pensamentos. Ao contrário, seguindo de cima para baixo, o discurso se amplia na proporção da descida; agora, todavia, elevando-se de baixo para cima, contrai-se na proporção da subida, tornando-se profundamente mudo, para unir-se totalmente ao inefável⁴².

A *Carta I* volta ao tema da negação afirmando que os conhecimentos humanos tornam invisível a ciência do não-saber. Quanto mais luzes, menos visível é a treva divina. Ressalvando que o não-saber não significa privação, mas transcendência, o Pseudo Dionísio Areopagita diz:

Ele (Deus) ultrapassa todo ser e conhecer. Seu ser está acima de todo ser. A mente não alcança conhecê-lo. Negando a ele, pois, existência como a nossa, negando que nosso conhecimento o conhece, esse perfeito não-saber, no melhor sentido, é conhecer aquele que está acima de quanto se possa conhecer⁴³.

⁴¹ *Da teologia mística* II.

⁴² *Ibid.* III.

⁴³ *Carta I*.

Conclusão

Como um dos grandes intérpretes da filosofia, Josef Pieper tem o mérito de apontar para o leitor contemporâneo essa tradição de pensamento negativo que, tendo sido assimilada e elaborada de forma magistral pelo Pseudo Dionísio Areopagita, atravessou os séculos, influenciou importantes pensadores e permitiu que o cristianismo ficasse imune ao racionalismo exacerbado. O filósofo de Münster reconhece, como poucos, a grande dívida que a teologia cristã tem para com o pensador do século VI.

Ao mesmo tempo, seguindo Dionísio, Pieper mostra que a ação humana — exercida por um ser sujeito à incognoscibilidade das coisas — será sempre caracterizada pela contingência, sem que o homem saiba cabalmente se o que faz é certo.

Diante disso, o filósofo de Münster recorre à mais autêntica tradição de pensamento ocidental para apontar a maneira como os filósofos antigos e medievais concebiam o comportamento humano em meio à incerteza e à dúvida. Para Aristóteles e Tomás de Aquino, por exemplo, a ação humana deve estar baseada na virtude da prudência — a arte de decidir e agir corretamente. Conhecer essa hoje esquecida virtude pode trazer novas luzes para a ética contemporânea e ampliar a visão sobre a conduta humana. Por isso, ela será o tema a ser investigado num próximo artigo.

Referências bibliográficas

AREOPAGITA, Pseudo Dionísio. *Corpus Dionysiacum II*, 2. Auflage. Herausgegeben von Günter Heil und Adolf Martin Ritter. Berlin: Walter de Gruyter, 2012.

———. *Obras completas*, edição de Teodoro H. Martin. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 1990.

CASTRO, Roberto C. G. *Negatividade e participação - A influência do Pseudo Dionísio Areopagita em Tomás de Aquino*. São Paulo: Factash/Cemoroc, 2011.

PIEPER, Josef. *Scholastik-Gestalten und Probleme der mittelalterlichen Philosophie*. In: Werke, Bd. 2, Darstellungen und Interpretationen: Thomas von Aquin und die Scholastik. Herausgegeben von Berthold Wald. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1995-2008, 299-440.

———. *Luz inabarcável: o elemento negativo na filosofia de Tomás de Aquino - A propósito de uma sentença de Avicena*, tradução de Gabriele Greggersen e Jean Lauan. In: *Revista de Estudos Árabes*, número 5, jan-dez 1995. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), p. 53-75.

———. *Unaustrinkbares Licht*. In: Werke, Bd. 2, Darstellungen und Interpretationen: Thomas von Aquin und die Scholastik. Herausgegeben von Berthold Wald. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1995-2008, 112-129.

———. *Wahrheit der Dinge - Eine Untersuchung zur Anthropologie des Hochmittelalters*. In Werke, Band 5, Schriften zur Philosophischen Anthropologie und Ethik: Grundstrukturen menschlicher Existenz, Herausgegeben von Berthold Wald. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1997, 99-179.

———. *La verdade de las cosas*, tradução de Juan Francisco Franck. Buenos Aires: Librería Córdoba, 2009.

ALFABETIZAÇÃO OU ALFABETIZAÇÃO DIGITAL?

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO¹

Em face da meta prioritária da Educação, entendida como processo de formação humana, e dos apelos do nosso mundo, é possível perguntar: o que significa ensinar a ler e escrever? Que alfabetização queremos? Como a aprendizagem da língua escrita pode se relacionar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)?

Enquanto objeto de aprendizagem, a língua escrita não é um conteúdo per se. Tomados como construções sociais, ler e escrever só fazem sentido no contexto de práticas historicamente situadas. A atividade de um escriba que, na Antiguidade, fazia marcas em uma pedra com fins religiosos é completamente diferente da cópia dos monges medievais, que, com tintas e penas, buscavam preservar os documentos em rolos de pergaminho, e essa atividade, por sua vez, não se compara às anotações lineares feitas a caneta esferográfica nos cadernos dos estudantes, tampouco às digitações no computador, as quais, valendo-se da tela e do teclado, favorecem pesquisas em redes de

¹ Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da USP, membro do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas-NP/NAP (silviacolello@usp.br, <[http:// www.silviacolello.com.br](http://www.silviacolello.com.br)>).

informação, viagens virtuais ou práticas de comunicação, em tempo real e à distância.

Em consequência das diferentes práticas, as concepções e expectativas acerca da alfabetização foram assumindo, ao longo do tempo, diversas ênfases. Baseando-se no trabalho de Many, Teberosky² sintetiza as principais tendências assumidas desde o século XVIII:

[...] até 1800, a alfabetização se reduzia a reconhecer e pronunciar em voz alta palavras escritas; até 1920, esperava-se que os estudantes soubessem ler em silêncio passagens de textos e responder questões de compreensão. Mais tarde, esperava-se alguma interferência a partir do texto e atualmente se fala de atribuir significado ao mundo a partir de uma grande quantidade de textos virtuais conectados e com diversas formas simbólicas. Ou seja, a tecnologia pode influenciar a maneira com que se define a leitura e a escrita.

A história da alfabetização esteve, portanto, associada não só às competências específicas, mas também à incorporação de novas tecnologias próprias de tempos e lugares. Em outras palavras, as condições, instrumentos, suportes e funções da escrita mudam assim como mudam as práticas que lhe dão sentido.

Em nosso mundo, as recentes mudanças sociais e tecnológicas ampliaram a complexidade dos contextos letrados, impondo a necessidade de novas atividades, de relações com os outros, com o conhecimento e com a realidade.

² A. Teberosky, "Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação (TIC)", In: Teberosky, A. & Gallart M. S. (orgs.), *Contextos de alfabetização inicial*, Porto Alegre: Artmed, 2004, 153-164, p. 160.

Se, na perspectiva da língua, a escrita vive o seu momento de revolução dada por outras formas de produção, circulação, distribuição e apresentação, na perspectiva do sujeito que se pretende alfabetizar, o trânsito no espaço virtual é, por excelência, uma competência que convoca a diferentes modos de ler e escrever³. A exigência de novas habilidades (tais como encontrar e manejar informações procedentes de múltiplas fontes; construir textos em parceria; editar materiais escritos; ler produções manuscritas, impressas e digitais; familiarizar-se com diferentes gêneros e linguagens; transitar entre diversos tipos textuais; ajustar-se aos diferentes canais de informação; buscar novos meios de difusão e de apresentação do material impresso; adquirir perícia com novas ferramentas, suportes e instrumentos), mais uma vez, coloca em xeque a alfabetização, uma aprendizagem que passa a ser vista com base em diferentes estratégias e para diferentes propósitos. Assim, a despeito do consenso assumido pelos educadores de que “é preciso promover uma alfabetização ajustada ao mundo moderno”, persiste a confusão entre diferentes concepções e modos de conduzir esse processo.

³ C. Coll & J. R. L. Illera, “Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital”, In: Coll, C. & Monereo, C. (orgs.), *Psicologia da educação virtual-Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*, Porto Alegre: Artmed, 2010, pp. 289-310; E. Ferreiro, “Alfabetização Digital. Do que estamos falando?”, In: Ferreiro, E., *O ingresso na escrita nas culturas do escrito*-Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013; C. Molinari & E. Ferreiro, “Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização”, In: *O ingresso na escrita...*, pp. 77-100; A. Teberosky, *ibid.*

Quando a alfabetização é compreendida como uma aprendizagem estritamente vinculada ao sistema da língua escrita, o ensino tem como meta a conquista de habilidades ou competências de leitura e escrita. Para aqueles que superam as dimensões restritas do codificar e decodificar, isso significa também investir nos modos como o sujeito se relaciona com seu mundo. Sem necessariamente descartar esse entendimento, a compreensão do termo “alfabetização” pode se estender para áreas específicas do universo letrado, justificando o aparecimento de termos específicos como “alfabetização literária” e “alfabetização gramatical”. Por vezes, o termo aparece também no plural, como é o caso da expressão “múltiplas alfabetizações”, correspondendo à ideia das “múltiplas linguagens”. Nesse caso, ela é assumida como meta educativa ampla, embora nem sempre esteja acompanhada pela clareza de como garantir tal objetivo. Finalmente, extrapolando a esfera da língua propriamente dita, o termo acaba também por designar “aprendizagens básicas” em outros campos do conhecimento, dando origem a novos conceitos: “alfabetização matemática”, “alfabetização cartográfica”, “alfabetização musical” e “alfabetização científica”. Em face dessa pluralidade de usos, corremos o risco de perder a especificidade do que é alfabetização e, além disso, não ter clareza sobre o que deveria ser a aprendizagem básica em diferentes áreas.

Uma dimensão específica desse contexto de incertezas terminológicas, conceituais e pedagógicas diz respeito à relação entre alfabetização e alfabetização digital (ou

entre letramento e letramento digital). A ideia de que é preciso ensinar a ler e escrever em um mundo onde crescem tecnologias de comunicação fez nascer alguns questionamentos: a aprendizagem da língua, entendida como mecanismo de inserção social, garante a democratização no mundo tecnológico? O acesso ao virtual pressupõe ou favorece a conquista da leitura e da escrita? A alfabetização é a aquisição de um instrumental básico para apoiar a conquista de outros saberes e competências (inclusive o domínio da tecnologia) ou ela é, em si, um conhecimento específico? E, se assim for, como esse conhecimento é afetado pelas tecnologias?

Na relação entre a língua escrita e as TIC, é possível distinguir três grandes correntes, cujas concepções sustentam diferentes diretrizes pedagógicas. Com ênfase na dimensão técnica, a primeira corrente está assentada na ideia de que as novas tecnologias inauguraram um modo de se lidar com a língua própria dos meios eletrônicos; modo que não se confunde com a atividade tradicionalmente feita por leitores e escritores. A tecnologia transforma a leitura e a escrita, razão pela qual alfabetização e alfabetização digital merecem ser tratadas como processos paralelos que se complementam na aquisição de determinadas práticas. Sob essa óptica,

Falar em “alfabetização digital” equivale a postular que, assim como nas sociedades letradas é necessário ter um domínio funcional das tecnologias de leitura e escrita para ter acesso ao conhecimento, na SI [Sociedade da informação] é imprescindível ter um domínio das tecnologias digitais da comunicação e

da informação—incluídas, é claro, as tecnologias digitais de leitura e escrita. Em outras palavras, falar em “alfabetização digital” supõe aceitar, com todas as suas consequências, que as aprendizagens relacionadas com o domínio e manejo das TIC são básicas na SI no mesmo sentido em que já o são as aprendizagens relacionadas ao domínio da leitura e da escrita nas sociedades letradas⁴.

No que diz respeito às diretrizes pedagógicas, essa postura sustenta iniciativas centradas na aprendizagem de técnicas computacionais, como é o caso dos programas de informática que, ao lado das disciplinas escolares tradicionais, configura-se como parte do currículo escolar. Trata-se de mais um esforço com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho e de garantir o uso do instrumental tecnológico independente da língua. No que concerne ao plano da pesquisa, observa-se a intensificação dos estudos que visam descrever as competências específicas vinculadas aos meios eletrônicos. Esse é o caso de Varis⁵, que identifica diferentes frentes de trabalho específicas do processo de alfabetização digital: “alfabetização tecnológica” (uso de novas mídias para informação e comunicação), “alfabetização informacional” (capacidade para compilar, avaliar e organizar as informações), “criatividade midiática” (capacidade para produzir e distribuir informações), “alfabetização global”

⁴ C. Coll & J. R. L. Illera, *ibid.*, p. 290.

⁵ T. Varis, *Nuevas formas de alfabetización y nuevas competencias em e-learning*. Documento eletrônico on-line, 2003. Disponível em: <<http://www.elearningeuropa.info/doc.php?id=595&lng=1&docing=4&sid=c2624bc6ff4abb242931df14859b483c>>. Acesso em 6/6/2014.

(compreensão da interdependência entre pessoas, países e culturas nos processos de interação) e “alfabetização responsável” (compreensão dos mecanismos de segurança dos meios de comunicação).

Em uma perspectiva inversa, a segunda corrente defende que a tecnologia não muda essencialmente a natureza da escrita como suporte do pensamento, embora possa interferir nos processos mecânicos de revisar, copiar, formatar e organizar dados. A esse respeito, Teberosky⁶ lembra o desenvolvimento de trabalhos ora em uma perspectiva pessimista (como os de Cocran-Smith, para quem a tecnologia não melhora a qualidade dos textos), ora em uma abordagem otimista (como os de Klein e Olson, que defendem a tecnologia como recurso para tornar a escrita mais rápida, densa e ordenada). Apesar da diferença de suas abordagens, os referidos autores parecem estar de acordo sobre a não interferência da tecnologia nas funções cognitivas. Nessa perspectiva, a atenção à informática seria apenas um apêndice do esforço educativo.

Em uma posição intermediária, a terceira posição configura-se como a mais ajustada no plano educacional, justamente porque defende a relação recíproca entre escrita e tecnologia, assumindo que elas se transformam mutuamente⁷. Nessa perspectiva, o computador configura-se como um recurso privilegiado no processo de aprendizagem na

⁶ A. Teberosky, *ibid.*

⁷ E. Ferreiro, “Alfabetização Digital...”; A. Luize, “O uso do computador e parcerias entre crianças na alfabetização inicial” In: S. M. G. Colello (org.), *Textos em contextos-Reflexões sobre o ensino da língua escrita*, São Paulo: Summus, 2011 pp. 119-142; C. Molinari & E. Ferreiro, *ibid.*; A. Teberosky, *ibid.*

medida em que ele pode ampliar e intensificar as frentes de processamento mental. Teberosky⁸ sintetiza essa postura:

[...] embora nem o papel, nem a eletrônica simplifiquem as dificuldades cognitivas comportadas pela aprendizagem da leitura e da escrita, os novos recursos tecnológicos podem dar lugar a novos processos cognitivos que nem a escrita manuscrita, nem a leitura sobre papel haviam permitido. Os novos recursos tecnológicos, por si sós, não criam conhecimentos, mas permitem o desenvolvimento de outros novos.

Defendida com base em estudos cognitivos, a relação entre a tecnologia e a escrita parece se justificar não só no plano do ensino, como também no contexto dos apelos de nosso mundo, frente aos quais as crianças não costumam ficar indiferentes.

Para atender as exigências da sociedade tecnológica e letrada, a aprendizagem da língua pressupõe a ampliação dos modos de interagir e de se comunicar com os dispositivos do próprio mundo. Por isso, o uso da língua escrita em múltiplas tarefas deveria fazer parte das práticas de ensino já no início do (e progressivamente no) processo de escolaridade. Na prática, isso significa: escrever bilhetes e e-mails; lidar com a correspondência via correio ou via computador; ler jornal e também os sites da internet; consultar um dicionário ou navegar no mundo virtual; circular em uma biblioteca sem excluir a possibilidade de transitar pela web buscando, em ambos os espaços, subsídios para uma pesquisa; produzir uma escrita linear

⁸ A. Teberosky, *ibid.* p. 155.

em um plano horizontal ou sobrepor diferentes textos na verticalidade da tela. Ao estudar as relações entre a aprendizagem da escrita e a cultura, Scribner e Cole⁹ situam o princípio básico que deveria reger o ensino:

[...] focamos a alfabetização como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de um sistema de símbolos e de uma tecnologia para produzi-los e disseminá-los. A alfabetização não é simplesmente saber como ler e escrever um texto determinado, mas a aplicação deste conhecimento para propósitos específicos. A natureza dessas práticas, incluindo, é claro, seus aspectos tecnológicos, determinará os tipos de habilidades associadas à alfabetização.

Como diretriz assumida entre os educadores socio-construtivistas, o ensino deve resgatar a função social da escrita, promovendo, nos diferentes estágios de aprendizagem, contextos favoráveis ao trânsito e à reflexão linguística. O trânsito entre as práticas letradas bem como as oportunidades de trabalho reflexivo com e sobre a língua são o verdadeiro caminho para a aprendizagem. Em um movimento dialético, é justamente porque o sujeito usa a língua escrita buscando ajustar-se aos propósitos sociais de uma dada situação que ele aprende a ler e escrever; e ele aprende a ler e escrever porque faz um uso da língua de modo significativo, em uma perspectiva crítica e com os recursos de seu tempo. O leitor competente do passado não pode ser substituído por um leitor de tecnologia do presente porque, de fato, esses modelos não são opostos;

⁹ S. Scribner & M. Cole, *The psychology of literacy*, Cambridge: Harvard University Press, 1981, p. 236.

todo leitor deveria ter condições para atender as demandas letradas de seu mundo. As competências que ora se fazem necessárias no âmbito da nossa sociedade não se separam do uso da tecnologia que hoje temos disponível. Por isso, não se pode expulsar os computadores das escolas, nem trancafiá-los em salas apartadas do cotidiano do ensino. Em síntese, não se pode separar a alfabetização do uso da tecnologia. Isso significa que:

Do ponto de vista da alfabetização, não se deveria ensinar sem levar em conta as condições materiais de sua realização; do ponto de vista da aplicação educativa das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), não se deveria encarar apenas como uma questão técnica, fora dos requisitos cognitivos que permitem seu uso. [...]

As relações entre as atividades intelectuais de leitura e escrita, o texto e sua materialidade, não se dão em uma só direção, dão-se em uma relação recíproca, isto é, uma mudança material produz efeitos intelectuais, que, por sua vez, produzem novos resultados materiais¹⁰.

Ao defender a relação recíproca entre a língua escrita e as suas tecnologias, os representantes dessa corrente acreditam que o próprio fato de um aluno viver no mundo das TIC (com maior ou menor grau de acessibilidade e uso) já tem suas implicações para as práticas de leitura e escrita e o fato de aprender a ler e escrever favorece a apropriação tecnológica e amplia seus espaços de intervenção social ou de navegação no espaço virtual.

¹⁰ A. Teberosky, *ibid.*, pp. 153-154.

Tomando como exemplo o advento de outras tecnologias ao longo da história (como foi o caso da imprensa), Teberosky¹¹, Ferreira¹², Geraldi, Fichtner e Benites¹³ mostram que as inúmeras incorporações dos meios e instrumentos, em cada momento e em diferentes espaços, foram transformadoras das atividades sociais, fazendo emergir novas funções da língua e, com elas, novas relações entre os homens e com o próprio conhecimento. A diversidade de suportes e de estratégias a eles associadas fizeram surgir modos de pensamento correspondentes às suas estruturas técnicas. Por isso,

A apropriação social do computador não significa a organização sistemática do ensino nas escolas para desenvolver uma competência dos indivíduos para usar esse meio de forma adequada num nível técnico. A apropriação social da “máquina universal” significa um processo com o qual apreendemos o computador como uma parte de nossas formas de vida cotidiana. Implica usar e desenvolver essas tecnologias como um meio de autogestão de nossa sociedade, sem esperar que ele próprio, como tecnologia, desenvolverá por si um modelo de gestão a que os indivíduos devem se submeter como querem fazer crer os ideólogos do mercado livre. Ao contrário, serão as práticas sociais que construirão um novo modelo adequado às condições de existência que o desenvolvimento tecnológico está possibilitando¹⁴.

¹¹ A. Teberosky, *ibid.*

¹² E. Ferreira, “Alfabetização Digital...”

¹³ W. Geraldi, B. Fichtner & M. Benites, *Trans-gressões convergentes*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

¹⁴ W. Geraldi, B. Fichtner & M. Benites, *ibid.*, pp. 129-130.

Assim como não há o momento de aprender separado de um momento de fazer uso da aprendizagem, não há um momento de se apropriar da tecnologia apartado dos propósitos sociais para as quais elas se justificam; assim como não há uma escrita no vazio, não se justificam os esforços para uma apropriação tecnológica paralela aos conteúdos de aprendizagem, uma apropriação válida em si.

Nessa perspectiva, seja no que diz respeito à língua como estratégia do dizer, seja no que toca à tecnologia enquanto recurso do como ou do onde dizer, ou, ainda no que se refere à alfabetização como propósito educativo, o que está em pauta é a participação de práticas sociais através da conquista de um modo de ser e de se relacionar com a cultura escrita e tecnológica. Como isso ocorre de modo integrado, não faz sentido distinguir alfabetização e alfabetização digital; melhor seria defender a alfabetização compatível com o nosso tempo e lugar, tal como faz Ferreiro¹⁵:

Falo de alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo.

Precisamos de leitores críticos, que duvidem da veracidade do texto e imagem visíveis tanto no papel como se desdobrando no monitor. Leitores que procurem compreender outras línguas (tão mais fácil agora com a internet!) sem menosprezar nem exaltar o inglês hegemônico; mas que tenham uma visão global dos problemas sociais e políticos sem se fecharem em localismos menores. Leitores e produtores da língua escrita inteligentes, alertas e críticos. O que sempre buscamos. Difícil tarefa, antes e agora. Não cabe dúvida de que a internet ajuda. Os livros e as bibliotecas também. [...]

¹⁵ E. Ferreiro, "Alfabetização Digital...", p. 469.

Precisamos de crianças e jovens que saibam dizer suas palavras por escrito, de maneira convincente (tão mais fácil agora com internet!); que não se comuniquem porque “têm que estar em comunicação permanente”, mas que tenham algo para comunicar; que o conteúdo da mensagem conte, ao menos, tanto quanto a forma. Porque as novas gerações deverão ser particularmente criativas. Terão ao seu cargo, nada mais nem menos, que a invenção de uma nova ordem mundial, onde a vida valha a pena ser vivida.

Quando a alfabetização deixa de ser entendida como objeto estritamente escolar para ocupar um espaço privilegiado na relação do homem com os outros e com o seu universo, não há como desconsiderar os apelos do mundo e, particularmente, os da sociedade letrada e tecnológica. Vem daí a necessidade da revisão de conceitos e posturas. Seja pela reavaliação das metas de ensino, seja pela assunção da complexidade do processo de aprendizagem, e ainda, pela necessidade de ajustamento das práticas e dos conteúdos escolares ao contexto social e informatizado, o tema do ensino da língua escrita emerge no cenário dos debates educacionais marcado por um novo paradigma.

Entendida como a formação de leitores e escritores, a alfabetização ganha um triplo significado: ela é educativa, porque se integra no projeto de edificação do homem autônomo, crítico e criativo; é social, porque se constrói a partir de práticas contextualizadas na mesma medida em que promove a inserção do sujeito no seu meio; e é também histórica, porque garante a comunicação em um tempo e lugar e não se separa dos suportes e tecnologias do seu mundo.

Subjacente a esse argumento está o princípio de que a língua escrita, como construção historicamente situada e cuja manifestação (oral ou escrita) vincula-se a um contexto, merece ser ensinada como prática politicamente responsável. Daí o esforço de Ferreiro¹⁶, entre tantos outros autores, para que o próprio conceito de alfabetização seja ampliado. Uma ampliação que, na Sociedade da Informação, faz sentido justamente porque as múltiplas demandas e recursos, a diversidade das práticas letradas e a pluralidade das situações interativas convocam para o fim da cultura escolar reducionista: práticas de ensino centradas em um único texto, centradas no professor como único informante, e, finalmente, centradas em exercícios repetitivos e artificiais de treinamento linguístico, gráfico ou ortográfico.

Essa mesma ampliação do conceito justifica também o alargamento do que se espera como competências letradas básicas e do tempo de aprendizagem¹⁷. No que diz respeito ao primeiro, é preciso admitir que não se trata de uma aprendizagem uniforme, conquistada de modo homogêneo para diferentes tipos de texto, usos sociais e recursos técnicos. Aquele que supostamente sabe ler e escrever não necessariamente sabe ler e escrever em diferentes gêneros e para diferentes fins. Por isso, a alfabetização passa a ser

¹⁶ E. Ferreiro, *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001b; *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002; *Com todas as letras*, São Paulo: Cortez, 2007; “Alfabetização Digital...”

¹⁷ S. M. G. Colello, *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012; C. Coll & J. R. L. Illera, *ibid.*; E. Ferreiro, *Passado e presente...*; E. Ferreiro, “Alfabetização Digital...”; A. Teberosky, *ibid.*

um compromisso de professores em diferentes campos de conhecimento.

Da mesma forma, no que tange ao período de aprendizagem, os apelos do mundo letrado contrariam a ideia do ciclo de alfabetização como meta que se fecha em si, isto é, a previsão de uma aprendizagem que se faz nos anos iniciais da escolaridade. Como a prática linguística sempre pode ser aprimorada; como os alunos sempre podem buscar novas formas de dizer; como os avanços tecnológicos sempre podem trazer novos desafios; como as pessoas sempre podem transitar em novos circuitos, ter novas ocupações e centros de interesse, o processo de alfabetização, concebido como intencionalidade ampla de formação do sujeito, nunca se encerra definitivamente.

No contexto de um mundo em transformação, esse é o único entendimento possível para o processo de alfabetização. A aproximação do ensino da língua com os recursos que lhe são próprios deveria ser o ponto de partida e, quiçá, também o ponto de chegada no que diz respeito às propostas de renovação da vida escolar, de alternativas didáticas e de esforços pedagógicas mais favoráveis ao ler e escrever.

Nesse sentido, a dicotomia entre alfabetização e alfabetização digital é, sem dúvida, um falso dilema e um engano pedagógico.

Referências bibliográficas

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

COLL, César & ILLERA, José Luis Rodríguez. “Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital”. In: COLL, César & MONEREO, Carles (orgs.), *Psicologia da educação virtual-Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, pp. 289-310.

FERREIRO, Emilia. “A revolução informática e os processos de leitura e de escrita”. In: PÉREZ, Francisco Carvajal & GARCÍA Joaquín R. (orgs.), *Ensinar ou aprender a ler e escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001a, pp. 157-164.

———. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001b.

———. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

———. *Com todas as letras*, São Paulo: Cortez, 2007.

———. “Alfabetização Digital. Do que estamos falando?”. In: FERREIRO, Emilia, *O ingresso na escrita nas culturas do escrito-Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

GERALDI, João Wanderlei; FICHTNER, Bernd & BENITES, Maria. *Trans-gressões convergentes*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

LUIZE, Andréa, “O uso do computador e parcerias entre crianças na alfabetização inicial”. In: COLELLO, Sílvia M. Gasparian (org.), *Textos em contextos-Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011 pp. 119-142.

MOLINARI, Claudia & FERREIRO, Emilia. “Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização”. In: *O ingresso na escrita nas culturas do escrito* - Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013, pp. 77-100.

SCRIBNER, Sylvia & COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

TEBEROSKY, Ana. “Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação (TIC)”. In: TEBEROSKY, Ana & GALLART, Marta Soler (orgs.). *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 153-164.

VARIS, T. *Nuevas formas de alfabetización y nuevas competencias em e-learning*. Documento eletrônico online, 2003. Disponível em: <<http://www.elearningeuropa.info/doc.php?id=595&lng=1&docing=4&sid=c2624bc6ff4abb242931df14859b483c> Acesso em 6/6/2014>.

O PENSAMENTO JURÍDICO-POLÍTICO DE CONFÚCIO E O NEOJUSNATURALISMO CRÍTICO¹

PAULO FERREIRA DA CUNHA²

1. Delimitação conceitual

Gostaria de começar com uma referência de Macau, ou chinesa, mas a minha condição andarilha, nómada e multicultural impele-me insensivelmente a uma citação de Jorge Luis-Borges, que para mais cito de cor, mas que resume bem o grande problema prévio na minha abordagem deste ousadíssimo tema: “Celebridade, pior das incompreensões”.

Há algumas prevenções metodológicas (mas também deontológicas) a fazer. Na verdade, não gostaria que me

¹ O presente artigo retoma alguns trechos da nossa conferência alusiva ao tema, proferida na Faculdade de Letras da Universidade de Macau, em abril de 2017, durante um colóquio internacional, assim como a publicação nas respetivas atas. Por isso se mantiveram algumas marcas de oralidade.

² Professor Catedrático e Diretor do Instituto Jurídico Interdisciplinar da Faculdade de Direito da Universidade do Porto (em licença a seu pedido para trabalho internacional). Professor de Direito Internacional na graduação e de Teoria do Direito na Sociedade da informação no Programa de Mestrado em Direito da Sociedade da Informação da FMU. Bols. da Funadesp na Fadis. Do Comité *ad hoc* para a Corte Constitucional Internacional. Licenciado, Mestre e Doutor pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Doutor pela Universidade Paris II, Agregado pela Universidade do Minho, Pós-Doutor pela USP, Prémio Jabuti de Direito.

ouvissem pensando que falo de Confúcio (Mestre *Kung*, *Kung fu si*, *Kongfuzi*) nem sequer como uma personagem histórica real, nem como uma espécie de “Cristo da fé” (para se contrapor ao “Cristo histórico” ou ao “Jesus histórico”) ou “outro Sócrates” oriental, mitificado, e incensado ou execrado conforme as perspectivas.

Aliás, se inúmeros são os estudiosos que sublinham as dificuldades historiográficas sobre esta personagem, nenhum achamos mais interessante (e certamente mais sincero) que Marcel Granet, o qual, no seu *O Pensamento Chinês*³ abre o capítulo respetivo dizendo que nada se sabe ao certo sobre a vida de Confúcio. Como exceção, aponta alguns dados de nascimento e morte e espantosamente revela que se conservaram o seu carro, cítara e chapéu — o que são elementos hagiográficos sintomáticos. E se fornecem uma respeitável carga de verosimilhança, por um lado, numa outra compreensão das coisas entram no terreno das relíquias, que é precisamente o oposto.

Um autor de quem pouco se sabe ao certo é excelente objeto para mitificação, positiva ou negativa, e isso efetivamente ocorreu. Michael Schuman, que teve contacto com Confúcio sobretudo quando a sua noiva, uma jornalista coreana-americana, fez questão que ele se curvasse ritualmente na cerimónia do casamento ante os sogros (e disso teria feito *conditio sine qua non*, parece), acabaria por publicar um livro⁴, muito ao estilo e cosmovisão estadunidenses aliás (ou ao que daqui pensamos que tal possa

³ Marcel Granet, *O Pensamento Chinês*, trad. port., Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 288.

⁴ Michael Schuman, *Confúcio e o Mundo que ele criou*, trad. port., São Paulo: Três Estrelas, 2016.

ser), sobre o nosso pensador, em que sintomaticamente trata sucessivamente “do homem”, “do sábio”, “do rei”, “do opressor”, “do pai”, “do professor”, “do machista”, do “empresário”, “do político”, “do comunista”, e finalmente da procura do “autêntico” Confúcio. Títulos que em si revelam outros tantos “clichés” sobre a personagem.

Mas não é o autor como pessoa, insistimos, que queremos e podemos aqui captar, nem o iremos discutir. Também não se sabe sequer ao certo se Homero existiu, e contudo, por comodidade, falamos de Homero para nos referirmos ao autor ou autores da *Ilíada* e da *Odisseia*. É um pouco o que faremos aqui...

No polo oposto, de algum modo, ao *ignoramus* de Marcel Granet, confessamos haver uma tentação enorme: é a sedução do romance histórico (chamemos-lhe assim: na verdade, é uma autobiografia ficcional), como ocorre com o livro *Moi, Confucius*, de José Frèches⁵. Mas o nosso intuito não é ficcional, antes muito especificamente jusfilosófico-político (o que, aliás, já convoca muitas especialidades, talvez, para alguns, demasiadas — embora nós professemos o credo pós-disciplinar que, desde Gonçal Mayos e a sua escola, nada se incomoda com a distribuição muito estanque do saber em caixinhas e áreas territoriais feudais a defender com unhas e dentes⁶).

⁵ José Frèches, *Moi, Confucius*, Paris: Xo Éditions, 2013.

⁶ Cf. por todos, Gonçal Mayos Solsona, *Empoderamiento y Desarrollo Humano. Actuar Local y pensar Postdisciplinarmente*, in *Postdisciplinariedad y Desarrollo Humano. Entre Pensamiento y Política* (ed. de Yanko Moyano Díaz, Saulo de Oliveira Pinto Coelho & Gonçal Mayos Solsona), Barcelona: Red, 2014.

Voltemos, pois, ao *quid* deste estudo. Na verdade, poderíamos até talvez corrigir o título da nossa intervenção para algo de mais impessoal (e isso nos libertará, espero, de todos os mal-entendidos biográficos e até ideológicos). Não é do Confúcio real e histórico e do seu pensamento, nem o(s) das polémicas em seu torno, a partir da sua entronização ortodoxa a partir da dinastia Han, ou das sucessivas vagas de iconoclastia a seu respeito (desde, por exemplo, o movimento de maio de 1919 — “Abaixo Confúcio e companhia!” — ou da campanha entre 1972 e 1975) que pretendemos tratar. São antes, de forma muito mais modesta, alguns ecos filosóficos associados a confucionismos que evocam no nosso espírito paralelas discussões ocidentais no âmbito do jusnaturalismo e correntes afins. E há imensos confucionismos, como sabemos.

Han-fei-tzu (que morreu em 233 a. C.) menciona a pulverização de escolas confucianas (nada menos que oito) logo após a morte do Mestre⁷. E o número de discípulos que se lhe atribui é de milhares. Mesmo que se limite aos mais canónicos setenta e dois, para quem conhece a natureza do mundo académico, é de acreditar nesse estilhaçamento doutrinal. No Ocidente, como bem sabemos, não é raro que um mestre que tenha tido, por hipótese, dois discípulos apenas (e já é bom haver um mestre e dois discípulos, normalmente há apenas um “docente”, hoje dito “colaborador” de uma universidade e centenas de consumidores a que se chama estudantes) passe depois de morto ou mesmo ainda vivo a dar origem a duas escolas desavindas...

⁷ “Confucianism”, *Encyclopaedia Britannica*, vol. XVI, p. 656.

O nosso tema não é pessoal nem mesmo autoral em demasia. Trata-se certamente de ecos de uma certa universalidade da problemática da natureza (das naturezas) e da relação da norma (humana ou mais que isso) com a natureza (física ou mais que tanto).

2. A Dicotomia doutrinal jurídico-política

Como nem todos serão especializados nesse nicho híper-esotérico do saber que é a Filosofia do Direito, e a ontofenomenológica em especial⁸, recordaremos antes de mais (com uma brevidade temerária, porque verdadeiramente telegráfica) como o problema se colocou, por séculos, no Ocidente. É um atrevimento de monta, esta síntese. Mas, de qualquer modo, não será nada comparando com a audácia de nos pormos a falar sobre o pensamento chinês, logo a seguir.

Em síntese das sínteses, os juristas pensam o Direito de duas maneiras: ou são positivistas ou monistas, e essencialmente acreditam que direito é o legislado (legalistas), o historicamente determinado (historicistas) ou o socialmente posto (sociologistas), sendo que os dois últimos grupos estão a ser cada vez mais raro, ou então são pluralistas, e acreditam que além do Direito posto, criado pelos Homens pela lei, pela História ou pela Sociedade,

⁸ Uma das grandes obras de referência deste continente de estudos é ainda a de Sérgio Cotta, *Il Diritto nell'esistenza. Linee di ontofenomenologia giuridica*, Milão: Giuffrè, 1985. Mas temos até uma visão mais lata. Cf. por todos, Paulo Ferreira da Cunha, *Filosofia do Direito*, Coimbra: Almedina, 2013 (2ª ed.), onde se desenvolve largamente esta *magna divisio* no mundo dos juristas.

existe um outro Direito (Direito justo, justiça, direito natural, direito vital — são vários os nomes) que preside ao positivo, e que o julga: o Direito positivo só será direito ou só será direito justo se se conformar com o direito superior. A esse Direito superior por séculos se chamou no Ocidente Direito natural. Hoje em dia tenta-se conciliar o legado enorme do jusnaturalismo (filosofia do direito natural) com o pensamento crítico, o que não sendo fácil é a grande confluência de duas enormes tradições. Uma clássica e a outra moderna.

3. Direito em contexto chinês

Falar de Direito em contexto oriental é, para um ocidental, para mais em primeira visita a Macau, muito complicado.

A filósofa do Direito de origem indiana, e cremos que professora da Universidade de Columbia, Surya Sinha já há bastantes anos escreveu um artigo⁹ decisivo, colocando a razão para a dificuldade em se encontrar uma definição para o Direito (noutras claves já denunciada por Kant e ironizada no *Dictionnaire des Idées reçues* de Flaubert¹⁰) precisamente no seu carácter inapelavelmente não universal, e marcadamente ocidental em especial. Não acompanhamos o essencial desta perspetiva, mas reconhecemos que há

⁹ Surya Prakash Sinha, “Why has not been possible to define Law”, in *Archiv fuer Rechts-und Sozialphilosophie*, 1989, LXXV, Heft 1, 1. Quartal, Stuttgart: Steiner, p. 1 ss.

¹⁰ Gustave Flaubert, *Dictionnaire des Idées Reçues*, Paris, post., 1923, trad. port. de João da Fonseca Amaral, *Dicionário das Ideias Feitas*, Lisboa: Estampa, 1974.

questões civilizacionais a ter em conta. Embora, obviamente, com prudência, discernimento, conhecimento dos factos, e, enfim, com “conta, peso e medida”.

Por exemplo, aqui mesmo, em Macau, há uns anos foi publicado um livro de Direito em que a palavra Direito não teve tradução para Chinês. Como os autores eram portugueses, ficou mesmo em português: *Direito*. Fiquei muito impressionado, porque era um dos autores¹¹.

Havíamos estudado no livro de Antonio Truyol y Serra, de *Filosofia do Direito e do Estado*¹², que havia na China dois conceitos de Direito: o *Li* e o *Fa*.

O *Fa* era o Direito de mão dura, de tolerância zero, que por leituras ulteriores me pareceu ser o da escola dos legistas.

O *Li*, pelo contrário, contaminado pelo contexto de outras dicotomias (*Kittu/Mesaru* mesopotâmicos; *Lex/Aequitas*; pela *Mahat* egípcia, a *Epiqueia* grega, etc.) pareceu-me ser um direito mais suave, algo mais equânime. Seja como for, o tradutor não decidiu assim... E absteve-se de traduzir, mantendo o português. Normalmente estes escrúpulos dos tradutores são sinal de grande rigor.

