



## Educação colonizadora: o terror e o medo como modos pedagógicos

Elvis Rezende Messias

### O terror e o medo como modos pedagógicos<sup>1</sup>

É difícil abrandar qualquer ação aplicada pelos colonizadores aos povos indígenas e africanos que foram colonizados no território brasileiro. Diversas foram as formas de violência sofridas por essas pessoas, que, se eram não vistas como um estorvo, eram tidas como coisas a serem utilizadas ao modo de mão de obra barata a serviço da ganância do conquistador europeu. O colonialismo português não tinha feição construtiva, mas confirmava uma pretensa antropovisão de superioridade do ser eurocentrado e a efetivação da colonialidade do ser dos povos colonizados.

A lógica do terror e do medo, tão utilizada pelos colonizadores, ancora-se na perspectiva de uma hegemonia monocultural que impõe o padrão euro-ocidental como único para uma base civilizacional considerada válida. Essa monocultura atua de forma excludente e radicalmente violenta, mantendo indígenas, africanos, pobres e seus descendentes em condições de subalternidade, ao mesmo tempo em que tenta apagar a pluriculturalidade inerente à formação da(s) identidade(s) brasileira(s).

Colonialidade são as correntes do colonizador que continuam presas em nós mesmo depois de sua partida com o fim do colonialismo. Nesse sentido, o *colonialismo* pelo qual passamos também gerou *colonialidades*, essas profundas feridas coloniais, filhas da violência colonial, e que seguem sangrando e se reproduzindo ainda hoje, de múltiplas formas. E como os nossos movimentos históricos de *descolonização* não significaram a superação das colonialidades, logo, o processo de

<sup>1</sup> Este artigo traz e complementa excertos da tese *Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira*, PPGE/UNINOVE (Messias, 2023).

descolonização continua e precisa agora de *decolonialidade*, esse profundo “esforço para que ocorra uma outra emancipação, mais radical que a primeira” (Messias, 2026, p. 72).

Considerando mais especificamente o nosso tema, *o terror e o medo como modos pedagógicos*, Severino e Tavares (2020) falam sobre a aplicação de uma verdadeira “pedagogia do terror” que se oficializou no período colonial como instrumento “formativo” expressamente utilizado pela eficiente máquina de produção de subalternidades do sistema-mundo moderno/colonial. O terror era um cânone moralizador para aqueles que entendiam ser necessário “educar exemplarmente” quem ousasse resistir à lógica economicista do colonizador etnocêntrico.

Sabemos que o conhecimento é uma singular ferramenta de formação da nossa identidade como humanos, e ele encontra nos variados processos educacionais uma singular mediação (Severino, 1994; Messias, 2026). Mas isso não deve ser compreendido de maneira ingênua. O silenciamento sistemático das vozes existenciais de nossos povos originários resultou em um profundo epistemicídio, caracterizado pelo assassinato deliberado dos saberes e das memórias daqueles que, então, se tornaram povos subalternizados. Ao invalidar as mitologias e os conhecimentos tradicionais como irracionais ou primitivos, o colonizador impõe um forte desarme cultural e ontológico a esses povos, com enorme potencial para impedi-los, com toda sorte de crueldades, de representar o mundo em seus próprios termos. A educação, quando operada como um conhecimento-regulação, que interdita saberes outros e impõe forçadamente padrões culturais alheios, torna-se, assim, uma ferramenta homicida, epistemicida, culturicida, genocida, ontocida, a fim de garantir a reprodução e a perpetuação dos interesses marcadamente economicistas dos colonizadores. É o que veremos a seguir.

### **As violências contra os indígenas**

Quanto às violências sofridas pelos indígenas, Faria (2022) chama a atenção para o fato de os jesuítas terem aceitado administrar aldeias no Brasil Colônia durante o período do governo geral de Mem de Sá, na segunda metade do século XVI. Os padres da Companhia de Jesus ficaram “cada vez mais fortemente a serviço da política indigenista portuguesa” (Faria, 2022, p. 3). E, dentre os objetivos dessa política, estava a meta de “sujeição completa sobre as tribos índias revoltas ou inimigas” (Thomas, 1982, p. 74 *apud* Faria, 2022, p. 3.). A violência era artifício “formativo” francamente utilizado.

