



Sumário

Editorial: Uma possível gramática de desobediência decolonial	1
Políticas educacionais, estado e sociedade: Uma análise crítica	4
Pedagogia decolonial como prática e como superação da subalternidade epistêmico-ontológica	17
Empreendedorismo como Manifestação da Dimensão da Transcendência ou Ação da Vita Activa no Ser Humano: Um Modelo Antropológico	27
Eloio ao Amor: da vulnerabilidade à plenitude	47
Insurgências na Educação - Oficinas de quadrinhos como prática de sub(versões) criativas no ensino de Filosofias	54
O imaginário como mediação no ensino da filosofia: contribuições de Jean Jacques Wunenburger para a prática pedagógica	84
O conceito de decolonialidade e seu <i>ethos</i> na luta anticolonialista como eticidade do ser humano	89
Breve caracterização socioeconômica do município de Alvorada - RS	100
A cultura como elemento na construção de identidades na educação infantil	112



Editorial: Uma possível gramática de desobediência decolonial¹

Sandro Adrián Baraldi

A colonialidade é uma mentalidade, ou seja, se autoreproduz constantemente enquanto *microações* são executadas. Assim como sugere Foucault, em *A microfísica do poder*, o poder é exercido por um soberano que ordena sequências de eventos sustentados por uma rede de relações estratégicas combinadas e distribuídas no grupo social – os “obedientes”. Dessa forma o poder tem uma ação capilar que permeia toda a sociedade. Tecnologias invisíveis garantem certas atividades e reprimem outras, desta feita, quando estas relações preferidas se tornam automáticas, produzem saberes, discursos, subjetividades. E então um certo tipo de poder se sustenta automaticamente, se autorreproduzindo constantemente. É assim que a colonialidade funciona.

Vamos então definí-la. Penso que o modo mais prático e intuitivo foi classificado por Walter Mignolo²: a colonialidade é uma visão eurocêntrica racional marcada pela teopolítica e pela egopolítica. A teopolítica é derivada do pensamento cristão em que as “almas”, ou “razões”, são superiores ao corpo; e a egopolítica deriva de um narcisismo patológico e infantil que estrutura a mente. Assim fica fácil imaginar o que se encontra no espaço intelectual e idealista da teo e da ego políticas. O que está no intangível, no imaterial, lhe pertence. A alma, a superioridade de alguns seres, a civilização, a matemática, o racional, o pensar, o conhecimento, o universal, etc., etc., etc. Todos esses elementos são utilizados para justificar um modo de lidar com o material, o tangível. Exalta-se a razão, o pensar, em detrimento do corporal; proclama-se o universal sobre o contextual; eleva-se o egocentrismo contra o coletivismo. Tudo unido por uma religião em que o patriarca supremo tudo vê, tudo pode, está em todo lugar. Todos são o seu rebanho; tudo são os seus

¹ Este editorial é uma sequência, não obrigatória, do editorial da Revista Cactácea anterior, a de número 14: <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/issue/view/14>

² Mignolo, Walter. **Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, Colección Razón Política, 2010.

recursos. Sem exceção se apropria de tudo e de todos. E mimeticamente se reproduz esse “paradigma” em todas as famílias. Esse é o modo de pensar colonial.

Mas além de ser uma forma de ver o mundo, exige a conversão. Ou se aceita e segue suas regras, ou se é destruído. Isto porque é conveniente economicamente: o rebanho é escravo, a mulher serve ao propósito de aumentá-lo; o homem, como soldado, toma os recursos dos outros e enriquece a hierarquia patriarcal. Tal qual descrito no *Deuteronômio*, livro bíblico do Antigo Testamento em que Deus faz um pacto com os escolhidos para exterminar os não-escolhidos, “tu [o escolhido] as combaterás [as tribos não-escolhidas] até ao extermínio. Não farás aliança com elas nem as tratará com compaixão”³. É um discurso antigo, infelizmente ainda onipresente.