Se a simples ideia, conceito, noção de Direito parece intraduzível, como abalançarmo-nos então para uma tal ponte cultural como a de ligação de ideias “jurídicas” ou

¹¹ José Falcão, Fernando Casal, A. Sarmiento Oliveira & Paulo Ferreira da Cunha, *Noções Gerais de Direito Civil*, I (trad. de Vasco Fong Man Chong), Macau: Publicações O Direito (ed. subsidiada pelo Instituto Português do Oriente e Associação dos Advogados de Macau), 1993.

¹² António Truyol Serra, *Historia da Filosofia do Direito e do Estado*, II vols., Lisboa: Instituto de Novas Profissões, I, 1985, II 1990.

Jusfilosófico-políticas de uma banda e de outra? Talvez por o mais difícil ser o mais desafiador...

E com um intuito muito egoísta: Não vimos aqui apresentar uma tese ou várias sobre o tema, mas simplesmente testar hipóteses convosco. Esperando que nos ensinem, que nos esclareçam, que nos abram horizontes. Ou simplesmente que nos venham dizer que o tema pura e simplesmente, por A mais B, *não tem pernas para andar*.

E nesse caso fica o assunto encerrado.

4. Algumas Palavras e Algumas Coisas Confucianas

É conhecida a expressão atribuída a Confúcio, máxima mesmo (embora haja quem conteste esta paternidade), segundo a qual para bem governar um país seria necessário, antes de mais, *retificar a linguagem*¹³. Fazer a adequação dos nomes (às coisas, às realidades): é o que dá pelo nome de *zhengming*. Sendo que palavra seria *ming*, e *zheng* teria conotações de governo (político) e, mais ainda, de ordenação ou endireitamento do mundo, cura mesmo.

Há dois ideogramas homófonos ao que parece: existe o *zheng* governar e o *zheng* retificar, retitude. Quando Ji Kangzi pergunta ao Mestre o que é governar, e este, com uma metáfora que bem poderia ser também de Platão,

¹³ Confúcio, *Lun-yu*, ou *Analectos*, XIII, 3. Cf. v.g., Confucius, *Entretiens de...*, trad. do chinês de Anne Cheng, Seuil, 1981, p. 102, comentando, Simon Leys dossier coordenado por Minh Tran Huy, “De -551 à Aujourd’hui. Confucius les voies de la sagesse”, In: *Le Magazine Littéraire*, novembro de 2009, n° 491, p. 66. Anne Cheng, *Histoire de la Pensée Chinoise*, Paris: Seuil, 1997, pp. 82 ss..

responde que é endireitar o leme, mantê-lo direito e firme, para que ninguém ouse desviá-lo¹⁴.

No fundo, é *harmonização*, restabelecimento (e manutenção, depois) de equilíbrio. Sabe-se que os símbolos jurídicos chineses, desde há muito, serão a balança, antes de mais, e o esquadro, o compasso e o fio-de-prumo do carpinteiro. Tudo instrumentos de medida, e de equilíbrio em si mesmos.

Do mesmo modo que Platão, perguntado pela Justiça, acaba por nos dar o grande diálogo da *Politeia*, ou *República*¹⁵, em que procura traçar os fundamentos de uma cidade justa¹⁶ (um tanto com a ideia de que numa cidade injusta não é fácil haver pessoas justas: e o Cardeal Richelieu dizia não poder haver inocentes onde quer que houvesse culpados), assim também Confúcio, nas *Primaveras e Outonos*, desenvolve a distinção entre o justo e o injusto através dos anais da governação.

O justo e o injusto acabam por ser matérias muito políticas. Apesar de um dos pontos clássicos da distinção do realismo clássico (a variante mais antiga do jusnaturalismo, aristotélica, romanista e tomista na sua génese) face a outras escolas, no Ocidente, seja a tentativa de purificação do Direito como mero assunto de títulos jurídicos:

¹⁴ Confúcio, *Lun-yu*, ou *Analectos*, XII, 17,

¹⁵ Cf. Platão, *Oeuvres Complètes*, ed. fr. com notas de Léon Robin, Paris: Gallimard, Bibliot. da Pléiade, I vol, 1981, II vol, 1985.

¹⁶ Cf. Paulo Ferreira da Cunha, “Da Politeia de Platão na Filosofia Política Ocidental. Para o Estudo do Legado de um Diálogo Fundador”, *Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor Álvaro José dos Penedos*, *Revista da Faculdade de Letras, Filosofia*, Porto: Universidade do Porto, II série, vol. XXII, 2005, pp. 279-295.

um querer rigorosamente atribuir a cada um o que é seu (*suum cuique tribuere*). E idêntico desejo teria o grande jurista austríaco Hans Kelsen (acusado simetricamente por gregos e por troianos — mas ter provocado a irritação de Carl Schmitt diz já bastante) na sua *Reine Rechtslehre* — uma “Teoria Pura do Direito” — libertar o Direito de outras determinações¹⁷. Porém, apesar de ter várias coroas de loiros, entre os quais a criação dos tribunais constitucionais, esse esforço logicista depurador acabaria por quase identificar Direito e Estado. Como diria La Fontaine: fazendo entrar pela janela o que tinha querido fazer sair pela porta...

Ora começamos por ter muita dificuldade nas correspondências linguísticas, dos significantes aos significados. Por exemplo, o *Li* em que púnhamos muitas esperanças como significante para Direito, ora aparece como ordem, como ritual (o ideograma é um vaso sacrificial cheio de cereais: lindíssimo, aliás). Vimo-lo até como “lucro”, contraposto a *yi*, com sentido de equidade, ou então simplesmente como Etiqueta, ou “conveniências”, o que não vai muito longe do ritual...

Descontando o aspeto de fundo, o espírito: a etiqueta pode ser meramente uma *mise-en-scènes* exterior¹⁸. Serão aspetos todos do Direito, sim, mas cremos que não abarcam, nem nenhum individualmente, nem todos juntos,

¹⁷ Hans Kelsen, *Reine Rechtslehre*, trad. port. e prefácio de João Baptista Machado, *Teoria Pura do Direito*, 4ª ed. port., Coimbra: Arménio Amado, 1976.

¹⁸ Marcel Granet, *ibid.*, p. 294.

o conjunto da sua complexidade. E por isso, decerto, o tradutor do nosso livro decidiu não o empregar.

Por exemplo, há no Direito, pelo seu caráter sinálgmático, de reciprocidade, por um lado (tão evidente nessas fontes de direito à medida de cada relação que são os contratos e os tratados), em sintonia com o manto geral de proteção (a garantia na relação jurídica e as garantias da ordem jurídica, a começar pelas constitucionalmente consagradas) algo de confiança — embora saibamos que o Direito não é só confiança (*xin*), cuja grafia lembra uma pessoa e a adequação do dito ao feito¹⁹.

Outra palavra-ideograma-conceito que nos interessaria seria também o sentido justo (*yi*), como justiça e justeza (ajustamento rigoroso). A perspectiva confuciana de *Li* como ritual não é de mera exterioridade (como a de tradição não é de passadismo ou pura cristalização), pelo que parece de grande interesse para entender um “espírito” por assim dizer de “justiça” próprio, naturalmente transcendente, e nada positivista, a associação entre *Li* e *Yi*. O primeiro importando muito como o espírito próprio de reverência e conhecimento, certamente, de coisas sagradas (certamente parecidas com as “coisas humanas e divinas” que são associadas pelos Romanos no *Corpus Iuris Civilis: divinarum atque humanarum rerum notitia*) e o segundo remetendo para a pessoa, o empenhamento pessoal na atualização dessa tradição que se faz comunidade em cada momento. Aliás, o ideograma *Yi* contém aquele que representa o eu²⁰.

¹⁹ Anne Cheng, *Histoire de la pensée chinoise*, p. 72.

²⁰ *Ibid.*, p. 76.

Outro protagonista no pensamento de Confúcio (e que tem evidentemente afinidades e ramificações — desde logo no taoísmo²¹, mas, se bem virmos, pode lembrar de algum modo o dharma indiano) é a Via, *dao*. A primeira convergência com um pensamento jusnaturalista atualizado é a que pensa o *dao* também como método²².

Com efeito, cada vez mais propendemos a concordar com Michel Villey nessa perspectiva metodológica do Direito natural²³. É certo que os taoístas entenderão a Via mais como um paraíso perdido de comunhão a redescobrir ou reinstaurar. Para Confúcio, porém (não nos entusiasmemos excessivamente com as coincidências), a via é a dos antigos reis que venera miticamente, são os modos antigos, as tradições de que é o grande guardião e arauto, no seu tempo. Em certo sentido, porém, há alguma similitude com o que ocorre com o discurso (também ele legitimador: sempre recordemos a perspectiva desconstrutora de João Baptista Machado²⁴) do realismo jurídico clássico e esta veneração pela *Via de Wen e Wu*²⁵. Pois não se evoca como grande exemplo o pensamento jurídico aristotélico (*Ética a Nicómaco*, *Retórica*, *Tópicos* — do *Organum*, etc.), a experiência jurídica romana (sobretudo

²¹ Cf. v.g., Daniel Odier & Marc de Smedt, *Les Mystiques orientales*, Paris: Albin Michel, 1972, máx. p. 55 ss..

²² Anne Cheng, Introdução a *Entretiens de Confucius*, Paris: Seuil, 1981, p. 17.

²³ Paulo Ferreira da Cunha, *Droit naturel et méthodologie juridique*, Paris: Buenos Books International, 2012, Prefácio de Stamatios Tzitzis.

²⁴ João Baptista Machado, *Introdução ao Direito e ao discurso legitimador*, reimp., Coimbra: Almedina, 1985.

²⁵ Confúcio, *Lun-yu*, ou *Analectos*, XIX, 22.

jurisprudencial e dialética na prática) e o renascimento aristotélico (e de algum modo romanístico também) de São Tomás de Aquino? Estas três fontes seriam sempre vivas, e portanto uma tradição atualíssima. E em grande medida temos que considerar que assim é. E mais ainda se as confrontarmos com o *épater le bourgeois* puro de certas propostas “pós-modernas”, as quais, evidentemente, levam “água no bico” (voluntariamente ou não)... como em prefácio a uma edição estadunidense²⁶ de *La Condition Postmoderne*, de Lyotard²⁷, logo foi dito, mas pouco difundido... E até que ponto não terá havido alguma *metanoia* do próprio Lyotard, ou, pelo menos, precisão e matização do seu pensamento, tão aproveitado *pro domo* por alguns?²⁸

Do mesmo modo que para Confúcio se trata de reencontrar o equilíbrio e afinal o *decorum* de um mundo mitificado antigo, perdido, assim também os jusnaturalistas clássicos não deixam de afirmar uma certa forma de tradicionalismo (mas não necessariamente político). Alguns deles dão, é certo, mostras de tradicionalismo político também, e mesmo de antimodernismo.

²⁶ Fredric Jameson, Prefácio a *The Postmodern Condition: Report on Knowledge*, Minneapolis: The Univ. of Minnesota Press, 1984, p. XXIII (ed. orig. 1979).

²⁷ Jean-François Lyotard, *A Condição Pós-Moderna*, trad. port. de José Navarro, revista e apresentada por José Bragança de Miranda, Lisboa: Gradiva, 1989 (2.ª ed.).

²⁸ François Lyotard, “Réécrire la modernité”, *Cahiers de philosophie*, Lille, s.d., p. 202, *apud* Moisés de Lemos Martins, *A Escrita que envenena o olhar. Deambulação pelo território fortificado das Ciências do Homem*, in *Recuperar o Espanto: O Olhar da Antropologia*, coord. de Vítor Oliveira Jorge & Raúl Iturra, Porto: Afrontamento, 1997, p. 189.

Mas outros, a que poderíamos chamar de neojusnaturalistas, recusam a dimensão política dessa tríade mitificadíssima: Estagirita, Roma e Doutor Angélico. E mais ainda recusam, sobretudo recusam os aproveitamentos políticos do Direito Natural, em nome dessa trindade, ou não. É esse neojusnaturalismo, que assimila outras aportações modernas e clássicas, como a tópica, a hermenêutica, o pensamento crítico (não dogmatizado por seu turno: porque a sina das coisas livres é a de terem quem as queira sempre domesticar e aprisionar), *o uso moderníssimo* desses clássicos. A Enciclopédia Britânica, por seu turno, *mutatis mutandis*, regista também tentativas de conciliação de um Confúcio humanista com, ao mesmo tempo, alguma democracia liberal e algum socialismo²⁹.

Não fazendo parte do *corpus* mais clássico do jusnaturalismo, não podemos deixar de considerar que uma teoria ética objetiva e subjetiva, feita de valores e virtudes, acaba por ser essencial neste domínio, mesmo no político, em que mais recentemente tem assumido a forma de “ética republicana”³⁰ ou, de modo mais inócuo, “ética pública ou constitucional”.

A dimensão valorativa é sem dúvida mais recente, e abstrata, mas conseguiu consagração explícita em alguns textos constitucionais, como no projeto de Constituição para a Europa da Convenção Europeia, e já se encontrava (pioneiramente, pelo seu modo explícito) no início da Constituição espanhola.

²⁹ “Confucianism”, In: “*Encyclopaedia Britannica*”, vol. XVI, p. 662.

³⁰ Cf. Paulo Ferreira da Cunha, *Para uma Ética Republicana*, Lisboa: Coisas de Ler, 2010.

Em síntese, parece haver hoje, ainda que de modo implícito, um grande consenso em ter como valores jus-políticos superiores algo próximo da tríade da Revolução Francesa (ou a ela atribuída), Liberdade, Igualdade e Fraternidade (com variantes onde cabem a Humanidade, a Justiça, a Solidariedade, etc.). Evidentemente que a tradução confuciana destes valores afigura-se-nos uma espécie de quadratura do círculo.

Contudo, o mesmo já não se dirá, certamente, da dimensão ética subjetiva, aquela mais antiga (pelo menos na nossa civilização nascente com os Gregos): as virtudes. Durante algum tempo, como por exemplo também a Retórica, vítimas de olvido e até ironias, as virtudes estão de novo em apreciação e apreço. Ora as virtudes formam uma pessoa virtuosa; ou seja, na verdade, no contexto geral da doutrina jusnatural clássica e da natureza humana, nada mais nada menos que uma pessoa que reencontrou a sua natureza. E pelo hábito age retamente, desde que um hábito conforme a altos modelos (de excelência, de *areté*, de virtude).

Há em Confúcio um conjunto vasto de reflexões sobre essa Pessoa, esse Homem de bem, em várias modalidades. Mas evidentemente que as reflexões sobre a integralidade do Homem, do Homem integro, que é o modelo de uma idílica *Rechtsfreundshaft*, amizade natural e intrínseca pelo Direito, pressupõe-se que pelo direito justo (São Tomás diz que *lex iniusta non est lex*), é certamente universal. O tupi tem fórmulas de uma enorme sabedoria para designar o Homem inteiro, ou verdadeiro (*aba-homem; été - verdadeiro*) e o Homem decaído, por exemplo.

E as similitudes com o que está em Confúcio não são apenas nossas. Com efeito, como explica Jean Lauand, grande estudioso destas matérias, e um dos mais profundos e agudos linguístas culturais da lusofonia vivos.

Também para Confúcio — e para a tradição do Extremo Oriente, registrada não só em seus tratados sapienciais, mas até mesmo enraizada nas línguas — a moral é o ser homem (*ren*, em chinês/*jin*, em japonês; e a virtude da humanidade também é *ren*, cujo ideograma se obtém por uma como que “duplicação” do ideograma *ren*-homem, ou seja um homem a dois: aberto para o outro), e o imoral (*fei-ren*) é o não-homem, como plasticamente indica o ideograma da negação e da falsidade, da desestruturação desde dentro, da desagregação, anteposto ao ideograma *ren* homem.



A ética é o resultado da ação virtuosa (e concorde com valores, diremos, noutra perspectiva) do Homem bom.

Não se pode culpar sem mais Confúcio de elitismo de sangue: ele afirma que o nascimento não vale onde não valer a virtude³¹. E a virtude é bastante complexa. Perguntado

³¹ Jacques Brosse, *Les Maîtres Spirituels*, 2ª ed., Paris: Albin Michel, 2013, p. 92.

sobre se Fulano e Beltrano atingiram esse estado de homem virtuoso em geral, no fundo possuidor da (já por nós aqui referida) *arete*, como se diria em grego (e *arete* e *aristos* não deverão andar longe), diz repetidamente que não sabe. À questão, colocada por este e por aquele discípulo, sobre este e aquele personagem, repetidamente diz que não sabe. As pessoas em causa podem ter muitas potencialidades, mas se chegam aí, se são isso, não sabe. No fundo, é um ideal a atingir, como a “unreacheable star” da ópera em inglês sobre Dom Quixote.

O homem-modelo seria o *kiun-tseu*, com a característica de excelência, *jen*, que também é a dignidade do homem, expressão tão cara às teorizações dos direitos fundamentais no Ocidente, espécie de mega-valor ou fundamento dos valores juspolíticos. Mas esta característica *jen* tem de ser cultivada pela educação, não sendo apenas inata.

Além disso, o homem de bem é o *jun-zi*, com etimologia nobre, mas que ultrapassa tal, conceitualmente. O homem de bem (contrário ao homem de pouco, *xiao-rem*) pratica a virtude, que é algo definido, no seu próprio caráter como alteridade: *ren* é ideograma composto de *homem* e *dois*, apelando assim para o caráter relacional da virtude. O que conflui com a tradição ocidental pela qual a Justiça seria a mais alta das virtudes (embora alguns, como Pieper e Lauand, afirmem ser a prudência), entre outras razões pelo facto de ser, de entre as cardeais, ao menos, aquela que necessariamente implica uma ação para com o(s) outro(s).

Não entraremos no pormenor das mil e uma qualidades que deve ter alguém com *rem*. Também no Ocidente a especificação das virtudes, teologais e cardeais, é imensa e especiosa.

Terminemos com uma outra categoria, de cunho juspolítico, que tem interessantes possíveis pontes com o pensamento clássico ocidental: o “mandato do céu”.

Em matéria de legitimação do poder, no Ocidente mais clássico, não podemos deixar de recordar o direito divino dos reis, que num dado momento, mais jusnatural e mais “democrático”, passava por uma *omnia potestas a deo*, mas *per populum*, e depois, no Absolutismo, fazia a economia do Povo, omitindo-o pura e simplesmente. Aí, e não sempre nem noutras circunstâncias, é que está o tão propalado (e incompreendido) “direito divino dos reis”.

Por outro lado, ainda no séc. XVII, e a propósito da Restauração portuguesa se fazia muito presente, muito atual, a questão da dupla legitimidade: de título e de exercício. Recordando mesmo a ilegitimidade, ao menos de exercício, dos Filipes. Mas tudo é anterior, certamente romano, ou mais antigo que isso. Recordemos o adágio: *rex eris si recte facies, si non facies non eris*, que deriva do pensamento latino clássico, e foi repetido por santo Isidoro de Sevilha. Pascoaes não deixa de recordar esse carácter pactício, contratual, da velha monarquia portuguesa no seu originalíssimo (e não pouco incompreendido) *Arte de ser Português*³².

³² Teixeira de Pascoaes, *Arte de Ser Português*, nova ed. com Prefácio de Miguel Esteves Cardoso, Lisboa: Assírio & Alvim, 1991.

Algo no mandato do céu (*tianming*) lembra a questão da legitimidade de exercício. Antes de mais, importa precisar que governar (*zheng*) é estar na retidão, seguir o caminho direito (como sabemos)³³. Não basta ao governante estar no lugar, ou mesmo ter título (hereditário, ou de conquista, ou de compra, etc. — para recordar um mítico dito de Filipe II de Espanha sobre os seus “direitos” a Portugal) para basear o seu poder. Há que contar com esse mandato superior, que pode ser retirado. Naturalmente pela perda de legitimidade do soberano. Mais tarde, outras escolas glosarão o tema noutras claves.

Todos estes e outros aspetos do pensamento de Confúcio nos fazem ver uma perspetiva idealista e humanista da natureza humana, em que o dever-ser (que nos habituamos sempre a identificar com o *sollen* alemão) prevalece sobre o ser (*sein*).

Não é portanto de estranhar que a escola dos legistas, desde logo, tenha constituído, na China antiga, o contrapolo ao pensamento jurídico de Confúcio. E pelo contraste entre ambas as correntes (abstraindo de muitas outras mais, pelo meio) se pode aquilatar ainda melhor a proximidade de Confúcio e seus seguidores, superadores e invocadores com os jusnaturalismos, também eles vários, e a grande similitude dos legistas com o impiedoso e por vezes até cínico realismo desiludido do positivismo legalista do Ocidente. O da *dura lex, sed lex*. O do matar um homem não por que roubou um cavalo, mas para que se não roubem mais cavalos, como lembrava Tomás Moro na sua

³³ Confúcio, *Analectos*, XII, 17.

Utopia, na primeira parte, nada utópica, sobre a Inglaterra do seu tempo³⁴.

5. Que pode um Neojusnaturalismo Crítico aprender com Confúcio?

A grande pergunta, para terminar, é, depois de tantas leituras e desafios que aqui não cabem, *brevitatis causa*: afinal, que pode um renovado pensamento jusnaturalista ganhar com o estudo de Confúcio?

Creemos que antes de mais ganha altura, dimensão, profundidade, esclarecimento e renovadas paisagens, que são ilustrativas e inspiradoras.

Confúcio é antídoto contra o *modernação pelo modernação*, a novidade pela novidade, a correria pela correria, assim como tantos imanentismos e velocidades sem sentido. Mas também é lição de adaptação à novidade, com ponderação e inteligência. Confúcio é lição de Mestre e discípulos. É lição de interesse pelo poder mas de desprendimento também, e lição ainda de que o poder, como parece ter pensado Maquiavel, é caprichoso, e não se dá facilmente, nem mesmo (ou nem particularmente?) a quem o merece. E como observou Luc Ferry, os melhores por vezes não são os bafejados pela sorte, dos amores... ou dos poderes... Ou, acrescentaríamos ainda, do jogo.

³⁴ Tomás Morus, *Utopia*, Edição crítica, tradução e notas de comentário por Aires A. Nascimento, com um Estudo introd. por José V. de Pina Martins, e com ed. Fac-similada da ed. de Ioannes Froben, Basileia, Novembro de 1518, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

O ritualismo de Confúcio remete-nos para a metodologia. A sua crença no homem e no fundamento da política na bondade de cada um, individualmente, não pode deixar de convocar o discurso da ética republicana³⁵ e de um direito natural que, apesar da antropologia e do existencialismo (como advertiu Braz Teixeira³⁶), ainda se poderá quiçá fundar numa renovada ideia de Homem, ou de Pessoa, uma *reconstrução pós-desconstrutora* da natureza humana³⁷. Se respeitares a ordem das coisas, o seu equilíbrio harmónico, isto é, se fores homem de valor, se te adequares à Via, se cultivares o *ren*, certamente, no caso de seres soberano ou governante (por extensão) terás o “mandato do céu”, que insistimos em traduzir, a nosso modo, como *legitimidade de exercício* do poder.

Evidentemente que os legistas, como os positivistas, não acreditam muito em poderes justos e benfazejos (e terão razão, sociológico-historicamente, mas não filosoficamente, cremos). E por isso, ao contrário, para eles tudo é que estão apenas de eficiência, e eficiência antes de mais na conquista, preservação e alargamento do mando, como em termos muito claros colocaria a questão o autor d’*O Príncipe*.

Pelo contrário, no confucianismo parece haver mesmo uma superação do simples legalismo, naturalmente (ainda que o ritualismo pudesse fazer pensar diferentemente,

³⁵ Paulo Ferreira da Cunha, *Para uma Ética Republicana. Virtude(s) e Valor(es) da Republica*, Lisboa: Coisas de Ler, 2010, Prefácio de Eduardo Bittar.

³⁶ António Teixeira, *Sentido e Valor do Direito. Introdução à Filosofia Jurídica*, 3.^a ed., Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006.

³⁷ Paulo Ferreira da Cunha, *O Ponto de Arquimedes. Natureza Humana, Direito Natural, Direitos Humanos*, Coimbra: Almedina, 2001.

mas há que matizar as coisas), mas mais: uma própria superação do *suum cuique tribuere*, que para os Romanos era especificidade do Direito.

Digamos, assim, que o confucianismo está mais além, é mais exigente, que o simples Direito. O que não tem nada de surpreendentemente, já que é uma filosofia (pelo menos), e em grande medida uma moral. Assim, o *Yi* é uma forma plenamente équa de tratamento do outro. Nem o egoísmo plebeu, nem o simples *dar a seu a seu dono* de uma ética burguesa, traduziríamos nós. Não apenas não fazer aos outros o que não se deseja que nos façam, mas tratar os outros e a si mesmo com dignidade, com respeito³⁸.

É interessante que a ligação entre dignidade e respeito em Confúcio nem sempre lembrem o que um grande historiador da Arte, um dos maiores a nosso ver, sublinharia num precioso livrinho para jovens, de História Universal, e que tem a singular e muito apreciável característica de ser, no género, dos poucos que falam do Oriente. Ora, referindo-se a estas questões em Confúcio, Gombrich assinala um aspeto político e social importante daquelas ideias, e num sentido não diríamos igualitário, mas de alguma paridade e diálogo, não de pura e simples submissão:

As noções de respeito e obediência não se referiam só a um inferior com relação ao seu superior. A recíproca também era verdadeira. Por causa disso, muitas vezes Confúcio e seus discípulos entraram em conflito com os príncipes contrários a esses princípios, e não deixaram de lhes dizer o que pensavam deles. Lembravam-lhes que um príncipe devia ser o primeiro

³⁸ Neste sentido, v. Marcel Granet, *ibid.*, p. 294.

a dar o exemplo e devia respeitar todas essas regras. Devia dar provas de amor filial por seu pai, mas também de solicitude e justiça para com seus súbditos. Os príncipes que não davam atenção aos sofrimentos de seu povo mereciam que este se rebelasse e os derrubasse. O primeiro dever de um príncipe era servir de modelo a todos os súbditos do reino³⁹.

Outro aspeto interessantíssimo, colocado em relevo por Gombrich, explica certamente o sucesso de Confúcio na China e em boa parte da Ásia por séculos. Pode não ser a única explicação, mas talvez ajude a compreender um contexto favorável. É que, como todos sabemos mas por vezes esquecemos, o governo chinês tradicional era o do mandarinato, palavra que por vezes interpretamos apenas no seu uso francês moderno, o que é empobrecedor, e não histórico. O que quer isso dizer? Gombrich explicita:

É importante notar que a China é o único país do mundo que, ao longo dos séculos, não foi governado por nobres, militares ou sacerdotes, mas por letrados. Hoje diríamos, intelectuais⁴⁰.

Há muito a aprender com a China, e não apenas com Confúcio e os seus discípulos e invocadores ou críticos. Ele serviu-nos apenas de porta e ponte de entrada... Esperamos voltar. E Macau é excelente porta e Ponte. Além de valor em si. Como seria interessante estudar Confúcio em Macau! Mas para isso precisaríamos de uma equipa e certamente de uma sabática...

³⁹ Ernst Gombrich, *Breve História do Mundo*, trad. port. de Monica Stahel, São Paulo: Martins Fontes, pp. 80-81.

⁴⁰ Ernst Gombrich, *Ibid.*, p. 105.

EDUCACIÓN LAICA (EN ESCUELAS PÚBLICAS): UNA CUESTIÓN POLÍTICA, CULTURAL Y DE DERECHO*

ROSELI FISCHMANN¹

Muchas gracias a todas y todos. En primer lugar, me gustaría agradecer al CLADEM por esta invitación que me deja muy contenta. Antes de iniciar, tengo algo interesante que decir porque generalmente he hablado sobre la cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, y ahora la invitación que recibí fue para hablar de educación laica. Y eso cuenta, porque hablar de educación religiosa en las

* El presente trabajo es la transcripción de la conferencia pronunciada en Lima en el taller *La educación de las mujeres en nuestra región*, realizado de 7 a 9 de diciembre de 2009, en el ámbito de “La Campaña por Educación no Sexista y Antidiscriminatoria”, promovida por CLADEM-Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer, y es el resultado parcial de una investigación desarrollada por la autora con el apoyo del *Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico-CNPq*, en colaboración con la *Secretaría de Políticas para las Mujeres de la Presidencia de la República*. Ambos organismos son brasileños. En la edición se mantiene el estilo oral de la charla.

¹ Roseli Fischmann, doctora y libre docente, es docente investigadora de la Universidad de São Paulo y Coordinadora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Metodista de São Paulo, además es también investigadora del CNPq/Brasil, para el tema de Estado Laico. E-mail: Roseli.Fischmann@pq.cnpq.br.

escuelas públicas es como hablar de algo que no debe ser. Pero al hablar de educación laica hay que ser propositiva también. Entonces, esta preocupación yo la tenía y hay que hacer algunas puntualizaciones en términos de la cuestión de la laicidad del Estado. Pensando en eso fueron encaminados a todos algunos artículos para reflexión como antecedente para discutir después. Yo procuré abordar algunos puntos que no están todavía en esos artículos, para poder compartir informaciones con vosotras. Hablando con Roxana² para decidir esta participación, llegamos a un subtítulo: *una cuestión política, cultural y de derecho*, y creo que está muy bien pues va de encuentro con lo que hablaron Claudia Vianna y Graciela Morgade, es como una secuencia en ese punto y no voy a hablar solamente de la iglesia (católica) porque las que aquí están no necesitan eso, saben muy bien los problemas que hay, entonces no voy a repetirlos.

He preparado como introducción una cuestión política, con visión histórico cultural; una cuestión de derecho, en que la escuela tiene que ser encarada como organización laica que busca desarrollar la autonomía del individuo en formación; y una cuestión de justicia, que tiene que ver con lo que decía Moriana³ ayer, planteando la cuestión de la autonomía, así que vamos a dejar la cuestión de la

² Roxana Vásquez Sotelo, entonces Coordinadora del Programa de Formación Regional de CLADEM, responsable por la invitación que me fue ofrecida a mí y también por la transcripción de mi charla, motivo por lo cual a ella y al Programa de Formación Regional del CLADEM presento mi gratitud.

³ Moriana Hernández Valentíni, Coordinadora de la Campaña Regional sobre Equidad de Género en la Educación que impulsa el CLADEM.

justicia y he incluido otro tema de última hora pero vamos a ver... Finalizando, o empezando, vamos al tema.

Para empezar la introducción, hay dos puntos principales: La educación laica en el Estado laico y la educación laica en el territorio de la escuela pública — porque es algo que es muy fuerte, si existiera algo como un Estado laico puro, sería muy simple, muy bueno, pero eso no existe. Como no existe, particularmente en Latinoamérica y en El Caribe, lo que tenemos que considerar es que las escuelas públicas son territorios de combate, de modo muy fuerte. Los niños y las niñas son objeto de disputa, lo que todos quieren es el dominio de las conciencias — que son conciencias tiernas que tienen esos niños y niñas —, para formarlos. La gestión de la educación es tal vez uno de los más decisivos para todo lo que sea cambio porque Theodor Adorno en su libro *Personalidad autoritaria* ha indicado que la primera infancia, que ocurre desde el nacimiento hasta los 5 años de edad (para poner una edad, que eso puede ser relativo también con relación a las condiciones de vida de los niños y niñas), es muy decisiva en todo y cuanto más pequeño o pequeña sea más influye todo lo que se hace. La lucha que hay es por el dominio de esas conciencias. Hay otros factores involucrados en todas las relaciones de las religiones con el Estado en diferentes partes del mundo, pero la cuestión es cómo tan temprano, se puede lograr eso, de hacer una transformación en esas mentes, en esos espíritus que están en formación.

Existen también diferencias en cuestiones comunes como la posibilidad de colocar a los niños y niñas en

escuelas confesionales o en escuelas públicas. Eso es muy importante, porque en los países en que hay escuelas confesionales por ley, todo está autorizado. Lógicamente hay una cuestión que los padres y las madres van a elegir si colocan a sus hijos en esas escuelas y qué tipo de educación quieren ofrecer a sus hijos e hijas. Pero es necesario cuidarlo desde el punto de vista de los derechos de las mujeres, en diversas direcciones; hay un punto, por ejemplo, en la cuestión de la enseñanza científica, para nombrar un tópico polémico, la cuestión de creacionismo y evolucionismo. La escuela que sea confesional no tiene el derecho de enseñar el creacionismo como si fuera ciencia y dejar que la ciencia se explique por sí misma. Una cosa es enseñar el creacionismo en las clases de religión; otra muy distinta, es enseñarlo como si fuera contenido científico. O sea, hay límites de lo que se puede y de lo que no se puede hacer, aun cuando las escuelas confesionales son autorizadas por el Estado. Pero la cuestión que me gustaría enfatizar aquí, es que si un padre o una madre elige una escuela, las escuelas ofrecen toda una orientación para este niño, para esta niña, que ya está preparado/a desde su familia para ese tipo de lenguaje, de simbología, de ritos y de valores, bajo lo que ha sido decidido y que es vivido por su familia. Pero no es lo mismo en la escuela pública. Al mismo tiempo, la escuela pública va a ofrecer direcciones, contenidos, patrones, retos, para sintetizar la definición del papel que desarrolla toda escuela frente a la sociedad bajo las normas del Estado en un dado país. Es muy interesante también porque de las escuelas públicas

se puede decir, “no tienen calidad, las particulares sí que tienen”, dependiendo del país, pero las escuelas públicas son las oficiales y lo que se hace en ellas tiene un papel normativo y no es solamente para pensar que es laica toda la ciudadanía, que es de todas y todos para todas y todos, pero algo más que es una cuestión de que lo que se hace en esas escuelas puede servir para fines de supervisión de ellas mismas, establece lo que se puede y lo que no se puede hacer para el sistema educativo en general, en cada país. Así se determina, por ejemplo, en todo lo que se refiere a cuestiones de diseminación de prejuicio (en general) y prácticas de discriminación en el interior de la escuela.

Algunos de los límites se van a establecer también para las escuelas particulares en general porque la sociedad es una, integrada o conflictiva, y lo que se hace en las escuelas particulares, confesionales o no, va a influenciar a la sociedad, especialmente porque los que frecuentan las particulares o confesionales —que son también pagas—, son los que tienen posibilidades y muchas veces son individuos que van a ser dirigentes; aquellos que van a tener la condición de conducir el país. Vamos a cambiar unas cabezas por otras y un punto para esta Campaña es levantar una interrogación cómo trabajar con eso o qué hacer en relación a esas otras escuelas porque no se puede abandonarlas simplemente, tienen que ser involucradas. Por ejemplo, en Brasil, en lo que se refiere a los Parámetros Curriculares Nacionales, yo escribí un documento, “Pluralidad cultural”, y por primera vez fue posible gracias a la reivindicación de movimientos sociales

y eso está como parte del documento. Fue muy difícil, había resistencia de parte de sectores oficiales, como también de sectores de la sociedad a quienes no les interesa las cuestiones de igualdad y justicia social, o la simple existencia de que algo pueda impactar, por su transversalidad, toda la propuesta curricular nacional, porque temían que existiera un documento oficial que denunciase “sí, existe discriminación en Brasil”, porque, como todas saben, Brasil es una “democracia racial”, un “paraíso”, entonces cómo va a revelar un documento oficial que existe la discriminación. Existe y tenemos que contar con eso. Y como algo propositivo qué se va a hacer con niños y niñas de 6, 7, 8 años y en adelante, no basta solamente la denuncia. Fue muy difícil pero fue posible y fue muy interesante porque las escuelas particulares (adonde estudiaban hijos e hijas de algunos de los que se negaban a concordar con la introducción oficial de ese tema por la primera vez en las escuelas de Brasil) tuvieron que adaptarse. Por ejemplo, el 20 de noviembre es la fecha de la Conciencia Negra y este año yo pude acompañar el movimiento de muchas escuelas particulares, llamadas de elite, que estaban trabajando la cuestión de la negritud, pero eso después de 12 años de trabajo oficial del Estado y sobre todo de los movimientos sociales que gracias a las conquistas a partir del documento curricular y por su pelea lograron, en 2003, aprobar una ley específica para el estudio de la historia africana y afro brasileña, y en 2008, una para estudio de culturas indígenas — eso todo en las escuelas públicas y privadas, confesionales o no. No se puede simplemente olvidarlas,

por eso, las escuelas particulares, son me parece, como un reto que se tiene que considerar diferenciadamente. Hay que pensar cómo hacerlo pero es importante para la Campaña. Puede suceder que vaya a ser otra fase de la Campaña, pero hay que tener eso en vista.

Pasando a las tres cuestiones: una cuestión pública, una cuestión cultural y una cuestión de derecho. En la cuestión política hay dos puntos principales que necesitamos considerar. El primero se refiere a la separación Estado/Religión, los tipos de que voy a hablar en seguida y otro que trata de la pluralidad religiosa y de la necesidad ética del Estado de tratar a todos los ciudadanos y todas las ciudadanas de la misma manera, lo cual es una cuestión de principio constitucional; son dos puntos que no son lo mismo. En uno está involucrada la construcción del país. Para cada país, otra vez pensando en la Campaña, es necesario que esté muy claro lo que dicen las constituciones en cada caso en relación a eso, cómo es la relación entre el Estado y las religiones. A mí me gusta hablar de Estado-religiones particularmente porque, para nosotras en Latinoamérica y El Caribe, la presencia de la Iglesia católica es muy fuerte pero no es la única; entonces decir religiones, es un primer punto de afirmación de que tenemos pluralidad, eso es muy importante.

¿Cómo están las constituciones de cada país? ¿Cómo se relaciona con los apuntes de los estudiosos? ¿Existe una fusión, unión o alianza? Y si hay separación, ¿qué grados tiene?

¿Qué es la fusión? Un ejemplo claro de fusión es la República de Irán en la cual el Estado es más bien un brazo de la religión. Por ejemplo, en ese país son los ayatolás quienes van a decidir lo que va a hacer o no el presidente, que no tiene plena autonomía para decidir (y también la Santa Sede, si es que se puede considerarla como Estado — sobre eso hay muchas discusiones — que tiene un Papa que perdura, que tiene su posición institucional determinada en lo que es eterno), esa es la fusión.

Y existe una relación de unión o alianza. La teníamos en Brasil, en el tiempo del imperio, y también en la mayor parte de los países de América Latina durante su tiempo colonial: la presencia de la Iglesia católica junto a los reyes de Portugal y de España. Era muy fuerte, ocurría en la metrópolis ese tipo de unión o de alianza y terminaba por repetirse en sus colonias; cuando hay unión hay un gobierno civil o secular (si se va a considerar la dinámica de la eternidad comparativamente a del contaje del tiempo, en siglos) pero la presencia de la religión permanece muy fuerte en la relación con el poder político, del Estado. Tenemos ejemplos de hoy, como Inglaterra que tiene su monarquía, o Dinamarca. En general, donde hay monarquías hay regímenes de unión, porque no hay ser humano que vaya a contestar que otro tiene sangre azul, generación tras generación va a ser rey, reina. Eso es típico porque se dice que a esas personas se les obedece, dado que es algo que viene de Dios; se utiliza un tipo de argumento para decir que Dios lo ha decidido. Me refiero a que oficialmente hay una unión. Hay algunos países,

Dinamarca es un ejemplo interesante, que tienen ese tipo de alianza del Estado con una religión por la cuestión de la monarquía, pero eso no impide que tengan un tipo de postura laica en su legislación, y eso es muy interesante. No necesariamente una postura de unión va a obligar a que se tenga una postura también religiosa, al contrario de la fusión.