O Pe. Aquaviva, geral dos jesuítas, chegou a chamar a missão brasileira de “vinha estéril”, pois “na aldeia, aconteciam os problemas mais sérios, sobretudo, violências e abusos contra os índios”

(Faria, 2022, p. 6), e “os relatos vindos das aldeias [...] se configuravam como um contratestemunho à missão” (Faria, 2022, p. 7).

Rotulados de “inconstantes” (Hansen, 2002 *apud* Faria, 2022) pelos portugueses, os indígenas eram submetidos a diversos processos de sujeição, compreendidos, muitas vezes, como necessários trabalhos de educação de sua memória e vontade, tidas como “fracas”.

A manutenção dessa pedagogia do terror não se restringia apenas ao castigo físico, mas operava uma profunda aniquilação simbólica das subjetividades. Ao rotular os indígenas como “inconstantes” ou como sujeitos de “vontade fraca”, o colonizador parece querer justificar uma intervenção pedagógica que visava, em última instância, o epistemicídio: o apagamento sistemático dos saberes, das memórias e das formas de vida que não se alinhavam à lógica invasora.

Faria, sustentado por consistente documentação de cartas trocadas entre os padres jesuítas que atuavam no Brasil e alguns superiores da Companhia que moravam em Roma, evidencia que muitos inicianos eram rudes e aplicavam castigos constantes, como o caso de um tal Pe. Antonio Dias, “pelo que muitos índios fugiam da sua aldeia para as outras, com medo dele” (ARSI, Lus. 72, fl. 121 *apud* Faria, 2022, p. 10).

Entram, ainda, na conta de “atos que ferem o ‘bom odor’ da Companhia” (Faria, 2022, p. 11): suspeitas de uma indígena grávida de um padre; sacerdotes “pouco castos” na relação “com mulheres, assim índias como portuguesas” (Faria, 2022, p. 13, nota 16); bofetadas, espancamentos, “coices” (ARSI, Bras. 8-1, fl. 24 *apud* Faria 2022, p. 14). Sobre o modo como o padre Pero Leitão tratava os indígenas, os documentos dizem que

São os índios tão cativos que nem para buscarem de comer lhes deixa liberdade, e quando alguns lhe pedem licença para ir ao mar a buscar algo de comer para suas mulheres... faz com lhe tragam mariscos tão grandes, que aças faze os pobres em lhas trazer para comida. E se lhas não trazem cheias, são repreendidos, quando menos (ARSI, Bras. 8-1, fl. 24v *apud* Faria, 2022, p. 14).

Isso corrobora a perspectiva formativa violenta marcante na atuação lusitana. Faria (2022, p. 15) é enfático ao elucidar que

[...] a colonização pautava-se no pressuposto de que os nativos eram seres imersos nas trevas e necessitados da intervenção europeia para alcançar o estágio de “evolução” humana atingido pelos cristãos [...] Todavia, para o padre Leitão, a intervenção se dava por meio do uso da força, da violência e do abuso aos índios e nem mesmo o sigilo do

sacramento da penitência escapava aos abusos do padre. [...] Os índios fogem porque são violentados e abusados pelo padre pecador [...]

Ao que considera, finalmente:

[...] os índios foram as principais vítimas das violências e abusos a que foram aqui expostos. A postura de alguns inacianos estava longe de produzir o “bom odor” que desejavam. [...] não podemos deixar de afirmar que as atitudes de alguns religiosos cheiravam à podridão da violência, do abuso e do massacre àqueles que não puderam reagir a tamanha monstruosidade (Faria, 2022, p. 20-21).

Vemos aí a maquinaria moderna/colonial funcionando como um motor de justificação para a barbárie; sob a faceta de missão, promovia-se um cruel massacre.

### **A violência contra os povos africanos**

Em linha similar, Maestri Filho (2014) fala de uma “pedagogia do medo” constantemente aplicada na escravização de pessoas negras no Brasil, num processo de disciplinamento efetivamente mortal. É preciso cuidado com pedagogias que veiculam a ideia de que a educação “prepara para a vida”. Para qual tipo de vida? Sob quais condições? Que tipo de educação? Para qual tipo de sociedade? Fundamentada em qual tipo de antropologia? Sob qual epistemologia? Essas questões jamais serão demais, pois a educação também pode servir a processos múltiplos tanto de vida quanto de morte.