Não é complicado, portanto, escolher onde aplicar a desobediência: em tudo o que não for corporal e contextual. Ainda conforme Mignolo, a “corpopolítica” e a “geopolítica”, o tangível, o material, são o que deve ser levado em conta para organizar as *microações*. O que sentimos, o que desejamos, está muito explícito quando se refere à corporalidade. Não precisamos de autoridades que nos digam o que devemos sentir e desejar. É explícito, basta prestar atenção ao próprio corpo e ao entorno. Parece difícil porque somos construídos psiquicamente com um superego fortíssimo, uma fonte de autoritarismos interna que nos diz sempre como é adequado nos comportarmos. Vivemos em um ambiente de “*influencers*” que nos dizem como nos vestir adequadamente, nutricionistas que nos ordenam como comer certo, médicos que negam as dores que realmente sentimos e nos dizem quais as dores que devemos sentir, porque sempre estamos equivocados e inadequados, não somos bonitos nem feios o suficiente, estamos sempre gordos ou magros demais, nosso comportamento é alegre ou emburrado demais. Enfim, o fato é que perdemos o contato com a realidade concreta, material. E agora, para coroar a insuficiência, temos a Inteligência Artificial (IA) que veio para substituir o que pensamos. Nem isso somos mais capazes de fazer.

Rosa Parks, no ano de 1955, se recusou a ceder seu lugar no ônibus a um homem branco. Foi fichada pela polícia porque estava cometendo um crime grave e essa *microação*, deu início a uma sequência inesperada de eventos que culminaram na Suprema Corte Norte Americana e que deu origem à lei de antissegregação racial em transportes públicos. É evidente que a pequena e corajosa ação de Rosa foi o estopim de uma injustiça que há muito tempo estava acontecendo, mas ela prova que nunca sabemos qual imperceptível ação ousada dá *start* a mudanças imensas nem pensadas a princípio.

O apelo é que abandonemos parcialmente essa montanha de regras, nos voltemos para fora e ousemos interferir no estabelecido. Não para dentro, porque o corpo é uma relação com o exterior.

³ SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 46.

Não existe corpo dentro, a comida, o ar, a água, o calor, vêm de fora. Só temos consciência porque há um corpo em um meio, portanto, o corpo se constitui de fora para dentro e não ao contrário, como queria Descartes.

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor e Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação e Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Editor Chefe da Revista Cactácea <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/index>.

Pesquisador do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/657508>.

Pesquisador do GRUPEFE- Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33966> .

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246489151782898>.



Políticas educacionais, estado e sociedade: Uma análise crítica



Valdemir Ribeiro Farias

Resumo

As políticas educacionais são fundamentais para o desenvolvimento social e econômico, uma vez que orientam ações do Estado na garantia do direito à educação. Este artigo analisa a interação entre Estado, sociedade e políticas educacionais no Brasil, destacando desafios e perspectivas. A abordagem inclui uma revisão teórica baseada em autores consagrados e documentos normativos, enfatizando a relevância do planejamento estratégico e da participação social na formulação e implementação dessas políticas. A pesquisa aponta que a qualidade da educação está diretamente ligada ao financiamento adequado e à gestão democrática. Além disso, evidencia a necessidade de articulação entre os entes federativos e a sociedade civil para garantir equidade e eficiência no sistema educacional. Considerando o Plano Nacional de Educação (PNE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destaca-se a importância de investimentos contínuos e da fiscalização da sociedade para a efetivação dos direitos educacionais. Conclui-se que a efetividade das políticas educacionais depende de um compromisso coletivo entre governo e sociedade, sendo essencial para a construção de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chaves: Políticas educacionais; Estado; Sociedade; Educação pública.

Abstract

Educational policies are fundamental for social and economic development, as they guide State actions in ensuring the right to education. This article analyzes the interaction between the State, society, and educational policies in Brazil, highlighting challenges and perspectives. The approach includes a theoretical review based on renowned authors and normative documents, emphasizing

the relevance of strategic planning and social participation in the formulation and implementation of these policies. The research indicates that the quality of education is directly linked to adequate funding and democratic management. Furthermore, it highlights the need for coordination between federal entities and civil society to ensure equity and efficiency in the educational system. Considering the National Education Plan (PNE), the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education (FUNDEB), and the National Textbook Program (PNLD), the importance of continuous investments and societal oversight for the realization of educational rights is emphasized. It is concluded that the effectiveness of educational policies depends on a collective commitment between the government and society, which is essential for building a quality public education system.

Keywords: Educational policies; State; Society; Public education.