Después existe la separación, separación entre el Estado y las religiones. Y existen grados, no es todo lo mismo; los juristas mencionan tres tipos de separación: el Estado ateo; el Estado que tiene separación rígida, pero que acepta instituciones religiosas; y el Estado que está separado y también ofrece alguna valoración a los valores y a instituciones religiosas.

Para el Estado ateo, —hay un típico ejemplo que es la antigua Unión Soviética donde el Estado no solamente estaba separado, pero también renegaba—, fuera hostil a las religiones; ese es un tipo.

Después existen Estados que tienen una separación rígida que mientras no dialogue con las religiones, las mismas pueden existir; pero el Estado mismo no va a reconocer el tipo de valor religioso que las creencias defienden. La primera república de Brasil fue así, de 1889 a 1930. Tuvimos ese período en Brasil, y como las historias de todos los países son diferentes también en ese punto, al analizar es necesario ver qué tipo de separación hay y desde cuando ha sido así.

Pienso que Uruguay tiene algo así de separación clara del Estado y de las religiones, por lo menos vamos a una

comparación que es más simple, que es la separación atenuada (otro tipo de situación de separación), como la que tenemos en Brasil desde 1934 a 1946 — para considerar como marco a las constituciones de los países. Esa atenuación en la separación se manifiesta en una situación donde hay algunos incentivos para la cuestión de los impuestos, la gestión de las tasas que tienen que pagar, algunas facilidades para los templos, algo que va a facilitar en nombre de los valores religiosos que son reconocidos por igual a todas las religiones. Un punto a destacar en ese caso, es que una vez que hay una separación entre el Estado y las religiones, todas tienen que ser tratadas de la misma forma, incluso aquellos y aquellas que se declaran ateos.

Voy a tratar muy brevemente la cuestión del concordato que al final aprobaron en Brasil. Algo que las religiones minoritarias decían es que no hay que tratar diferenciadamente, discriminatoriamente a todos los otros, porque tenemos todos y todas, de cualquier modo, el derecho de creer o no creer, derecho a lo mismo ante las leyes y al Estado. Considerando a Brasil no podíamos haber sufrido ese revés, no hay espacio para eso en la Constitución Federal, por lo tanto no podría haber espacio para esa aprobación. Una vez que hay separación entre el Estado y las religiones, una religión no puede ser tratada de manera distinta de la otra; una no puede ser tratada como si fuera dilecta del Estado, mientras las demás son tratadas como si fueran poco, como si valieran menos. Es un punto importante ese derecho a la igualdad de

tratamiento de parte del Estado a todos los ciudadanos, en lo que se refiere a su creencia o no creencia, lo que los demás grupos, particularmente los evangélicos, llamaron en todo ese proceso de derecho a la expresión religiosa protegido por la constitución.

Involucrado con esto, hay que hablar de la pluralidad religiosa y, así, de las necesidades éticas del Estado en tratar a todas las ciudadanas y a todos los ciudadanos de la misma forma —y cuando hablamos de la pluralidad religiosa obviamente estamos hablando también de creer o no creer.

En la separación hay cuatro componentes del Estado laico que es muy importante tener en cuenta. Hay un autor francés católico muy instructivo para ese estudio, Guy Coq, que habla muy bien del Estado laico, es una fuente sin prejuicios exactamente por ser católico él mismo.

Según Coq, el Estado laico es fruto del proceso histórico, del establecimiento de la esfera pública como una esfera auténticamente humana y eso para la educación es algo muy importante; hay cosas que son hechas por manos humanas, por eso la idea de que es auténticamente humano, uno no va a decir que tiene inspiración divina, mandato divino, sino que solamente está bajo el esfuerzo humano, bajo nuestro trabajo, bajo nuestra cooperación —y eso se puede llevar a la educación. De hecho, se puede trabajar muy bien en la educación de niños y niñas la idea del poder de lo humano, el poder de los que se miran recíprocamente unos a los otros y que se saben, en su conciencia, que tienen dificultad para avanzar, que

cometen errores, que saben que, aunque sea difícil, se puede cambiar lo que ha sido hecho mal; y así se apoyan mutuamente, van a trabajar y así transformar todo, como siendo un proceso histórico que tiene sus equivocaciones pero que tiene también sus aciertos. Eso es un tipo de principio que se puede vivir y transmitir como práctica en la escuela.

El segundo punto, la separación entre la política pública y vida religiosa. O sea, si alguien quiere tener una vida religiosa, muy bien, puede tenerla, ella lo ha escogido. Pero la vida política, la esfera política, tiene que estar completamente separada de ella. En Brasil tenemos muchos problemas en ese sector, Por ejemplo, hay candidatos en las elecciones que son el pastor tal, el padre tal, y van a candidatearse con su título religioso y así son electos y su nombre va al registro y al tribunal electoral. Y cuando van a elegirse, lo que dicen muy frecuentemente es algo como “hermano vota por su hermano”. Sería un punto muy importante no permitir ese tipo de identificación, porque una vez que esa persona pasa a la vida política, tiene que dejar su identidad religiosa en el campo privado, y no utilizarla en el campo público.

Otro componente del Estado laico, el tercero según Coq, es que la laicidad es la génesis del reconocimiento al derecho a la libertad de conciencia, de creencia y de culto. Hay un punto que es muy importante que, si no existe esta separación, no hay reconocimiento de la libertad y siempre se dice de conciencia, de creencia y de culto como tres cosas distintas. De conciencia que es lo más

íntimo, se dice siempre que es la primera de las libertades que está en lo muy íntimo de cada uno. Es algo que no se puede arrancar. Por ejemplo, el nivel en el cual se sitúa la convicción de aquel que no tiene religión, sea como ateo, sea como agnóstico. Después de esto es que siguen todas las otras decisiones, siendo importante recordar que la libertad de conciencia es muy importante para la autonomía, exactamente el punto central de la educación (que siempre decimos que educar, uno se educa para la autonomía y ese tiene que ser el principal reto de la escuela), así que la libertad de conciencia es muy central. Así que la educación, antes que otra, debe considerar la libertad de conciencia y eso tiene que ver con el Estado laico.

Después se encuentra la libertad de creencia que aún se opera como algo personal y en el interior de cada uno o cada una, porque creer o no creer es algo íntimo y que en general está conectado con una doctrina y como se estructura en la sociedad, por razones históricas, culturales y otras, pero el nivel de decisión, de volición, es íntimo de cada persona, no se puede ver, cada uno o cada una lo va a declarar solamente si así lo quiere. Después, entonces, viene la libertad de culto, donde va a operar lo colectivo, la cuestión social, la incorporación a una entidad, institución, lo que sea.

Como se puede ver, son diferentes grados, diferentes componentes de esa libertad y que no necesariamente van a estar siempre presentes, hay personas que creen pero no quieren participar de una institución religiosa y así tienen pleno ejercicio de la libertad de conciencia, la libertad

de creencia, pero no está interesada en el ejercicio de su libertad de culto. Otros ejercitan su libertad de conciencia y dicen “yo no creo, no creo en absoluto, no hay Dios”, siendo que eso es parte de esa misma libertad.

Cuando hay laicidad del Estado, la génesis de reconocimiento de esos tres niveles de libertad — de conciencia, de creencia y de culto — es el primer punto para que se pueda decir que existe esta libertad, que es un derecho fundamental. Hay otro punto que me parece oportuno y que es un trabajo involucrado con el rol de la escuela en la promoción de los derechos de las mujeres, con la CEDAW⁴. Es que en la escuela, en nuestra región, es muy importante trabajar con la cuestión de los derechos, en toda su plenitud. Dirigiéndome ahora a Mema⁵, al final tú decías el derecho a tener derechos, me parece que debemos trabajar eso, ya que vamos muy lentas. Debemos trabajar en la escuela con el derecho humano fundamental que es la libertad de conciencia, así como es — o sea — como parte de los derechos humanos.

El cuarto punto que presenta Guy Coq, el autor que estamos analizando, como característica del Estado laico, es la posibilidad de mutación del poder autónomo gracias al principio democrático laico. Ocurre como una fusión al principio del debate propuesto por Coq, porque defendía en su análisis la mención al proceso histórico, lo que se refiere a ser la esfera pública una esfera auténticamente

⁴ Convención contra la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, de la Organización de las Naciones Unidas. <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>>.

⁵ Maria Emma Mannarelli

humana, una vez que es el principio de la laicidad que permite que el Estado se mantenga abierto a cambios. Así como ocurre con una persona, se puede cambiar a sí misma o en sus decisiones, pero si va a estar ensimismada en el tipo de disposición que depende de reglas de una u otra religión, porque creen en Dios de una u otra manera, eso es un problema personal, de cada uno o cada una, que se va a respetar. Pero como grupo humano, se tiene la posibilidad de cambiar, como decisión colectiva que abre posibilidades de cambio para el conjunto de personas y para cada uno o cada una también, individualmente. La laicidad permite transformar, uno no es perfecto porque es humano — y esto también es bueno, no ser perfecto y eso es parte de la historia humana, parte de la transformación que se puede vivir individual y colectivamente.

La simple posibilidad de que exista un poder autónomo que puede ser ejercido por una persona es muy importante como base de la existencia individual y de las relaciones entre los seres humanos, en el ámbito de la cuestión política más básica sobre la cual se estructura la idea de democracia. La comprensión de eso, de su existencia, de su importancia y de cómo se ubica el poder autónomo en la vida individual y en la vida democrática se puede trabajar en la escuela, es muy básico para la educación para la autonomía, y, así también, para la educación hacia los derechos de las mujeres. Porque no solamente las niñas pueden tener otro tipo de desarrollo, más denso y apropiado; como también los niños, que pueden entonces comprender no solamente su propia autonomía, como hombres, como también el de las mujeres.

Lo que hacen las religiones es dirigir las conciencias individuales de quienes han hecho una elección de una determinada religión —y por esa elección personal y libremente hecha, se debe respetar a quién así decide hacerlo; pero, para aquellos o aquellas que no eligen una religión, no tienen obligación de seguirla; por tanto, de una religión, cualquiera que sea, no se puede esperar que vaya a dictar lo que deben hacer todos y todas, aun aquellos que no la tienen como su religión. Por eso no hay como transformarlo en comando universal, sino solamente como un tipo de dirección para los que están involucrados por su decisión personal; o sea, seguir o no una determinada visión, una determinada dirección religiosa tiene que ver con la gestión de la decisión personal y en eso también la educación puede actuar.

Además, no es difícil que la gente venga a cambiar su creencia o no creencia porque, de hecho, una misma persona cambia durante toda su vida. Una cosa que hoy es así, mañana puede no serlo y eso es algo que la educación puede trabajar, incluso como un orientador del respeto que unas personas deben tener por las otras, y por sí mismas. El Estado tiene que tener ese respeto por todos y todas en todos los tiempos. Si la persona sufre esa transformación es un derecho que tiene de cambiar, como parte de la educación, como un proceso de su vida. Claudia (Vianna) decía que ese tipo de proceso va hasta el fin de la vida, y sí, así es, porque así somos. El Estado tiene que garantizar eso, esa posibilidad de cambiar, de transformación durante la vida, en particular cuando se habla de derecho

a la educación, por eso es importante para la Campaña y estamos hablando de escuela sí, pero no solamente de ella.

Ayer se hablaba de la comunidad educativa, si vamos a hablar de comunidad educativa estamos hablando de seres cambiantes, cada uno y cada una va a percibirse como participantes de aquellos o aquellas que pueden transformarse y transformar su sociedad lentamente, imperfectamente por supuesto, pero van a hacerlo.

Tenemos la pluralidad humana como una de las bases esenciales de la democracia. Hannah Arendt ha dicho eso en muchas de sus obras, en especial en su libro *Orígenes del Totalitarismo*; esa destacada filósofa ha dicho eso (como otros científicos occidentales, o tradiciones asiáticas, orientales), como la pluralidad humana es una de las bases, un componente esencial de la democracia. No hay democracia si no hay pluralidad. Si todos somos lo mismo, lo que tenemos es lo mismo, no hay perspectivas de democracia. Pero la pluralidad genera una necesidad de negociación, una necesidad de diálogo permanente, y eso es la democracia.

Si la pluralidad es una base de la democracia, la educación debe fomentarla, la educación debe visibilizar la pluralidad, debe valorizarla todo el tiempo; y eso también es posible hacerlo desde muy temprano, porque los niños y las niñas en las escuelas, ellos mismos son plurales. Se puede trabajar con ellos y ellas, con sus vidas, de dónde vienen, lo que hacen, sus familias, sus padres, sus madres, se puede trabajar de una manera muy empírica con los niños y las niñas sobre la pluralidad. Y claro que la

cuestión de género entra en este punto de una manera muy interesante también, porque es parte de la pluralidad, forma parte de ella.

La pluralidad religiosa muchas veces es vista como la pluralidad más visible. Se puede comprender, la pluralidad viene también como parte de la libertad de conciencia — por depender de una decisión voluntaria, de cada uno o una que integra cada parte singular de esa pluralidad, y por fortalecerse, como conciencia, en esa pluralidad, también. Se puede pensar, por ejemplo, que por un lado el voto es secreto en toda verdadera democracia, algo de la decisión interior; mientras que en la religión, las personas que las profesan, lo hacen públicamente y hay una visibilidad de esa pluralidad, o sea, la pluralidad religiosa por ser visible puede servir para fomentar la comprensión de la base plural de la democracia y así servir para alimentar la conciencia — y ese fomento de la conciencia también en una tarea educativa. Y, si es una tarea educativa, significa que uno va a trabajar con los niños y las niñas la posibilidad de respeto a todas las opciones religiosas y también la opción de no tener religión; uno no puede ser estigmatizado, sea por lo que fuere, tiene que ser respetado y las escuelas pueden promover ese respeto. De hecho, eso es muy simple porque trabajar con minorías religiosas muchas veces torna muy evidente los problemas de la no aceptación de las diferencias, de la pluralidad, porque hay que recordar que los niños y las niñas pueden ser discriminados, estigmatizados de manera muy perversa por motivos religiosos, más allá de otras bases de

discriminación que pueden surgir en la vida cotidiana. Es muy importante que la escuela esté preparada para eso y para el diálogo también. Y si tenemos a la escuela como un territorio de contienda por todos los intereses que van a surgir sobre ella y sus actividades, aunque sea un territorio de pelea, no se preocupen por esto. Lo que no se puede es permitir la estigmatización del considerado “diferente”; la conciencia de que diferentes somos todos y todas, que definir quién es “el” o “la” diferente solamente depende del punto de vista, siendo que eso es importante que sea trabajado en la escuela.

La pluralidad también trae la necesidad de estructurar la democracia con la presencia de todos y todas en la vida pública como voces independientes, porque cada uno y cada una tienen derecho a voz. Michel Foucault, en su libro *Microfísica del Poder*, dijo que es indigno hablar por los otros y a donde sea es posible o necesario hacer presente su propia voz. Pero hay algo interesante que mencionar en relación al derecho a expresarse, sin que se sientan temerosos por persecuciones, sea del tipo que sea. Si es verdad que las religiones tienen derecho a su propia voz también como entes colectivos, al mismo tiempo cuando van al campo público tienen que ejercer un diálogo laico para que su presencia se dé en términos que estén de acuerdo con el Estado democrático que está en base de derechos. Uno no puede simplemente decir “así yo quiero porque así lo dice Dios”, porque otro va a decir lo mismo siendo otra su divinidad, entonces a dónde vamos a llegar.

Hay algo muy importante en la idea de la pluralidad, Mema hablaba ayer de la cuestión de la pacificación. Se dice mucho que el reconocimiento de la pluralidad religiosa y la presencia de la laicidad del Estado es un elemento de pacificación (eso está en un artículo incluido en el material que las compañeras de CLADEM han preparado y que yo escribí y fue publicado por el Memorial de América Latina, en Brasil), porque lo que va a permitir por medio del diálogo, no es una pacificación que ocurre por opresión, pero por la pacificación dinámica que va a impulsar la necesidad de diálogo, la necesidad de comprensión, pero en términos laicos.

No es tarea del Estado implementar, por ejemplo, el diálogo interreligioso; si lo quieren hacer las religiones, muy bien, pero debe ser en la esfera de la sociedad, no del Estado. Este tipo de refinamiento de las diferencias de los conceptos también es muy importante: el Estado es una cosa, la sociedad es otra, el país es otra aún. La identidad nacional es así, pero cómo se puede agregar a la identidad nacional una religión y entonces tener una posición pública como si los demás individuos de otras religiones no fueran suficientemente brasileños, peruanos, argentinos, hondureños, lo que sea, porque si no son de esa religión que es la reconocida como parte de la identidad nacional, entonces ¿no son parte de ese país?, ¿no están incluidos? Es muy importante que ese diálogo, que la comprensión de esa relación entre las diferentes instancias de la organización política, social y colectiva, también haga parte de las tareas educativas. Mientras más temprano se pueda empezar, mejor.

Tenemos la segunda cuestión que está involucrada con la educación laica que es una cuestión cultural. No podemos hablar de América Latina, El Caribe, África o Asia, por ejemplo, en singular, siempre se tiene que hablar en plural. Hay herencias, y las herencias que tenemos son importantes, son decisivas, y está claro que podemos empezar por el fin. Muchas veces, cuando se habla de una herencia, lo hacemos como si nuestro sufrido continente fuera solamente resultado de siglos de dominación católica. Ayer hablaban del peligro que puede ser un libro; sí, es peligrosísimo para los que quieren dominar, porque un libro es un viaje, una posibilidad de ir a otros mundos.

Basta pensar en la historia de la Iglesia católica y de la reforma protestante. Un punto esencial en la reforma protestante fue que Lutero declaró que las personas tienen el derecho al acceso a la Biblia haciendo su propia lectura, y con eso incentivó la posibilidad de la reproducción del libro y que las personas tenían que aprender a leer. De otro lado, empieza la colonización en América, la conquista del territorio latinoamericano con la Contrarreforma. Tenemos eso en nuestra historia, yo pienso que este es un punto importantísimo también, porque las escuelas están marcadas por eso, nuestras escuelas son esencialmente contra reformistas, es algo que viene de siglos, para resistir a todo lo que cambia, resistir a todo lo que sea emancipador. Eso es muy difícil y ocurre como si fuera algo natural. En este punto, si vamos a pensar, qué célebres en Brasil son los sermones del padre Antonio Vieira porque hablaba, hablaba y los otros escuchaban; esa era la práctica, todo

lo contrario de ir y hacer uno mismo una lectura, hacer una reflexión, porque la práctica histórica católica es eso, alguien va y tiene que escuchar, no va a saber por sí mismo. En ese tipo de abordaje, la escucha y la obediencia, son las actitudes que tienen valor bajo ese prisma y no la reflexión y decisión individual. Eso no es poco como tendencia cultural y política, como mentalidad, y si vamos a pensar en educación, eso va totalmente contra todo lo que la educación busca, que es autonomía, esta búsqueda de crítica, de iniciativa, todo eso que es muy importante para el desarrollo individual y de cómo se va a involucrar cada uno o cada una en la democracia.

Tenemos que pensar también en singularidades latinoamericanas y caribeñas, como en el caso de los derechos indígenas que continúan siendo ignorados, como si no fueran importantísimos, que en su historia fueron tan dominados, que en Brasil se puede hablar incluso de genocidio, en lo que fue todo el proceso de la conquista. Aún así tenemos, en la época actual, más de 240 grupos indígenas diferentes que hablan más de 180 lenguas y la mayor parte de la población brasileña lo desconocen. La escuela muy recientemente empezó a darle valor, pero en general se dice en Brasil o indio, o sea “el indio”, como si fuera el mismo en todas partes.

En lo que se refiere a los derechos de los “afro” descendientes en cuestiones de la relación entre los Estados y las religiones, también es un punto muy relevante. Es importante recordar que las religiones de matriz afro están en nuestro continente por todas partes de Latinoamérica y

El Caribe; entonces, ¿cómo actuar en la escuela con respecto a la no demonización de estas religiones (y lo mismo con los indígenas que están dedicados a recuperar toda su espiritualidad), que no tiene relación con otras religiones que fueron importadas en el continente?

Es común también la cuestión de diversos emigrantes que llegan al continente y que van a practicar otras tradiciones que nada tienen que ver con el cristianismo, de lo que se va a decir de ellos, si son “cristianos o no cristianos”, pero no son así una simple duplicidad, un “¿serán como uno o no?”, pero una pluralidad compleja y rica, que no se puede reducir a una oposición simple e incorrecta.

Una cuestión de derechos, que es internacional y nacional, y me parece importante subrayar como una posibilidad de reforzar la autonomía, es cómo los documentos internacionales de derechos humanos tienen que estar de alguna manera presentes en los diferentes niveles de las escuelas, así como en particular en la formación de docentes que no tienen, en general, ese tipo de información. Claudia decía, en su charla, sobre lo que sucede cuando va a impartir su disciplina, de como en general hay falta de estudio, de ese tipo de asunto así como el racismo, de la cuestión internacional, en general. Y desde el punto de vista nacional, hay que ver cómo las personas están involucradas en el cotidiano de las escuelas, si los recursos de que disponen precisan ser ampliados, porque los documentos internacionales pueden ser como señalizadores de adonde se puede cambiar, para demostrar a las escuelas lo que hay y lo que pueden hacer.

Yo había mencionado sobre los concordatos de la Santa Sede porque hubo una estrategia del Papa Ratzinger, que era muy clara: hacer alianzas por todas partes y estaba claro que tenía intereses muy grandes en Latinoamérica y El Caribe. Brasil ha sido elegido para empezar en nuestro continente con esa política, solamente para darle inicio. Fue muy triste; después de una larga articulación de movimientos sociales con algunos diputados, yo fui la única (de la sociedad civil) en ser llamada por la Cámara de Diputados para hablar del tema⁶ y había una tensión en el local, fue una experiencia difícil, porque no querían los diputados decir que había una audiencia pública, con ese título, sino solamente algo como que “Esta persona va a hablar” y había alguien del Ministerio de Relaciones Exteriores del Brasil para hacer un debate conmigo, y me pareció que era indiferente lo que yo pudiera o no decir, porque había una presión política muy fuerte.

De todos modos, el punto es que nuestra constitución brasileña prohíbe (en su artículo 19) hacer alianzas con religiones o sus representantes, por lo tanto no pueden establecer un acuerdo como el que firmaron. Intentaron decir que, por tratarse de un “tratado bilateral”, o sea, un acuerdo internacional que eso sí se podía hacer. Pero la constitución dice que no se puede hacer acuerdo con los representantes de religiones, pero no dice de modo específico “nacionales”, ¿cómo entonces dice que sí se

⁶ Como he hecho una narrativa analítica de ese momento en un artículo que está publicado en la revista *Educación y Sociedad*, <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000200013&script=sci_arttext>.

puede con los representantes internacionales de religiones, como es el caso de la Santa Sede?

Lo contrario, dice la constitución que el Estado no puede hacer cualquier acuerdo con religión o sus representantes (de cualquier tipo), y lo que hicieron fue como un Tratado Bilateral Internacional, o sea, un acuerdo, una alianza, exactamente lo que es prohibido. Entre otros puntos, esto tiene una profunda repercusión en la vida democrática laica, la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil fue transformada por ese documento en representación de la Santa Sede, así que se puede decir que Brasil, de modo práctico, aunque no escrito de ese modo, está como tomado por la Santa Sede directamente, porque adonde hay obispo católico (y los hay por todo territorio brasileño) allá está la Santa Sede para hacer presión sobre lo que quieren porque hay también un dispositivo en ese concordato que dice que todo puede ser negociado, más allá de lo que ya está presente en ese acuerdo. De hecho, en él hay algunas garantías de cosas del pasado, sea de patrimonio, de tierras, de librarse de deudas financieras, como quitar los derechos laborales de los sacerdotes, de las religiosas; en lo que se refiere a la educación, dicen que todas las escuelas públicas de Brasil son obligadas a tener enseñanza religiosa católica y, dice en aquel texto, “de otras religiones”, así pasan por encima de nuestra constitución en eso también, pasan por encima de nuestras leyes de educación, de la ley complementaria de la constitución y, de modo incomprensible, los diputados lo han aceptado.

Fue un momento de sentir una opresión terrible y también un tipo de casi total silencio de la prensa, que no es común de ser visto. Todo eso se pasó como una zona de ambigüedad todo el tiempo; fue como una guerra de palabras, una guerra de sentido de todo lo que dicen y ha sido un proceso muy difícil, que no se sabe para dónde va. Por ejemplo, diferente de todos los procesos de discusión en el Congreso Nacional, y que por eso parece como una irregularidad, pasó por el Senado en dos horas, lo que se logró rápidamente porque fue votado un régimen de urgencia, y el parecer fue dado por el bien conocido ex presidente Fernando Collor de Mello que sufrió el proceso de *impeachment* en 1992. Fue él la persona que, así parece, la Iglesia “eligió para que fuera elegido” como el relator del proceso en el Senado. Collor dio su parecer que, en suma, dice que ese concordato es “excelente, que es para Brasil, todos lo saben”, y después fue aprobado simbólicamente, sin que se contaran los votos y después debería volver al presidente pero Sarney, que es el presidente del Senado, lo promulgó y publicó.

Tenemos entonces en Brasil una situación que es toda irregular del principio al fin y yo no sé por dónde van ahora los próximos pasos pero fue muy difícil y me parece que para las escuelas lo va a ser. Claro que habrá directores o directoras de escuelas que van a colocar la virgen en escuelas públicas, los crucifijos, y no se puede hacer, pero dicen que “a los niños y las niñas la religión les hace bien”, aunque la ley de enseñanza afirme que es facultativo para

el alumno la frecuencia a las clases de educación religiosa en las escuelas públicas.

Para terminar la cuestión de las relaciones entre educación, autonomía y justicia, me parece que es bien importante recordar que hay una cuestión de educación en derechos humanos para analizar. Muchas veces lo que dicen es: “mira, vamos a dar educación en derechos humanos pero vamos a llamarla de educación religiosa” pero no lo es; en eso hay que estar muy atentos, porque si lo dicen “le llamamos educación religiosa pero lo que hacemos es educación en derechos humanos”, el hecho es que no es lo mismo. Si se va a trabajar con educación en derechos humanos, que se le llame por el nombre correcto. Dicen “que todo está bajo Dios y todo está muy bien”, y, como hemos tratado, ese es un punto importante que no se puede confundir lo que sea simplemente humano, como son los derechos humanos con toda la discusión histórica de ciudadanía bajo el principio de la laicidad, y de lo que se trata bajo las doctrinas religiosas, en la cual tiene su presencia la mención a Dios; no se trata de ser contra cualquier divinidad o de ser incluso ateo, pero de tratar a cada caso en su propio espacio y que esté involucrado con sus propios principios.

Es muy importante que la educación pueda hacer esa distinción, de lo que depende de las decisiones humanas y de lo que viene de principios religiosos, de la libre decisión de cada uno o cada una que no participan del espacio público. En la misma clase hay que promover esa educación laica, neutral e imparcial en relación a

las religiones, en contraposición a otro tipo de educación que genere un vínculo de disposiciones psicológicas que fomenten los prejuicios y discriminaciones, que son anti-democráticas. Este punto es importante en la Campaña: qué tipo de disposiciones psicológicas están siendo creadas en el interior del trabajo educativo en las escuelas, que actitudes son, aunque no esté claro de inmediato, crean esa disposición interior que va a incursionar a la acción — y que se dirige a combatir la discriminación o aun a la imposición de un patrón de comportamiento que no respeta a la autonomía de las personas. Por ejemplo, el caso del que Claudia hablaba en su presentación, de discriminación de una estudiante en una universidad privada de Brasil, que sufrió hostilidades de parte de sus compañeras, en grande número, por la falda que llevaba, así lo dijeron, fue una disposición psicológica que se transformó en agresión de modo terrible.

En ese sentido, hay que destacar que el desarrollo de la capacidad analítica argumentativa es central en la educación laica, muy importante y por lo tanto necesita de información, de estudio y de práctica. El desarrollo del respeto a los otros y las otras también es algo involucrado con la práctica. La diferencia entre lo que se dice y lo que se consigue hacer en el cotidiano no es simple, pero es lo más decisivo para la educación, de poner en práctica lo que se propone como enseñanza. Además, hay riesgos también, ayer les hablaba, — creo que nosotras no somos originarias de educación laica —, hay rupturas que las personas hacen,

algo va a cambiar. No hay cómo garantizar que todo va a ser lo que pretendemos, que todo va a ser como decimos.

Para finalizar, es necesario decir que el movimiento de las feministas, en general, está adelante de la academia en términos de desarrollo político y construcción del conocimiento, y muy adelante de lo que se hace en las escuelas. Yo digo eso como un principio de aprendizaje personal que yo tenía y tengo. Empecé a trabajar en conjunto con los movimientos; particularmente con los movimientos de mujeres negras de Brasil, tengo una proximidad muy grande con las mujeres negras, trabajo la cuestión del racismo, y fueron las compañeras del movimiento de mujeres negras quienes me enseñaron. Estaba en la universidad hace como 20 años, pero fue diferente el aprendizaje que tuve. Porque son como comunidades y la comunidad académica tiene una dinámica propia y no está, en general, sintonizada con eso, no tiene noción de lo que pasa y hay una soledad muy grande para las investigadoras que se dedican a ese tema, lo que también es difícil. El movimiento tiene que comprender que muchas veces tiene que armarse de paciencia, yo llamo de paciencia histórica, para que pueda haber un diálogo con las que están tan dedicadas en el campo de la investigación, porque hay un esfuerzo para al menos vislumbrar lo que se pasa. También hay que decir que el tema y las cuestiones de la laicidad son muy complejas; he compartido en esta charla solamente unos puntos y muy rápidamente, pero se necesita de mucho estudio, de reflexión y de práctica cotidiana sobre todo. Así que estoy a disposición para

lo que se quiera detallar y profundizar, ahora o después.
Muchas gracias.

(La revisión del texto fue hecha por el
Prof. Ms. Raúl I. Arriagada)

UMA EXPERIÊNCIA COM REFUGIADOS PALESTINOS

AIDA HANANIA¹

Em setembro de 2007, ao ser convidada a recepcionar um grupo de palestinos vindos do Iraque para o Brasil, entendi que minha função seria a de traduzir seu idioma — do árabe para o português, portanto — ao acompanhá-los por ocasião do cumprimento das exigências burocráticas pertinentes a todo grupo de refugiados que se instala em nosso país.

A experiência deste contato ultrapassou o nível da transposição mecânica das línguas e constituiu-se numa vivência extremamente rica do ponto de vista do alargamento da visão do Outro e de suas circunstâncias.

Traduzir, aqui, significou — antes de mais nada — interpretar um mundo, uma cultura, uma escala de valores para, em seguida, tentar transmitir, de modo tão objetivo quanto possível, a expressão da realidade que me apresentavam seres humanos que viram suas vidas interceptadas pela guerra e que, agora, buscavam o rumo do recomeço no Brasil.

¹ Profa. Titular aposentada da FFLCHUSP

O presente texto não pretende analisar este encontro a partir de uma ótica específica, quer seja da antropologia cultural, da etnologia, ou ainda da psicologia social, para citar alguns dos ângulos que sua característica pode ensejar. O que me proponho é fazer um registro impressionista, algo descritivo até da situação vivenciada, sem a preocupação de situar as observações neste ou naquele escaninho, consciente, entretanto, de que as considerações procedem naturalmente de cada um, ou de todos eles...

O único ponto que quero destacar é a constatação de efeitos nem sempre lembrados — ao longo da trágica história recente dos palestinos — e que, para além da destruição material, traumas mais visíveis e mortes, produz uma devastação psicológica mais sutil, mas não menos real: a instalação na suspeita e na desconfiança, no ressentimento difuso, numa descabida mentalidade reivindicatória. O fato de isso ter ocorrido com os palestinos não indica nenhuma propensão desse povo a essa triste situação; muito pelo contrário: é uma disfunção psicológica, fruto de injustiça prolongada e que, aliás, situa-se no extremo oposto das qualidades naturais desse povo...

Refletindo sobre a convivência estabelecida com os membros do grupo — de modo individual ou coletivo — pode-se afirmar que o palestino é forjado por um triplo orgulho: o de sua raça, de sua religião e de sua história, cuja grandiosidade — ainda que tenha conformado um destino trágico — inspira continuamente a superação e a afirmação distintiva de seu povo.

Os 57 refugiados que tive a oportunidade de conhecer, compunham o último contingente do acampamento de Rweished (localizado na região fronteira Iraque/ Jordânia, onde se instalaram, após a queda de Saddam Hussein) e foram levados a Mogi das Cruzes, município situado a 1h de São Paulo, que abrigava já uma comunidade árabe e uma grande mesquita, centro de encontro essencial para minimizar a distância cultural entre os novos membros e sua terra de origem, facilitando assim a inserção do grupo no Ocidente.

Ao acolher o grupo, o Brasil, ao contrário dos demais países que igualmente aceitaram abrigar os palestinos, tais como Suécia ou Canadá, para lembrar alguns exemplos marcantes, não visou receber apenas elementos diferenciados instrucionalmente, que detinham uma qualificação profissional e força de trabalho, separando-os muitas vezes de seu núcleo familiar. Para cá, vieram famílias inteiras, com suas crianças e seus idosos ou a parte familiar remanescente daqueles que tinham emigrado para outras regiões, ou ainda, idosos solitários, porém todos bastante marcados pela situação de acampados durante 4 anos... em sequência a uma guerra que, mais uma vez, os alijava de seu contexto original.

Minha participação teve início ainda no aeroporto de Guarulhos, São Paulo, quando colaboramos para regularizar a situação dos refugiados junto à ANVISA.

Os primeiros traços de comportamento geral observados, foram a altivez — anterior à gratidão —, nenhuma euforia (como a mascarar qualquer indício de humilhação

ou inferioridade que a situação pudesse lhes acarretar), além de um visível e cauteloso ar de desconfiança.

O acordo estabelecido entre os órgãos governamentais e os refugiados, operacionalizado pela Caritas, propôs a instalação das famílias/pessoas em morada digna (existentes para locação no mercado) compatível com as necessidades de acomodação, mobiliário essencial, eletrodomésticos mais utilizados (incluindo aparelho de televisão), um aparelho de telefone celular, enxoval indispensável (cama, mesa e banho), além de uma quantia mensal em dinheiro para o cabeça da família e de uma porcentagem desse valor para a esposa e para cada filho (variável conforme a idade de cada um). Ademais, teriam assistência médica, estendendo-se a gratuidade à aquisição de remédios e realização de exames, internações, partos, etc

Da mesma forma, seria assegurado ensino público a todas as crianças/adolescentes em idade escolar, bem como seriam providenciados documentos junto à Polícia Federal para facilitar a inserção no mercado de trabalho em nosso país.

Duas professoras, falantes de árabe, foram designadas para iniciar o grupo no aprendizado da língua portuguesa. Ao lado disso, foram doados Dicionários Árabe/Português pelo autor, Prof. Helmi Nasr (fundador do Curso de Árabe em caráter oficial da USP).

Foi intensa minha atuação junto aos membros do grupo, de setembro de 2007 a maio de 2008, quando, por motivos de força maior, tive que interromper o trabalho voluntário que vinha desenvolvendo.

Além de acompanhá-los às consultas para triagem no Hospital de Clínicas local (agendadas em horário especial e, conforme alguns casos, em regime de urgência), estava presente em toda realização de exames específicos e entrevistas médicas. Colaborei com o grupo na orientação necessária à providência de documentos em São Paulo, junto à Polícia Federal.

Minha atuação incluía ainda, visitas semanais para avaliação do grau de adaptação/satisfação das famílias, quando acabava por fazer, em muitas situações, o papel de ‘assistente social’, ou de ‘psicóloga’..

A disposição de ouvir, de compreender, de tentar solucionar... moveram-me durante todo o tempo, mas não lograram minimizar o choque provocado pela constatação do nível de descaracterização do árabe palestino, tendo em vista sua grandiosa cultura milenar e os valores naturalmente presentes em seu “modus vivendi”: são proverbiais sua hospitalidade, amabilidade, cordialidade e a profunda generosidade.

Conta-se, e a literatura registra o fato, que o árabe, ainda nômade, jamais recusava pouso e descanso a quem quer que o procurasse e, a qualquer hora da noite, oferecia ao forasteiro sua tenda (resignando-se a passar para o lado de fora) e seu melhor camelo para alimentá-lo e só no dia seguinte, perguntava-lhe a que vinha, se seria amigo ou inimigo...

Na verdade, estas qualidades comportamentais, reveladas vez por outra, eram sempre sobrepujadas pelo sentimento de injustiça e o conseqüente sentimento de rejeição.

As reclamações eram constantes e as reivindicações contínuas. Quaisquer dificuldades geravam um descontentamento tal, que dificilmente se conseguia controlar: uma espera mais longa por atendimento médico, a “impossibilidade” de escolher a morada, a “insuficiência” de móveis e recursos à disposição... a “lentidão” na entrega do remédio... a “parca” destinação de dinheiro, a “dicção” da professora, a “distância” da casa em relação à mesquita... a “demora” na Polícia Federal e o atraso dos documentos devidos... tudo era motivo de revolta e de certo desprezo pelo país que os estava sediando.

É como se o período em que habitaram o deserto inóspito, abrigados em tendas, vitimados pelas tempestades de areia (que lhes roubavam, muitas vezes, os alimentos...); pelo calor intenso e pelo frio gélido; pelos insetos (escorpiões); pelo precário atendimento à saúde... por tantas vicissitudes enfim, é como se esse período fosse transitório para a recuperação do *status* que tinham anteriormente ao acampamento, o que certamente deveria se dar no país de acolhida...

Inesquecível a surpresa de um palestino, ao verificar que em sua casa — aliás uma das mais cômodas — não havia tapetes e tampouco cortinas...

A palestina, por outro lado, não entendia porque lhe deram um filtro (talha) “tão pequeno”, o que a obrigava a enchê-lo a todo momento... e os armários eram tão apertados, em que mal cabiam seus pertences ...

Certa vez, um membro do grupo precisou comprar cigarros à noite e para tanto, dirigiu-se a uma loja de

conveniência em um posto de gasolina. Chegou exatamente quando a loja já estava fechada, embora houvesse uma pessoa ainda no caixa. Em seguida, surgiu um rapaz que, ao bater à porta, conseguiu entrar. Sem perceber que se tratava do dono que vinha encerrar o expediente, o palestino avançou no estabelecimento, chutando as paredes envidraçadas que ruíram, provocando enormes prejuízos e teve, por isso, que passar o resto da noite explicando-se na delegacia.