A título de exemplo, Maestri Filho fala de uma “pedagogia da escravidão”, que, segundo diz, pode ser definida como “as práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e *preparar* o cativo *à vida sob a escravidão*” (Maestri Filho, 2014, p. 192, *itálicos meus*). Como se vê, temos aí um processo de educação que “prepara” para um certo “tipo de vida”, uma pedagogia que submete o escravizado à “sua função de viver para produzir a maior quantidade de bens, com o menor gasto” (Maestri Filho, 2014, p. 192).

O ser humano negro africano era submetido a um intenso processo de tentativa de transformação de seu próprio ser, a fim de que pudesse ser transmutado, reduzidamente, de pessoa para “cativo vendido em uma feitoria da costa africana” (Maestri Filho, 2014, p. 194), de pessoa para escravizado. Era uma *cruel metamorfose*, que, dentre outras formas, “se expressava simbolicamente na perda do nome africano”, no “ser marcado a ferro quente com o sinal do comprador; com o símbolo da Coroa, para provar o pagamento do imposto; com uma pequena cruz, para assinalar o pagamento do óbolo sacerdotal devido pelo batizado sumário a que fora submetido”.

Geraldo Vandré e Théo de Barros, na letra da música *Disparada* (1966), diziam que “gado a gente marca / Tange, ferra, engorda e mata / Mas com gente é diferente”. Mas, no contexto colonial, o traficante de pessoas escravizadas, que se julgava verdadeiro “dono de gado e gente”, não achava que “com gente é diferente” e, sim, também marcava a ferro quente aquilo, aqueles e aquelas que considerava como suas propriedades. Na verdade, nem mesmo com gado ou com qualquer outro ser vivo isso deveria ser admitido.

Isso que chamei de *cruel metamorfose* produzida pelo processo de escravização constitui o ápice da pedagogia do terror e do medo. Notemos que aqueles atos não eram meros excessos pontuais de uma crueldade individual, mas procedimentos metodológicos/pedagógicos próprios de um sistema que desprendia todo tipo de recurso que julgasse necessário para desumanizar o sujeito e, em seguida, legitimá-lo como mercadoria. Ao ser marcado, como um gado, com o símbolo da Coroa ou da Igreja, o corpo negro tornava-se uma “tábula rasa” na qual se escrevia a propriedade e a soberania do colonizador, consolidando uma colonialidade do ser que buscava asfixiar qualquer possibilidade de resistência ou de afirmação de uma identidade humana própria.

O que se vê ali é um trabalho educativo mesmo, embora de de-formação, de recriação, de reconstrução – desconstrução – da pessoa reduzida a cativo escravizado. E isso se dava através de uma pedagógica aterrorizante, que manipula o devir humano, a fim de que a pessoa negra deixe-de-ser a pessoa humana que vinha sendo e seja transformada em um objeto desumanizado, “uma ferramenta com vida” (Morin, 1975, p. 20) a serviço de um outro, este sim autoconsiderado pessoa humana: o vendedor de gente, o traficante e o comprador de escravizados(as).

Produziam-se, desse modo, “seres reduzidos” (Maestri Filho, 2014, p. 197), crendo-se, na verdade, que assim eles já o eram: menos humanos que qualquer outra pessoa que lhes fosse semelhante, exceto pela cor da pele. Colonização do ser. E toda “resistência do escravizado à *opressão escravista*” (Maestri Filho, 2014, p. 197) seria interpretada, pelo escravizador, através da perspectiva do reducionismo: a resistência da pessoa escravizada seria exemplo claro de sua “tendência à *barbárie*”, sinal de sua “animalidade”; a sua “*negativa ao trabalho feitorizado*” jamais seria reconhecida como um grito por humanização ou como um indicativo da humanidade mesma do sujeito feito escravo.