1. Introdução

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, reconhecida como instrumento essencial para a promoção da cidadania plena, da equidade social e do desenvolvimento humano. Trata-se de um direito que transcende a mera transmissão de conhecimentos, constituindo-se como base para o exercício consciente dos direitos e deveres civis, políticos e sociais. Segundo Cury (2008), "a educação pública deve ser compreendida como um dever do Estado e um direito do cidadão", evidenciando que a efetivação desse direito exige a ação concreta do poder público, em parceria com a sociedade.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm sido objeto de intensos debates, especialmente no contexto de um Estado que busca equilibrar demandas sociais crescentes e limitações orçamentárias severas. Tais discussões refletem os desafios estruturais históricos e apontam para a necessidade de se pensar a educação como eixo central das políticas públicas de desenvolvimento social e econômico. Como afirma Libâneo (2012), "a qualidade da educação está diretamente relacionada às condições estruturais e ao compromisso político com a inclusão social", reforçando a ideia de que a busca pela equidade educacional depende tanto de investimentos materiais adequados quanto de uma clara vontade política orientada para a justiça social.

Este artigo propõe-se a explorar como o Estado elabora, implementa e avalia políticas públicas educacionais, considerando o papel fundamental da sociedade civil nesse processo. A interação entre Estado, sociedade e educação revela-se crucial para compreender as dinâmicas que moldam o acesso, a permanência e o sucesso escolar no Brasil. Em um cenário de profundas desigualdades

sociais, torna-se imprescindível analisar como as políticas públicas podem atuar como instrumentos de inclusão, redução das disparidades regionais e promoção da justiça educacional.

O objetivo do artigo é analisar a complexa relação entre Estado, sociedade e políticas educacionais brasileiras, destacando sua importância estratégica para o desenvolvimento social e econômico do país. Busca-se evidenciar como as políticas públicas influenciam diretamente a qualidade e a equidade no acesso à educação, mostrando também a relevância da participação ativa da sociedade na formulação, monitoramento e implementação dessas políticas. A democratização da gestão educacional, com canais efetivos de diálogo e controle social, aparece como condição indispensável para a consolidação de um sistema educacional inclusivo e de qualidade.

Além disso, o artigo enaltece a importância do planejamento estratégico, da gestão baseada em evidências e do investimento público adequado como pilares para garantir uma educação pública que atenda aos princípios constitucionais de igualdade e qualidade. Ressalta-se também o papel ativo da sociedade civil organizada — movimentos sociais, conselhos de educação, sindicatos, organizações não governamentais — na fiscalização e na construção das diretrizes educacionais. Nesse sentido, defende-se que a gestão democrática e transparente não é apenas um requisito legal, mas uma exigência ética para o sucesso das políticas educacionais, possibilitando a construção coletiva de uma escola pública que seja verdadeiramente inclusiva, emancipadora e comprometida com a transformação social.

2. Políticas educacionais PNE, FUNDEF e PNLD no contexto brasileiro

As políticas educacionais no Brasil são formuladas em diferentes níveis de governo e têm sido influenciadas por mudanças econômicas, sociais e políticas. Cury (2008) enfatiza que "o direito à educação deve ser garantido por meio de políticas públicas eficazes, que atendam às necessidades da população e respeitem os princípios constitucionais". Cury (2008) enfatiza:

O direito à educação deve ser garantido por meio de políticas públicas eficazes, que atendam às necessidades da população e respeitem os princípios constitucionais. Isso implica o desenvolvimento de diretrizes claras, o investimento contínuo e a fiscalização rigorosa dos programas implementados. Sem uma base normativa e institucional sólida, a educação pública corre o risco de sofrer descontinuidade e perda de qualidade, prejudicando as camadas mais vulneráveis da sociedade (CURY, 2008, p. 56).

A citação ressalta a necessidade de um arcabouço normativo sólido e fiscalização eficiente para assegurar que as políticas educacionais sejam implementadas de forma contínua e eficaz. Sem esses

elementos, a educação pública pode ser prejudicada, especialmente para os grupos mais vulneráveis.

A cada ciclo decenal, o PNE é revisado e atualizado para atender às necessidades emergentes da sociedade brasileira. A versão vigente do plano contém 20 metas, que abrangem desde a universalização da educação básica até a valorização dos profissionais da educação. Segundo Cury (2008), "a efetividade do PNE depende de um financiamento adequado e da implementação de políticas coerentes com suas diretrizes".

Entre as principais metas do PNE de 2014-2024, destacam-se:

- Universalização da educação infantil, ensino fundamental e médio – Meta 1 (Educação Infantil), Meta 2 (Ensino Fundamental) e Meta 3 (Ensino Médio).
- Erradicação do analfabetismo – Meta 9.
- Ampliação da oferta de ensino técnico e superior – Meta 11 (Ensino Técnico) e Meta 12 (Ensino Superior).
- Formação e valorização dos professores – Meta 15 a Meta 18.
- Garantia de financiamento adequado para a educação – Meta 20.