O processo de degradação humana vivido pelos palestinos levou-os a sérias disfunções, não-raro eclodindo em explosões psicológicas de difícil contenção.

Os momentos de nostalgia, entretanto, permitiam entrever os sonhos acalentados no campo de refugiados, a resignação que os apaziguava e a esperança que os animava. Ao chegar aqui, os palestinos deram mostras de que não distinguiram bem se haviam sonhado alto... ou se a imagem que fizeram do Brasil extrapolara os limites do possível... O fato é que tal conflito expôs as imensas dificuldades de aceitação de sua condição de 'abrigados', quando o passado glorioso de seu povo e sua história de vida comportava a liberdade de construir seu caminho e seu destino, a liberdade de ser, enfim.

Os brasileiros, que reconhecidamente têm semelhanças com o povo árabe, pois são igualmente afáveis, comunicativos, e generosos, mostraram-se, de modo geral, desejosos de aproximação e tentaram romper a distância cultural (sobretudo da língua) pela compreensão do olhar e pelo solidário acolhimento. Neste sentido, pude observar

um belo exemplo: ao ver que sua vizinha palestina chorava, talvez de saudade, talvez de tristeza, uma brasileira apressou-se a trazer-lhe um bolo e o ofertou, acompanhado de café, permanecendo a seu lado até acalmá-la, sem que, para isso, tenha dito ou compreendido uma só palavra...

As crianças como era de se esperar, entenderam-se rapidamente com seus 'pares' e com dois ou três meses de Brasil, já falavam uma língua muito parecida com o Português...

O desenvolvimento do grupo e o modo de superação posto em prática nos últimos cinco anos, certamente acirra a curiosidade de quantos trabalhamos pela inserção harmoniosa do grupo palestino em nossa terra.

Um trabalho mais detido e atento aos fundamentos da antropologia cultural, seguramente contribuirá para a interação profícua do povo brasileiro com os povos que aqui se encontram, quer na condição de imigrante, quer na condição de refugiado.

É o que aguardamos ansiosamente.

**NELSON MANDELA,
A ABERTURA PARA O OUTRO E
A EDUCAÇÃO PIEPERIANA PARA A JUSTIÇA¹**

CHIE HIROSE²

Josef Pieper propõe a educação para a excelência humana e a abertura para o Outro, ideal que pode se resumir na palavra bantu *ubuntu*, qualidade atribuída unanimemente a Nelson Mandela.

Pieper trata magistralmente da abertura para o Outro — ou, ao menos, o reconhecimento do direito do Outro — em seus estudos sobre a virtude da Justiça, que incluem também uma autêntica Filosofia da Educação.

Pieper no capítulo “El derecho ajeno”³ foca precisamente nessa relação com o outro.

Começa evocando um curioso episódio, ocorrido em 1948 na comissão da ONU que preparava a Declaração

¹ Com ligeiras modificações, artigo publicado em Educação & Linguagem, v. 20, n. 1, jan.-jun. 2017. <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL>>.

² Doutora e Pós doutora pela Feusp. Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Hiroshima. Professora das Faculdades Integradas “Campos Salles”. Professora de Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo. hirosec@hotmail.com

³ J. Pieper, “El derecho ajeno”, In: *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*. Madrid: Rialp, 2000, p. 189 e ss,

Universal dos Direitos Humanos. O delegado chinês (a China ainda não era comunista), professor de filosofia, comunicou que sua língua não dispunha de termos para “direitos humanos” e que a tradição chinesa abordava aquela temática de um ponto de vista diferente. Os colegas, surpresos, não sabiam que sua própria tradição ocidental *também* tratava dessa questão a partir daquele mesmo outro ponto de vista.

E é que na relação de justiça, prossegue Pieper, os antigos sempre enfatizavam não os *legitimados*, mas os *obrigados*: a preocupação do homem justo é a de *dar* ao outro o que lhe é devido (e não a de reivindicar o que ele mesmo está legitimado em receber). E evoca a sentença que Sócrates repete nos diálogos platônicos: “cometer uma injustiça é pior do que sofrê-la”. E Pieper⁴ ajunta:

A antiga doutrina da justiça não é, pois, primariamente, exposição de direitos que pertencem e que, portanto, podem ser reclamados, mas sim uma exposição e motivação do dever de respeitar direitos.

Certamente, não se trata de uma desconsideração da importância da reivindicação do próprio direito, válida e, sobretudo em nosso tempo, até necessária. O que, sim, é de se promover também é o “outro ponto de vista”. Aquela tradicional ênfase nos obrigados aponta para as consequências de atentar contra o Outro; quando isto ocorre, o injusto atenta contra si mesmo e promove seu “*not to be*”. A minha auto-realização como ser humano

⁴ J. Pieper, *ibid.*, p. 190.

depende de minha abertura para o Outro. Essa esquecida ênfase pode, é claro, aumentar a eficácia das próprias reivindicações dos direitos dos legitimados, a partir do outro polo.

No elogio fúnebre de Mandela, o presidente Obama⁵ destacou precisamente sua personificação do *Ubuntu* e do poder educativo dessa realidade.

And finally, Mandela understood the ties that bind the human spirit. There is a word in South Africa — Ubuntu — a word that captures Mandela's greatest gift: his recognition that we are all bound together in ways that are invisible to the eye; that there is a oneness to humanity; that we achieve ourselves by sharing ourselves with others, and caring for those around us.

We can never know how much of this sense was innate in him, or how much was shaped in a dark and solitary cell. But we remember the gestures, large and small — introducing his jailers as honored guests at his inauguration; taking a pitch in a Springbok uniform; turning his family's heartbreak into a call to confront HIV/AIDS — that revealed the depth of his empathy and his understanding. He not only embodied Ubuntu, he taught millions to find that truth within themselves.

Com a inspiração da inesquecível figura de Nelson Mandela, empreendi no início do ano letivo de 2013 (ele viria a falecer no final desse ano), uma experiência pedagógica com meus alunos do 1º. ano de Ensino Fundamental

⁵ B. Obama, *Full text of US President Barack Obama's speech at Nelson Mandela's memorial service, 10-12-2013*. Disponível em: <<http://www.prospectmagazine.co.uk/blogs/prospector-blog/full-text-of-us-president-barack-obamas-speech-at-nelson-mandelas-memorial-service>>. Acesso em 18-03-17.

(EMEFM Vereador Antonio Sampaio, que atende comunidades da Zona Norte de São Paulo).

Tudo começou com a notícia, que abalou o mundo, de que Mandela estava muito doente e debilitado. Nesse dia quis compartilhar essa tristeza com meus alunos — de famílias que em geral têm pouco acesso a jornais — e adiantei a aula prevista no cronograma (como em todos os anos) sobre esse grande líder mundial.

Eles, de fato, nunca tinham ouvido falar de Mandela. Comecei por ler para eles um livro, de minha prateleira, sobre o menino Madiba⁶. A partir das vivências de sua infância, o leitor vai tomando conhecimento da terrível realidade do *apartheid*.

Crianças do primeiro ano ficaram sensibilizadas ao saberem que o menino Madiba tinha ingressado na escola e que era o primeiro de sua comunidade a poder estudar... e surpresas ao tomarem conhecimento da necessidade de aquele menino ter de adotar um nome “adequado”, algo que fosse familiar para sua professora vinda da cidade: Nelson.

Para as nossas crianças, acompanhar a vida de Mandela, de algum modo transportava-as para Johannesburgo e para as vicissitudes por ele enfrentadas. O impacto sobre nossos alunos, recém ingressados na escola, dava-se principalmente sobre as dificuldades das crianças sul africanas de ter acesso à escola por conta de sua cor; problema que entre nós formalmente não existe (o racismo brasileiro não atingiu esse nível de exclusão consubstanciado em lei...).

⁶ R. A. Barbosa, E. *Madiba: o menino africano*, São Paulo: Cortez. 2011.

O mais chocante foi descobrirem que o *apartheid* chegava aos bebedouros da cidade e incapazes de atinar com o racismo puro e simples, com grande esforço de imaginação, achavam que o privilégio da pele consistiria em dispor de água gelada (em um país também de clima quente).

Não foi preciso explicar sobre a necessidade de lutar pela igualdade, pelo repúdio à segregação, a injustiça do racismo etc.; a própria vida de Madiba já era eloquente discurso sobre tudo isso. Teria sido inútil para meus alunos uma pregação abstrata sobre “valores”; a melhor pedagogia (e para essa idade, a única) é sempre a do concreto: o exemplo de um personagem. Cabe aqui lembrar o maravilhoso confundente da língua espanhola: o da palavra *enseñar*, que significa indistintamente *ensinar* e *mostrar*. Só se ensina verdadeiramente mostrando!

Em dado momento, o choque: aquele herói foi encarcerado; o que descortinou para as crianças um novo modo de viver os ideais: a resistência da dignidade! Isto, em uma comunidade na qual as mães ensinam e exigem das crianças que nunca voltem para casa sem deixar de “acertar as contas” com quem as tenha agredido (o que entre os adultos da comunidade é levado até as últimas consequências...).

Precisamente aqui manifesta-se — de modo particularmente importante para nossas crianças — a grandeza paradigmática da vida de Mandela: a capacidade de — sem nunca abdicar da própria dignidade — perdoar e unir.

Em seus 27 anos de prisão, Madiba não pôde ver seus filhos crescerem nem despedir-se da mãe em seu enterro,

dois fatos particularmente sentidos por nossos alunos, pois muitos deles sabem bem o que é ter pai ou familiares presos e da alegria que é o dia do retorno temporário dos entes queridos no Dia das Mães, Natal ou Páscoa. Como seria estar vários anos sem ver a família? Sem poder voltar nem para ficar um final de semana sequer? Neste, como em tantos outros pontos de meu “projeto Mandela”, realizou-se em mim aquele aspecto mais gratificante de ser professora: a encantadora surpresa de aprender com o olhar das crianças, muitas vezes tão inesperado quanto profundo.

As crianças compartilhavam a euforia mundial quando da libertação de Mandela, sua ascensão política e seus inigualáveis lances para erradicar o *apartheid*. Acompanhando a trajetória desse grande líder, compreenderam muito bem o alcance das notícias sobre sua doença; inquietaram-se e — ante a impotência que prefigurava um triste desenlace — espontaneamente fizeram aquilo que aprenderam a fazer quando ocorre o mesmo com alguém da própria família: pediram espaço para que pudessem fazer uma oração por esse querido amigo distante.

A partir desse dia, queriam comentar em classe todas as notícias que tinham visto na televisão na noite anterior. Soube que também, muitos deles, convenceram seus pais (e, por meio deles, suas igrejas) a orarem por Mandela. Os recortes do jornal de cada dia, que eu levava para a aula, eram avidamente vistos em pequenos grupos e sempre me pediam para levar para suas casas, principalmente as fotos em que ele aparecia rodeado por crianças e as fotos dos pequenos sul africanos com velas e flores diante

do hospital em que ele estava internado. Não sem antes compartilhar os jornais com a turma de Adineia Ventura, uma extraordinária professora, que foi quem me incentivou a trabalhar com consciência negra antes mesmo de que se tornasse obrigação curricular.

A professora Adineia era vista por eles (na verdade, por todos nós) como uma personalidade que — pela grandeza e história de vida — lembrava a grandeza de nosso personagem.

A saúde de Mandela continuava instável quando chegaram as férias de julho e as crianças espontaneamente comprometeram-se, entre elas, de não quebrar a corrente de solidariedade e acompanhamento do “querido amigo” nesse período. Ao tomar conhecimento desse “pacto”, dei a cada um xerox com a foto de Mandela, que eles quiseram pintar e guardaram com carinho no estojo ou no bolso e trouxeram no primeiro dia de aula, após as férias.

Eles tinham consciência de que estavam unidos a crianças do mundo inteiro nessa comunhão com o grande líder e mostravam-se muito responsáveis diante desse “compromisso”. Durante os dias do funeral, que pudemos seguir pelos telejornais, a classe acompanhou tudo, com muita emoção, e decidimos também fazer a ele uma homenagem em sala de aula. Sentamos no chão, na usual roda de conversa, e instalamos um poster do Mandela na lousa, para que cada um pudesse levar uma flor e dizer uma breve mensagem de agradecimento pessoal pelo que ele significou para cada um e para o mundo. Foi um momento inesquecível para a classe.

Ninguém pode avaliar o impacto que, em cada caso, essa prolongada experiência de acompanhar a trajetória de Mandela produziu (e produzirá) na vida daquelas crianças. Mas tenho sido sua professora até hoje (estão agora no 5º. ano) e algumas impressões nessa trajetória parecem-me importantes.

Por exemplo, o Isaque, o mais tímido da turma — a ponto de a mãe pedir-me no início do ano que a ajudássemos a lidar com esse retraimento — um dia, ofereceu-se como voluntário para relatar a todos os pais, na última reunião de pais do ano, o que a classe considerou o que de mais importante havia ocorrido naquele 2013: o acompanhamento da vida e morte de Nelson Mandela. A emoção de ver essa superação que o Isaque conquistou é mais um bem que devemos a seu encontro com Madiba.

Outro imenso bem decorrente desse envolvimento com Mandela foi a mudança nas regras não escritas de “acerto de contas” no recreio: as rugas, desavenças e brigas, como já dissemos, deveriam ser tratadas com a intransigência de não chegar em casa como “derrotado”. Nesse quadro, a proposta da professora no início do ano de, entre crianças, resolverem as diferenças, verbalizando as mágoas e ressentimentos, pôde visivelmente prosperar (tendência que nos anos seguintes só tem se fortalecido nessa turma).

No ano seguinte, na programação do “Dia da Consciência Negra” constava a leitura simultânea — em 10 polos de leitura na escola — de livros de mitos e contos africanos; meus alunos e os da Adineia escolheram o estudo de

Mandela, em homenagem ao primeiro aniversário de sua morte.

E em 2015, uma professora vinda do Japão⁷ em visita à nossa escola, ficou vivamente impressionada quando, ao perguntar para a turma o que eles gostariam que ela falasse sobre o Brasil para seus alunos no Japão, obteve como resposta: que apresentasse aos coleguinhas orientais a pessoa de Mandela. A Profa. Ayumi Massao perguntou-me (sussurrando em japonês) o porquê dessa resposta, já que Mandela não era brasileiro. Respondi que essas crianças não viam o mundo estabelecendo fronteiras; para elas Madiba era brasileiro e de todo o mundo. Muito comovida por essa novidade de olhar das crianças, ela perguntou, então, a elas: “Qual o segredo para a convivência no Brasil de pessoas tão diferentes?”. As diversas respostas foram tão concretas e emocionantes que a Ayumi, com lágrimas nos olhos, comprometeu-se a levar essas “dicas” para o Japão.

No início de 2016, a Profa. Adineia veio a falecer, após afastamento por doença. Uma imensa tristeza abateu-se sobre as crianças e sobre a nossa escola, na qual ela trabalhou por 11 anos, alfabetizando centenas de alunos. Nos escritos das crianças, com suas recordações dessa querida professora, destacaram-se as lembranças de seu envolvimento com Mandela e de como vinha à nossa classe para informar-se de seu estado de saúde (naturalmente, fazia isso pelas crianças...; ela já estava muito bem informada). As crianças — não só as que tinham sido alunas

⁷ Cf. <<http://www.hottopos.com/isle22/95-106Chie.pdf>>. Acesso em 15 de abril de 2017.

dela, mas mesmo as de minha sala — ressaltaram também, na mesma linha dos ideais inspirados por Madiba, sua opção pelo trabalho de primeira alfabetização: ensinar os rudimentos do ler e do escrever para as crianças de nossa comunidade. Comovi-me com essa fina sensibilidade: ninguém lhes tinha chamado a atenção para esse fato, que, talvez, tenha passado despercebido para muitos adultos, funcionários e até colegas da Adineia.

Um outro episódio importante deu-se com minha estagiária de 2015, a Gisele de Souza Nunes. Em junho de 2016, quando de sua despedida ao final do estágio, resolvemos dar-lhe como presente o livro sobre Madiba, de que tanto as crianças gostavam. Na primeira página do livro, uma mensagem elaborada em redação coletiva, por todos da classe; que, quando Gisele e eu tomamos conhecimento dela (eles leram para nós), ficamos fortemente impactadas:

São Paulo, 22 de junho de 2016.

Querida Gisele,

Esse livro é para você em nome da classe. Entregamos com todo amor e carinho para você ler com sua futura sala.

Nelson Mandela batalhou pela honra da sua cor, para libertar a raça negra e branca.

Você é batalhadora que nem o nosso Mandela que nunca desistiu e nunca vai desistir. Com certeza você vai ser batalhadora sempre. Obrigada por ficar conosco e ter ajudado tanto a gente.

Representação da classe: Joel, Melyssa, Dimas, Carlos Eduardo, Carlos Henrique, Amanda, Isaque, Kauã, Kauã Gabriel, Patrícia, Carla, Lawyn, Lizemeyre, Gabriel, Jucielle, Kyara, Geovanna e Ana Luiza.

Certamente, cada leitor terá seu próprio modo de emocionar-se com esse texto, com sua finíssima referência à libertação de toda a humanidade, para além das raças. Para mim, o mais tocante é o fato de que, em um ano de convivência diária com essa jovem aspirante à docência, essas crianças puderam identificar, em sua força e determinação, em seu sonho de ser professora, o espírito de Mandela.

Penso que uma tal certeza, incomum em crianças de 9 anos, só pode ter advindo da identificação que notaram entre o Mandela que tinham introjetado e as atitudes da Gisele em sala de aula. Da mesma maneira que encontrou no modo de viver da Prof^a. Adineia a semelhança com o líder mundial.

Um das tarefas da escola — especialmente nos dias de hoje, em que a convivência é tão problemática — é estudar e construir junto com a nova geração os valores humanos de forma verdadeiramente significativa. Os valores morais, como sabemos pelo olhar pieperiano da *prudentia*, devem ser ao mesmo tempo sólidos e flexíveis, pois em cada época e situação precisam ser dialogados e ajustados de acordo com a realidade: a que encontramos no aqui e agora. E o que qualquer educador questiona é: como os educandos realmente podem aprender valores como: amor ao próximo, não ao racismo, justiça, solidariedade...?

Vemos nesta experiência narrada que a descoberta de valores pelas crianças pode ser muito rica quando a sua aprendizagem se faz por meio de um encontro com uma pessoa de carne e osso, alguém contemporâneo, que

divide com você este mesmo mundo. Notamos que esse tipo de encontro enfatiza o quanto a aprendizagem se faz numa realidade relacional. A fecundidade deste tipo de encontro, tem o poder de extrapolar até o espaço físico. As crianças não puderam ir até Johannesburgo para se encontrar pessoalmente, face a face, com o grande líder. Mas observando-as, não podemos duvidar de que elas se encontraram com Mandela. A força da abertura para o Outro do Madiba permitiu que nossas crianças brasileiras chegassem ao encontro dele e participassem da sua vida, neste caso, em seu último ano.

A partir dessa experiência relacional, pela força da mensagem do personagem, as crianças tiveram acesso a valores humanos, a ponto de internalizarem e reconhecerem em outras situações, os mesmos valores vistos no amigo que partiu.

Se Pieper assenta a justiça como reduto necessário aí onde (de modo realista) não se possa esperar amor; afirma também a excelência do abrir-se para o Outro em uma dimensão maior, aquela personificada por Nelson Mandela, que personificou o ideal do *Ubuntu*.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Rogério Andrade. *Madiba: o menino africano*. São Paulo: Cortez, 2011.

OBAMA, Barack. *Full text of US President Barack Obama's speech at Nelson Mandela's memorial service, 10-12-2013*. Disponível em <<http://www.prospectmagazine.co.uk/blogs/prospector-blog/full-text-of-us-president-barack-obamas-speech-at-nelson-mandelas-memorial-service>>. Acesso em 18-03-17.

PIEPER, Josef. "El derecho ajeno". In: *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*. Madrid: Rialp, 2000.

DA FORMAÇÃO DE MUNDOS À IMAGINAÇÃO EDUCADORA

RUI JOSGRILBERG¹

1. Introdução

*Trazer a vida para fora do caos e fazer da experiência
um mundo, uma ordem...*
(Helen Keller)

*A imagem tem assim um poder de projetar e
de revelar um mundo.*
(Paul Ricoeur)

O controvertido biólogo Jakob Von Uexküll marcou época com seus estudos sobre o mundo-ambiente dos animais ao utilizar uma metodologia muito diferente da positivista². No começo do século XX desenvolveu uma

¹ Universidade Metodista de São Paulo (Programa de Pós-graduação em Educação; Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião e Faculdade de Teologia).

² J. Von Uexküll, *Umwelt und Innenwelt der Tiere*. Berlin: Verlag von Julius Springer, 1909; *Bausteine zu einer biologischen Weltanschauung. Gesammelte Aufsätze*, Munich: F. Bruckmann, 1913; *Theoretische Biologie*. 1st ed. Berlin: Verlag von Gebrüder Paetel, 1920; nessa última obra escreve, segundo a tradução inglesa): “No attempt to discover the reality behind the world of appearance, i.e. by neglecting the subject, has ever come to anything, because the subject plays the decisive role in constructing the world of appearance, and on the far side of that world there is no world at all. All reality is subjective appearance. This must constitute the great,

provocadora teoria da significação em consonância com suas pesquisas sobre os ambientes dos animais. Causou um rebuliço acadêmico e se tornou um clássico da etologia e da psicologia animal. Pensadores como Cassirer e Heidegger o tomaram como referência em momentos importantes de suas reflexões. A constituição do mundo humano e dos mundos animais foi investigada por Von Uexküll em termos kantianos em relação com o vivido humano e/ou animal: “os fenômenos objetivos se realizam em um mundo pensado e não em mundo apenas observado”³. Ele conclui que a subjetividade animal e a subjetividade humana são formadoras de mundos. Mas, o animal nasce com o mundo pré-formado ao passo que o ser humano necessita dar-lhe ativamente uma forma humana. Nosso objetivo é mostrar que ao constituir o mundo o ser humano se encontra, desde o princípio, com a questão da educação.

A questão da formação do mundo é igualmente uma das questões fundamentais do pensamento de Husserl e de Heidegger. Além da formação de mundo a questão diz algo da essência do ser humano como ser de educação. Para Husserl, na visão de seu assistente Eugen Fink, mundo

fundamental admission event of biology. It is utterly vain to go seeking through the world for causes that are independent of the subject; we always come up against objects, which owe their construction to the subject. When we admit that objects are appearances that owe their construction to a subject, we tread on firm and ancient ground, especially prepared by Kant to bear the edifice of the whole of natural science. Kant set the subject, man, over against objects, and discovered the fundamental principles according to which objects are built up by our mind” (*Theoretical Biology*, New York: Harcourt Brace and Company, London: Kegan and Paul, 1926, p. xv).

³ J. Von Uexküll, *Ideas para uma concepción biológica del mundo*, Buenos Aires: Espasa Calpe, 1945, p. 181.

como horizonte e o ser humano como doador de sentido constituem a questão de fundo de toda sua obra; para Heidegger foi uma preocupação maior em suas obras a partir de 1929⁴. Para ambos a invenção de mundos pressupõe capacidade humana de dar sentido e de imaginar (inspirada na imaginação transcendental de Kant).

Heidegger utiliza a palavra alemã *Weltbildung* para descrever a “formação de mundo” pela experiência humana. A pergunta pela formação do mundo é também uma pergunta pelo ser humano formador. “Mundo” significa horizonte, além de englobar a totalidade de entes⁵. Segundo Heidegger só o ser humano tem plenamente um mundo. Na obra *Conceitos Fundamentais da Metafísica* Heidegger, na primeira parte, estuda o conceito de “mundo”, e trabalha com três consignas fundamentais: “a pedra é sem mundo” (*der Stein ist weltlos*), a pedra não forma mundo; “o animal é pobre de mundo” (*das Tier ist weltarm*), o animal vive num mundo limitado e sem tê-lo; e o “o ser humano é formador de mundo” (*der Mensch ist weltbildend*), o ser humano compõe o mundo e sabe-se nele. Ser humano nesse sentido é ser formador de mundo. Von Uexküll

⁴ Cf. especialmente as obras *Vom Wesen des Grundes* (1929) (*Sobre a essência do fundamento*, trad. E. Stein, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971), e *Die Grundbegriffe der Metaphysik (1929-1930)* (Tradução inglesa: *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*. Translated by William McNeill and Nicholas Walker, Bloomington: Indiana University Press, 1995).

⁵ A palavra latina *Mundus*, como a palavra grega *Kosmos*, possuem uma significação mais primitiva de *ordem*, de *harmonia*, limpeza, campo onde a orientação é possível. Ambas se opõem à falta de ordem, a *i-mundus*, desordem, e *chaos*, confusão. A doação de sentido só é possível onde se forma alguma ordem.

sugere a idéia de que os diferentes mundos perceptivos dos animais limitam o animal ao seu único mundo. O ser humano por colaborar ativamente na constituição de seu mundo, cuja abertura permite a constituição de um mundo comum a todos, pode conter, e isso já um acréscimo fenomenológico, uma diversidade de mundos possíveis em seu mundo. Isso me parece essencial: nós formamos um mundo que pode conter todos os mundos pensáveis e possíveis. Mundo é aqui horizonte. Nós somos os formadores de nosso mundo porque a constituição de sentido possui um aspecto ativamente humano de doar uma ordem ao nosso entorno, doar sentido às coisas, e abrir o mundo como horizonte para outros mundos possíveis. Para Heidegger o fator decisivo é a linguagem humana; para Husserl, a intencionalidade da consciência⁶. Ricoeur tenta manter a importância fundamental das duas fontes, a linguagem e a intencionalidade mostrando que as duas têm a essência voltada para a produção e operação de sentidos. Ricoeur pensa a fenomenologia como uma semântica e a hermenêutica como abertura para uma ontologia semântica.

A formação de mundo (*Weltbildung*) nos remete à formação do ser humano (*Menschenbildung*); na experiência da educação as duas questões estão entrelaçadas e correlatas (uma depende da outra). Dar forma ao mundo e formar-se a si mesmo vão de mãos dadas. Para Max Scheler a *Bildung* aplicada à educação significa a formação do *ser humano*, ou numa quase redundância, formar o ser

⁶ Intencionalidade como ato de atingir algo, desrealizando-o ou irrealizando-o, tornando o inatual, ficando a consciência com o sentido inexistente em oposição ao existente, isto é, real, atual.

humano em um contínuo pro-cesso de formação, como forma viva: a *cultura animi*. Scheler entende a educação como uma categoria e uma questão ontológica da essência ou do modo de ser humano⁷.

Tomo como um exemplo do processo contínuo de *formação* do mundo e de si mesmo o caso de Helen Keller⁸. Essa mulher sem contar com a audição e a visão desenvolveu formas de linguagem, inventou o mundo (em essência comum ao nosso) em sua escala de possibilidades, frequentou universidades, aprendeu diferentes línguas. Ela mesma, e sua professora Anne Sullivan, descrevem como foi a passagem da condição de não-mundo ou sem-mundo para a descoberta e invenção de seu ser-no-mundo. As palavras, em sua descrição, provocam o aparecimento do mundo à cons-ciência.

Antes de minha professora chegar a mim, eu não sabia que existia. Eu vivia num mundo que era não-mundo. Naquele tempo de nada e de quase inconsciência eu não poderia esperar descrevê-lo adequadamente⁹.

⁷ M. Scheler, *Bildung und Wissen*, Verlag-Schulte-Bumlke: Frankfurt, 1947, p. 5.

⁸ Não se trata de um caso único. Há casos semelhantes e igualmente estudados tanto nos Estados Unidos como na Europa.

⁹ H. Keller, *The World I Live In*, New York, The Century Co., 1910, p. 113: "Before my teacher came to me, I did not know that I am. I lived in a world that was a no-world. I cannot hope to describe adequately that unconscious, yet conscious time of nothingness". Para um comentário importante sobre a formação da idéia de mundo em H. Keller ver Donn Welton, "The World as Horizon", em Donn Welton (ed.), *The New Husserl*, Bloomington: Indiana University Presss, 2003, p. 223-232.

Keller narra a passagem de uma existência fantasmagórica até a descoberta de si e do mundo através da *apropriação da linguagem*: descobriu que o mundo e pessoa aparecem numa relação diferente da de meros sinais, pano de fundo de comportamento puramente animal e preso ao circunstancial; descobriu que tinha um mundo seu que era comum a outros (e ao mesmo tempo diverso) e ao qual tinha acesso pela porta do significado controlado pela língua. Descobre o mundo como campo semântico e descobre a si mesma como identidade construída a partir de frases e diálogo com outras pessoas. Ao mesmo tempo deixa claro que para ela a *imaginação*, mesmo a não visual ou quase-visual (*tactual memory and imagination*), foi decisiva para entrar na linguagem e para usá-la: “O trabalhador silencioso é a imaginação que arranca a realidade do caos”¹⁰. Para ela é clara a relação da imaginação com a percepção e a produção de conhecimento à qual se refere como “*imaginative knowledge*”. A vida humana depende de uma *Bildung* que se estende a todo o tempo de sua vida em múltiplas formas.

A questão da constituição do mundo e da pessoa recebeu da fenomenologia um aporte considerável através de uma revisão profunda da questão da imaginação, da ficção, da fantasia. O século XX assistiu a uma retomada vigorosa dessa questão e uma sequência de estudos importantes sobre o tema abriu novos horizontes para a educação como para a antropologia filosófica. Entre esses

¹⁰ H. Keller, *ibid.*, p. 13: “The silent worker is imagination which decrees reality out of chaos”.

estudos destacamos os de Husserl, Heidegger, Sartre, Ricoeur, Wheelwright, Merleau-Ponty, Bachelard, Durand, Vigotsky, Bakhtin, Kearney, além de uma série de poetas que compreenderam a imaginação como *poiesis*, poetas como Baudelaire, Coleridge, Valéry, entre tantos outros. Alguns textos de Ricoeur, nossa principal referência nessas reflexões, nos servirão como guia e ponto de partida¹¹.

No pensamento de Ricoeur conceitos fundamentais da fenomenologia como a intencionalidade, a percepção, a memória, a imaginação, são postos a serviço da narrativa da vida de modo que a linguagem aparece como a esfera abrangente e de comando criação e ação do ser humano. A linguagem como ficção geratriz e pivô de todo desenvolvimento de sentido se torna a porta da esfera propriamente humana. Rubem Alves em seu ensaio “Um corpo com asas”, refletindo sobre sua neta Mariana, a vê *como* que saindo de casulo, como que transformada em uma borboleta: “Não! Borboletra... Ela aprendeu a falar, e as palavras lhe deram asas”¹². Embora esteja de acordo com Alves, faço por minha conta uma adaptação de sua imagem adequando-a melhor ao pensamento ricoeuriano

¹¹ Entre esses textos contamos “Du langage a l’image”, curso de 1973-74 em Paris (trad. Italiana *Cinque lezioni: Dal linguaggio all’immagine*, Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo, 2002 (disponível na web em Aesthetica Preprint); “Imagination et métaphore”, disponível no site do Fonds Ricoeur; “Imagination in Discourse and in Action”, em G. Robinson & J. Rundell, *Rethinking Imagination*, Routledge, London /New York, cap. 6; ‘The Function of Fiction in Shaping Reality’, *Man and World* 12 (1979); P. Ricoeur, *Textes Choisis. Méditations sur l’imaginaire*, seleção e comentários de Foessel (M.) e Lamouche (F.), Paris: Points, 2007.

¹² R. Alves, *A alegria de ensinar*, Campinas, São Paulo: Ars Poetica, 1994, p. 65 ss.

e em detrimento da qualidade poética: aprendemos a voar com uma asa da linguagem e a outra da imaginação. E como ambas fazem a vida/o corpo voar as implicações para a educação são desafiadoras. É na linguagem entrelaçada com a imaginação que o ser humano abre horizontes e cria seus mundos. Os alcances dessa relação reforçam a unidade ativa do ser humano em sua capacidade de transcender estruturas e sistemas que sustentam e realizam a existência finita. O ser humano possui essa estranha característica de metamorfoses comandadas pela sua capacidade de ficção, de refazer no irreal o real, o sentido do sensível, de repensar a vida e o mundo continuamente. O ser humano traz em sua essência um intérprete que opera os mundos nos quais vive em tensão criativa no entrelaço da linguagem e a imaginação¹³.

¹³ O pensamento de Ricoeur sobre a imaginação não vem imediatamente dado em relação com a educação. A preocupação de Ricoeur com a educação foi expressa em pouco mais que uma dezena de artigos. Nesses artigos a imaginação não é mencionada. Porém a imaginação é articuladora de toda obra ricoeuriana. As implicações para a educação, central em seu pensamento, aparece em muitos leitores de Ricoeur. Cf. M. A. Jardim, “Mundos hermenêuticos e a dimensão imaginativa”, em *Revista Recre@rte*, nº 3 Junho de 2005, disponível em <<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm>>: “De facto, a proposta filosófica de Ricoeur possui implicações pedagógicas: Ricoeur pretenderá, através da hermenêutica, neutralizar o fosso existente entre vida e literatura, procurando remetê-las para um íntimo contacto através da leitura, para permitir que o exemplo narrado seja interpretado, avaliado e se manifeste singularmente na vida quotidiana. Para Ricoeur, a condição para possibilitar a aplicação da literatura à vida é o problema da ‘identificação com’, a qual contribui para a narrativização do carácter. É através da linguagem que o homem se mediatiza e a imaginação é uma capacidade que faz com que novos mundos refaçam a compreensão de nós mesmos”. A grafia original foi mantida.

2. O ser humano como formador de mundos

*A linguagem está nos postos de comando
da imaginação.*
(Bachelard)

As cosmogonias mais antigas narram a passagem do caos para o cosmos (ou para “mundo”) e testemunham eloquentemente como a narração colabora para o estabelecimento de uma determinada ordem (ou um mundo). Nelas podemos constatar a tensão entre linguagem e imaginação na formação de uma ordem: se a ficção imaginadora é uma das condições para a linguagem, a linguagem potencializa e regula a imaginação. A emergência de um mundo comum a todos e ao mesmo tempo diversificado em diferentes mundos ocorre no poder de uma ficção originária ou da intencionalidade doadora de sentido.

Uma compreensão semântico-fenomenológica de mundo como horizonte fundamenta-se na abertura ficcional de uma nova esfera de sentido e de ordem. E a formação de mundo (s) como esfera de sentido e a consciência de mundo dependem da linguagem. A linguagem e a imaginação possuem uma raiz comum, segundo Husserl, na ficção¹⁴. A primeira vez que Husserl aborda o problema mais sistematicamente é nas *Ideen I* em seu parágrafo 4. Ricoeur, em sua tradução desta obra, anota:

[...] a ficção é o verdadeiro revelador da essência; a função de exemplo pode ser exercida por outra função além da ex-

¹⁴ Cf. E. Husserl, *Phantasy, Image, Consciousness, and Memory* (1898-1925) (Trad. J. Brough), Dordrecht: Springer, 2005.

periência; a ficção permite ensaiar variações ilimitadas que libertam o invariante eidético. De fato é a ficção que quebra o círculo da facticidade, cujo ápice é a lei empírica, e dá a condição à liberdade da ideação¹⁵.

No par. 70 das *Idées I* (Trad. Ricoeur) Husserl escreve depois de várias considerações sobre a variação imaginária:

Há razões que fazem que, na fenomenologia como em todas as ciências eidéticas, as presentificações, e mais exatamente, *as imagens livres possuam uma posição privilegiada em relação às percepções; essa superioridade se afirma mesmo na fenomenologia da percepção, excetuando, bem entendido, as dos data das sensações*¹⁶.

E mais adiante: “Em todo caso, aqui também a liberdade na investigação das essências exige necessariamente que se trabalhe no plano da imaginação.”; a afirma na p. 227:

[...] assim pode-se dizer verdadeiramente, se amamos os paradoxos e, a condição de bem compreendermos seu sentido ambíguo, e em respeito à estrita verdade: *a ‘ficção’ constitui o elemento vital da fenomenologia como de todas as ciências eidéticas*; a ficção é a fonte onde se alimenta o conhecimento das ‘verdades eternas’.

¹⁵ O leque das ficções é grande e vai da simples variação no campo eidético e que leva à essência até a imaginação de algo absolutamente ficcional como no caso do centauro. Cf. E. Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie* (trad. P. Ricoeur), Gallimard: Paris, 1950, p. 24.

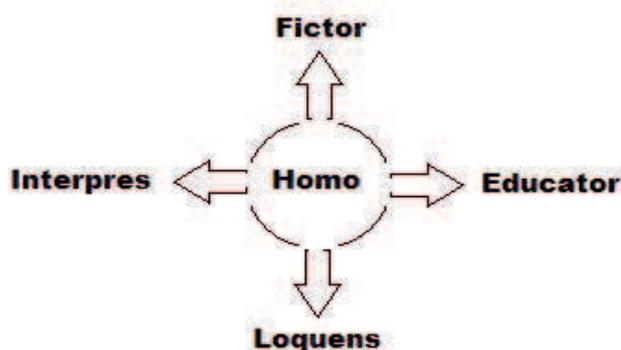
¹⁶ *Ibid.*, p. 225; itálicos do próprio Husserl.

Essa acepção de ficção está próxima de seu uso semântico latino¹⁷. O verbo *finco*, *is*, *finxi*, *finere*, é usado para significar amassar (o pão, a argila), moldar, formar, inventar, ordenar; as modificações na palavra aparecem para significar descrever, representar, simular, mentir, transformar, refazer, figurar, transfigurar, criar, imaginar; *fictor*, *oris* significa aquele que modela, o artesão que amassa o pão ou o arquiteto que modela a argila, o mármore ou o metal. Aparece em expressões como *fictio hominis*, formação do homem, ou *fictio mundi*, formação do mundo, ou *fictii dii*, falsos deuses¹⁸. *Fingo* tem o sentido fundamental de um fazer, mas de um fazer transformador onde o ato de fazer transfigura aquilo que toca, como no caso do padeiro e do escultor.

Nessa perspectiva podemos ampliar uma compreensão do ser humano como *homo loquens* associando-o com o *homo fictor*. A correlação do ser humano enquanto *loquens* e *fictor* é essencial para o hermeneuta educador, que procuramos visualizar no esquema abaixo:

¹⁷ Para o significado etimológico da palavra *ficção* utilizamos o dicionário de Michel Bréal & Anatole Bailly, *Les mots latins*, Paris: Hachette, 1914, pp. 94-95.

¹⁸ Uso semelhante ao do verbo grego *poiéō*, *poiō*, *poie*, *poiesō*, fazer coisas (reais, imaginadas, abstratas), trazer à existência, gerar, gerar um filho, criar o filho, criar poeticamente, produzir um mito, um poema, etc. Cf. H. G. Liddel & R. Scott, *Greek English Lexicon*, New York: Harper and brothers, 1854, p. 1202-1203.