Frequentemente, o trajeto da África ao litoral das Américas era longo, durava semanas infindáveis, prolongando a dor da reconstrução social e subjetiva daquelas pessoas reduzidas a escravas, que iam, pouco a pouco, sendo penetradas, vilipendiosamente, por um outro universo. Diz Maestri Filho que o sujeito cativo sofria

[...] incessantes atos *pedagógicos* que lhes ensinavam obediência incondicional e ensejavam reações conscientes e inconscientes de adaptação e resistência à nova situação de violência. Os “negreiros” africanos impunham sua autoridade sobretudo pela violência, pelo medo, pelo cansaço (Maestri Filho, 2014, p. 195).

Os que, por sua vez, manifestavam maior sofrimento eram, então, utilizados “pedagogicamente” como exemplo, a fim de que os demais não resistissem à subalternização que lhes era imposta. Nessa longa travessia, por vezes eram distribuídos alguns poucos “regalos aos cativos dóceis e castigos brutais aos rebeldes, ministrados com claro sentido pedagógico” (Maestri Filho, 2014, p. 196).

Nunca era demais “educar” o escravizado, entendendo-se por isso um exercício de amaciamento daquela pessoa reduzida a uma peça de maquinário. Ao que se julgava dono de um escravizado, “educar” era sinônimo de “amaciar”. E o método para isso? A pedagogia da escravidão, do medo, do terror, uma educação reduzida a violento adestramento.

### **Considerações finais**

Como se vê, a colonização opera-se sob um regime disciplinar, sob uma perspectiva educacional em vista da invasão violentamente parasitária da ideologia do colonizador no ser do colonizado. Há um simulacro de formação humana que se efetiva, em última instância, como formatação desumanizante, que nega implícita ou explicitamente a humanidade do outro na medida em que o coisifica. Ou ele/ela serve para o trabalho alienante ao qual foi designado – e assim continua usufruindo do mínimo de vida que lhe será permitido viver dentro do projeto societário para o qual será constantemente preparado via pedagogia do terror/medo/escravidão – ou ele/ela não serve para nada e, como um “ninguém”, pode ser, portanto, descartado com pena capital. Negros ou indígenas, nenhum deles escapava da violência e cupidez dos colonizadores europeus.

Como vimos, as marcas da colonialidade cultural produziram marcas físicas. E uma segue levando à outra, reciprocamente. Ainda somos educados(as) diuturnamente para uma cultura do consumo, do privatismo, do machismo, do racismo, da xenofobia, do etnocentrismo, da inferiorização por gênero, cor, religiosidade, orientação sexual, nível de instrução escolar, jeito de falar, condição econômica etc. Ainda há um padrão que se impõe a partir de uma heteronormatividade branca, masculina, cristã, rica, heterossexual, ocidental. Ainda há muito que nos des-educamos de tudo isso, para nos desvencilharmos de uma cultura pedagógica inclinada à produção de dominação, de submissão, de quadros colonizados à disposição da colonialidade.

Diante desse cenário, torna-se um imperativo cada vez mais necessário questionar a suposta neutralidade dos processos pedagógicos atuais, que muitas vezes camuflam novas formas de fragmentação e egoísmo. Se ainda somos educados(as) para padrões de branquitude, heteronormatividade e consumo, significa que a maquinaria moderna/colonial de produção pedagógica de subalternidades apenas refinou seus métodos. Reconhecer que o medo e o terror foram e ainda podem ser modos pedagógicos, mesmo que sutilmente, atuantes em nosso meio é um importante passo para a consolidação de uma educação outra, mais humanizada, que se recusa a preparar indivíduos adequados ao projeto vigente de colonialidade, “desnortando” essa lógica (Messias, 2026).

Temos muito a aprender. Temos, também, muito a des-aprender: “[...] o genocídio indígena da Conquista e o genocídio negro do tráfico de pessoas escravizadas são [...] parte de uma história única” (Segato, 2021, p. 35). Frente aos contínuos coloniais (Rufino, 2021) e às constantes elitistas e excludentes (Ferreira Jr., 2010) que ainda nos assombram, identificar colonialidades e “desnortear-las” e desaprende-las são compromissos urgentes à educação humanizada de que nossos tempos necessitam.