Um dos desafios enfrentados pelo PNE é a sua implementação efetiva nos estados e municípios, pois muitas das metas dependem de uma coordenação eficiente entre os diferentes níveis de governo. Saviani (2010) alerta que "o cumprimento das metas do PNE exige esforços conjuntos e políticas articuladas para garantir sua efetividade". Outro aspecto fundamental é a necessidade de monitoramento e avaliação contínuos das metas estabelecidas. Para Dourado (2015), "o acompanhamento do PNE por meio de indicadores educacionais é essencial para corrigir eventuais desvios e assegurar a execução das políticas planejadas". Dessa forma, o PNE se configura como um instrumento essencial para a consolidação de uma educação pública de qualidade no Brasil, mas sua implementação demanda comprometimento político e investimentos adequados. Como destaca Dourado (2015):

O PNE representa um compromisso social e político com a garantia do direito à educação, devendo orientar as ações dos entes federados. A partir dele, busca-se estruturar um sistema educacional mais equitativo, promovendo o acesso universal ao ensino de qualidade. No entanto, sua implementação requer a colaboração entre União, estados e municípios, além do acompanhamento constante para garantir que as metas sejam alcançadas de forma eficaz e sustentável (DOURADO, 2015, p. 102).

O trecho enfatiza o caráter colaborativo do PNE e a importância de sua execução eficiente. O sucesso desse plano depende de uma articulação entre diferentes esferas do governo e um monitoramento constante para que suas metas sejam efetivamente cumpridas. No entanto, conforme destaca Saviani (2010):

O cumprimento das metas do PNE exige esforços conjuntos e políticas articuladas para garantir sua efetividade. A educação de qualidade não depende apenas da criação de normas e planos, mas da efetiva implementação de estratégias que envolvam toda a sociedade. Sem um compromisso coletivo, qualquer plano educacional corre o risco de se tornar apenas um documento sem aplicação prática (SAVIANI, 2010, p. 120).

Saviani ressalta que a concretização das metas educacionais depende de uma mobilização conjunta entre Estado e sociedade. Sem essa colaboração, as políticas educacionais podem se tornar ineficazes.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) é um dos principais mecanismos de financiamento da educação pública no Brasil. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, o FUNDEB substituiu o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliando sua abrangência para toda a educação básica, da educação infantil ao ensino médio. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) é um dos principais mecanismos de financiamento da educação pública no Brasil. De acordo com Dourado (2017):

O FUNDEB desempenha um papel fundamental na promoção da equidade na distribuição de recursos educacionais, garantindo maior investimento nas regiões mais vulneráveis. Com isso, o fundo se torna um instrumento essencial para reduzir desigualdades no ensino básico, proporcionando melhores condições de aprendizagem e trabalho para alunos e professores. A permanência do FUNDEB na legislação reflete sua importância para a educação pública, consolidando-o como uma base financeira indispensável para o setor (DOURADO, 2017, p. 78).

Essa citação evidencia a importância do FUNDEB na promoção da equidade educacional, especialmente em áreas mais vulneráveis. O fundo contribui para a redução das disparidades regionais e para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

De acordo com Dourado (2017), "o FUNDEB desempenha um papel fundamental na promoção da equidade na distribuição de recursos educacionais, garantindo maior investimento nas regiões mais vulneráveis". O fundo é formado por contribuições de impostos estaduais e municipais,

complementadas pela União, sendo redistribuído de forma proporcional ao número de matrículas em cada rede de ensino. Entre as principais características do FUNDEB, destacam-se:

Financiamento para toda a educação básica, incluindo creches, pré-escolas, ensino fundamental e médio; Complementação da União para estados e municípios com arrecadação abaixo do valor mínimo por aluno; Vinculação dos recursos à valorização dos profissionais da educação, garantindo que pelo menos 70% do fundo seja destinado ao pagamento de salários de professores.

A partir de 2020, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 108, o FUNDEB passou a ser permanente e teve um aumento progressivo da participação da União no financiamento, passando de 10% para 23% até 2026. Segundo Cury (2020), "a ampliação da complementação federal ao FUNDEB representa um avanço significativo para a qualidade e a equidade da educação pública brasileira".