A Bíblia também ressalta o papel da imaginação, esse “trabalhador secreto”. Richard Kearney, que teve a sua formação com Ricoeur, nos recorda que o hebreu *yetzer*, usado no Antigo Testamento, denota o poder elemental do ser humano para criar pela imaginação. Inclui instinto e razão. Pode ser usado para o bem (*yetzer ha tov*) e para o mal (*yetzer ha ra*). Em alguns textos podemos ver a imaginação transgressora (Gn 8.21: *yetzer lev ha adam ra*, a imaginação do coração humano é má). A imaginação criadora, pre-visor, simuladora, é vista como uma usurpação de um poder divino. Kearney nos remete a inevitáveis analogias com o mito grego de Prometeu, descrito na tragédia de Ésquilo¹⁹.

A palavra “ficção”, a ficção imaginadora, em suma, é usada aqui para significar a operação que corta o que nos prende ao real e nos libera para imaginar entre ausência e presença as possibilidades de dar sentido; a imaginação

¹⁹ Cf. a excelente obra do irlandês Richard Kearney, *The Wake of Imagination*, London and New York: Routledge, 1988, pp. 37-86.

acontece na esfera humana de sentido e significação. Sem a capacidade de ficção, o mundo humano não pode ser formado.

É o próprio Ricoeur que nos adverte sobre a confusão que cerca hoje os estudos sobre a imaginação. A imaginação foi vítima de muitos preconceitos na história porque outros componentes do modo de conhecer humano são colocados no centro e, em consequência, a imaginação foi vista como um subproduto. Acentua-se o seu caráter negativo. O racionalismo e o empirismo se responsabilizaram por grande parte dessa abordagem preconceituosa da imaginação. Atemo-nos ao desenvolvimento alcançado a partir da fenomenologia hermenêutica ricoeuriana. Influenciado por Kant (imaginação produtora transcendental)²⁰, por Husserl e Heidegger, Ricoeur propõe uma compreensão da imaginação que supere as abordagens que a viam através do enfraquecimento da percepção, ou falhas da memória, ou equívocos da representação. A imaginação é uma atividade intencional que trabalha a objetivação e ideação de algo. Passiva ou ativa, trabalha ao lado de outras intencionalidades como percepção, memória, linguagem ou sentimento. Trata-se de outro modo de tornar algo presente. A imaginação é “outro modo” de trabalhar com os objetos dados à nossa consciência. Tem força e função exploratória. Deslocada para o centro a imaginação opera sempre com outros modos de

²⁰ Em Kant a imaginação é coordenada pelo entendimento. Em Ricoeur a imaginação é coordenada pela *mediação lingüística* entre a percepção e o raciocínio discursivo. A linguagem é a chave para a compreensão da imaginação como fazer humano.

intencionalidade, a percepção sensível, por exemplo. Sua característica essencial é a ficção (como de resto, de toda intencionalidade) que introduz o “como se...” ou do “ver como...” da doação de sentido. O ser humano, tanto quanto o mundo, adquirem sentido pelo poder da imaginação e pela capacidade da linguagem em estabelecer uma ordem ou, mais concretamente, um mundo. Segundo Ricoeur, “o ato de significar contém o essencial da intencionalidade”²¹. Em Ricoeur a hermenêutica, a imaginação, a ontologia são entendidas na esfera semântica de nosso ser no mundo sustentado pelo cordão umbilical da intencionalidade.

Entende Ricoeur que a imaginação é coordenada pela mediação lingüística. A semântica lingüística, por outro lado, além da polissemia, abre-se para inovação por um trabalho da imaginação, a *metáfora* especialmente. A descrição da imaginação em Ricoeur é dominada pela relação semântica que a intencionalidade mantém com o mundo. Antropologicamente o modo de ser humano caracteriza-se por essa capacidade de inovação semântica e de liberdade. A imaginação opera como um *estruturante antropológico* que transfigura o mundo sensível, os instintos, o desejo. Essa semântica da imaginação é exemplificada por Ricoeur através do que ele denomina a *metáfora viva* como inovação e produção de significado que altera campos semânticos. Podemos compreender essa capacidade como condição de excedência, de ir além, de transcendência de limites. Encarnamos estruturas e sistemas, mas não estamos mecanicamente aprisionados neles. Temos a posição de

²¹ P. Ricoeur, *Na escola da fenomenologia*, Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9.

crítica e da inovação. Os desejos humanos são alados pela imaginação e pelas palavras, as duas asas que nos fazem voar.

O *homo interpres* e o *educator* apontam para o caráter mediado de nossa relação com o mundo. Mediado porque *interpõe* linguagem e significados para referências ao mundo e para poder vê-lo de maneira ordenada e transcendê-lo. O nosso ser-no-mundo (onde a facticidade do mundo nos transcende) é dublado por uma forma em que o mundo é um ser-em-nós através da imaginação e linguagem. A função inter-posta (*inter-pres*) da linguagem nos torna essencialmente intérpretes. O ser intérprete é continuamente formado na interação com o mundo, isto é, o ser intérprete depende do ser continuamente educado.

3. A educação depende de como imaginamos a nós mesmos e imaginamos o mundo

O que diferencia o trabalho de um arquiteto do das abelhas é que o arquiteto imagina a estrutura antecipadamente.
(Marx)

Podemos caracterizar a educação previamente como uma ficção humana que alimenta a utopia de um mundo em tensão com o mundo real. É uma *poiesis* do humano. Para Ricoeur, sem educação não há caminho para o ser humano. Ela estabelece o caminho entre adaptação e desadaptação ao mundo:

[...] compensa a adaptação do ser humano do trabalho *finito* com a interrogação do ser humano crítico sobre sua condição humana em seu conjunto e com o canto do ser humano poético. A educação no sentido forte da palavra, é, talvez, o equilíbrio justo e difícil entre a exigência de objetivação, isto é, de adaptação, e a exigência de reflexão e de desadaptação; esse equilíbrio tenso é o que mantém o ser humano de pé²².

A imaginação é a condição de fundo para uma educação que inclui uma motivação radical seja por parte do professor seja por parte do estudante. A imaginação permite o fazimento de mundos que motivam e criam a paixão por compreender/aprender. A motivação que vem da raiz humana é alimentada por palavras, mundos, horizontes, que anunciam o prazer e a felicidade de ser humano. Só a ficção de um mundo que desperta o desejo pode constituir o solo para uma educação envolvente. A educação necessita de desejo e de utopia, de uma erótica da alma, na expressão de Adélia Prado. O educador que perdeu a chama de se educar tem dificuldade em manter-se na relação que move a educação.

Podemos fazer uma distinção entre uma motivação profunda e uma motivação circunstancial do educador. A motivação profunda molda o educador em seu modo de ser. Na motivação profunda, o educador trabalha em

²² P. Ricoeur, *Historia y verdad*, Madrid: Encuentro Ediciones, 1990, p.200. (Há tradução brasileira; a edição francesa é de 1955) Para uma análise deste texto de Ricoeur ver von Newton Aquiles Zuben, "A emergência do sujeito e a educação", em Rezende, A. (org.), *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*, Petrópolis: Vozes, 1979, pp. 193-218.

estruturas ou sistemas que não são os determinantes maiores da educação. Ele encarna a educação. Mantém uma distância crítica e permanece educador. Na motivação circunstancial o educador é refém do sistema e depende de incentivos que vêm do sistema. Retirados os incentivos a educação se encobre²³. O poeta, nos diz Rubem Alves, nunca deixa de ser poeta. O educador não deixa nunca de ser educador. Na motivação superficial aparece o caráter mais instrumental da educação. A relação é cooptada pelas necessidades circunstanciais de um momento da cultura e da sociedade.

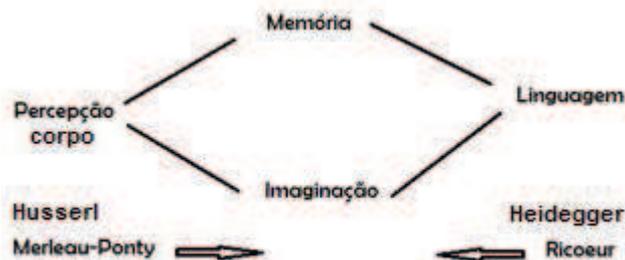
Recentemente um congresso na França sobre Ricoeur teve como tema a pergunta: “qual educação para qual mundo comum?” A pergunta nos remete à discussão sobre o mundo em que vivemos que é o mundo que criamos e estamos criando. A pergunta nos remete igualmente a uma educação que também é modelada por nós mesmos. Implicitamente a pergunta nos remete também a indagar sobre os sujeitos da educação ou como imaginamos a nós mesmos e os outros envolvidos (professores/alunos?). Formação do mundo (*Weltbildung*) ocorre originariamente numa fusão com a formação humana (*Menschenbildung*): por isso quando perguntamos “para qual mundo?”, temos que tomar cuidado para não nos apressarmos em responder apenas com

²³ A vida de Ricoeur oferece um exemplo. Preso por quatro anos num campo de concentração alemão ao lado de Mikel Dufrenne, seu amigo e também professor de filosofia, e mais dois outros presos, manteve um curso de filosofia para os prisioneiros durante o período. Terminada a guerra o Ministério de Educação da França reconheceu o curso e entregou um diploma oficial aos participantes.

uma “educação para...”, uma educação acoplada ao mundo coisificado, instrumentalizado ou matematizado como diz Husserl, Educação é também um modo de ir além das estruturas e sistemas.

Ricoeur não escreveu sobre a educação sistematicamente. Entretanto sua contribuição é fundamental. Para ele, educação mantém uma relação ontológica com a hermenêutica do mundo integrada com uma hermenêutica de si. Educação como todo processo hermenêutico é um evento de linguagem. Segundo Ricoeur, só o ser humano é modificado pela palavra. A ficção da palavra está na base da formação do mundo e do ser humano. Mesmo que o sentido tenha outras origens que a linguagem ele precisa do acolhimento em um sistema lingüístico que o possa significar num conjunto mais abrangente. Mesmo o gesto, a ação, a prática, a arte, e toda forma de vivência, necessitam da remissão à linguagem. Uma meditação sobre a educação não pode contornar a educação como evento lingüístico. A esfera da linguagem tem esse poder de inovar a significação, de dar densidade ao sentido, de abrir possibilidades, e de ser uma mediação interpretativa de toda atividade e obras culturais do ser humano.

Ricoeur inverteu o caminho seguido pela maioria dos que escreveram sobre a imaginação. Estes em geral partem da percepção ou de uma realidade empírica. Ricoeur parte da linguagem para compreender a imaginação:



Partindo da linguagem como esfera propriamente humana de compreensão ele move a hermenêutica para o centro da vida e do modo humano de ser. A fenomenologia husserliana recebe, conforme suas palavras, um enxerto hermenêutico. Toda ciência passa pela intermediação hermenêutica. A educação nesse caso ocupa um lugar especial.

A linguagem, segundo Ricoeur, é uma mediação necessária de nossa experiência. A percepção e imaginação, por exemplo, têm a referência a um objeto mediada por um sistema de símbolos que deram origem à ordem que denominamos “mundo”. Atos, ações do cotidiano, sentimentos, são aspectos da vida cujos significados dependem de uma estrutura lingüística e da sedimentação ordenada desses sentidos formando um conjunto interdependente de significações. A “doação de sentido” da fenomenologia não acontece sem o suporte de um mundo onde as coisas significam. Isso implica, na visão de Ricoeur,

que nossa relação com a realidade é de uma constante figuração e re-figuração.

Linguagem e imaginação, formação de mundo e formação de pessoas são partes solidárias de um mesmo processo. A educação como figuração e re-figuração do mundo, figuração e re-figuração de pessoas, nos mostra a dimensão de uma contínua avaliação e reavaliação muito além de simples medição de saberes ou comportamentos. Está em jogo uma capacidade de interpretar o mundo mantendo uma tensão entre partes e todo. A percepção nos dá o universo em partes e somente pelo espírito vejo o todo e entendo o mundo e a mim mesmo como um conjunto em formação.

4. A imaginação e a educação em Helen Keller

*I only know that after my education
began the world which came within
my reach was all alive.*
(Helen Keller)

Nosso ponto de partida foi o reconhecimento de que a ficção e sua seqüência na imaginação estão na origem da inovação das possibilidades humanas e, como tal, estão também na origem do que entendemos por educação. O mundo como horizonte transcendental só é possível como um trabalho da ficção criadora. A imaginação tem um leque de operações ligadas à ficção como fonte de novas possibilidades (“como se...” / “ver como...”) bem como à sedimentação do mundo como memória, função de des-realização, presentificação em ausência, simbolização, etc.

em associação com a linguagem. A metáfora é o exemplo paradigmático dessa função, segundo Ricoeur.

A ficção/imaginação abre a ideação formadora para o que deve e pode ser formado. O princípio originário da educação tem uma relação especial com as produções coletivas e intersubjetivas, com a formação do ser humano tomado desde sua constituição biológica até as produções simbólicas. Reduzida a sua forma mais simples é o processo de formação humana. Dito de outra forma é uma *poiesis* do humano. O ser humano e o mundo humano não são dados como algo feito, uma substância predefinida. A identidade narrativa do ser humano é *tarefa* (Ricoeur), uma pedagogia do humano. E a correlação constituinte do ser humano e do mundo humano é um trabalho possível onde há educação.

Voltemos à narrativa de Helen Keller, que tomamos aqui como exemplar. Suas deficiências sensoriais colocam uma lente de aumento no processo educativo. A educação aparece em sua necessidade humana radical. Em seu livro *The World I Live In* ela nos faz um insólito convite. Quer nos ciceronear a entrar no seu mundo de total silêncio e escuridão²⁴. Ela inverte a tendência de chamar o deficiente para se adaptar ao mundo da maioria. Temos que reciprocamente adaptar nosso mundo ao do deficiente.

As mãos (o tato) são seu principal órgão de sentido

²⁴ “I am glad to take you by the hand and lead you along an untrodden (não trilhado) way into a world where the hand is supreme. ...I try to guide you through the land of darkness and silence” (H. Keller, *The World I Live In*, New York: The Century Co., 1910, p. 4).

(*the seeing hands*, ela diz). Transformar o que o órgão de sentido capta em uma ficção onde o sentido aparece em posição de linguagem é o grande desafio do educador *em ensinar uma linguagem pelas mãos*. Conforme ela mesma declara, antes de chegar à linguagem, vivia uma vida fantasmagórica: “Eu só sei que no início de minha educação o mundo que foi posto ao meu alcance me pareceu todo ele vivo”²⁵. A educação abre uma nova relação com o mundo; a vida humana é um apelo à educação que pode desvanecer com o tempo. Por isso a criança será sempre um lugar privilegiado na busca de compreender a educação. É a ficção educadora vista em seu momento inaugural, quando a fala da mãe suscita na criança outro modo de estar no mundo. Isso leva Helen a dizer, ao se encontrar com William James, que “minha ‘consciência’ foi despertada num processo educativo”²⁶.

Helen Keller percebeu que as limitações que vivia, a faziam habitar o mesmo mundo, mas de forma alterada e, por isso mesmo, acentuava aspectos e significações especiais: “Suas limitações [a do cego-surdo] colocam você num mundo de um modo não usual”²⁷. Ela tem uma percepção diferenciada de sua subjetividade formadora em correlação com o mundo experimentado: “No mundo que eu vivo em mim (within) e no mundo que experimento como fora de mim (without) eu vejo uma maravilhosa correspondência, um simbolismo espantoso e revela uma

²⁵ *Ibid.*, p. 119.

²⁶ H. Keller, *Midstream. My Later Life Idem, My Later Life*, New York: Doubleday, 1929, p. 317.

²⁷ H. Keller, *ibid.*, p. 132.

comunhão do divino e do humano, uma lição repetida da realidade”²⁸. Tem a percepção de dois mundos “de mim mesmo e do que me rodeia”²⁹. Como na fenomenologia, ela percebe que “a sua vida flui na sua consciência e fora, sem ela... O seu problema, escreve, é sintetizar você mesma com o mundo em que você vive, com as montanhas e rios, oceanos e céus, vulcões, desertos, cidades e pessoas, em algo que seja um todo coerente”³⁰. Ou uma síntese da parte com o todo: “Pelos sentidos apreendo apenas uma parte do universo, com o espírito eu vejo o todo, e no meu pensamento eu posso entender as leis pelas quais é governado”³¹. A imaginação é o fazer do espírito que completa a captação muito parcial do real pelos sentidos³². E, mais adiante: “Assim a imaginação coroa a experiência de minhas mãos”. Keller tinha conhecimento de que o mundo é uma constituição cujo trabalho silencioso de síntese é executado pela faculdade imaginativa do ser humano não importa a partir de quantos sentidos:

O volume do conhecimento do mundo é uma construção imaginária. A história é um modo de imaginação para que possamos ver as civilizações que não mais existem sobre a terra. Algumas das mais importantes descobertas da ciência moderna devem sua origem à imaginação humana que não

²⁸ H. Keller, *Optimism*, New York: Crowell and Company, 1903, p. 31

²⁹ *Ibid.*, p. 18

³⁰ H. Keller, *Midstream. My Later Life*, p. 3.

³¹ H. Keller, *Optimism*, p. 30.

³² “The silent worker is imagination which decrees reality out of chaos. Without imagination what a poor thing my world would be!” (H. Keller, *The World I Live In*, p. 13).

tinha nem o conhecimento rigoroso nem os instrumentos de medida para demonstrarem suas crenças³³.

Para ela dar sentido às coisas era uma tarefa que encontrava na atividade imaginante do ser humano a usina central de constituição do mundo no qual ela habitava. Sua experiência evidencia a importante intuição de que não são os sentidos que dão sentido; isso só é possível porque uma atividade espiritual e ficcional como a da imaginação já com disposição para linguagem serve para a transcrição da experiência dos sentidos em outro registro³⁴.

5. Breves considerações e consequências para imaginação educadora

Do que foi aqui considerado destacamos algumas consequências que a imaginação associada à linguagem traz para a educação e o mundo a que ela se refere (tendo como fundo a exemplaridade da experiência de Helen Keller):

a) A linguagem exerce uma função catalisadora de toda atividade ficcional de dar sentido, de formação do mundo e de abrir a possibilidade de reconhecimento e comunicação entre diferentes mundos;

b) A ficção imaginadora acompanha a linguagem na constituição de mundo (mundos) e na constituição de si mesmo: a formação do mundo vem entrelaçada com a formação de si mesmo num processo solidário;

³³ *Ibid.*, p. 90.

³⁴ *Ibid.*, p. 117.

c) A imaginação é essencial à objetivação de idealidades eidéticas e ao processo de inovação semântica; o processo de variação imaginária cria possibilidades de sentido para uma antropologia do desejo e das motivações humanas que sofrem transformações ficcionais;

d) O mundo do deficiente físico de sentidos deve ser reconhecido como um mundo de fato e de direito e não definido pela deficiência em relação ao mundo da maioria. Nem segregação, nem assimilação: a educação, nesse caso, não é só adaptar o mundo do deficiente ao da maioria, mas também de adaptar o mundo da maioria ao do deficiente;

e) A imaginação é essencial na formação educativa e trabalha na mediação entre a vida em um mundo dado e em mundos possíveis. Entre um e outro, entre adaptação e transformação, e na produção de conhecimento, científico ou não, transitamos entre ideologia e utopia.

f) A educação é permanente enquanto existe o desejo humano e uma erótica do conhecimento e da felicidade humana que é capaz de transcender as escalas impostas por uma cultura, um sistema ou uma estrutura.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas, São Paulo: Ars Poetica, 1994.

BREAL, Michel & BAILLY, Anatole. *Les mots latins*. Paris: Hachette, 1914.

HEIDEGGER, Martin. *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*. Translated by William McNeill and Nicholas Walker. Bloomington: Indiana University Press, 1995.

HUSSERL, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie* (Trad. Ricoeur). Paris: Gallimard, 1950.

———. *Phantasy, Image, Consciousness, and Memory*. (1898-1925) (Trad. J. Brough). Dordrecht: Springer, 2005.

JARDIM, Maria Antónia. “Mundos hermenêuticos e a dimensão imaginativa”. *Revista Recre@rte*, nº 3 Junho de 2005, disponível em <<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.html>>.

KELLER, Helen. *Optimism*. New York: Crowell and Company, 1903.

———. *The World I Live In*. New York: The Century Co., 1910.

———. *Midstream. My Later Life Idem, My Later Life*. New York: Doubleday, 1929.

KEARNEY, Richard. *The Wake of Imagination*. London and New York: Routledge, 1988.

LIDDEL, Henry George & SCOTT, Robert. *Greek English Lexicon*. New York: Harper and brothers, 1854.

RICOEUR, Paul. 'The Function of Fiction in Shaping Reality'. *Man and World* 12, 1979.

———. *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro Ediciones, 1990.

———. "Imagination in Discourse and in Action". Em Robinson, G., Rundell, J., *Rethinking Imagination*. London /New York: Routledge, 1994, cap. 6.

———. *Du langage a l'image*", curso de 1973-74 em Paris (trad. Italiana *Cinque lezioni: Dal linguaggio all'immagine*, Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo, 2002 (disponível na web em <<http://www.unipa.it/~estetica/preprint.html>>).

———. *Textes Choisis. Méditations sur l'imaginaire*, seleção e comentários de Foessel (M.) e Lamouche (F.). Points: Paris, 2007.

———. *Na escola da fenomenologia*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHELER, Max. *Bildung und Wissen*. Frankfurt: Verlag-Schulte-Bumcke, 1947.

VON UEXKÜLL, Jakob. *Theoretical Biology*. New York: Harcourt Brace and Company, London: Kegan and Paul, 1926.

———. *Ideas para uma concepción biológica del mundo*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1945.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. "A emergência do sujeito e a educação", em Rezende, A. (org), *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 193-218.

WELTON, Donn. "The World as Horizon". Em Welton, D. (ed.), *The New Husserl*. Bloomington: Indiana University Press, 2003, p. 223-232.

PROBLEMAS PARA UMA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO SÉCULO XXI¹

JEAN LAUAND²

Educação católica: caráter problemático do tema

Neste artigo apontaremos algumas das dificuldades vividas pelo catolicismo em nosso tempo: o peso da máquina burocrática e aquilo que Julián Marías designa por “*catolicismo insaciable*”, as múltiplas *aderências*, alheias ao catolicismo genuíno.

O tema é problemático sob diversos aspectos. Primeiramente, pelo caráter amplo da palavra: de qual catolicismo, em cada caso, estamos falando? A rigor, haveria que distinguir diversos planos, por vezes opostos: o institucional, da hierarquia e dos documentos oficiais (Cúria Romana, Código de Direito Canônico, Catecismo da Igreja Católica, etc.); o da mentalidade e da prática religiosa católica em diversos países e regiões; o das diversas famílias

¹ Versão modificada de “Fundamentos e valores para uma educação católica no século XXI”, artigo que publiquei em *Revista de Educação do Cogeime* - Ano 25-n.48 - janeiro/junho 2016 <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/389/576>>.

² Prof. Titular Sênior da FEUSP e dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação e Ciências da Religião da Univ. Metodista de São Paulo. jeanlaua@usp.br. Autor das partes 3 e 4.

e congregações que se abrigam sob o manto institucional da Igreja (jesuítas e franciscanos, por exemplo, têm historicamente posturas muito diferentes); etc.

Certamente, não há homogeneidade na religião; mesmo em uma Igreja centralizada como a Católica há entre os fiéis muito variadas interpretações do catolicismo (mais ou menos legítimas...) e modos de vivenciá-lo não só nas famílias religiosas, mas também nos indivíduos: quer pertençam à hierarquia, quer sejam simples fiéis. Dísparos ou mesmo antagônicos são os perfis católicos, digamos, de um Frei Betto e de um Pe. Marcelo Rossi; de Francisco e de Bento XVI; de notáveis cardeais do passado recente como D. Paulo Evaristo Arns e D. Eugênio Salles; de Pe. Quevedo e de Mons. Jonas Abib; da poeta Adélia Prado e do deputado Jair Bolsonaro; de um São Francisco de Assis e o da Cúria Romana; dos dominicanos de Perdizes e da Opus Dei; da Toca de Assis e dos Arautos do Evangelho; etc.

Nem sempre é claro e unívoco o que é “católico” e vemos grupos acusando-se mutuamente de não terem o espírito da Igreja. E muitos católicos trocam acusações de pseudo catolicismo, não reconhecendo o espírito da Igreja neste ou naquele fiel ou posicionamento. Nem o próprio Papa Francisco escapa: “Como? O homem destruindo a Criação? O catolicismo de Francisco, na hipótese benevolente, se esgota numa leitura pobre do Gênesis.” diz, por exemplo, o jornalista, que se declara católico, Reinaldo Azevedo em seu blog no site da revista Veja, com o título “Bergoglio, o dito papa Francisco, não me representa!”³.

³ R. Azevedo, *Blog da Veja*, 10-7-15 (“Bergoglio, o dito papa Francisco, não me representa!” <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/bergoglio->

Também causou perplexidade a declaração do deputado Laerte Bessa do PR-DF, de que — católico signatário da Frente Parlamentar Católica Apostólica Romana — se esperava ser contra o aborto. Disse ele a propósito da redução da maioria penal:

Daqui uns 20 anos vamos reduzir [a maioria penal] pra 14 [anos], daqui mais 20, vai pra 12, e vai baixando, até chegar na barriga da mulher. Quando chegar na barriga da mulher, os cientistas já terão inventado a forma de descobrir, antes do moleque nascer, se ele já é criminoso. Aí a gente não vai deixar nascer, e já resolve o problema” (...) “Vai chegar uma época em que os cientistas vão descobrir, e a mulher não vai poder ter o filho, porque vamos descobrir nos exames dela que o filho dela vai nascer violento, vai nascer delinquente. Aí essa mulher não vai poder ter o filho.” etc.⁴

Uma outra dificuldade reside no fato de que alguns valores (ou a interpretação desses valores...), proclamados formalmente, nem sempre são traduzidos nas pastorais e nem sequer na pregação de diversos setores católicos, oficiais ou não. Alguns dos principais valores do catolicismo são, por vezes, afirmados em seu *corpus* doutrinal, mas ignorados ou negados na prática.

o-dito-papa-francisco-nao-me-representa-ou-o-sangue-de-cristo-e-de-150-milhoes-de-vitimas-do-comunismo/>. Acesso em 19-01-16).

⁴ Folha de São Paulo 23-07-2015 “Relator da redução da idade penal defende aborto de bebê com tendência criminosa” <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1659628-relator-da-reducao-da-idade-penal-defende-aborto-de-bebe-com-tendencia-criminosa.shtml>>. Acesso em 20-1-16.

O peso da Cúria Romana

Desde o começo de seu pontificado, a marca do Papa Francisco tem sido a de denunciar os excessos da burocracia da Igreja e lutar contra eles.

Os católicos que se queixam do peso institucional da estrutura eclesiástica, bem que poderiam falar em um *Catorex*⁵, “Catolicismo Realmente Existente”; distinguindo a Igreja da burocracia que a governa e pretendendo “*pas une autre Église, mais une Église autre*”. Essas críticas ao institucional — presentes em todas as religiões, mas em especial no catolicismo — são tipificadas na sugestiva fábula indiana, incomparável em sua concisão:

Um mestre diabo inspeccionava a Terra na companhia de um acólito. Tudo em boa ordem de corrupção, podridão, vício, guerra... Até que o novato chama a atenção do sênior para uma bolsa, uma nesga, um oásis de Verdade no Mundo, propondo-lhe rápida intervenção. Sem se alterar, o velho diabo responde-lhe, sabedor: “— Uma verdade? Fica tranquilo. Logo virão institucionalizá-la”⁶.

Ou naquela queixa expressa na cena de Gibran⁷:

⁵ Parafraçando o dissidente Rudolf Bahro, que em 1977, publicou *Zur Kritik des real existierenden Sozialismus*, com suas queixas ao “Socialismo Realmente Existente”, *Sorex*, o socialismo burocrático, distante dos ideais de autenticidade da militância.

⁶ P. F. da Cunha, “Pensamento indiano: inspirações e desafios”, In: Jean Lauand (org.), *Filosofia e Educação: o Ocidente e os Orientes*, São Paulo: ESDC, 2006, pp. 33-34.

⁷ G. K. Gibran, *Sand and Foam*, 1926 <<http://www.arab2.com/gibran/sand-foam/sf06.htm>> Acesso em 20-1-16>.

A cada cem anos, Jesus de Nazaré encontra-se com o Jesus dos cristãos, num jardim nas colinas do Líbano. Conversam longamente e, cada vez, Jesus de Nazaré vai-se embora dizendo ao Jesus dos cristãos: ‘Meu amigo, temo que não iremos concordar jamais’.

Bem ou mal, a máquina organizacional, herança romana, é inevitável: trata-se de uma instituição bimilenar e que conta com cerca de 1.250 bilhão de fiéis (segundo o *Anuario Pontificio* de 2015) —, e essa máquina administrativa está evidentemente sujeita a disfunções (o Islã conta com 1.6 bilhão, mas não pode ser comparado ao catolicismo em termos de estrutura organizacional).

A Cúria, como dizíamos, é uma das grandes preocupações de Francisco. Já em seus primeiros dias de papado encomendou um sermão fortíssimo ao Pe. Cantalamessa. Raniero Cantalamessa, franciscano capuchinho, pregador oficial da Casa Pontifícia desde 1980, no sermão da Sexta feira Santa de 2013 (seu primeiro, a serviço do novo Papa), evocou a missão reformadora de São Francisco de Assis e o caráter deletério da excessiva burocracia: em uma dura referência às disfunções (ou mesmo escândalos que teriam motivado a renúncia de Bento XVI) da pesada máquina do Vaticano, a Cúria Romana. Não faltaram sequer referências a Kafka: o mensageiro que não consegue apregoar a mensagem do Rei morto e o castelo... Jesus bate à porta... para tentar sair!

Temos de fazer todo o possível para que a Igreja nunca se pareça ao castelo complicado e assombroso descrito por Kafka, e para que a mensagem possa sair dela tão livre e alegre

como quando começou a sua corrida. Sabemos quais são os impedimentos que podem reter o mensageiro: as muralhas divisórias, começando por aquelas que separam as várias igrejas cristãs umas das outras; a burocracia excessiva; os resíduos de cerimoniais, leis e disputas do passado, que se tornaram, enfim, apenas detritos.

Em Apocalipse, Jesus diz que ele está à porta e bate (Ap 3:20). Às vezes, como foi observado por nosso Papa Francisco, não bater para entrar, mas batendo de dentro porque ele quer sair. Sair para os “subúrbios existenciais do pecado, o sofrimento, a injustiça, ignorância e indiferença à religião, de toda forma de miséria”.

Acontece como em certas construções antigas. Ao longo dos séculos, para adaptar-se às exigências do momento, houve profusão de divisórias, escadarias, salas e câmaras. Chega um momento em que se percebe que todas essas adaptações já não respondem às necessidades atuais; servem, antes, de obstáculo, e temos então de ter a coragem de derrubá-las e trazer o prédio de volta à simplicidade e à linearidade das suas origens. Foi a missão que recebeu, um dia, um homem que orava diante do crucifixo de São Damião: “Vai, Francisco, e reforma a minha Igreja”⁸.

Não se trata só nem principalmente do excesso de pessoal — Elio Gaspari conta que certa vez perguntaram a João 23 quantas pessoas trabalhavam na Cúria, e ele respondeu: “A metade” —, mas do ranço milenar dos bastidores do poder eclesiástico...

Em seu livro *Inside the Vatican*, o jesuíta Thomas J. Reese, que foi editor chefe da renomada revista católica *America*, recolhe uma das piadas clássicas sobre a burocracia dos

⁸ Vaticano, “Homilia de Frei Raniero Cantalamessa”, 29 de março de 2013. <http://www.vatican.va/liturgical_year/holy-week/2013/documents/holy-week_homily-fr-cantalamessa_20130329_po.html> Acesso em 20-01-16>.

dicastérios do Vaticano. A piada circula nos corredores da própria Cúria: foi achado um bebê na Congregação para a Doutrina da Fé. O (então) prefeito, Card. Ratzinger, fica escandalizado e entra em pânico, mas um monsenhor o acalma: “Fique tranquilo, Iminência, não é de ninguém daqui, porque aqui nada se resolve em nove meses”. E outro monsenhor completa: “Um bebê é algo tão encantador e é fruto do amor: certamente não é coisa nossa”.

Tendo proclamado 2016 o ano da misericórdia (tema a que os burocratas eclesiais são especialmente refratários), o Papa tem enfrentado cerrada intransigência dos conservadores que não querem abrandar “a lei” da Igreja. Na homilia de 18 de janeiro de 2016, o Papa convidava os cristãos a reconhecer os sinais dos tempos através do silêncio, da oração e da reflexão e adverte que aferrar-se ao “sempre foi assim” é: obstinação, adivinhação e idolatria!

[Como diz Jesus] Ninguém põe vinho novo em odres velhos; porque o vinho novo arrebenta os odres velhos e o vinho e os odres se perdem. Por isso, vinho novo em odres novos!

O Que é que isso significa? Que a lei muda? Não! Que a lei está ao serviço do homem, que por sua vez está ao serviço de Deus. Por isso, o homem deve ter o coração aberto. O termo “sempre foi feito assim” é coração fechado e Jesus nos disse: “Eu enviarei o Espírito Santo e Ele vos conduzirá até à verdade plena”. Se você tiver o coração fechado à novidade do Espírito, jamais chegará à verdade plena! (...).

Este foi o pecado do Rei Saul, pelo qual foi rejeitado. É o pecado de muitos cristãos que se prendem àquilo que sempre foi feito e não deixam que os odres mudem. E acabam com uma vida pela metade, remendada, sem sentido. O pecado é um coração fechado que não escuta a voz do Senhor, que não está aberto à novidade do Senhor, ao Espírito que sempre nos

surpreende. A rebelião, é o pecado de adivinhação, a obstinação é idolatria.

Os cristãos obstinados no “sempre foi assim”, este é o caminho, esta é a estrada, pecam: pecam por adivinhação. É como se fossem a uma cartomante. É mais importante o que foi dito e que não muda; aquilo que eu sinto, de mim e do meu coração fechado, do que a Palavra do Senhor. É também pecado de idolatria. E qual é o caminho? Abrir o coração ao Espírito Santo, discernir qual é a vontade de Deus. (...)

Esta é a mensagem que hoje a Igreja nos dá. Isto é, o que Jesus diz muito forte: “Vinho novo em odres novos”. Diante da novidade do Espírito e das surpresas de Deus, os hábitos devem se renovar. Que o Senhor nos dê a graça de um coração aberto, de um coração aberto à voz do Espírito, que saiba discernir o que não deve mais mudar, porque é fundamento, do que deve mudar para poder receber a novidade do Espírito Santo”⁹.

Por conta dessas mazelas, muitos fiéis têm abandonado a Igreja, pois nem todos os católicos têm a maturidade de um Julián Marías, um dos mais notáveis filósofos espanhóis de nosso tempo, que nas difíceis décadas do franquismo, quando a quase totalidade dos bispos espanhóis apoiavam a ditadura, sempre que indagado por que não deixava a Igreja, respondia: *Yo, no! Que se vayan ellos!*

Um caso paradigmático: a edição do Catecismo da Igreja Católica

Um caso paradigmático em que se manifesta o *modus operandi* da Cúria do Vaticano foi o da edição final do

⁹ Rádio Vaticana, 2016 <http://pt.radiovaticana.va/news/2016/01/18/papa_francisco_em_santa_marta_%E2%80%9Cvinho_novo_em_odres_novos/1201995 Acesso em 20-1-16>.

novo Catecismo. Por considerar que já haviam passado mais de 400 anos desde a publicação do último Catecismo da Igreja Católica (o do Concílio de Trento, em 1566), em 1992 foi lançado mundialmente um novo Catecismo, como preparação para uma edição definitiva, que veio à luz em 1997.

João Paulo II, na Constituição Apostólica *Fidei Depositum* conta que o novo Catecismo foi inicialmente redigido por sete Bispos, supervisionados por uma Comissão de 12 Cardeais e Bispos, recebendo, ao longo de sucessivas redações, sugestões de peritos e bispos de todo o mundo. Sobre esse texto (de 1992, a partir de agora abreviado como C-92), uma nova comissão, desta vez composta só por membros da Cúria Romana (também sob a presidência do então Cardeal Ratzinger), se encarregou de corrigir a versão provisória e de preparar o texto definitivo de 1997 (cf. Carta Apostólica *Laetamur Magnopere* de João Paulo II), que citaremos como C-97.

O original de C-92 foi publicado originalmente em francês e o de C-97 em latim; em cada caso, as conferências episcopais aprovaram traduções para seus países (daí que, por exemplo, as traduções brasileira e portuguesa sejam ligeiramente diferentes).

Para que a edição definitiva, C-97 não se afastasse da estrita ortodoxia, a Cúria fez noventa e nove emendas ao texto de C-92, para eliminar as formulações divergentes contidas naquela “versão beta”. Apresentamos alguns sugestivos exemplos dessas emendas.

O ponto 2358 de C-92 trazia a formulação:

Um número considerável de homens e de mulheres apresenta tendências homossexuais *inatas* profundamente radicadas. Não são eles que escolhem sua condição homossexual...

Já com os cortes de C-97, o mesmo ponto ficou assim:

Um número considerável de homens e de mulheres apresenta tendências homossexuais profundamente radicadas...

O sentido da mudança e do corte (de “Não são eles que escolhem sua condição homossexual”) é explicitado por um site tradicionalista católico espanhol, preocupado em preservar a culpa, que protestava contra o enunciado de C-92:

Se são “inatas” e “não são eles que escolhem sua condição homossexual”, que culpa eles têm? E dizer que eles não escolhem sua condição é enfrentar a Sagrada Escritura... (<<http://radiocristiandad.wordpress.com/2008/07/23/la-novedad-en-lo-novedoso/>>).

Em se tratando de moral, as propostas das religiões oscilam entre dois polos: a consciência do fiel (valorizada pelo concílio Vaticano II) e o estabelecimento de normas operacionais. Havia, na antiga doutrina da Igreja, a salutar virtude da Prudência (de que trataremos tematicamente mais adiante), glorificada por um Santo Tomás de Aquino (1225-1274) como a principalíssima entre as virtudes cardeais. Classicamente, o verdadeiro sentido da Prudência era o da virtude — portanto uma qualidade intransferível da pessoa — que levava o homem a ter por si mesmo um reto discernimento da realidade em cada caso

e a tomar decisões acertadas em seu agir. O esquecimento, na pregação eclesial, da Prudência e a inversão de seu significado (“prudência”, hoje, não é a virtude da decisão que leva à grandeza moral, mas uma egoísta e interesseira cautela) favorecem a minuciosa codificação da moral.

Em casos extremos dessa atitude surgem os fundamentalismos. Fundamentalismo é “retranca”, que não quer deixar nada ao discernimento do fiel, sempre considerado imaturo, e pretende garantir a salvação por meio de mil regrinhas, que regulam o comportamento em seus mínimos detalhes. Nessa linha, o regime Talibã chegou a criar um “Ministério do Vício e da Virtude”, que legislava até sobre o que as torcidas podiam gritar nos estádios de futebol... (para não falar dos trajes femininos etc.).