Não basta adicionar conteúdos sobre a história indígena e africana nos currículos se a base epistemológica continuar sendo a mesma que produziu o “mau odor” da violência colonial. É necessário dismantlar a cultura pedagógica da dominação para fazer emergir uma pedagogia desnortada, ou seja, uma prática existencial cotidiana que se desprende intencionalmente do Norte para encontrar seu próprio rumo em uma suleação enraizada nas múltiplas matrizes outras que formam o complexo mosaico étnico que constitui nossos povos. Essa pedagogia desnortada não segue uma receita programada, mas constitui-se num processo vital constante, itinerante e criativo capaz de construir, paulatinamente, um mundo onde muitos mundos e saberes possam coexistir em dignidade horizontal, reconhecendo a humanidade negada e transformando grito de resistência em projeto outro de sociedade; nela, a diferença não será motivo de exclusão, mas fundamento de fraternidade e de interculturalidade crítica/complexa, que não se limita à mera tolerância entre pessoas e culturas, mas pressupõe uma reconstrução radical das relações.

O processo histórico pelo qual passamos consolidou uma espécie de mito da educação no imaginário brasileiro, segundo o qual a realidade educacional é apresentada, sem as devidas adjetivações, como a panaceia milagrosa para todos os nossos problemas sociais. Essa visão genérica e romantizada ignora que a educação não é neutra, que não é algo em que se pode confiar por si mesmo e que, como tal, ela pode ser instrumentalizada para formatar indivíduos que reproduzem o padrão de vida do opressor como única meta de sucesso ou de vida autêntica. Sem

uma adjetivação crítica sobre o tipo de educação do qual estamos falando, corremos o risco de perpetuar um salvacionismo que mascara injustiças estruturais permanentes.

Enfim, não dá para considerarmos a educação ingenuamente, sem adjetivação antropológica, sociopolítica, econômica, pedagógica e epistemológica. Qual epistemologia sustenta as visões de ser humano e de sociedade dos processos pedagógicos que circulam entre nós? A educação, de fato, não é neutra. E, desse modo, não dá para simplesmente dizer que *o futuro de um país é a educação*. Qual tipo de educação? Como vimos, o terror e o medo pelos quais passaram os povos indígenas e africanos entre nós também tinham prerrogativa pedagógica, também eram um tipo de educação, também eram modos pedagógicos. Mas conhecemos os resultados disso. É esse tipo de educação que queremos?

## Referências

- DISPARADA. Intérprete: Jair Rodrigues. Compositores: Geraldo Vandré e Théo de Barros. *In: II Festival de Música Popular Brasileira*. São Paulo: [Gravadora original], 1966. 1 disco de vinil, faixa 3.
- FARIA, Marcos Roberto de. Jesuítas e os descaminhos de uma missão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-22, e20200124, 2022.
- FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar)
- MAESTRI FILHO, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). Histórias e memórias da educação no Brasil: vol. 1 – séculos XVI-XVIII*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MESSIAS, Elvis Rezende. **Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira**. 2023, 345 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho: São Paulo, 2023.
- MESSIAS, Elvis Rezende. **Pedagogia desnorteada: (de)colonialidade cultural e interculturalidade na formação filosófico-educacional brasileira**. Curitiba: Appris, 2026.
- MORIN, Edgar. **O enigma do homem: para uma nova antropologia**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Tradução de Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim; TAVARES, Manuel. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], n. 48, p. 99-116, 2020.

*Autor:*

*Elvis Rezende Messias*

*Filósofo (UEMG) e teólogo (UCDB). Realiza estágio de pós-doutorado no Departamento de Filosofia da UFMT. Doutor em Educação pela UNINOVE (bolsista CAPES) e mestre em Educação pela UNIFAL-MG, com pesquisas concentradas em Filosofia da Educação. Especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia pelos Claretianos, em Doutrina Social da Igreja pela PUC-GO e em Ciências da Religião pela UNICAP. Docente do IFTM, Campus Patos de Minas. Associado da ANPEd (GT 17) e pesquisador do GRUPEFE (CNPq, UNINOVE).*

*E-mail: [elvismessias.prof@gmail.com](mailto:elvismessias.prof@gmail.com)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-1964>*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411412202303140>*