Apesar dos avanços, o FUNDEB enfrenta desafios, como a necessidade de maior fiscalização na aplicação dos recursos e a garantia de que os investimentos sejam direcionados para a melhoria efetiva das condições de ensino. Conforme destaca Saviani (2010), "o financiamento da educação deve ser acompanhado de políticas de gestão que assegurem a aplicação eficiente e transparente dos recursos".

Assim, o FUNDEB se configura como um mecanismo essencial para a manutenção e o desenvolvimento da educação básica, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais no país e garantindo melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma das principais políticas públicas voltadas para a distribuição de materiais didáticos no Brasil. Criado para garantir que estudantes e professores tenham acesso a livros de qualidade, o PNLD é coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e atende escolas da rede pública de ensino. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma das principais políticas públicas voltadas para a distribuição de materiais didáticos no Brasil. Segundo Gatti (2011):

O PNLD representa um importante mecanismo para democratizar o acesso ao conhecimento e padronizar os conteúdos curriculares no ensino público. Ao garantir que todos os estudantes tenham acesso a livros didáticos de qualidade, o programa contribui para a equidade educacional e para a melhoria do aprendizado. Além disso, o PNLD possibilita uma maior integração entre as diretrizes pedagógicas nacionais e a prática docente, promovendo um ensino mais alinhado às necessidades do século XXI (GATTI, 2011, p. 65).

A citação destaca a relevância do PNLD na democratização do ensino e na padronização dos conteúdos curriculares. Além disso, o programa tem impacto positivo na formação docente e na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Gatti (2011), "o PNLD representa um importante mecanismo para democratizar o acesso ao conhecimento e padronizar os conteúdos curriculares no ensino público". O programa abrange não apenas livros didáticos, mas também obras literárias, dicionários e materiais de apoio ao professor.

As principais diretrizes do PNLD incluem:

- Avaliação criteriosa dos materiais por especialistas e instituições acadêmicas;
- Distribuição gratuita para alunos e professores da educação básica;
- Renovação periódica dos materiais para atualização dos conteúdos.

Embora seja um programa consolidado, o PNLD enfrenta desafios como a necessidade de maior alinhamento entre os livros didáticos e as diretrizes curriculares nacionais. Para Silva (2018), "é fundamental que os materiais distribuídos pelo PNLD reflitam a diversidade cultural e as necessidades pedagógicas das diferentes regiões do país".

Essas iniciativas mostram a preocupação do Estado em garantir o acesso e a qualidade da educação, mas também revelam desafios estruturais. Saviani (2010) alerta que "o financiamento da educação ainda é um problema crônico no Brasil, pois não há uma distribuição equitativa dos recursos entre as diferentes regiões". Em consonância, Arroyo (2011) enfatiza que "as desigualdades educacionais refletem as desigualdades sociais e econômicas, exigindo políticas compensatórias mais eficazes".

Outro ponto relevante é a crescente influência de organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, na formulação das políticas educacionais brasileiras. Conforme Saviani (2010), "a adaptação de modelos educacionais estrangeiros sem considerar as especificidades nacionais pode comprometer a efetividade das políticas implementadas". O debate sobre a privatização e a mercantilização da educação também tem ganhado espaço, levantando questionamentos sobre o papel do Estado e a garantia de uma educação pública de qualidade. Na próxima seção abordaremos sobre o Papel do Estado e da sociedade.

3. O Papel do Estado e da Sociedade: Desafios e Perspectivas

O Estado exerce um papel central na regulação, financiamento e execução das políticas públicas de educação, sendo o principal garantidor do direito à educação como previsto na Constituição Federal

de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996). No entanto, nas últimas décadas, a sociedade civil tem se tornado uma força cada vez mais ativa e indispensável na formulação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais. A concepção contemporânea de educação transcende a visão de um processo unidirecional, defendendo a participação social como elemento estruturante para o fortalecimento de um sistema educacional democrático e inclusivo.

De acordo com Freire (1996), "a educação é um processo dialógico que deve envolver a participação dos diversos setores sociais". Ele enfatiza que a escola não pode ser um espaço isolado da realidade social, mas deve se constituir como um ambiente vivo, capaz de construir conhecimento a partir das experiências, saberes e contribuições das comunidades em que está inserida. Nesse sentido, a atuação do Estado deve estar intrinsecamente alinhada às demandas sociais, garantindo que a educação seja não apenas acessível e universalizada, mas também relevante, inclusiva e socialmente referenciada (FREIRE, 1996, p. 89).