Voltando ao Catecismo, nas edições espanholas, algumas mudanças de C-92 para C-97 aparecem ainda mais acentuadas.

Como no caso do ponto 2352, no qual C-92 indicava a necessidade de se levar em conta na avaliação moral da masturbação diversos fatores psíquicos ou sociais “que reducen, e incluso anulan la culpabilidad moral”; formulação que, em C-97, foi substituída — com a usual diplomática sutileza da Cúria — por: “que *pueden* atenuar o tal vez *reducir al mínimo* la culpabilidad moral”.

Na substituição de “reduzem” por “podem atenuar”, a introdução do “podem” é de efeito psicológico, pois, dado que são subjetivos os fatores atenuantes (“imaturidade afetiva, força dos hábitos contraídos, o estado de angústia ou outros fatores psíquicos ou sociais”), sua função é só a de

manter a sensação de culpa (o fiel não pode excluir a culpa, auto-avaliando fatores subjetivos). Também para manter a culpa foi a substituição de “anulam a culpabilidade moral” por “talvez reduzir ao mínimo a culpabilidade moral”. Afinal, a própria existência do sacramento da confissão, em diálogo vivo entre penitente e confessor, pressupõe que a culpabilidade moral não é medida discretamente por pontos na carteira como nas infrações de trânsito, que vão desde as gravíssimas (7 pontos), passando pelas grave e média, até a leve, punida com os *mínimos* 3 pontos. A culpa moral, bem como seus atenuantes ou *excludentes*, pertencem ao delicado âmbito da consciência e não podem ser observadas com a operacionalidade de um radar que fotografa uma invasão de faixa de pedestres ou a de um bafômetro que indica a presença de álcool no sangue em índices superiores a 0,05 mg/litro.

A perplexidade do fiel católico chega ao extremo quando nos perguntamos: E como fica o problema pastoral da absolvição? De 1992 a 1997, havia fatores psíquicos ou sociais que podiam anular a culpa da masturbação; desde 1997 já não: o fiel deve, então, confessar seus “não pecados”, da época, que voltaram a ser pecados?

Julián Marías: “Catolicismo insaciável”

Ao contrário dos católicos comuns, que deixam ampla margem para o mundo seguir seu curso, há grupos que pretendem ordenar “catolicamente” amplos setores do social. É a esse afã que Julián Marías (ele mesmo um católico exemplar, que integrou durante anos o Pontifício Conselho

de Cultura de João Paulo II) denomina “*catolicismo insaciable*”, expressão por ele cunhada em 1952, em plena ditadura confessional do franquismo (naturalmente, o fenômeno não se restringe a essa circunstância histórica). Após enumerar dezenas de imposições concretas desses “insaciáveis” — que impunham com força de dogma religioso, opiniões políticas, estéticas, pedagógicas, filosóficas etc. — Marías¹⁰ conclui:

Tudo isto procede de um espírito, frequente em nosso catolicismo espanhol mas que não tem nada que ver com o catolicismo como tal, que se poderia chamar de “insaciabilidade”. Há na Espanha excessivas pessoas que não se contentam com que alguém seja católico; não lhes basta que se creia nos artigos da fé, que se recebam os sacramentos e que se cumpra, na medida do possível, o Decálogo¹¹.

É o que o próprio Marías chama de aderências: não se contentam com o Credo (ao qual ajuntam dezenas de dogmas políticos, educacionais etc.), os sacramentos e os mandamentos: são insaciáveis! É necessário além disso, prossegue Marías, opinar que o único catolicismo autêntico é o deles, é necessário adotar certas posições políticas, com as quais não se sentem solidários católicos de outros países; é necessário crer em uma série de “dogmas” que nada têm que ver com o catolicismo. Instalam assim, um “sistema de exclusões”, que exclui quem não professa esse “catecismo” e acabam causando enorme mal para a própria Igreja:

¹⁰ J. Marías, *Sobre el Cristianismo*. Barcelona: Planeta, 1998, p. 51.

¹¹ Naturalmente, o artigo de Marías, “Dios y el César”, foi censurado na Espanha e só pôde ser publicado, na época, em Buenos Aires.

Tudo isto é muito grave. No âmbito religioso, se se tem fé viva e um pouco de clareza intelectual, o risco não é grande. Mas, e as pessoas de fé vacilante? E outras que, fora da fé, sentem seu chamado? Não serão afugentadas por tanta confusão? Será que muitos homens não chegarão a ser católicos ou deixem de ser católicos por conta da soberba de alguns que se acham donos de todas as verdades?¹².

Um estudo sobre as aderências em setores católicos encontra-se no capítulo¹³ que escrevi em coautoria com a Dra. Chie Hirose, no livro organizado pela Dra. Roseli Fischmann: *Estado laico, doutrinas religiosas, cidadania e educação* (São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2015). Para além do Credo, criam-se “dogmas” políticos, artísticos, pedagógicos etc., que a bem da verdade, não são apanágio dos católicos: pense-se por exemplo em “dogmas” políticos de certos segmentos evangélicos como a redução da maioria penal, ou nas polêmicas políticas de um Silas Malafaia, etc.

Pode acontecer, inclusive, que nesses grupos que consideram a religião o elemento central da sociedade, as representações sociais de pontos políticos ou morais acabem por adquirir, na prática, mais peso do que a própria fé religiosa; e mesmo Deus passe a ser secundário, um suporte para avaliar a ortodoxia de suas representações sociais...

Os casos mais radicais são contemplados no imensamente sugestivo artigo “O fanatismo religioso é um

¹² J. Mariás, *ibid.*, p. 53.

¹³ “Catolicismo Insaciável’: dos dogmas às representações sociais”.

ateísmo”, no qual Gabriel Perissé¹⁴ diagnostica as prioridades inconfessáveis de certos grupos:

O ateísmo reside, disfarçado, atitude secreta mas ativa, no cerne de todo fanatismo religioso (...) e há algo que os fanáticos não podem dissimular por muito tempo: o seu ateísmo.

Todo fanático religioso termina recriminando a Deus. Impaciente com a bondade divina, chateado com a misericórdia de um Deus não-fanático, o fanático gostaria de criar um novo Deus, à sua imagem e semelhança. Um Deus mais engajado, mais atento, mais preocupado com os desmandos do mundo. (...)

A obra fanática sonha recriar o mundo. Não entende como Deus pode ter sido tão descuidado, deixando tantas heresias proliferarem como moscas. Os fanáticos, reunidos semanalmente, olham para as estatísticas e planejam dar umas férias para Deus tão incompetente.

Já tentaram conversar com Deus. Numa boa. Rezaram longamente, implorando que Deus abrisse os olhos, colocasse um ponto final neste caos. Inutilmente. Deus parece estar brincando de Deus. Não se leva a sério nem leva a sério os seus fiéis servidores.

Por isso, a obra fanática tomou uma decisão histórica. A partir de agora, queira Deus ou não, vamos assumir tudo por aqui. Sem alardes, mas com profissionalismo.

Chegou o momento de pôr ordem no barraco.

Se Deus perdeu a compostura, cabe aos homens de bem assumir o comando. Cabe à obra fanática, a última coisa coerente e bela neste mundo sem rumo, recolocar a humanidade nos trilhos. Se Deus quiser aproveitar a oportunidade, ótimo. Se preferir continuar fingindo que está tudo bem... problema dEle!.

¹⁴ G. Perissé, “O fanatismo religioso é um ateísmo”, *Correio da Cidadania* 04/09/2007 <http://www.correiocidania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=809:perisse040907&catid=18:gabriel-perisse&Itemid=95>. Acesso em 21/01/16.

Outra chave para compreender o cristianismo insaciável é seu medo. Suspeitosos, sisudos e patrulhadores por natureza, acionam o alerta vermelho ante qualquer fenômeno social ou cultural que, pelas suas representações sociais, violam os desígnios de Deus (por exemplo, ainda há poucos anos, diversos setores católicos e evangélicos uniram-se em autêntica cruzada contra Harry Potter (!), satanizado como se o personagem fosse anti-cristão). Não estamos longe daquela direita cristã americana, agora tão em alta, que estabelece como exigência essencial que os candidatos sejam “God-fearing men”, tementes a Deus. O que nos faz lembrar de uma cena impagável da *sitcom* “Everybody Loves Raymond”. Ray, ajudando Robert a pedir a mão da noiva Amy a seus pais fundamentalistas, indagado se eles (a família Barone) são tementes a Deus, responde com o bom humor de um católico normal: “Tementes a Deus? Vamos à missa todos os domingos. Todos nós. Somos tementes a Deus: a gente morre de medo! (“Just a formality”, 7ª. temporada, ep. 14).

Josef Pieper: Tradição x tradições

Há uma outra instância, uma genial distinção de Pieper: Tradição x tradições, que mostra as contradições dos “tradicionalistas”, que acabam por destruir a Tradição:

Uma consciência autêntica da tradição nos torna livres e independentes em relação ao conservadorismo daqueles que se pretendem ‘os guardiães da tradição’. E na verdade pode ocorrer que esses famigerados ‘bastiões da tradição’, por se

aferrarem a formas históricas, impeçam a verdadeira transmissão daquilo que realmente é valioso (e que só pode ser transmitido sob formas históricas transformadas). E há uma transmissão autêntica das tradições essenciais que o simples conservadorismo nem sequer é capaz de divisar. Sem dúvida, no conjunto, o que menos importa para a verdadeira Tradição é aquilo que normalmente se chama de ‘as tradições’¹⁵.

Aproveito aqui o criterioso comentário de Hirose¹⁶ (2010) sobre essa distinção:

O exemplo que Pieper ajunta a essa consideração é o do “cerimonial” — vivenciado por ele na infância (e por todos os católicos alemães na época, no começo do século XX) — de o pai, como chefe da família reunida para as refeições, fazer o sinal da cruz sobre o enorme pão caseiro antes de cortá-lo e distribuí-lo. Esse costume não era omitido jamais; o patriarca podia traçar o sinal da cruz distraída ou furtivamente, mas nunca deixava de fazê-lo. Décadas depois, Pieper reconhece que esse “cerimonial” desapareceu completamente e é, nos dias de hoje, impensável. As famílias já não almoçam juntas; já não existem aqueles pães tão grandes que requeriam a força de um homem adulto para cortá-los etc. Pode-se até lamentar o fato, mas essa bela tradição já não existe mais...

Mas, pergunta-se Pieper, será que, por isso, devemos dar razão aos pessimistas e apocalípticos que veem nesse(s) desaparecimento(s) uma crise de civilização, o fim do sentido da família e da própria religião cristã? A resposta é: Não! Por mais que reconheçamos o valor das formas concretas pelas

¹⁵ J. Pieper, *Le Concept de Tradition*, cit. por M. B. Sproviero, “Confúcio e a Revelação Primitiva” <<http://www.hottopos.com/mirand5/mario.htm>>.

¹⁶ Ch. Hirose, *A experiência do corpo na cerimônia do chá-subídios para pensar a educação*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010 <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122011-092721/pt-br.php>> Acesso em 20/04/2017.

quais a Tradição é transmitida, a própria dinâmica histórica exige, por vezes, novas formas: daí que, como recolhemos no parágrafo citado literalmente acima: “pode ocorrer que esses famigerados ‘bastiões da tradição’ por se aferrarem a formas históricas impeçam a verdadeira transmissão daquilo que realmente é valioso (e que só pode ser transmitido sob formas históricas transformadas)”.

Considerações finais

Ficam aqui estas considerações sobre os problemas do catolicismo (e das religiões em geral) e alguns dos valores que podem in-formar a educação das novas gerações. Nosso século, tão promissor no avanço da consciência dos direitos humanos, mostra-se também, neste momento, particularmente vulnerável a radicalismos e a aderências. Curiosamente, o antídoto encontra-se na própria teologia da Criação, que fundamenta a tolerância, a autonomia do fiel pela prudência e até a contemplação mística no cotidiano.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Reinaldo. *Blog da Veja*, 10-7-15 (“Bergoglio, o dito papa Francisco, não me representa!” <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/bergoglio-o-dito-papa-francisco-nao-me-representa-ou-o-sangue-de-cristo-e-de-150-milhoes-de-vitimas-do-comunismo/>>. Acesso em 19-01-16).

CATECISMO da Igreja Católica. São Paulo: Loyola/Vozes, 1993.

CUNHA, Paulo Ferreira da. “Pensamento indiano: inspirações e desafios”. In: Jean Lauand (org.), *Filosofia e Educação: o Ocidente e os Orientes*. São Paulo: ESDC, 2006.

DOCUMENTOS do Concílio Ecumênico Vaticano II. São Paulo: Paulus, 1997.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Os Irmãos Karamázovi*. São Paulo: Ouro, s.d.

FOLHA DE SÃO PAULO 23-07-2015. “Relator da redução da idade penal defende aborto de bebê com tendência criminosa”. <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1659628-relator-da-reducao-da-idade-penal-defende-aborto-de-bebe-com-tendencia-criminosa.shtml>>. Acesso em 20-1-16.

GARAUDY, Roger. *Promessas do Islam*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GIBRAN, Gibran K. *Sand and Foam*, 1926 <<http://www.arab2.com/gibran/sand-foam/sf06.htm>>. Acesso em 20-1-16.

HIROSE, Chie. *A experiência do corpo na cerimônia do chá -subsídios para pensar a educação*. Tese (Doutorado em

Educação), Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010. <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122011-092721/pt-br.php>>. Acesso em 20/04/2017.

MARÍAS, Julián. *Sobre el Cristianismo*. Barcelona: Planeta, 1998.

PERISSÉ, Gabriel. “O fanatismo religioso é um ateísmo”. *Correio da Cidadania*, 04/09/2007 <http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=809:perisse040907&catid=18:gabriel-perisse&Itemid=95>. Acesso em 21/01/16.

RÁDIO VATICANA, 2016. <http://pt.radiovaticana.va/news/2016/01/18/papa_francisco_em_santa_marta_%E2%80%9Cvinho_novo_em_odres_novos/1201995>. Acesso em 20-1-16.

VATICANO. “Homilia de Frei Raniero Cantalamessa”, 29 de março de 2013. <http://www.vatican.va/liturgical_year/holy-week/2013/documents/holy-week_homily-fr-cantalamessa_20130329_po.html>. Acesso em 20-01-16.

SOBRE OS AUTORES

(ordem alfabética)
(os Currículos completos de cada autor se encontram no link indicado em cada caso)

JEAN LAUAND (org.)

Fundador do Centro de Estudos Medievais Oriente e Ocidente (Cemoroc) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretor de suas coleções de livros e revistas: *International Studies on Law and Education*; *Revista Internacional d'Humanitats*; *Notandum*; e *Convenit Internacional*. Prof. Titular Sênior da Feusp e Titular dos Programas de Pós Graduação em Educação e Ciências da Religião da Univ. Metodista de São Paulo (Umesp). Dedicou-se a estudos sobre Linguagem, Idade Média, Oriente Árabe e Josef Pieper. Membro correspondente da Real Academia de Letras de Barcelona. Prof. Investigador do IVITRA (*Institut Virtual Internacional de Traducció*) da Universitat d'Alacant (Espanha) e de diversas outras entidades internacionais. Autor, desde o No.1, da coluna Filosofia e Linguagem da “Revista Língua Portuguesa”, que resultaram no livro “Revelando a Linguagem” (2016). Autor de livros e artigos publicados em mais de 20 países e traduzidos a 15 línguas.

CV em: <<http://lattes.cnpq.br/6007670556234119>>

ROBERTO C. G. CASTRO

Doutor e Pós-doutor pela FEUSP (pós doc incluindo atividades acadêmicas na Theologischen Fakultät Paderborn, na Alemanha). Formado em Jornalismo (Unisantos), integra desde 1995 o Jornal da USP (editor da edição impressa até 2016, quando desativada) e é atualmente sub editor de Cultura da edição on line. Membro do Instituto Jurídico Interdisciplinar (IJI) da Univ. do Porto, em Portugal. Diretor Científico de eventos do Cemoroc (Feusp). Prof. das Faculdades Integradas Alcântara Machado, em São Paulo. Especializado em Estudos Clássicos e no pensamento do filósofo alemão Josef Pieper, tem publicado diversos artigos e traduções (do grego e do alemão) e é autor dos livros: “Comunicação na Grécia antiga — Reflexões para a mídia do século 21” (2013); “Demóstenes educador — O pensamento ético, político e pedagógico do maior orador da Antiguidade” (2013) e “Negatividade e participação — A influência do Pseudo Dionísio Areopagita em Tomás de Aquino” (2011).

CV em: <<http://lattes.cnpq.br/5016616130254167>>

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

Doutora e Livre Docente pela Faculdade de Educação da USP, é professora da Feusp desde 1982, atuando nas áreas de Psicologia da Educação e Linguagem. É membro do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas — NAP, do Centro de Estudos Oriente Ocidente — Cemoroc, e também coordenadora do Grupo de Estudos

e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento — GEAL. Na condição de pesquisadora, orienta e desenvolve trabalhos sobre a alfabetização, o ensino da língua escrita e a formação de professores. É autora de diversos artigos e dos livros “Alfabetização em questão” (1995/2004), “A escola que (não) ensina a escrever” (2007/2012) e “A escola e a produção textual — Práticas interativas e tecnológicas” (2017); coautora de “Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos” (2010/2011); e organizadora da obra “Textos em con-textos: reflexões sobre o ensino da língua escrita” (2011).

CV em: <<http://lattes.cnpq.br/3019567721665790>>

PAULO FERREIRA DA CUNHA

Catedrático e Diretor do Instituto Jurídico Interdisciplinar da Fac. de Direito da Univ. do Porto, atualmente em licença (a seu pedido) lecionando em São Paulo. Professor Membro do Comité ad hoc para o Tribunal Constitucional Internacional, com especial mandato para a América Latina e Portugal. Prof. da Académie Internationale de Droit Constitutionnel. Membro da Academia Brasileira de Direito Internacional e de várias outras Sociedades Científicas. Doutorado em Direito pela Univ. Panthéon-Assas, Paris II (1992) e também pela Univ. de Coimbra (1995) É Pós-doutor em Direito do Estado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (2013). Professor visitante da Faculdade de Direito da USP e da Fac. de Direito de Kiev da Academia Nacional das Ciências da Ucrânia, da UANE, México, etc. Professor

Associé ao Depto. de Direito e Justiça da Univ. Laurentiana, no Canadá. Vencedor de um dos Prêmios Jabuti (ex-aequo) para melhor livro de Direito 2007, com “Direito Constitucional Geral”.

CV em: <<http://lattes.cnpq.br/4615065392733954>>

ROSELI FISCHMANN

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo desde 2011, professora titular do mesmo PPGGE. Professora Sênior da FEUSP. Doutora em Filosofia e História da Educação pela FEUSP (1989). Na atuação internacional destaca-se: Visiting Scholar da Harvard University (2003-2005); Presidente e membro do Juri Internacional do Prêmio UNESCO de Educação para Paz, Paris (1999-2002). Fellow, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation (1994-1997). Convidada a apresentar seu trabalho em diversos centros e instituições em diferentes continentes e países. Tem experiência na área de Políticas Públicas de Educação; Cultura, Organização e Educação; Filosofia, com ênfase em Política, Ética e Educação. Atua de modo marcante nos temas Pluralidade Cultural; Laicidade do Estado e Educação; Discriminação, preconceito, estigma; educação para a paz. Expert UNESCO para a Coalizão de Cidades contra Racismo, Discriminação e Xenofobia. Seu mais recente livro é: “Estado laico, doutrinas religiosas, cidadania e educação” (Ed. Metodista, 2016).

CV em: <<http://lattes.cnpq.br/8371851068257049>>

AIDA HANANIA

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCHUSP), mestrado e doutorado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela FFLCHUSP (1979), Livre-docência (1995) e Profa. Titular (1998) em Cultura Árabe do Departamento de Letras Orientais da FFLCHUSP. Foi Chefe desse Departamento e Fundadora de seu curso de Pós Graduação em Língua Literatura e Cultura Árabe. Aposentada da FFLCHUSP, atualmente concentra suas atividades no Centro de Estudos Medievais Oriente-Occidente (CemorocFEUSP), do qual é Diretora Acadêmica. Tendo publicado dezenas de artigos sobre Cultura Árabe, é autora do livro “Caligrafia Árabe” e da tradução e estudo introdutório ao “Tratado decisivo” de Averróis, ambos publicados pela editora Martins Fontes. Foi indicada para integrar, como intérprete e assessora cultural, o grupo de acolhimento de refugiados palestinos em São Paulo (2007/2008) do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

CV em: <<http://lattes.cnpq.br/5112944038250084>>

CHIE HIROSE (org.)

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP (1991), possui Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Hiroshima (Japão, 1998). Doutora (2010) e Pós-doutora em Educação pela Feusp (2013). Profa. Investigadora do Instituto Jurídico Interdisciplinar

da Universidade do Porto (2012). Foi pesquisadora financiada pelo órgão federal japonês e consultora de professores nas Secretarias de Educação do Japão. Como professora visitante da Univ. Fed. Nara (2003) atuou na formação de graduandos e pós-graduandos da área de Pedagogia e de Licenciatura. Atua há vinte anos como professora alfabetizadora na Rede Municipal de São Paulo. Professora de Sociologia da Educação das Fac. Integradas Campos Salles e do Instituto Nacional de Pós Graduação. Autora de dezenas de artigos e, entre outros, do livro “Pesquisa em Cultura e Educação: uma investigação sobre a Cerimônia do Chá” (Cemoroc, 2011). É Diretora Científica de eventos do Cemoroc (Feusp).

CV em: <<http://lattes.cnpq.br/9939201037104143>>

RUI JOSGRILBERG

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1976), graduação em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (1967) e doutorado em Sciences Religieuses — Université de Strasbourg (1973). Professor titular dos Programas de Pós Graduação em Educação e Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo. Tem experiência na área de Teologia, com ênfase em Teologia Sistemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, fenomenologia, pesquisa, filosofia e gestão acadêmica. Sócio fundador da Sociedade Brasileira de Fenomenologia e seu primeiro presidente. Seus livros mais recentes (autor/coautor)

São: “Ética Comunitária, ética da vida. São Bernardo do Campo: EDITEO, 2016”; “Estudos em Antropologia, Religião e Educação” São Paulo: Factash, 2015. “Ética da vida comunitária” São Bernardo do Campo: Editeo, 2015. e “Estudos de Antropologia e Linguagem” São Paulo: Factash Editora, 2014.

CV em: <<http://lattes.cnpq.br/6814803104634334>>

**HOMAGE TO
DR. ENRIC MALLORQUÍ-RUSCALLEDA,
UNIVERSITY PROFESSOR, HISPANIST
AND EDITOR BY HIS COLLEAGUES**

JEAN LAUAND¹

2017 is the seventeenth year in which we have the privilege of counting on the valuable collaboration of Professor Enric Mallorquí-Ruscalleda (PhD and MA from the prestigious Princeton University). One of the most respected Hispanists in academia, Dr. Mallorquí-Ruscalleda currently teaches Spanish Peninsular literature and Transatlantic Studies at the Department of Modern Languages and Literatures at California State University, Fullerton. He is also a member of ISIC/IVITRA (University of Alicante), among many other university institutes and research centers in Spain, Latin America, and the US.

Dr. Mallorquí-Ruscalleda made contact with our publisher and center in 2000 when — upon becoming aware of our editorial work via the Internet and by and under

¹ Full Professor at the Faculty of Education of the University of São Paulo and the MA/PhD Programs in Education and Religion of the Methodist University of São Paulo. Founder and President of Cemoroc (Center for Medieval Studies, East and West, of the University of São Paulo). Email: jeanlaua@usp.br

recommendation of world-renowned classicist Professor Pere Villalba Varneda — the then-young researcher from the Autonomous University of Barcelona sent us the article “La Configuración del Protagonista en el *Cantar del Mio Cid*”, which was published in No. 12 of our journal *Mirandum*.

This article (<http://www.hottopos.com/mirand12/enmall.htm>), the first in a series that was authored by Dr. Mallorquí-Ruscalleda that would be published in our journals, made immediately Google’s Top Ten, an honor that would remain until the beginning of 2013, when it would then transfer to the Open Directory.

Since then, as the history of the editions of Cemoroc (Center for Medieval Studies, East and West, of the University of São Paulo), is in large part tied to the performance of Dr. Mallorquí-Ruscalleda as an author, member of the editorial board and editor of many of our journals, it is worthwhile to recall some steps in this trajectory.

In 1997, the pioneering spirit of Prof. Dr. Sylvio Horta (current coordinator of the department of Chinese Language and Literature of DLO-FFLCHUSP), founded the publishing house Mandruvá (www.hottopos.com, which would later become the publishing site of Cemoroc) and that same year we launched our first journal *Mirandum*, followed by *Notandum* (1998, currently published in partnership with the University of Porto, Portugal); *Revista Internacional d’Humanitats* (1998, always in partnership with the Autonomous University of Barcelona); *International Studies on Law and Education* (1999, currently published in partnership with the University of Porto);

Convenit Internacional (2000, currently published in partnership with the University of Porto); among others. All of our journals are published in traditional print and online versions at hottopos.com. Dr. Mallorquí-Ruscalleda is a member of the Board of these publications.

The journals focus on the humanities and are multidisciplinary, with an emphasis on education, philosophy, Asian studies, Hispanic studies, the Middle Ages and language. In 2017, we are almost reaching the release of No. 300 of our publication, which currently contains articles from more than 600 authors and in 15 languages! (The commemorative edition of No. 250 can be found at <http://www.hottopos.com/isle25/> and a brief history of this editorial work can be found at <http://www.hottopos.com/isle25/05-22Jean.pdf>).

In many ways, all of our journals have counted on the valuable collaboration of Dr. Mallorquí-Ruscalleda, who has contributed so much to the expansion of the range of studies and the international promotion of these publications which are available in relevant indices, databases, etc. (such as Latindex, Regesta Imperii, Qualis, etc. cf. <http://hottopos.com/index/index.htm>), in addition to 31 Top Ten recognitions on Open Directory).

Dr. Mallorquí-Ruscalleda edited and organized many volumes for Cemoroc, while always following our double blind peer review protocol. He was in charge of monographic issues, in addition to selecting and contacting leading international intellectuals. He also participates in all aspects of the editorial work (sorting various subjects, proofreading, formatting, contacting authors, etc.).

Thanks to his dedication, we have had the honor to count many world-renowned specialists (linguists, philosophers, hermeneutics, literary critics, etc.) among our list of authors.

Regarding Dr. Mallorquí-Ruscalleda as a professor, I want to point out an important detail. During the aforementioned XIII International Seminar on Philosophy and Education in 2012, where he was the keynote speaker, he addressed a large audience of professors and students, and this year we are pleased that he accepted to be the keynote speaker of this conference with which we honor him.

His contribution during that conference attracted the attention of the press, the highlight of which was an interview he granted to the *Jornal da USP* [University of São Paulo], the most important and widely circulated university newspaper in the country, which at the time had a circulation of 20.000 copies.

This interview was conducted by the director of the newspaper, Prof. Dr. Roberto Castro, a distinguished intellectual in our academic field, who did his graduate and post graduate work at the University of São Paulo in the field of philosophy and education.

The title demonstrates the originality of thought that Dr. Mallorquí-Ruscalleda demonstrates, which can be seen in this brief homage as excerpts from the interview with the *Jornal do USP*:

During a seminar that took place in São Paulo, the professor from the Universidad de Girona in Spain, introduced

the theory that Cervantes' character is motivated not by madness, but by fear.

If one thinks of Don Quixote de La Mancha not according to the notions of reason and insanity — as Cervantes' famous character has always been depicted through the centuries — but from an emotional point of view. This is what Professor Enric Mallorquí-Ruscalleda demonstrated, from the Universidad de Girona in Spain, during his speech at the 13th International Workshop on Philosophy and Education —

The event, which was promoted by the Faculty of Education at USP and by the Instituto Jurídico Interdisciplinar (IJI — the Interdisciplinary Legal Institute) at the Universidade do Porto in Portugal, took place on May 19 at the Faculdades Integradas Campos Salles in São Paulo.

According to Mallorquí-Ruscalleda, the traditional idea in regard to Don Quixote — the knight who loses his mind when he reads chivalrous tales and he sets off on an adventure with his loyal squire Sancho Panza — isn't enough to explain the behavior of the Sad Knight. At the very least, his personality is characterized by bravery, which was also established by the performers.

In reality, Mallorquí-Ruscalleda maintains, referring to the first pages of Cervantes' masterpiece, Quixote is motivated by fear. "The story begins with an important scene which, in part, triggers the incident in which the knight of La Mancha, Alonso Quijano, decides to become a knight errant. I refer to the fear that he feels because of the sexual desire that his niece awakens within him", the professor pointed out. From this moment on, Quixote sets off on his adventure and he acquires these characteristics that will be associated with him for posterity — his fight against the windmills, madness and virtue — all of which "aren't very accurate", according to Mallorquí-Ruscalleda, since there is no shortage of manifestations of fear throughout the novel. "Affected by an active imagination, the knight sets out on a chivalrous adventure during which he will experience new fears, among them the constant fear

that he will feel for Dulcinea and all women in general”, he stated. “Interpreted in this manner, fear should be considered an integral element of the protagonist’s identity”.

Mallorquí-Ruscalleda possesses the refinement to refer to various representations of fear during the time of Cervantes — which was during the beginning of modernity — to strengthen his theory. To achieve this, he focuses on a widely circulated book from the 17th century, *De Metu*, which was written by the Spanish jurist Antonio Cabrerros. In this work, Cabrerros connects *metus* (fear) with *motus* (motion). “In the face of danger, the mind initiates a movement, and flees”, Cabrerros writes. For Mallorquí-Ruscalleda, this is what happens with Quixote, he takes action to flee from his fear. The professor points out that the word “fear” is mentioned 55 times in Don Quixote, not counting synonyms. “For these reasons, I can confirm that fear is one of the central themes of Cervantes”. (<<http://espaber.uspnet.usp.br/jorusp/?p=22475>>).

As can be seen, Mallorquí-Ruscalleda’s contributions have been numerous and varied:

Dr. Mallorquí-Ruscalleda’s Books with Cemoroc

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. *Tocados por la santidad: lectores, lectura y usos de los “Quijotes a lo divino”* (ss. XVI-XX). São Paulo/Sant Vicent Raspeig: CEMOrOC, U of São Paulo, Brazil/ISIC-IVITRA, U of Alicante, Spain, 2016.

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. *Libros de caballerías “a lo divino” (1552-1601). Historia, crítica y poética de un género literario olvidado*. São Paulo/Sant Vicent Raspeig: CEMOrOC, U of São Paulo, Brazil/ISIC-IVITRA, U of Alicante, Spain, 2016.

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. *Ars grammaticae. El latín medieval hispánico de Ramón Llull*. São Paulo/Porto: CEMOrOC-U of São Paulo, Brazil: Editora Mandruvá (*Notandum Libro*, 18), 2015.

Dr. Mallorquí-Ruscalleda's Edited Special Issues of Peer-Reviewed Journals with Publications of Cemoric

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric and Rosabel ROIG-VILA (U of Alicante), editors and coordinators. "La participación y el compromiso por la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje". Special issue of *International Studies on Law and Education* 28 (Forthcoming 2018).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. "L'edició filològica de textos catalans de l'èdat moderna. Un estat de la qüestió especialment referit a la constitució del *Corpus Informatitzat de la Gramàtica del Català Modern*". Eds. Josep Martines i Vicent Martines (U of Alicante). Special issue of *Revista Internacional d'Humanitats* 42 (Forthcoming 2018).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. "Beuter i la historiografia de l'èdat moderna". Eds. Vicent J. Escartí and Eulàlia Miralles (U of València). Special issue of *Revista Internacional d'Humanitats* 43 (Forthcoming 2018).

LAUAND, Jean (U of of São Paulo) and Enric Mallorquí-Ruscalleda, general editors and coordinators. *Revista Internacional d'Humanitats*, 20.39 (2017).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric and Rosabel ROIG-VILA (U of Alicante), editors and coordinators. "Nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje. Investigación e innovación". Special issue of *Notandum*, 44-45 (2017). 2 vols.

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, editor and coordinator. *Estudios de literatura española peninsular*. Special issue of *Convenit Internacional*, 20 (2016).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, ed. "Dossier: Lingüística catalana i ensenyament secundari". Special Issue of *Revista Internacional d'Humanitats*, 20.39 (2017).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. "Dossier: *Transiciones, desmitificación y evolución en discursos modernos en Latinoamérica y España* (Selected Proceedings of the AATSP-Roger Anton Conference. California State University, Fullerton. March 5, 2016)". Eds. William Flores and Ruth Flores (California Baptist University). Special Issue of *Revista Internacional d'Humanitats* 20.39 (2017).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric and Sandra PÉREZ PRECIADO (CSUF), editors and coordinators. *Studia Anthropologica et Latinoamericana. Tribute to Prof Tricia Gabany-Guerrero Offered by her Colleagues, Disciples, and Friends*. Special issue of *Revista internacional d'humanitats*, 35 (2016).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. *Nous apropaments a l'estudi de la literatura catalana*. Edited by Antonio Cortijo (U of California-Santa Barbara), Vicent Escartí, and Vicent J. Martines (U of Alicante). Special issue of *Revista internacional d'humanitats*, 17.33 (2015).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. *Nous aspectes sobre literatura catalana*. Edited by Antonio Cortijo (U of California-Santa Barbara), Vicent Escartí, and Vicent J. Martines (U of Alicante). Special issue of *Revista internacional d'humanitats*, 17.32 (2014).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. *Lingüística catalana i ensenyament*. Edited by Antonio Cortijo (U of California-Santa Barbara), Vicent Escartí, and Vicent J. Martines (U of Alicante). Special issue of *Revista internacional d'humanitats*, 17.31 (2014).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. “*De brevitate optimus sermo qui brevissimus*”: *estudios sobre prosa lacónica*. Edited by Sònia Boadas (Autonomous U of Barcelona). Special issue of *Revista internacional d'humanitats*, 29 (2014).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. *Estudios de cine latinoamericano actual*. Ed ad hoc: R. Tapia (Lawrence University). Special issue of *Revista internacional d'humanitats*, 28 (2013).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. *Language Phenomena and Language Policies around the World*. Ed. Eva Núñez (Portland State U). Special issue of *Revista internacional d'humanitats*, 27 (2013).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, coord. *Heterodoxias y disidencias sexuales en el modernismo hispánico*. Edited by Alberto Acereda (Arizona State U). Special issue of *Revista Internacional d'Humanitats*, 26 (2012).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, editor and coordinator. *Journeys Real and Imagined: Social Values, Identities and the Rights (and Wrongs) of Passages*. Editor ad hoc Alisa Tigchelaar (Calvin C). Special issue of *Notandum. Revista Semestral Internacional de Estudios Académicos*, 29 (2012).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, editor and coordinator. *The Meaning of Life: An Interdisciplinary Approach*. Special issue of *Notandum. Revista Semestral Internacional de Estudios Académicos*, 25 and 26 (2011). 2 vols.

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, editor. *Studia Antiquitatis et Medii Aevi. Homenaje al Prof Pere Villalba i Varneda, ofrecido por sus amigos, colegas y discípulos*. Special issue of *Revista internacional d'humanitats*, 18 (2010).

Dr. Mallorquí-Ruscalleda's Articles, Prologues/Short Introductions, and Translations in Peer-Reviewed Journals of Cemoroc

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. "The Meaning of Life-Revisited". 2011. *Notandum. Revista Semestral Internacional de Estudios Académicos*. 25 and 26 (2011). 2 vols.

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. "Presentación". *Studia Antiquitatis et Medii Aevi. Homenaje al Prof Pere Villalba i Varneda, ofrecido por sus amigos, colegas y discípulos*. Special issue of *Revista internacional d'humanitats*, 18 (2010).

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. "La configuración del protagonista en el *Cantar de mio Cid*". *Mirandum. Estudios e Seminários*, 12 (2001): 85-90.

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric, and Rosabel ROIG-VILA (U of Alicante). "Rerum novarum Cupitus. Claves para la creación de nuevos entornos para la educación". *Nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje. Investigación e innovación*. Coord. Enric Mallorquí-Ruscalleda and Rosabel Roig-Vila. Ed. Rosabel Roig-Vila. Special issue of *Notandum* 44-45 (2017): 1-4.

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. “Nota editorial-Estudis sobre llengua, literatura i cultura de la Corona d’Aragó”. *Nous apropaments a l’estudi de la literatura catalana; Nous aspectes sobre literatura catalana; and Lingüística catalana i ensenyament*. Special issues of *Revista internacional d’humanitats*, 17.31-17.33 (2015): 1.

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. “Prólogo” to Manuel Rodríguez Troncoso, *Luces del atardecer*. Vigo: Ir-Indo, 5-13. Reprinted and amplified from “Prolegómenos a *Luces del atardecer/Seran alumeado* de Manuel Rodríguez Troncoso”, *Convenit International*, 10 (2013): 27-32.

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. “Guilhem de Peitieu: a New English Translation of ‘Farai un vers, pos mi somelh’”. *International Studies on Law and Education*, 18 (2014): 93-96. [Translation: Medieval Occitan>English].

Dr. Mallorquí-Ruscalleda’s Scholarly Presentations related to Cemoroc

Conference Papers (Peer-Reviewed)

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. “L’opció estratègica dels consorcis internacionals d’universitats: *Studia Iberica et Americana* i *Revista Internacional d’Humanitats*”. International Conference on International Journals and Series of Linguistics, Literary and Cultural Studies, 12-17 December 2014, U of Alicante.

Keynote Speaker at International Conferences

MALLORQUÍ-RUSCALLEDA, Enric. “Seminari Internacional sobre estudis classics valencians: *Revista Interna-*

cional d'Humanitats 31-33". Seminari Internacional sobre estudis de clàssics valencians, 16-20 December 2014, U of Valencia.

Media Coverage in Brazil of Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda's Research

(2016) Jean LAUAND. "Revistas do CEMOrOC: Ano XX, No. 250, São Paulo-esboço de um memorial", *International Studies on Law and Education* [Harvard Law School Association of Brazil/U of São Paulo/U of Porto/ Editora Mandruvá, Brazil] 25/26 (2017): 7-22.

(2014) "Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda. Assistant Professor of Spanish Literature Receives International Homage". Interview featured in "CSUF Humanities and Social Sciences Newsletter".

(2013) Ricardo DA COSTA".Os estudos medievais nas revistas do CEMOrOC", *International Studies on Law and Education* [Harvard Law School Association of Brazil/U of São Paulo, Brazil/U of Porto/Editora Mandruvá, Brazil] 13/14. 85.

(2013) Featured in Jean LAUAND. "Revistas do CEMOrOC: Ano XV, No. 200, São Paulo-esboço de um 'Memorial' institucional de hottopos.com". *International Studies on Education* 13/14. 16.

(2012) Roberto CASTRO. "Os temores de D. Quixote", entrevista a Enric Mallorquí-Ruscalleda. *Jornal da USP-Caderno Cultura*, 28 de maio.