A participação ativa da sociedade civil na educação materializa-se por meio de diversas formas institucionais e coletivas, como conselhos municipais e estaduais de educação, fóruns permanentes de educação, organizações não governamentais, sindicatos, associações de pais e mestres e movimentos sociais voltados para a defesa da escola pública. Como destaca Freire (1996), "a participação ativa da sociedade no processo educacional é fundamental para a democratização do conhecimento e o fortalecimento da cidadania". A construção de uma educação emancipadora pressupõe, portanto, o reconhecimento da escola como um espaço de diálogo permanente entre o saber sistematizado e o saber popular.

Além da atuação estatal, iniciativas comunitárias, projetos sociais, coletivos educacionais e programas desenvolvidos pela sociedade civil têm desempenhado um papel significativo na complementação das ações do Estado, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Essas iniciativas demonstram que a transformação da educação exige o protagonismo social e a mobilização coletiva. Como enfatiza Freire (1996), "a educação deve ser um processo emancipatório, permitindo que os indivíduos se tornem agentes de transformação social".

O desafio da efetivação de políticas educacionais democráticas passa também pela consolidação da governança compartilhada. De acordo com Dourado (2007), "a governança educacional deve ser compartilhada entre Estado e sociedade, assegurando a transparência e a efetividade das políticas". A corresponsabilização entre os diferentes atores sociais fortalece a legitimidade das decisões educacionais e contribui para o aprimoramento contínuo da qualidade da educação pública.

Nesse processo, a transparência na gestão pública e o fortalecimento dos mecanismos de controle social são aspectos fundamentais. Como aponta Cury (2008), "a gestão democrática da educação exige mecanismos eficazes de participação e fiscalização por parte da sociedade", o que implica na criação de espaços reais de escuta, deliberação e monitoramento das políticas públicas. A efetiva democratização da educação não se restringe à ampliação do acesso escolar, mas demanda o compartilhamento do poder decisório e a ampliação dos canais de participação social.

Conforme defende Demo (2002), "a sociedade deve não apenas exigir educação de qualidade, mas também participar ativamente na sua construção". Ou seja, a superação das desigualdades educacionais e a promoção de uma educação de qualidade socialmente referenciada dependem de um esforço coletivo, em que Estado e sociedade atuem de forma colaborativa e compromissada com os princípios democráticos.

Diante dos inúmeros desafios — como a persistente desigualdade no acesso à educação de qualidade, a precarização do trabalho docente, as diferenças regionais e a necessidade de inovação pedagógica —, torna-se imprescindível a construção de políticas públicas educacionais que sejam pautadas pelo diálogo social, pela equidade, pela justiça e pela inclusão. Assim, o fortalecimento das relações entre Estado e sociedade na gestão educacional surge como perspectiva fundamental para a construção de um sistema educacional verdadeiramente democrático e promotor da cidadania.

A participação da sociedade na educação se dá de diversas formas, como conselhos escolares, associações de pais e mestres, além de organizações não governamentais que atuam no setor. Segundo Paro (2001):

A democratização da gestão educacional não pode ser reduzida a uma mera descentralização administrativa. É necessário que a sociedade tenha voz ativa na formulação e implementação das políticas educacionais. A participação popular no contexto educacional significa a construção coletiva das diretrizes do ensino, permitindo que a escola reflita, de fato, os interesses e necessidades da comunidade (PARO, 2001, p. 72).

Esse trecho destaca que a descentralização administrativa por si só não garante uma gestão democrática na educação. Para que as políticas educacionais sejam eficazes, é essencial que a população participe ativamente do processo decisório.

Outro aspecto relevante é a articulação entre os entes federativos na formulação das políticas educacionais. Como aponta Gohn (2010):

A política educacional no Brasil deve ser construída em um contexto de cooperação entre Estado e sociedade. Os desafios da educação exigem uma ação conjunta que envolva diferentes atores, desde governos até organizações da sociedade civil. Somente com uma ampla mobilização social será possível garantir uma educação pública de qualidade, que atenda às necessidades da população e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (GOHN, 2010, p. 95).

Gohn (2010) ressalta que o envolvimento da sociedade na construção das políticas educacionais é fundamental para garantir uma educação pública eficiente e alinhada às demandas sociais. A cooperação entre diferentes setores da sociedade fortalece a implementação das políticas educacionais.