Academic Publications of California State University-Fullerton of Dr. Mallorquí-Ruscalleda Undergraduate and Graduate Student-Mentees on the Cemoroc Scholarly Journals

ALDAZABAL, Belén. “Fi or Not To Fi”; Study of USMC Population Related To Social Intimacy and Trust”. *Convenit Internacional*, 18 (2015): 77-82.

ALEGRÍA, Alexis. “Hibridez o asimilacionismo: En busca de una traducción ética en *Ollantay*”. “Dossier: Memoria cultural del mundo transatlántico”. Ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda. Coord. and ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda, and Jean Lauand. Special Issue of *Convenit Internacional*, 23 (Forthcoming 2017): 5-10.

BARRAGÁN, Belén. “Don Quijote desde el psicoanálisis: la doble personalidad como solución a la crisis existencial”. *Estudios de literatura española peninsular*. Coord and ed. Enric Mallorquí. Special issue of *Convenit Internacional*, 20 (2016): 5-10.

CASTILLO, Cindy. “En torno a mujeres ejemplares: *La gitanilla* de Miguel de Cervantes y *La fuerza del amor* de María de Zayas”. *Estudios de literatura española peninsular*. Coord and ed. Enric Mallorquí. Special issue of *Convenit Internacional*, 20 (2016): 17-24.

CASTRO, John. “*El gran teatro del mundo*, o la aventura de la existencia”. *Convenit Internacional* 18 (2015): 27-32.

CORRO, Demetria. “La conquista espiritual del indígena a través del miedo”. “Dossier: Memoria cultural del mundo transatlántico”. Ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda. Coord. and ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda, and Jean

Lauand. Special Issue of *Convenit Internacional*, 23 (Forthcoming 2017): 11-16.

GONZÁLEZ, Areli. "The Start of the 20th Century: Mexico as Metaphor of Latin America". *Convenit Internacional* 17 (2015): 83-92.

———. "Idea of Home in Central American Migrants' Journey". "Dossier: Memoria cultural del mundo transatlántico". Ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda. Coord. and ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda, and Jean Lauand. Special Issue of *Convenit Internacional*, 23 (Forthcoming 2017): 17-28.

HERNÁNDEZ, Amaruc Lucas. "La Dra. Tricia Gabany Guerrero y su huella en Michoacán, México". *Revista Internacional d'Humanitats*, 18.35 (2015): 21-32.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Anabel. "El amor como respuesta a la angustia existencial en *El árbol de la ciencia* y *Los fantoches*". *Estudios de literatura española peninsular*. Coord and ed. Enric Mallorquí. Special issue of *Convenit Internacional*, 20 (2016): 11-16.

———. "La fragmentación de la subjetividad de "el otro" en *El hombre, la hembra y el hambre* de Daína Chaviano". "Dossier: Memoria cultural del mundo transatlántico". Ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda. Coord. and ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda, and Jean Lauand. Special Issue of *Convenit Internacional*, 23 (Forthcoming 2017): 29-38.

HERRERA, Marisol. "La Biblia en *El Gran Teatro del Mundo* de Calderón de la Barca". *Convenit Internacional*, 14 (2014): 35-38.

JUÁREZ, Denise. "The Fraudulent Mexican Presidential Elections". *Convenit International* 17 (2015): 71-82.

MÁRQUEZ, Carolina. "La tragedia y los símbolos tradicionales en el teatro de García Lorca". *Estudios de literatura española peninsular*. Coord and ed. Enric Mallorquí. Special issue of *Convenit Internacional*, 20 (2016): 25-34.

MARTÍNEZ, Alicia. "Indigenous Resistance in Brazil". *Convenit International* 17 (2015): 93-98.

MOTRENEC, Andalee. "Suspecting Women in The Leavenworth Case". *Convenit International*, 18 (2015): 11-26.

PHETHEAN, Matilde A. "Narrativa bíblica y diferentes significados de la desnudez en *Naufragios*. Dossier: Memoria cultural del mundo transatlántico". Ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda. Coord. and ed. Enric Mallorquí-Ruscalleda, and Jean Lauand. Special Issue of *Convenit Internacional*, 23 (Forthcoming 2017): 37-44.

Dr. Mallorquí-Ruscalleda's Visiting (Honorific and temporary) Positions in Brazil

(2012) U of São Paulo (Center for Medieval Studies—East and West). Visiting Scholar and Collaborative Professor of the postgraduate program in Medieval/Early Modern Iberian Studies and Philosophy.

(2012) Federal U Espírito Santo, Brazil. Visiting Scholar and Collaborative Professor of the postgraduate programs in, History, Art History, and Philosophy.

Dr. Mallorquí-Ruscalleda's Participation in Collaborative, International and Interdisciplinary Government-Funded Research of Brazil (indicates Research Associate)**

(2010-Present) **Member, Center for Medieval Studies -East and West (CEMOrOC). U of São Paulo.

(2012-Present) **Member, "Conceitos Fundamentais na Filosofia de Tomás de Aquino". IP: Jean Lauand (U of São Paulo).

Dr. Mallorquí-Ruscalleda's National and International Symposia and Conferences Organized, and/or Scientific Committee Member Related to Cemoroc

(2014) Organizing Committee Member: Seminari Internacional sobre estudis de clàssics valencians: *Revista Internacional d'Humanitats* (31-33). U of Alicante.

Dr. Mallorquí-Ruscalleda's Editorships and Membership of Editorial Boards in relation to Cemoroc

(2005-Present) Regular Reviewer of: *Notandum Libro*. São Paulo/Porto: CEMOrOC-U of São Paulo/Editora Mandruvá.

(2005-Present) *Mirandum. Estudos e Seminários*. U of São Paulo/Catholic U of San Antonio of Murcia.

(2010-Present) *Revista internacional d'humanitats*. Autonomous U of Barcelona/U of São Paulo.

(2010-Present) *Notandum. Revista Semestral Internacional de Estudios Académicos*. U of São Paulo/U of Porto.

(2011-Present) *International Studies on Law and Education* [U of São Paulo/U of Porto/Editora Mandruvá, Brazil].

(2011-Present) *Convenit International*. U of Porto/U of São Paulo/Methodist U of São Paulo.

(2011-Present) Regular Reviewer on the Editorial Board of the publications of CEMOrOC (Center for Medieval Studies-East and West). U of São Paulo.

(2014-Present) Director, Founder, Executive Editor, and Webmaster: *Studia Iberica et Americana: Journal of Iberian and Latin American Studies*. California State U-Fullerton /U of Alicante/Pablo de Olavide U/U of Girona/U of São Paulo. Since Dec. 2013 I have coordinated and been the general editor for the following vols.:

- Vol. 1 (2014): titled *Grecia y las letras Catalanas*.

- Vol. 2 (2015), which includes, besides the open section and the reviews, three monographs: *De mi corazón a mis asuntos. Asedios críticos sobre Miguel Hernández; Filología, comunicación y publicidad en el mundo hispánico; En tiempo de descuento: Mario Benedetti y sus contemporáneos, hoy*.

Three books: *Vers una teoria general de la traducció* (2016), *Catalan Diachronic and Corpus Linguistics: Four New Approaches* (2015), *Sobre el llinatges dels balears a l'Argentina* (2014).

- Vol. 3 (2016), which includes, besides the open section and the reviews, a monograph: *El Materialismo Filo-*

sófico como sistema de pensamiento contemporáneo. Crítica de la literatura y crítica de la realidad.

- Vol. 4 (2017), which includes, besides the open section and the reviews, a monograph: *Sport, Identity, and Nationalism in the Hispanic World.*

To conclude, not only for all of these publications, but also for his steadfast and attentive collegiality and willingness to help, always in a selfless manner for our publishing ventures and other activities with Cemoroc (of which the author of this text founded and directs), as well as for his brilliant record as one of the most internationally respected Hispanists, we unanimously have decided to honor him as an academic and as a dear friend. This we proudly dedicate in his honor this year's workshop, the XVIII Seminário Internacional Cemoroc Filosofia e Educação (XVII Cemoroc International Seminar of Philosophy and Education). The participants are world-renowned professors in humanities who will present their works that appear in this book to provide a fitting tribute in honor of Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda.

(Translated from Brazilian Portuguese by Maria Cristina Ascensio,
MA in Student at California State University-Fullerton)

LAS RAÍCES MEDIEVALES DEL MODERNISMO Y LA IDENTIDAD BRASILEÑA¹

ENRIC MALLORQUÍ-RUSCALLEDA²

California State University-Fullerton

Reza el *Eclesiastés* (1.10) una frase que, con el devenir de los siglos, se ha convertido en un lugar común al que se alude con harta frecuencia: *nihil sub sole novum* —“nada nuevo bajo el sol”. El campo de la teoría literaria no se ha mantenido al margen de tal tendencia, por lo que el tópico se ha utilizado para definir la intertextualidad, entendida,

¹ Reproducción del artículo aparecido previamente bajo el título de “Intertextualidad, reescritura y parodia de la *Vita Christi* de Ludolfo de Sajonia en *Macunaíma* de Mário de Andrade,” en *Hispanófila*, 159 (2010): 53-76. Agradezco a la dirección de *Hispanófila* el que me facilitaran los permisos necesarios para poder reproducir aquí este artículo y con el que quiero agradecer de todo corazón el homenaje que mis colegas brasileños me rinden.

² A Pedro Meira Montero, de Princeton University, le debo mi primer y más sincero agradecimiento. No solo por haberme introducido en el conocimiento del rico caudal literario y lingüístico Luso-Brasileiro, sino también por sus numerosas críticas, sugerencias y revisiones de las diferentes versiones de este trabajo. A Ronald E. Surtz, de Princeton University, y a Jorge García López, de la Universitat de Girona, les quiero agradecer la generosidad con la que han leído este ensayo, así como los cambios que me han sugerido y que, sin lugar a dudas, han ayudado a mejorarlo. Sin embargo, cualquier error que permanezca es de mi única y exclusiva responsabilidad.

en términos generales, como el resultado de la influencia de unos textos sobre otros³. Para el caso que aquí me ocupa, *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* (1928), de Mário de Andrade, los intertextos que, en forma de huella, se hacen más o menos explícitos en el relato, han sido sacados a luz en su casi totalidad. Así, por ejemplo, siguiendo la tradición oral de la literatura⁴, se ha señalado la influencia de las canciones de gesta, epopeyas, novelas picarescas y cuentos populares en *Macunaíma*, motivo por el que esta obra ha sido definida como rapsodia⁵, haciendo

³ Para una historia y desarrollo del concepto, véase J. E. Martínez-Fernández, *La intertextualidad literaria (Base teórica y práctica textual)*, Madrid: Cátedra, 2001.

⁴ La oralidad, íntimamente vinculada a la cuestión de la identidad cultural, constituye una de las preocupaciones de Mário de Andrade en este texto, especialmente por lo que se refiere a la oralidad como artefacto literario que permite identificar determinados indicios de una posible identidad cultural brasileña en proceso constante de formación y reformulación. Al respecto véanse, entre otros, E. Pimentel Pinto, *A Gramatiquinha de Mário de Andrade: texto e contexto*, São Paulo: Duas Cidades/Secretaria de Estado da Cultura, 1990; A. C. Souza Rodrigues, "Mário de Andrade," Ed. E. Pimentel, *O escritor enfrenta a língua*, São Paulo: FFLCH/USP, 1994, 63-72; J. R. Gomes de Faria, "Mário de Andrade e a questão da língua brasileira," VV.AA., *Estudos sobre o Modernismo*, Curitiba: Criar, 1988, 45-68 y *Mário de Andrade e a Revolução da Linguagem: A Gramatiquinha da Fala Brasileira*, João Pessoa: Ed. Univ./UFPB, 1979; M. Bandeira, "Mário de Andrade e a questão da língua," *Poesia e prosa*, vol. 2, Rio de Janeiro: Aguilar, 1958; S. J. Albuquerque, "Construction and Deconstruction in *Macunaíma*," *Hispania* 70.1 (1987): 67-72. Para un abordaje más amplio del debate sobre la lengua en el ámbito del Modernismo brasileño, véase L. C. Lessa, *O Modernismo brasileiro e a língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

⁵ En este sentido son interesantes las lecturas que ofrecen, entre muchos otros, los dos siguientes trabajos: D. George, "Macunaíma, a Parody of *The Lusiads*?" *Chasqui: Revista de Literatura Latinoamericana* 14.1 (1984): 41-

referencia, así, a la técnica narrativa empleada por Mário de Andrade, basada en el uso de temas y procesos de composición improvisados, presentes en las canciones tradicionales⁶. Sin embargo, por las estrechas semejanzas que la obra guarda con varias obras y géneros literarios medievales, como, por ejemplo, la hagiografía medieval y, más concretamente, con las “Vidas de Cristo”, en su versión más difundida y de más aceptación entre la comunidad católica, la *Vita Christi* —Estrasburgo y Colonia

52 y M. M. González, “Le Néo-picaresque brésilien au XX^e siècle: L’Exemple de *Macunaíma* de Mário de Andrade.” *Études Littéraires* 26.3 (1993): 69-80. A pesar de la sugerente lectura que ambos trabajos ofrecen, discrepo de ellos en el sentido que, a mi modo de entender, hay que buscar los orígenes en modelos literarios anteriores (léase la *Vita Christi*).

⁶ El texto está elaborado a partir de la combinación de una serie de textos preexistentes que proceden tanto de la tradición oral como escrita, popular como erudita, europea o brasileña. Es precisamente por esta composición estructural que Haroldo de Campos se refirió a *Macunaíma* como una composición en mosaico, yuxtaposición pura y simple de préstamos efectuados de sistemas diversos, en suma, una composición que se acerca al *bricolage*, a partir del concepto de Claude Lévi-Strauss. Sin embargo, la crítica literaria en los últimos años ha preferido la interpretación de Gilda de Mello, para quien *Macunaíma* está compuesta por un proceso creador de la música que se basa en un proceso acumulativo de la suite y la forma estilística de la variación. Otro crítico, Raúl Antelo, también ha señalado la estrecha relación de Mário de Andrade con el compositor e intérprete Heitor Villa-Lobos en la búsqueda de efectos musicales que pudieran ser utilizados en composición. Mello de Souza y Alfredo Bosi, entre otros, han puesto en relación el subtítulo del relato con el principio rapsódico de la suite, cuyo modelo popular podría encontrarse en el nordestino “bumba-meu-boi”. En cualquier caso, para el propósito que se persigue aquí, prefiero la interpretación de Haroldo de Campos —*Morfología de Macunaíma*—, de quien también me sirvo del concepto de parodia que ofrece en su extraordinario análisis de *Macunaíma*. De Campos aplicó, y amplió, el concepto de parodia —en una línea similar a la de Bakhtin— al texto de Mário de Andrade al discutir el canon de la fábula que subyace en la novela.

1474—, del monje cartujo alemán Ludolf von Sachsen —Ludolfo de Sajonia, 1295-1377, quizás el membrete que mejor la defina sea el de novela⁷.

Como corolario, a continuación, y partiendo del presupuesto de que la *Vita Christi* es un posible subtexto que nos puede ayudar a comprender *Macunaíma*, los propósitos que se persiguen en este trabajo son tres. En primer lugar, se presentará de forma breve el texto y el contexto en el que se produce y circula la *Vita Christi*. A continuación, se rastreará y señalará la posible relación intertextual que bajo la forma de reescritura paródica, en tanto que réplica burlesca de un texto anterior, se establece entre ambos textos tanto a nivel estructural como de imaginería simbólica, especialmente, esto último, en relación al personaje protagonista. Finalmente, se determinará, por una parte, cuáles son las plausibles motivaciones que despiertan este uso por parte de Mário de Andrade, y que, como se verá, responden a los lineamientos estéticos y políticos de la propuesta antropofágica, entendida como el acto de devorar y la asimilación crítica —selectiva— del Otro, de la cultura europea y de los valores transplantados por la colonia —léase cristianismo—, pero también aquellos reprimidos y relegados por la misma —el folclore, esto es, la cultura “original” brasileña. Ello permitirá enlazar con las conclusiones, en las que se discuten las posibles

⁷ En este trabajo se emplearán indistintamente los términos de novela y relato. Para la cuestión terminológica y conceptual del género, así como para su transformación histórica, véase el excelente trabajo de B. Fuchs, *Romance*, New York: Routledge, 2004.

vías de transmisión y de contacto de la estructura y de la imaginería compartida por ambos textos.

La *Vita Christi*: texto y contexto

La *Vita Christi* del cartujo alemán fue traducida al castellano por Fray Ambrosio Montesino y se dio por primera vez a la imprenta en Alcalá de Henares, en 1502-1503. En portugués se cuenta con una traducción realizada por monjes de la Orden del Cister durante la primera mitad del siglo XV. Su primera impresión se realizó en Lisboa, en 1495, y fue hecha por orden de la reina Doña Leonor, esposa del monarca João II, en Lisboa, en 1495.

Desde bien temprano, este texto, que explora el ascetismo y la devoción a través de los misterios de la Vida de Cristo⁸, se convirtió en un auténtico *best-seller* dentro

⁸ Enumeración de los *Misterios* a partir del Cartujano: Preámbulo para antes de la vida de Cristo, en el cual se trata del misterio inefable de su encarnación; De la Anunciación de Nuestra Señora; La Visitación a Santa Elisabet; La revelación de la virginidad de Nuestra Señora; El Nacimiento del Salvador; La Circuncisión del Señor; La adoración de los Magos; La purificación de Nuestra Señora; La Huida a Egipto; Cuando se perdió el Niño Jesús; El Bautismo del Señor; El Ayuno y la Tentación; La Transfiguración; La predicación de Cristo y sus milagros; La entrada en Jerusalén con los ramos; Preámbulo de la Pasión del Señor; La cena del Señor y el lavatorio de los pies; La Oración del Huerto; La prisión del Salvador, y presentación ante los pontífices; La presentación ante Pilatos y Herodes y los azotes a la columna; La coronación de espinas y el *Ecce Homo*; Del llevar la cruz a cuestas; De cómo fue crucificado el salvador; La lanzada del Señor y la sepultura; La resurrección del Señor; La subida a los cielos; La venida a juicio; De las penas del Infierno; De la gloria del Paraíso; De la memoria de la muerte; De los beneficios divinos; De la manera que se ha de tener en la consideración de todas las cosas susodichas. Cito por la traducción de Fray Luis de Granada, *Vida de Cristo: para conocer, amar e imitar a Nuestro Señor*, Madrid: Edibesa, 2006.

de la Península Ibérica alcanzando un total de 88 ediciones durante el período que media entre la primera edición y el final del siglo XVII, junto a otros libros de un talante parecido, como el anónimo *Barlaam y Josafat* y de la *Scala Paradisi* de Iohannes Climacus —Juan Clímaco, 579-649. Entre los primeros lectores de la *Vita Christi* cabe incluir a personajes tan relevantes de la vida cultural, política y religiosa de la época, como la misma reina Isabel la Católica, quien poseía un ejemplar en su biblioteca privada⁹, Santa Teresa de Jesús e Ignacio de Loyola. A éste último, por ejemplo, su lectura durante el período de convalecencia previo a su conversión, le marcó de una forma definitiva, según él mismo narra en su *Autobiografía*. Desde ese momento la *Vita Christi* deviene central en el proceso de conversión del futuro santo y, por consiguiente, en el texto que lo inspiró para fundar la Compañía de Jesús en 1539, cuya influencia se irradiaría hasta tiempos recientes en Latinoamérica.

Además, la *Vita Christi*, junto a otros libros de devoción y de caballerías, formaría parte del equipaje de los conquistadores y de los colonizadores, tanto españoles como portugueses, en su viaje al Nuevo Mundo, tal y como han demostrado trabajos seminales como los de Irving Leonard, junto al de otros tantos investigadores que han seguido el camino abierto por el gran maestro. Todos estos críticos están de acuerdo en considerar que los *best-seller* peninsulares —los citados libros de devoción, numerosos

⁹ F. J. Sánchez Cantón, *Libros, tapices y cuadros que coleccionó Isabel La Católica*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1950.

libros de caballerías y otras tantas novelas sentimentales— se exportaban a la otra orilla del Atlántico poco después de ser publicados en la Península. Por tanto, se puede afirmar que la *Vita Christi* se convirtió muy pronto en un libro fundamental en la empresa misionera en el Nuevo Mundo y que, en Brasil, vería su máxima difusión gracias a la labor evangelizadora jesuítica impregnando así todas las esferas de la nueva vida cultural en las colonias y, por consiguiente, en la pervivencia que, en forma de *continuum* —o tradición— cultural, se encuentra en el despertar de las futuras conciencias nacionales de los países latinoamericanos¹⁰.

Conscientes de ello, los modernistas latinoamericanos, y, más concretamente, Mário de Andrade, con la voluntad de ruptura que le acompaña, vuelve la mirada al pasado con la intención de reconfigurar lo que él entiende como la verdadera identidad brasileña. Ello lo lleva a cabo a partir de la crítica de lo que él interpreta como una falsa colonización y que aquí se concretiza con una reescritura del que con mucha probabilidad fuera uno de los instrumentos de evangelización más importantes, la *Vita Christi*. Concretamente, no es por ello extraño encontrar declaraciones como las que el mismo Andrade realiza en una crónica publicada en el *Diario Nacional* el 18 de octubre de 1931:

¹⁰ En este sentido, se ha interpretado, por ejemplo, la *Peregrinación de Bartolomé Lorenzo* de José de Acosta. Al respecto véase J. J. Arrom, “Precursores coloniales de la narrativa hispanoamericana: José de Acosta o la ficción como biografía”, *Revista iberoamericana* 44 (1978), 369-83.

A imagem de Jesus na altura mais grandiosa da capital da República representa incontestavelmente muito do nosso Brasil. A nossa vida histórica dos tempos coloniais está de tal forma presa à religião católica que se pode dizer que nosso destino foi afeiçoado por uma ideologia fradesca. [...] A estátua do Cristo é também a representação da nossa ‘civilização’ atual, importada e por muitas partes falsa pra nós (“Cristo-Deus” 447-48).

El pasaje es una muestra meridiana y patente del pensamiento político de Mário de Andrade, que se traduce en un intento de deconstrucción estética de la asimilación de la cultura occidental, que ocurrió desde el mismo momento de la llegada de los portugueses al Nuevo Mundo y que cabe relacionar con el proceso de asimilación cultural problematizado a través del concepto antropofágico.

Aunque se ha definido con anterioridad el concepto antropofágico de acuerdo con la propuesta de Oswald de Andrade, quizás cabría ahora matizarlo añadiendo que éste, a su vez, en el caso de Mário de Andrade, es también una respuesta carnavalizada a la conciencia poética que los modernistas brasileños dieron al problema del colonialismo cultural. Al subrayar que todo proceso de asimilación es canibalístico, los antropófagos desacralizaron los modelos heredados de la tradición occidental¹¹, entre los que cabe contar la *Vita Christi*

¹¹ No específico aquí las diferencias que existen entre la propuesta antropofágica de Mário de Andrade y de Oswald de Andrade. Para ello véanse, entre otros, A. de Campos, “Revistas re-vistas: os antropófagos”, *Revista de Antropofagia*, São Paulo: Abril, 1975; V. Gelado, “O primitivismo antropofágico do Modernismo brasileiro como forma de valorização do popular”, *Poéticas da Transgressão: Vanguarda e Cultura Popular nos anos*

como uno de los fundamentales. No debe de extrañar, por tanto, que en *Macunaíma*, publicada en 1928, sólo tres años antes de las declaraciones anteriormente mencionadas, se plasme esta preocupación existencial bajo la forma de las tensiones textuales, ideológicas y estéticas que subyacen en el relato. Dichas tensiones se manifiestan en las continuidades y rupturas con respecto a la cultura occidental a partir de la desacralización que en forma de parodia, entendida con esa vieja afortunada metáfora bajtiniana del mundo al revés, cuyos orígenes están enraizados al mundo carnalesco, realiza de la *Vita Christi*, como se pasa a mostrar a continuación.

Nacimiento, bautismo y transfiguración

A nivel estructural, la *Vita Christi* se puede dividir en tres momentos principales teniendo como punto culminante de su vida pública la transfiguración de Cristo,

20 na América Latina, Rio de Janeiro/São Carlos: UFSCar/FAPESP, 2006, 132-93; L. Montiel Spluga, "La vanguardia brasileña: Una solución antropofágica al problema de la identidad latinoamericana", *Revista de Literatura Hispanoamericana* 40 (2000), 121-30; B. Nunes, "A antropofagia ao alcance de todos", O. de Andrade, *A utopia antropofágica*, São Paulo: Globo/Secretaria de Estado da Cultura, 1990, 5-39; E. Rodríguez Monegal, "Carnaval/ Antropofagia/Parodia", *Revista Iberoamericana* 45.108-109 (1979), 401-12; V. Martínez Luque, "Tupy or not Tupy: antropofagia, cultura e identidad", *Diálogos* 9.3 (2005), 31-38; E. M. Boaventura, *A vanguarda antropofágica*, São Paulo: Ática, 1985; L. Helena, *Uma vanguarda antropofágica*, Rio de Janeiro: Cátedra/INLMEC, 1982; A. Saraiva, "Para a historia do Modernismo brasileiro: A 'divisão' dos Andrades (Mário, Oswald e Carlos Drummond)," *Coloquio/Letras* 5 (1972), 24-29. Y, finalmente, O. de Andrade, "Manifesto da poesia Pau-Brasil" y "Manifesto antropófago". *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*, ed. J. Schwartz, Madrid: Cátedra, 1991.

como el bautismo fue su inicio y la ascensión su fin, y que se enmarcan dentro del marco narrativo de la *peregrinatio vitae*. En torno a estos tres elementos y a lo que ellos llevan asociado voy a estructurar mi argumentación. Más concretamente: 1) Nacimiento, bautismo y transfiguración; 2) La peregrinación: en búsqueda del *muiraquitã*; 3) Ascensión, muerte y memoria.

Macunaíma, compuesto por diecisiete capítulos y un epílogo, se desarrolla en torno a la búsqueda de la piedra *muiraquitã* que, después de un encuentro con su amante, Macunaíma, el protagonista, recibe como amuleto, antes de subir al cielo.

Macunaíma nace en el seno de una tribu que se extingue, hijo de la noche —y, al igual que Jesucristo, se hace eco aquí de la presencia de la ausencia física de un padre—, de una madre que ya es vieja y predestinado como un héroe a la salvación de los suyos —en términos parecidos se lee en el misterio de *La Visitación a Santa Elisabet*—, los *tapanhumas*, símbolo de toda la cultura original brasileña. Como su modelo literario, destinado también a salvar a los suyos —aunque, como se sabe, en *Macunaíma*, con la desaparición de su pueblo esto no se produce—, nace en un entorno humilde, escaso y pobre.

A Macunaíma, en tanto que personaje literario, se le atribuyen, además, otras características, especialmente las que sobresaltan sus debilidades o flaquezas: pereza, lengua viperina, falta de sujeción y obediencia tanto a los iguales como a los mayores y a los menores, de forma parecida, aunque opuesta, a las características que se le

atribuyen a Jesús, según se lee en el *Misterio de cuando se perdió el Niño Jesús*. A éstas hay que añadir el continuado desenfreno sexual expresado a través de las constantes “brincadeiras” con Sofará, la mujer de su hermano Jiguê, y con tantas otras, oponiéndose para ello al *Misterio del ayuno y tentación*. Pero no sólo esto. Respecto a su modelo igualmente destaca su falta de socorro a los prójimos —como se lee, de nuevo en forma contraria, en el *Preámbulo de la Pasión al Señor*, en la *Adoración de los Reyes magos* y en el *Misterio del ayuno y tentación*. Así, por ejemplo, a partir del episodio de la transportación de la casa materna —motivo legendario que procede de la Saga 6 de Koch Grünberg— Macunaíma consigue que él y su madre vivan en opulencia y desahogo. En cambio, los hermanos quedan en el lugar de origen, en el cual sufren una gran escasez de víveres. Al ver su desgracia, la madre quiere ayudarles echándoles pequeños trozos de fruta, lo cual irrita a Macunaíma, quien, en un acto de venganza, vuelve a transportar la casa al lugar de origen.

Curiosamente, en un sentido opuesto —no se olvide el sentido de la parodia que Andrade lleva a término—, todo ello se encuentra en dos momentos de la *Vita Christi* que median entre el nacimiento y el bautizo del héroe. Me refiero al *Misterio de la adoración de los Magos* —condenación de la pereza y de la falta de control de las pasiones, socorro de los prójimos— y en el *Misterio de la circuncisión del Señor* y *Misterio de la purificación de Nuestra Señora*. En su lugar, la castración sufrida por Macunaíma

con la imposibilidad de descendencia¹² —Capítulo III, “Ci, Madre de las matas”—, se puede interpretar en clave psicoanalítica¹³, en un sentido que cabe relacionar con la fragmentación de la identidad o de la identidad perdida por la aceptación de la castración sufrida en manos del colonialismo cultural, si se piensa que la obra, mediante su personaje protagonista, plantea el choque cultural del indígena amazónico con la cultura europea. Es igualmente un anticipo del final trágico de su pueblo que se lee al final del relato, a la vez que metáfora de la castración del indio después de ser catequizado o cristianizado, representado por el bautismo en la tradición católica y que corresponde al *Misterio del Bautismo del Señor*.

Frente a ello, en *Macunaíma*, la voz narrativa¹⁴ se sirve del bautismo del héroe en dos sentidos complementarios. El primero se produce cuando Mário de Andrade bautiza a su personaje protagonista con el nombre parlante

¹² En este sentido quizás cabría buscar una relación entre Mário de Andrade y Machado de Assis, ya que la imposibilidad de descendencia de sus personajes —Macunaíma y Bras Cubas respectivamente— podría interpretarse en un sentido escéptico y cínico, frente al optimismo predominante de la época.

¹³ Por el conocimiento que Mário de Andrade tenía de la obra de Freud y por el espectro trágico que en forma de estructura, temática o pensamiento planea en el texto del brasileño, bien se podría interpretar *Macunaíma* en clave de tragedia, especialmente poniéndola en relación con *Amar, Verbo Intransitivo*.

¹⁴ Me referiré indistintamente al autor y a la voz narrativa en un mismo sentido. Aunque soy consciente de la problemática teórica sobre el tema, tal como la descentralización del sujeto, etc., tomo aquí estas dos nociones de una forma equivalente ya que en todo momento tengo muy presente la intención autoral de Andrade.

“Macunaíma” (3)¹⁵. De esta forma lo contrapone a la figura de Jesucristo desde este mismo momento. Frente a la reminiscencia de “salvador” y “redentor” implícita en el nombre de Jesús, Macunaíma, etimológicamente significaría algo así como el “Gran Malo”¹⁶. Aunque como ha advertido la crítica, para Mário de Andrade este nombre designa sobre todo “el héroe sin ningún carácter,” tal y como reza el subtítulo de la obra, esto es, “nada sistematizado en psicología individual o étnica”¹⁷, no cabe duda de que irónicamente Macunaíma se presenta a sí mismo como “emperador,” con todo el simbolismo que esto comporta. En este sentido, en su “Carta pras Icamíabas” —capítulo IX—, en la que el diálogo con la literatura clásica y su proceso de reescritura paródica se hace más que evidente, al relatarnos cómo es su vida en São Paulo, se refiere a sí mismo varias veces con el apelativo de “emperador.” Sirva como ejemplo el párrafo final y la signatura del héroe:

Recebi a bênção do vosso Imperador e mais saúde e fraternidade. Acatai com respeito e obediência estas mal traçadas linhas; e, principalmente, não vos esqueçais das alviças e das polonesas, de que muito hemos mister [...] Macuníma/ Impertaror (81).

Aunque él es “Imperador do Mato-Virgem” (27), evidentemente parodiando el modelo de epístola heredado

¹⁵ Cito por M. de Andrade, *Macunaíma. O herói sem nenhum caráter*, Rio de Janeiro: Garnier, 2004.

¹⁶ Citado por G. de Mello e Souza en su edición de *Macunaíma*, Caracas, Venezuela: Ayacucho, 1979, 114, n. 4.

¹⁷ *Ibid.*, *supra*.

del mundo clásico, no sólo por la forma sino también por el contenido, a ello cabe añadirse otra dimensión, también paródica, y que me permite asociar el “emperador” con el “Cristo-Rey” al que Andrade se refería en otro fragmento de la carta de 1931 que cité más arriba¹⁸:

Essa civilização construída por outros povos, com outras necessidades e outros climas, passou pela nossa alfândega, como um aerólito fulgurante. [...] A imagem de Cristo no tope do Corcovado, se representa uma felicidade da nossa tradição, se representa uma das medidas do nosso ser rotulado, representa ainda o aerólito a que nos escravizamos. Que falseamos. E que nos falseia inda mais. A imagem será chamada de Cristo-Redentor, pelo que poderá valer em nossa contemporaneidade. Mas como índice da civilização brasileira, é apenas Cristo-Rei. A imagem será chamada de Cristo-Rei enquanto símbolo duma civilização que nos falseia demais (“Cristo-Deus” 447-48).

En un segundo sentido, el bautizo es físico y¹⁹ presenta un marcado carácter simbólico. Tiene lugar en un momento clave del relato, cuando, precisamente de camino a São Paulo, decide sumergirse en el agua:

¹⁸ Igualmente, a nivel intertextual se podría relacionar la oposición entre emperador y rey a partir de la oposición entre paganismo y cristianismo que se produce dentro del Imperio Romano y que, de alguna forma, reproduce el modelo de lucha y conquista entre modelos culturales.

¹⁹ Si bien en la *Vita Christi* —*Misterio del bautismo del Señor*— y, por extensión, en la mayoría de los relatos de peregrinación, hay un bautizo de los personajes protagonistas —como, por ejemplo en el *Persiles* de Cervantes—, hay otros casos, como la *Peregrinación de Bartolomé Lorenzo* del padre jesuita José de Acosta, en que la peregrinación se inicia sin un bautizo *stricto sensu*.

Uma feita a Sol cobrira os três manos duma escaminha de suor e Macunaíma se lembrou de tomar banho. Porém no rio era impossível por causa das piranhas tão vorazes [...] Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d'água. [...] O herói [...] entrou na cova e se lavou inteirinho.

Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava brabuco louro e de olhos azuizinhos, água lavara e pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas (39-40).

El fragmento no tiene desperdicio, pues presenta una gran concentración de motivos en unas poquísimas líneas. Además del motivo del bautizo²⁰, y estrechamente relacionado con él, se encuentra el elemento de la transfiguración que proporciona el blanqueamiento de Macunaíma, frente a la imposibilidad de transformación de sus dos hermanos, lo que remite a la imagen del Mesías —aunque, cabe recordar, disociada del elemento redentor.

Si el cristianismo ve en el agua la doble naturaleza de Cristo, como aquí la del protagonista —de negro a blanco—, la transfiguración, punto culminante de la vida de Cristo, se produce aquí, como en la *Vita Christi*, en un monte. Si en Lucas (9:29) y Mateo (17:2) se lee que entre tanto la apariencia del rostro de Jesús se hizo literalmente “diferente” —es decir, que su apariencia cambió— delante de sus discípulos, en *Macunaíma*, aunque el suceso se

²⁰ De destacar es también la referencia a Sumé, héroe civilizador de los indígenas brasileños, de acuerdo con la noticia que ofrece Mello e Souza —n. 96, p. 121 de su edición citada arriba.

produce de igual forma en un monte, el autor echa mano del recurso de la cueva en la que se produce la transfiguración del protagonista para enfatizar la introspección e inmersión del personaje en el conocimiento de su ser más interno e íntimo que en este mismo momento va a empezar con el desarrollo de la peregrinación y que a nivel extratextual repercute en la tensión que el autor busca en su lucha por re-construir la “verdadera raza” brasileña.

Esta metamorfosis interesa aquí de una manera particular, ya que de alguna manera inicia el proceso de ascensión ligado a la peregrinación del personaje, como se explica más adelante.

Sin embargo, no es ésta la única de las metamorfosis que Macunaíma sufre. La palabra “transfiguración” proviene del verbo denominal del griego clásico que tiene su étimo en el sustantivo μεταμόρφωσις y que está formado de dos partes: 1) *meta*, que significa “cambio” y 2) *morphe*: “forma”. De modo que significa “[t]ransformación de algo en otra cosa” (*DRAE*, s.v. ‘Metamorfosis’). La palabra “metamorfosis” se emplea, por tanto, para describir algunas de las más asombrosas transformaciones diseñadas por Dios en la naturaleza, como la transformación de una oruga en mariposa. En *Macunaíma* la práctica totalidad de sus transformaciones se pueden relacionar con la imaginaria que aparece en la *Vita Christi* y, por supuesto, con la Biblia. Así, por ejemplo, la transformación de negro a blanco²¹ simboliza igualmente la pureza, la santidad,

²¹ Aunque, por definición, el blanco no es un color, sino la posibilidad de todos. Esto se puede conectar con el subtítulo del texto, es decir, *o herói senhum carácter*.

por lo que suele ser el color habitual del héroe, desde Sir Galahad en *Chrétien de Troyes* al Caballero de la Blanca Luna en el *Quijote*, o al propio Dios y al Sol, a la luz, hacia la que tiende al final del relato.

Otra metamorfosis igualmente es la que produce la transformación del héroe en pez, que, como recuerda Montserrat Escartín, “[p]ara los Cristianos, la palabra griega para pez, *Ichthus*, era usada como acróstico para aludir a Cristo: *Iesous CHristos, THEou Uios, Soter* —Jesucristo, Hijo de Dios, Salvador—” (240-1). La pesca y el pescador poseen, por tanto, un valor místico en el sentido de que el pez es símbolo de Cristo y en el acto de pescar la extracción de un tesoro o una sabiduría. Así, pescadores eran los apóstoles o el rey en la leyenda del Graal del mencionado *Chrétien*²².

De igual forma, otras de las atribuciones o relaciones que en la obra se establecen entre el héroe y otros elementos remiten a imágenes directamente relacionadas con la de Jesús en la *Vita Christi*. Sirvan para ello, y sólo a modo de ejemplo, las “hormigas” —elemento revalorizador de

²² El paralelismo entre estos dos textos fue agudamente señalado por Gilda de Melho en su extraordinario *O tupi e alaiúde: uma interpretação de Macunaíma* (São Paulo: Editora 34/Livraria Duas Cidades, 2003). Queda para el futuro llevar a cabo un exhaustivo estudio de fuentes partiendo de un rastreo textual del texto de Andrade y de sus posibles modelos para poder afirmar con más seguridad de qué fuentes bebe, aunque, en mi opinión, y siempre contando que los datos que aquí se presentan son provisionales, se concretan en la *Vita Christi* del Cartujano. Para llevar a cabo esta empresa será igualmente necesario hacer un estudio de la circulación, transmisión y recepción de estos textos medievales —y de sus motivos y temas— buena parte de los cuales señalo aquí a partir del modelo de la *Vita Christi* —partiendo de un marco transatlántico y, a todas luces, comparado.

la vida— y la ‘lepra’. Además, se advierten en el relato numerosas resurrecciones del héroe que recuerdan al Ave Fénix. Ésta, que el cristianismo simboliza con la muerte y resurrección de Cristo —no es por casualidad que en un mismo episodio se haga referencia al Evangelio de Jesús (40), y, acto seguido, se produzca una resurrección (Capítulo V, “*Piaíma*”)—, contribuye a la configuración simbólica que del héroe ofrece constantemente la voz narrativa de *Macunaíma*.

Se han repasado hasta este momento dos momentos cruciales de *Macunaíma* en su proceso de reescritura de la *Vita Christi* del Cartujo: el bautismo, la transformación y, vinculado con esto, la configuración del héroe, la cual se puede relacionar con su modelo literario. Veamos el siguiente paso: la peregrinación y las imágenes con ella asociadas.

La peregrinación: en búsqueda del *muiiraquitã*

La idea del peregrino, tan presente en la cosmovisión y las letras medievales y del Renacimiento se funda en el concepto bíblico de peregrinación-destierro-patria que simboliza la constante búsqueda del origen paradisiaco por parte del hombre.

No se descubre nada nuevo aquí si se afirma que por esta condición, así como por el modelo de ascensión —o escalera— dentro del relato se ha querido ver en la picaresca española y en los libros de caballerías —aunque cabría especificar en sus vueltas *a lo divino*— los modelos literarios de los que parte Mário de Andrade.

Aunque no faltos de certeza, quizás sí de precisión, los críticos han obviado el hecho de que el modelo último de este tipo de narrativas es el de la peregrinación, que se difunde, principalmente, a través de la *Vita Christi* y de la *Scala espiritual* de Juan Clímaco —y, más tarde, a través de la novela bizantina. Antes se ha hecho referencia a la traducción que de ésta realizó Fray Luis de Granada bajo el título de *La Escala espiritual* (1562) y que consta como la primera obra impresa en el Nuevo Mundo²³, más concretamente, en casa del impresor Juan Pablos, en 1532, cuyo antecedente último es igualmente la *Vida de Cristo*. Ambos textos gozaron de una enorme popularidad a ambos lados del Atlántico desde el mismo momento del encuentro transatlántico.

El modelo literario de la peregrinación que arranca de Homero, le sirve a Mário de Andrade para abrir a su protagonista a un proceso de búsqueda psicológica, interior e íntima²⁴, que también recuerda los *Ejercicios espirituales* de Ignacio de Loyola, que se inaugura con el viaje que realiza junto a sus dos hermanos, Maanape y Jiguê. De esta manera se puede argumentar que esta experiencia del peregrinaje que conduce al conocimiento de sí mismo puede extrapolarse a la colectividad ya que Macunaíma puede leerse como un emblema de la

²³ Según la noticia que ofrece García Izcalbalzeta, *Bibliografía mexicana del siglo XVI*, México: FCE, 1954.

²⁴ El autor ya había ensayado este género, aunque salvando las distancias, en su diario de viaje, primera parte de *O turista aprendiz*, en el que rebosa su interés no sólo teórico sino también práctico, personal y profesional, de encontrar y reconfigurar las raíces de Brasil.

identidad del país²⁵. Por tanto, cuando Andrade define a su protagonista como “O herói sem nenhum caráter”, se puede afirmar que pretende trazar una generalización de éste y no, por el contrario, desposeerlo de todo rasgo.

Mientras que el peregrinaje arquetípico en el mundo medieval era a Jerusalén, Roma y Santiago de Compostela, en *Macunaíma* el autor traslada a sus tres personajes —quizás cabría ahondar en la relación de estos tres con la Santísima Trinidad, aunque en el modelo literario de la *Vita Christi* la peregrinación debe hacerse en solitario— a São Paulo en el intento de recuperar el *muiraquitã* que Ci, antes de convertirse en estrella, le había regalado a Macunaíma. Después de perderlo, la piedra va a parar a manos Venceslau Pietro Pietra, “o gigante Piaimã” comedor de gente, que mora en São Paulo. De ahí que, a partir de este momento, la acción gire en torno a la búsqueda del amuleto, que, al final, es recuperado, aunque éste se le vuelve a escapar de sus manos poco después —capítulo XVII. A partir de esto se pueden establecer varias conexiones. Por ejemplo, en el mundo medieval la búsqueda del cáliz, grail o graal es el argumento de la obra de Chrétien de Troyes, *La demanda del Santo Graal* —s. XII.

²⁵ Sobre la identidad pueden consultarse: A. Araújo, “Macunaíma de Mário de Andrade e Cobra Norato de Raul Bopp na Re-Definição da Identidade Brasileira”, *RLA: Romance Languages Annual* 4 (1992), 375-81; Z. Bora Monteiro, “Identidade nacional e discurso periférico em *Macunaíma* e *Los Ríos Profundos*”. Diss. Brown University, 1998; I. Fátima Garritano, “A Renovação Modernista e a Brasilidade em Mário de Andrade”, *Minas Gerais, Suplemento Literário* 14.762 (1981), 3-3; y, finalmente, L. Pineda, “*Macunaíma*: causas de un problema de identidad”, *Lingüística y Literatura* 17 (1990), 126-40.

Para el cristianismo, el cáliz es la copa donde se consagra el vino y el agua durante la Eucaristía, en memoria de la última cena y la Pasión de Cristo, temas, ambos, presentes en la *Vita Christi*. En el contexto de *Macunaíma* se alude al cristianismo a través de la forma del *muiraquitã* —piedra verde en forma de lagarto, atributo de Juan Evangelista, uno de los doce apóstoles presentes en la última cena. Vinculado con esto cabe señalar también la presencia del imaginario de la última cena o *El misterio de la cena del Señor* en *Macunaíma*, de la que, de forma paródica, el héroe, después de narrarse su genealogía “divina,” queda excluido por demorarse en su llegada:

—Ah, herói, tarde piaste! Era uma honra grande para mim receber no meu mosqueiro um descendente de jaboti, raça primeira de todas... No princípio era só o Jaboti Grande que existia na vida... Foi ele que no silêncio da noite tirou da barriga um indivíduo e sua cunhã. Estes foram os primeiros fulanos vivos as primeiras gentes da vossa tribo... Depois, que os outros vieram. Chegaste tarde, herói! Já somos em doze e como você a gente fichaba treze na mesa. Sinto muito mais chorar não posso! (158-59).

La pérdida del Graal, que significa la pérdida del estado paradisiaco, provocó que en las epopeyas medievales se crearan héroes imaginarios en busca de este objeto insigne. A modo parecido, Andrade elabora su protagonista, al que lleva a enfrentar al gigante Piaimã. Aunque el episodio se puede interpretar dentro del contexto del folclore brasileño, no se puede obviar aquí la semejanza que guarda con otro motivo folclórico, como el del *Fuerte de Retenú*,

procedente de la época ramesida en el Antiguo Egipto. Igualmente el episodio remite al contexto cristiano en la lucha de *David contra Goliat*.

David, segundo rey de Israel —téngase presente la asociación de Cristo rey/emperador/Macunaíma—, se enfrentó al gigante Goliat. En el relato este enfrentamiento se rescribe a través de la lucha entre el héroe Macunaíma y Venceslao Pietro Pietra y, como en el episodio bíblico, acaba con la victoria de David/Macunaíma²⁶. En la tradición literaria la figura del gigante es un ser primigenio de cuyo sacrificio surge toda la creación, traducido por Andrade como la construcción de la identidad brasileña y que persigue encontrar a través de la búsqueda a la que su personaje se abre en este viaje que se está comentando²⁷.

Interesa aquí también la figura del gigante, a pesar del trágico final que acaba padeciendo, porque su sacrificio,

²⁶ Como se va argumentando, Macunaíma a lo largo del relato adopta la identidad de diferentes personajes bíblicos, además de la figura del peregrino, lo que corresponde a las metamorfosis que sufre el personaje durante el transcurso del relato.

²⁷ Al igual que se distingue de la tradición religiosa cristiana traída al Nuevo Mundo por los portugueses, también se distancia a nivel lingüístico. En este sentido, desde este mismo momento se nos presenta a un indio que representa el “pueblo” brasileño y que, para ello, se sirve de mitos indígenas, leyendas y proverbios que forman parte del folclore brasileño y que hasta ese momento eran poco conocidos. Además, para lograr su objetivo, depura la lengua narrativa para acercarla a la espontaneidad de la oralidad, ya que en el relato se lleva un proyecto de revalorización del lenguaje y del modo de hablar de los brasileños a partir de la idea que Andrade tiene de una “gramatiquinha” que desvincula el portugués del Brasil con el de Portugal. Junto a esto, el elemento cristiano se advierte ya desde la misma apertura del mismo texto en dos niveles a partir de la clásica división de forma y contenido y que corresponde, por tanto, a la estructura y a la configuración retórica. Para la bibliografía al respecto remito al lector a la nota 1.

además de corresponder estructuralmente al necesario avance del héroe en su intento de devorar antes que ser devorado.

Con todo, en São Paulo, hay otros dos momentos que recuerdan los *Misterios del Señor*. Más concretamente, tanto en el *Misterio de la predicación de Cristo y sus milagros* como a la *Predicación del Evangelio*, se relata cómo, llegado el Señor a la edad perfecta, comenzó a entender en el oficio de la predicación y salvación de las ánimas. En un sentido parecido, de nuevo paródico, en el capítulo X —“Pauí-Pódole”—, desencadena una trifulca alegando que cierta constelación no consagra la imagen de ninguna cruz católica sino a Pauí-Pódole, una deidad de la Selva. Pero no sólo esto. En otro pasaje, siguiendo uno de los principios de todo peregrino, la oración continua, se dirige a San Antonio de Nazaret para pedirle aquello de:

Valei-me Nossa Senhora
Santo Antônio de Nazaré,
A vaca mansa dá leite,
A braba dá si quisé! (54)

La referencia a San Antonio puede relacionarse a priori tanto al *Misterio de San Antonio* como al fundador del movimiento eremítico, San Antonio o Antón de Egipto, a quien, en última instancia, se debe el origen del modelo de *peregrinatio vitae* y del género literario de la hagiografía en la Edad Media. A mi modo de entender, esta breve composición poética es una clara parodia de la continua oración que se le requiere al peregrino que persigue el

camino de la santidad —modelo de las versiones *a lo divino*, la *Scala Paradisi* o la *Peregrinación de Bartolomé Lorenzo* a los que se ha hecho referencia con anterioridad. Asimismo, la referencia a San Antonio podría deberse a la figura de San Antonio de Padua o Lisboa (1195-1231), que tanto ha influido en la cultura popular del Brasil, aunque cabría ahondar en el estudio de esta posibilidad, ya que la temática del poema está lejos de las imágenes asociadas a este santo.

Con todo, esta posible intertextualidad, en forma de parodia de la *Vita Christi* en el relato, se reafirma en el proceso de ascensión del protagonista, que también hay que relacionar con el modelo de la *peregrinatio*, especialmente por lo que al proceso de la ascensión del alma se refiere y que aquí cabe traducir con la última metamorfosis del héroe, ahora en estrella, y con el *Misterio de la memoria de la muerte*. De ello me ocupo a continuación.

Ascensión, muerte y memoria

Seguramente, uno de los Misterios de la Vida de Cristo mejor conocidos y más comentados es el de *La subida a los cielos*. De ahí que el género literario de la *peregrinatio vitae*, que se mueve a medio camino entre la literatura y la hagiografía, tenga en la ascensión uno de sus elementos fundamentales y que de una forma sintética tan bien expresa el sintagma griego *epígeios ouranós*, el cual se puede traducir como “el cielo en la tierra” o la búsqueda de la santidad.

Como se va viendo, y como respuesta a estos intertextos, especialmente al de la *Vita Christi* —subtexto último de

todos los demás—, Mário de Andrade ofrece una parodia del modelo, razón por la cual tanto el itinerario como las cualidades y objetos que se asocian a Macunaíma están en todo momento marcados por imágenes y trayectorias de ascensión, y no sólo por la ascensión asociada al modelo narrativo de la peregrinación y por la búsqueda del *muiraquitã*, sino también por los encuentros y reencontrados del protagonista con Vei, la Diosa-Sol, quien le promete la eterna juventud a cambio de la fidelidad hacia una de sus hijas, condición que no logra mantener el héroe. Pero si el sol es la luz espiritual, la sombra es lo contrario. De ahí que ambas imágenes se contrapongan en el texto.

En este sentido, verbigracia, se puede citar el momento anterior de la metamorfosis del héroe en Ursa mayor (capítulo XVII) —curiosamente la Osa Mayor es una de las pocas estrellas mencionadas en la Biblia²⁸ (Job 9:9 y 38:32)—²⁹ y el contraste entre las imágenes de luz y sombra que resuenan en el relato a partir del episodio de la muerte de su tribu, devorada por la lepra, que en la Biblia es usado como castigo de Dios. De hecho, la palabra hebrea *tsaraat* alude a numerosas enfermedades de la piel, entre las que cabe incluir la lepra. Macunaíma, por el contrario, muere en un episodio que me retrotrae a la fábula de Acteón³⁰.

²⁸ Orión y Pléyades son las otras.

²⁹ Como es sabido, la Osa Mayor, además, tuvo una función básica en la fundación de la vía cartujana, de ahí que esté presente en el escudo de esta orden religiosa como elemento esencial.

³⁰ Otra influencia procedente de Occidente que hay que sumar a la anterior de la *Vita Christi*. El mito de Acteón, en la antigüedad, también fue tratado por Hesíodo, *Teog.* 977, Apolodoro, *Bibliotheca* 3. 4.4; Higino, *Fabulae* 181; Nonno de Panópolis, *Dionisiacas* 5; Fulgencio, *Mithologiarum* 3.3;

En su versión clásica, como es sabido, el mito relata cómo Acteón sorprendió mientras se bañaba, en compañía de sus ninfas, a la diosa protectora de la caza, Diana-Artemis, motivo por el que ésta lo transformó en un ciervo que acabó devorado por sus propios perros. Sin embargo, en esta nueva reescritura o reelaboración personal del mito que Mário de Andrade lleva a cabo, se aprecia una modificación muy importante a través de lo que Sartre conceptualizó en el *Ser y la nada* como el 'complejo de Acteón'; es decir, la perversión del orden psicosexual que conlleva la búsqueda constante del deseo ¿no es lo que persigue Macunaíma y, a su vez, su autor, con la elaboración de esta obra? Además, el complejo implica la posesión visual del conocimiento que supone un aprendizaje y una posibilidad transformadora, esto es, una violación que, en este caso, es llevada a cabo por el sentido de la vista como intento de comprensión del Otro y que debe relacionarse con la existencia de un conocimiento prohibido y que aquí se traduce en el conocimiento impuesto por la visión del colonizador a través del catolicismo.

Ahora bien, con respecto a la versión clásica, se mantiene el papel de la mirada en la construcción del deseo en el sujeto, así como se centra en la esencialidad del hombre, el de su libertad individual frente a los miedos que le acechan.

Pausanias, *Descriptio Graeciae* 1.44.8, 9.2.3; Eurípides, *Bac.* 337, Diodoro de Sicilia, *Bibliotheca Hist.* 4.81. Citado en P. Grimal, *Dictionnaire de la Mythologie Grecque et Romaine*, París: Presses Universitaires de France, 1969, 6.

Con esta mirada voyeurística, por tanto, Mário de Andrade pretende mostrar la voluntad de Macunaíma de penetrar en la esfera del conocimiento falocéntrico representado por el cristianismo llevado a Brasil a través de los jesuitas —a los que se alude en varios momentos durante el relato, tal como señala Gilda de Mello e Souza en su edición—³¹ y reaccionar contra la ‘castración.’ En mi opinión, la castración abarca aquí dos significados: 1) por su relación con la figura de Cristo; 2) por su relación con la castración que el pueblo indígena sufrió frente a los europeos. Pero no sólo esto, ya que, además, esta castración se relaciona con el sadismo por lo que de culpa y opresión social había habido por parte de la Iglesia durante la colonización. En este caso, la población estaba controlada por medio por la difusión de un imaginario colectivo configurado a partir de determinados discursos científicos y tradicionales sobre los que la Iglesia elevaba su muro de protección de cara a no perder el poder.

Con su metamorfosis final en una constelación de la Osa Mayor, Macunaíma puede entenderse también como un Dios-emperador³², no rey, como el mismo autor manifestaba en las declaraciones que aporté al iniciar nuestro recorrido. Es, en todo caso, un brasileño con trenzas, desacralizando así la figura de Cristo, como muestra la escultura de bronce titulada “Cabeça de Cristo” que, en 1920, Mário de Andrade adquirió de Victor Brecheret

³¹ Véanse, por ejemplo, las notas 59, en la que se alude al Taumaturgo del Brasil, y 353, con referencia al Padre Vieira.

³² De hecho, “[a] tradução da Bíblia para o idioma cariaba divulgou Macunaíma como sinónimo de Deus” (Câmara, *Dicionário* 347)

y que le provocó un fuerte enfrentamiento con su familia. Como el mismo personaje dice en la obra: “Não vim no mundo para ser pedra,” que en el cristianismo es símbolo de fe y en la alquimia medieval la “piedra filosofal” era la parte “sólida” del ser. Y Macunaíma no es ni una cosa ni la otra, sino todo lo contrario, esto es, un ser caracterizado por su hibridez, tal como reza el subtítulo de la obra, entendida como un signo político de la mezcla de las tres razas de Brasil —indio, blanco, negro. Sin embargo, la parte blanca del personaje acaba por triunfar al oprimir a las otras dos y al venderse a la civilización decadente, aspecto que, a nivel estructural, debe vincularse con el uso del modelo literario de la *Vita Christi*.

En otro orden de cosas, en esta estrella en que se convierte puede también verse el motivo bíblico de la Epifanía, aunque no en el sentido cristiano por el cual el Redentor se “mostraba”, sino que debe leerse en el sentido de luz, ya que el papagayo, que canta las memorias del héroe para que no se pierdan, es un símbolo solar y celeste, a la vez que se relaciona con el elemento oral en la transmisión de la memoria³³. Pero no sólo esto. También tiene que ver con la ascensión y con el anuncio de un nuevo día y con el predicador, ya que si el gallo despierta con su canto, el predicador levanta a los hombres. Evidentemente, la relación del predicador con el artista modernista no se puede obviar. *El misterio de la memoria de la muerte del Señor* —como Jesús, Macunaíma será el nombre que todos

³³ La historia de Macunaíma es contada, simbólicamente, por un loro, o sea, por aquel que se expresa solamente por la voz —desconoce la escritura— que es reproducida por la voz del cantor “rapsoda”.

canten— y el *Misterio de la resurrección del Señor* se hacen patentes aquí, ya que con la voz del gallo se manifiesta la ausencia de un origen que se falseó por influencia del cristianismo en su choque con la civilización indígena y que aquí el Mário de Andrade pone en evidencia a través de la construcción, previa deconstrucción, de uno de los relatos fundacionales de la cultura occidental para mostrar paródicamente la hibridez de la cultura brasileña que se recuperan al cantar a Macunaíma. De esta forma, por tanto, *Macunaíma* plantea, mediante su personaje protagonista, el choque cultural del indígena amazónico con la cultura europea, en la línea de la preocupación de Andrade por la identidad brasileña.

La novela representa también el encuentro entre diferentes lenguas y registros lingüísticos, como se manifiesta en la expresión “falam numa língua e escrevem noutra,” por medio de la que ironiza las concepciones puristas y clasicistas de la lengua, así como el lenguaje pre-modernista, tan distinto de aquel que se habla, como se lee en la crítica de la “Carta pras Icamiabas”. A la vez, *Macunaíma* nos ofrece una exhaustiva antología del folclore brasileño, mezclando mitos antiguos y situaciones actuales del hombre entre el mundo de las máquinas. Enfrentamiento campo y ciudad, modernización.

Conclusión

Ante la evidente suma de motivos y del imaginario compartido entre *Macunaíma* y la *Vita Christi*, así como por el paralelo desarrollo argumental que presentan,

parece plausible afirmar que ambas obras guardan ciertas similitudes que, si no definitivas para demostrar la relación intertextual y paródica que se manifiesta en forma de reescritura que aquí propongo para abrir el sentido del texto —entiéndase en un sentido hermenéutico—, al menos sí debería ser suficiente para llamarnos la atención sobre este aspecto que, por los motivos que sean, ha pasado por alto la crítica.

Pero, además, en mi opinión, Andrade parte del modelo medieval de la *Vita Christi* para desacralizarlo en clave paródica, o carnavalesca, si se prefiere, como forma de inversión del modelo europeo, ya que, como muy acertadamente afirmó Emir Rodríguez Monegal:

Desde los orígenes de nuestra cultura [refiriéndose a la latinoamericana en general], el proceso brutal de asimilación de culturas ajenas, el choque producido por la violenta imposición de un punto de vista cristiano [...] llevó a formas extremas de carnavalización. Si Cortés fue visto por los aztecas como un avatar de Quetzalcoatl, la Serpiente Emplumada, y los españoles insistieron en identificar en el Nuevo Mundo el Jardín del Edén o el lugar exacto en que las perdidas tribus de Israel se habían instalado, esas formas de carnavalización recíproca, motivadas por el conflicto de culturas heterogéneas, se convirtieron en la pauta básica de una cultura latinoamericana (407).

De esta manera, el conflicto de culturas produjo versiones carnavalizadas³⁴, como la que se ha presentado en

³⁴ Para ahondar en la carnavalización en *Macunaíma* son interesantes los trabajos de B. Jozef, “Modernismo Brasileiro: Vanguarda, Carnavalização e Modernidade”, *Revista Iberoamericana* 48.118-119 (1982), 103-120 y

la lectura de *Macunaíma* que aquí se ha ofrecido, por lo que, con su parodia, Mário de Andrade ofrece una manera de desacralizar tanto los modelos de la cultura occidental como la imitación servil que la mayoría de escritores seguían en la época, no sólo a nivel formal o temático, sino también lingüístico, como se ha comentado a raíz de la “Carta pras Icamiabas”.

De esta forma, por tanto, en el interior de *Macunaíma* subyace un discurso constituido de continuidades y de rupturas que tendrían que ver con distintas poéticas o estéticas. Es aquí donde descansa una de las cuestiones estéticamente fundamentales sobre la constitución de esta obra y, por extensión, por lo que a la construcción de la identidad brasileña se refiere, dado el propósito último de la novela para ensayar una suerte de redefiniciones y reposicionamientos que inciden de lleno en la política a partir de la apropiación y la reformulación de un texto canónico europeo en clave paródica. No debe olvidarse que en esta época se perseguía hallar la verdadera identidad brasileña, dado el momento de fuerte impacto de la oleada inmigratoria y de la profunda modernización y transformación económica, social, política y cultural que sufría el país, por lo cual imperaba la necesidad de redefinir ciertos valores culturales, entre los cuales ocupan un lugar esencial las preocupaciones de índole nacionalista: es el momento de la redefinición del Mismo y el Otro.

Es en este contexto que los modernistas, y, por tanto, Andrade, en una de esas paradojas y quizás contradicciones

M. Chamie, “Mário de Andrade: Fato Aberto e Discurso Carnavalesco”, *Revista Iberoamericana* 43 (1977), 95-108.

del movimiento, rechazan la dependencia cultural procedente de la vieja Europa para iniciarse en la búsqueda de la propia palabra. Para ello encuentran la propuesta de la antropofagia, esto es, la devoración y asimilación crítica —y selectiva— del Otro —léase la cultura europea— y de los valores no sólo trasplantados, sino también reprimidos y relegados desde el mismo momento de la colonia con la labor cristianizadora a partir de las “Vidas de Cristo”, entre otros textos —verbigracia la referencia a las *Metamorfosis* de Ovidio, a partir de la referencia al mito de Acteón y Diana.

No se puede cerrar este trabajo, sin embargo, sin hacer referencia a uno de los reproches que esta lectura que se propone puede ofrecer. Me refiero al hecho de que algunos de estos elementos pueden encontrarse en otras culturas, especialmente precolombinas, como han señalado tanto Gilda de Mello e Souza, en las eruditísimas notas que acompañan su edición, como Manuel Cavalcanti Proença en su monumental *Roteiro de Macunaíma*.

A ello se puede responder de dos formas. La primera posibilidad se refiere al hecho de que los temas y motivos literarios que se encuentran en *Macunaíma* pueden proceder o bien de la *Vita Christi*, o bien son anteriores y llegarían a Mário de Andrade a través de la tradición oral, recogida por el etnólogo alemán Theodor Koch Grünberg. De esta forma, ello habría permitido al autor de *Macunaíma* superar la valoración de lo popular en la época a partir de una doble operación deliberada que consiste en: 1) la incorporación de lo popular en el sistema,

y, 2) con una ruptura de la dicotomía entre “alta” cultura y cultura popular y que, como ha señalado Viviana Gelado, era la estrategia fundamental seguida por las vanguardias históricas latinoamericanas (63)³⁵.

En este sentido, cabe decir que, efectivamente, en la historia de cualquier civilización o cultura ha existido siempre una literatura oral, cuyo objetivo es expresar y satisfacer las necesidades y capacidades que son propias del ser humano. Así lo afirmó Roland Barthes al mencionar que “el relato comienza con la historia misma de la humanidad. No hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos: todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y, muy a menudo, estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta” (65-66), tal y como se ha intentado demostrar en mis anteriores argumentaciones.

Con todo, existe una segunda posibilidad, que es la que plantea César Vidal Manzanares al decir que “los cuentos de todas las culturas —también algunas de las teologías más elaboradas— han discurrido sobre esta cuestión en repetidas ocasiones” (79-80). El mencionado historiador

³⁵ Para un examen de la cultura “popular” en Mário de Andrade veáanse: R. Tavares de Lima, “Mário de Andrade e o folclore brasileiro”, *O folclore na obra de escritores paulistas*, São Paulo: Conselho Estadual de Cultura/Comissão de Literatura, 1962, 77-84; C. Camargo Vianna, “A Reinvenção do Popular em Mário de Andrade”, *Estudos Lingüísticos* 32 (2003); V. Schelling, *A presença do povo na cultura brasileira. Ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freyre*, Campinas: Unicamp, 1991. Para la mejor comprensión de la obra andradiana son indispensables los trabajos de L. da Câmara Cascudo, *Dicionário do folclore brasileiro*, Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1962, y *Antologia do Folclore Brasileiro*, São Paulo: Paulo Martins Editora, 1944..

apunta, pues, la posibilidad de que estos motivos sean universales, haciendo así referencia implícita a la teoría poligenética, basándose en el principio de lo esencial del pensamiento y del sentimiento humanos, de forma que la universalidad de ciertos relatos, sean clásicos, bíblicos, árabes o europeos son repetidos y obligan a pensar en la universalidad de ciertas temáticas y también en la enorme capacidad de la fantasía para alcanzar a los pueblos más distanciados entre sí. Sin embargo, a pesar de estas rotundas afirmaciones, así como por los exhaustivos estudios de Vladimir Propp —recuérdese su *Morfología del cuento* y *Las raíces históricas del cuento*— y de Tzvetan Todorov con su *Introduction à la littérature fantastique*, no se puede dejar de lado la teoría monogenética, que postula un origen común y un posterior proceso de difusión y préstamo y, como se ha intentado probar, la *Vita Christi* del Cartujano tuvo una gran influencia en el Nuevo Mundo, desde el mismo momento de la Conquista y la Colonización, tal y como lo han probado estudios como los de Irving Leonard.

Todo ello me lleva a concluir que tanto la estructura, como los motivos y los temas que Mário de Andrade rescribe de forma paródica en su *Macunaíma* —a pesar de que se presenten de forma alterada a la de la fuente y que se enfatice más en unos aspectos más que en otros—³⁶ muy

³⁶ Así, por ejemplo, con respecto a la *Vita Christi* no se encuentran en *Macunaíma* los siguientes misterios de la vida del Señor: La venida a juicio, De las penas del Infierno, De la gloria del Paraíso, La entrada en Jerusalén con los ramos, La Oración del Huerto, La presentación ante Pilatos y Herodes y los azotes a la columna, La coronación de espinas y el

bien pueden proceder de una “reutilización” —*ré-emploi*, a partir del término de Michel de Certeau, de los misterios de la Vida de Cristo, según lo narrado por el Cartujano en su *Vita Christi*. Está claro que hay paralelismos —y muchos— con el folclore popular brasileño, por lo que, evidentemente, estos están también presentes en la obra.

Sin embargo, creo que en un futuro habría que contemplar la posibilidad de releer *Macunaíma* desde el punto de vista que aquí se propone, ya que, en parte, responde a los propósitos e intereses del autor en su particular reconstrucción de las raíces históricas de Brasil que persigue con esta obra. Además, si se piensa en la incorporación del elemento cristiano, se puede argumentar en favor de la maestría que Andrade tenía sobre la infabilidad del símbolo —no cabe olvidar que le gustaba “de falar por parábolas como Cristo”, como reza la primera línea de *A escrava que não é Isaura*—, cuyo uso radicaría en enfatizar en el carácter híbrido de su personaje y su obra, a medio camino entre lo popular y lo culto, lo individual y lo colectivo.

Ecce Homo y Del llevar la cruz a cuevas. Por el contrario, si aparecen otros motivos que se pueden conectar entre ambas obras como es la tardanza en predicar del Jesucristo y que se puede relacionar con la tardanza al empezar a hablar del héroe —concretamente hasta los seis años de edad.

Textos citados

ACOSTA, José de. *Peregrinación de Bartolomé Lorenzo*. Ed. José Juan Arrom, Lima: Petroperú, 1982.

ALBURQUERQUE, Severino J. "Construction and Deconstruction in *Macunaíma*". *Hispania* 70.1 (1987), 67-72.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma. O herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Garnier, 2004.

———. *O turista aprendiz*. Ed. e intr. Telê Ancona Lopez. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

———. *Amar, verbo intransitivo; idílio*. São Paulo: Livraria Martins editora, 1944.

———. *A escrava que não é Isaura*. São Paulo: Lealdade, 1925.

———. "Cristo-Deus". *Táxi e crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades/Secretaria de Cultura, 1976.

ANDRADE, Oswald de. "Manifiesto da poesia Pau-Brasil" y "Manifiesto antropófago". *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*. Ed. Jorge Schwartz. Madrid: Cátedra, 1972, 165-86.

ANTELO, Raul. "Macunaíma: Apropriação e originalidade". *Macunaíma*. Coord. Telê Ancona Lopez. Florianópolis: Coleção Arquivos, 1988, 295-305.

ARAÚJO, Ana. "Macunaíma de Mário de Andrade e *Cobra Norato* de Raul Bopp na Re-Definição da Identidade Brasileira". *RLA: Romance Languages Annual* 4 (1992), 375-81.

ARROM, Juan José. "Precursores coloniales de la narrativa hispanoamericana: José de Acosta o la ficción como biografía". *Revista Iberoamericana* 44 (1978), 369-83.

BANDEIRA, Manuel. "Mário de Andrade e a questão da língua". *Poesia e prosa*, vol. 2. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958.

BARBOSA GOMES, Jose Maria. *Mario de Andrade e a Revolução da Linguagem: A Gramatiquinha da Fala Brasileira*. João Pessoa: Ed. Univ./UFPB, 1979.

Barlaam et Iosaphat. Versión vulgata latina con la trad. castellana de Juan de Arce Solorceno. Ed. Óscar de la Cruz Palma. Madrid-Bellaterra: CSIC-UAB, 2001.

BARTHES, Roland. "Introducción al análisis estructural de los relatos". *El análisis estructural*. Comp. Silvia Niccolini. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1977.

BOAVENTURA, Maria Eugenia. *A vanguarda antropológica*. São Paulo: Ática, 1985.

BORA MONTEIRO, Zelia. "Identidade nacional e discurso periférico em *Macunaíma* e *Los Ríos Profundos*". Diss. Brown University, 1998.

BOSI, Alfredo. "Colônia, culto e cultura". *Dialéctica da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 11-63.

———. "O movimento modernista de Mário de Andrade". *Coloquio/Letras* 12 (1973), 25-33.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Antologia do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Paulo Martins Editora, 1944.

———. *Dicionário do folclore brasileiro*, 2 vols. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1962 (2ª ed.).

CAMARGO VIANNA, Cintia. "A Reinvenção do Popular em Mário de Andrade". *Estudos Lingüísticos* 32 (2003), 1-5.

CAMPOS, Haroldo de. *Morfologia do Macunaíma*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

CAMPOS, Augusto de. "Revistas re-vistas: os antropófagos". *Revista de Antropofagia* (edición facsimilar de la primera y segunda "dentición"). São Paulo: abril, 1975.

CAVALCANTI-PROENÇA, Manuel. *Roteiro de Macunaíma*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1974.

CERCAS, Javier, David AIROB y David TRUEBA. *Diálogos de Salamina: un paseo por el cine y la literatura*. Barcelona: Tusquets, 2003.

CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien*. París: Gallimard, 1990.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Ed. Martín de Riquer. Barcelona: Planeta, 1960.

———. *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*. Ed. Carlos Romero. Madrid: Cátedra, 1997.

CHAMIE, Mario. "Mário de Andrade: Fato Aberto e Discurso Carnavalesco". *Revista Iberoamericana* 43 (1977), 95-108.

CLIMACUS, Iohannes. "Scala Paradisi". J-P. Migne. *Patrologia Graeca*, vol. 88. Turnholt: Typographi Brepols Editores Pontificii, 1969.

ESCARTÍN GUAL, Montserrat. *Diccionario de símbolos literarios*. Barcelona: PPU, 1996.

FUCHS, Barbara. *Romance*. New York, Routledge, 2004.

GARCÍA IZCALBALZETA, Joaquín. *Bibliografía mexicana del siglo XVI*. México: FCE, 1954.

GARRITANO, Ida Fátima. "A Renovação Modernista e a Brasilidade em Mário de Andrade". *Minas Gerais, Suplemento Literário* 14.762 (1981), 3-3.

GELADO, Viviana. *Poéticas da Transgressão: Vanguarda e Cultura Popular nos anos 20 na América Latina*. Rio de Janeiro/São Carlos: 7Letras/EdUFSCar/FAPESP, 2006.

GEORGE, David. "Macunaíma, a Parody of *The Lusiads*?" *Chasqui: Revista de Literatura Latinoamericana* 14.1 (1984), 41-52.

GOMES DE FARIA, João Roberto. "Mário de Andrade e a questão da língua brasileira", VV.AA. *Estudos sobre o Modernismo*. Curitiba: Criar, 1988, 45-68.

GONZÁLEZ, Mario M. "Le Néo-picaresque brésilien au XXe siècle: L'Exemple de *Macunaíma* de Mário de Andrade". *Études Littéraires* 26.3 (1993-1994), 69-80.

GRANADA, Fray Luis de. *Obras completas*. "Traducciones: *Imitación de Cristo, Escala espiritual, Perla preciosa*", vol. 18. Ed. Álvaro Huerga. Madrid: Fundación Universitaria Española-Dominicos de Andalucía, 1988, 277-558.

GRIMAL, Pierre. *Dictionnaire de la Mythologie Grecque et Romaine*. París: PUF, 1969.

HELENA, Lúcia. *Uma vanguarda antropofágica*. Rio de Janeiro: Cátedra/INLMEC, 1982.

JOZEF, Bella. "Modernismo Brasileiro: Vanguarda, Carnavalização e Modernidade" *Revista Iberoamericana* 48.118-119 (1982), 103-120.

LEONARD, Irving A. *Books of the Brave, Being an Account of Books and of Men in the Spanish Conquest and Settlement of the Sixteenth-Century New World*. Ed. Rolena Adorno. Berkeley: U of California Press, 1992.

LESSA, Luiz Carlos. *O Modernismo brasileiro e a língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

LOYOLA, Ignacio de. *Autobiografía*. Santander: Sal Terrae, 1996 (4ª ed.).

———. *Ejercicios espirituales*. Ed. C. de Dalmases. Santander: Sal Terrae, 1997.

MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, José Enrique. *La Intertextualidad literaria (Base teórica y práctica textual)*. Cátedra: Madrid, 2001.

MARTÍNEZ LUQUE, Virginia. “Tupy or not Tupy: antropofagia, cultura e identidad”. *Diálogos* 9.3 (2005), 31-38.

MELLO E SOUZA, Gilda de. *O tupi e alaúde: uma interpretação de Macunaíma*. São Paulo: Editora 34/Livraria Duas Cidades, 2003.

MONTIEL SPLUGA, Leisie. “La vanguardia brasileña: Una solución antropofágica al problema de la identidad latinoamericana” *Revista de Literatura Hispanoamericana* 40 (2000), 121-30.

NUNES, Benedito. “A antropofagia ao alcance de todos”. Oswald de Andrade. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo/Secretaria de Estado da Cultura, 1990, 5-39.

OVIDIO, Publio. *Metamorfosis*. Ed. C. Álvarez y R. Ma Iglesias. Madrid: Cátedra, 1997.

PIMENTEL PINTO, Edith. *A Gramatiquinha de Mário de Andrade: texto e contexto*. São Paulo: Duas Cidades/Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

PINEDA, Laura. "Macunaíma: causas de un problema de identidad". *Lingüística y Literatura* 17 (1990), 126-40.

PROPP, Vladimir. *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1981.

———. *Morfología del cuento*. Madrid: Akal, 1998.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA, *Diccionario de la Real Academia Española*, 1992 (22ª ed.).

RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir. "Carnaval/Antropofagia/Parodia". *Revista Iberoamericana* 45.108-109 (1979), 401-12.

ROJAS, Fernando de (y "antiguo autor"). *La Celestina. Tragicomedia de Calisto y Melibea*. Eds. Francisco J. Llobera, Guillermo Serés, Paloma Díaz-Mas, Iñigo Ruiz Arzálluz. Coord. Francisco Rico. Barcelona: Crítica, 2000.

Sagrada Biblia. Barcelona: Labor, 1968.

SÁNCHEZ CANTÓN, Francisco Javier. *Libros, tapices y cuadros que coleccionó Isabel La Católica*. Madrid: CSIC, 1950.

SARAIVA, Arnaldo. "Para a história do modernismo brasileiro. A 'divisão' dos Andrades (Mário, Oswald e Carlos Drummond)". *Revista Colóquio/Letras* 5 (1972), 24-29.

SARTRE, Jean Paul. *Being and Nothingness: an Essay on Phenomenological Ontology*. Trad. e intr. Hazel E. Barnes. New York: Philosophical Library, 1956.

SHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira. Ensáio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freyre*. Campinas: Unicamp, 1991.

SOUZA RODRIGUES, Angela C. “Mário de Andrade”. *O escritor enfrenta a língua*. Ed. Edith Pimentel. São Paulo: FFLCH/USP, 1994, 63-72.

TAVARES DE LIMA, Rossini. “Mário de Andrade e o folclore brasileiro”. *O folclore na obra de escritores paulistas*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura/Comissão de Literatura, 1962, 77-84.

TODOROV, Tzvetan. *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Seuil, 1970.

TROYES, Chrétien de. Trad. fr. Lucien Foulet. Paris: Nizet, 1947.

VIDAL MANZANARES, César, ed. “El fuerte de Retenú”. *Cuentos del Antiguo Egipto*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