Além disso, a efetivação dos direitos educacionais requer fiscalização e controle social. Como menciona Araújo (2014):

O controle social das políticas educacionais é um elemento essencial para garantir a transparência e a eficiência na gestão dos recursos públicos. Sem a participação ativa da sociedade na fiscalização das políticas, há o risco de desvios e descontinuidade nas ações governamentais, comprometendo os avanços conquistados no setor educacional (ARAÚJO, 2014, p. 110).

A citação de Araújo reforça a importância do controle social na execução das políticas educacionais. A participação da sociedade na fiscalização garante maior transparência e eficiência na utilização dos recursos públicos.

Dessa forma, o papel do Estado e da sociedade na educação deve ser complementar. O Estado tem a responsabilidade de garantir acesso, permanência e qualidade da educação, enquanto a sociedade exerce um papel ativo na formulação, monitoramento e controle das políticas educacionais.

A qualidade da educação varia significativamente entre diferentes regiões do país. Saviani (2010) afirma que "a falta de infraestrutura adequada em muitas escolas do interior e das periferias urbanas compromete o aprendizado dos estudantes". Os recursos destinados à educação são frequentemente limitados e mal distribuídos. Cury (2008) ressalta que "o financiamento educacional deve ser ampliado e melhor gerido para garantir a qualidade e a equidade no ensino público". A capacitação dos professores ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à valorização profissional e à remuneração. Freire (1996) argumenta que "um professor bem formado e valorizado é um agente essencial para a transformação social por meio da educação".

O currículo escolar precisa acompanhar as transformações tecnológicas e sociais. Segundo Saviani (2010), "é fundamental que as escolas adotem práticas pedagógicas inovadoras, que despertem o interesse dos alunos e favoreçam o aprendizado significativo". De acordo com Libâneo (2012), "a pedagogia crítica deve ser incorporada aos currículos, garantindo uma educação reflexiva e transformadora". A falta de continuidade nas políticas públicas prejudica a implementação de estratégias de longo prazo. Cury (2008) destaca que "a estabilidade das políticas educacionais é essencial para garantir avanços concretos e duradouros".

Como afirma Libâneo (2012):

A qualidade da educação está diretamente relacionada às condições estruturais e ao compromisso político com a inclusão social. Quando o Estado não investe adequadamente, cria-se um cenário de desigualdade que compromete a formação dos estudantes e o desenvolvimento nacional. Portanto, é necessário que as políticas educacionais sejam estruturadas a partir de um planejamento sólido, que conte com as reais necessidades da população escolar e garanta sua efetivação por meio de recursos adequados (LIBÂNEO, 2012, p. 87).

O autor destaca a relação entre qualidade educacional e investimentos públicos. Dessa forma, a ausência de um planejamento sólido pode comprometer o desenvolvimento de uma educação equitativa, reforçando desigualdades e prejudicando a formação dos estudantes.

4.Considerações Finais

As políticas educacionais desempenham um papel crucial no desenvolvimento de um país, sendo essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e socialmente justa. Uma educação pública de qualidade é a base para a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente da vida social, econômica e política. Nesse sentido, Freire (1996) conclui que "a educação deve ser um instrumento de libertação, permitindo que os indivíduos compreendam e transformem sua realidade", ressaltando que o ato de educar está intrinsecamente ligado à prática da liberdade. Para Freire, a educação vai além da transmissão de conteúdos; ela deve possibilitar que os sujeitos reconheçam seu potencial de intervenção no mundo, rompendo com ciclos históricos de exclusão e opressão.

Em consonância com essa visão emancipadora, Demo (2002) argumenta que "a educação precisa ser vista como um direito humano inalienável, que exige políticas públicas consistentes". Isso significa que, para além de iniciativas pontuais, é necessária a formulação de políticas estruturadas,

duradouras e voltadas à garantia da equidade. A efetivação do direito à educação requer investimentos constantes, gestão qualificada e políticas que considerem as diversidades regionais, culturais e socioeconômicas do Brasil. A ausência de políticas educacionais sólidas aprofunda as desigualdades, impactando diretamente na capacidade do país de promover justiça social e crescimento sustentável.

Para que o Brasil alcance um sistema educacional mais eficiente, inclusivo e de qualidade, é fundamental que haja um compromisso contínuo com a implementação de políticas públicas baseadas em evidências, no diálogo social e na participação democrática. Conforme destaca Saviani (2010), "a educação deve ser encarada como uma prioridade estratégica para o desenvolvimento nacional", e não como um gasto supérfluo ou secundário. A educação é um investimento decisivo para a superação da pobreza, para o fortalecimento da cidadania e para o crescimento econômico.

A construção de um sistema educacional sólido e eficaz, portanto, exige a superação de diversos desafios históricos e estruturais, como a desigualdade no acesso e na permanência escolar, a precarização das condições de trabalho docente e a carência de infraestrutura adequada nas instituições de ensino. Além disso, requer o fortalecimento de mecanismos de governança democrática, nos quais a sociedade civil tenha voz ativa na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Somente com políticas educacionais bem planejadas, sustentáveis e comprometidas com a transformação social será possível garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros, promovendo, assim, a construção de um país mais justo, democrático e desenvolvido. É preciso reconhecer que a educação não pode ser vista como solução isolada, mas como parte de um projeto nacional que articule desenvolvimento humano, econômico e social de forma integrada.

Referências

- ARAÚJO, J. **O controle social das políticas educacionais**. São Paulo: Editora Educação e Sociedade, 2014.
- ARROYO, Miguel. **Políticas Educacionais e a Questão Social**. Cortez Editora, 2011.
- CURY, C. R. J. **Educação e direito à educação: temas de política educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação, Estado e Políticas Públicas**. Cortez Editora, 2008.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Autores Associados, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Vozes, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas Educacionais no Brasil.** Cortez, 2011.

GOHN, M. G. **Políticas públicas e educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez Editora, 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Autores Associados, 2010.

SILVA, Maria Helena. **Curriculum e Educação no Brasil.** Penso, 2018.

Autor

Valdemir Ribeiro Farias

Gestor Escolar e Professor do Ensino Médio-TO.

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT (2020). Possui Graduação em Filosofia Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2014). Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA (2006). Especialização em Informática na Educação-IFMA-2024, Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clinica Faculdade Memorial dos Imigrantes(2021) Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins UFT-(2009), Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Montenegro de Educação-MONTNEGRO-(2009) e Especialização em Atendimento Educacional Especializado-AEE- pela Universidade Federal do Ceará- UFC-(2011), Psicopedagogia Clinica e Institucional, Curso Técnico em Informática para Internet- IFTO, curso Livre de Filosofia (2005)IFRC e Ensino Médio em Magistério. Atualmente é professor de Filosofia da Rede Estadual do TO. Em Gestor Escolar da Rede Municipal de Araguaína-TO. Tem experiência na área de Educação tais como: Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar, Docência do Ensino Fundamental, Médio, Supletivo, Tutoria de Curso a Distância, Cursinho, Ensino Superior, Atendimento Educacional Especializado-AEE. E com diversos Cursos de Capacitação, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária na área da Educação.



Pedagogia decolonial como prática e como superação da subalternidade epistêmico-ontológica

Ofélia Maria Marcondes

Neste breve texto¹, proponho reflexões sobre pedagogia decolonial em sua dupla dimensão: teoria e prática aprofundando o debate inaugurado no “Editorial”² da Revista Cactácea, publicado em março de 2025. A teoria sustenta a prática e esta, por sua vez, demanda a permanente revisão daquela. A indissociabilidade entre teoria e prática é fundamental para a docência já que uma alimenta a outra, permitindo que o trabalho docente seja sempre fruto da ação-reflexão-ação.

Do ponto de vista teórico, trabalho com a ideia de decolonialidade³ partindo das reflexões de Catherine Walsh (2009, p. 12):

Um trabalho que busca desafiar e desmantelar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade — estruturas que permaneceram vigentes até hoje — que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres, considerados menos que humanos. É isso que quero dizer quando falo de decolonialidade.

Venho trabalhando com a ideia de epistemologia decolonial e giro decolonial e, agora, proponho que trabalhemos com “pensamento decolonial” no sentido de oposição e crítica ao pensamento eurocentrado, moderno e ocidental. “O que estamos realizando no século XXI em termos de pensamento decolonial é colocar a nu as formas de pensar, de ser, de agir, de sentir que foram

¹ O processo de revisão textual contou com a assistência do modelo de inteligência artificial DeepSeek, utilizado para verificação de coerência e fluência discursiva. O desenvolvimento teórico, as análises, as críticas e as conclusões são de minha autoria e de minha inteira responsabilidade.

² Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/149/167>.

³ Trabalhei sobre giro decolonial e educação no texto “Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação”, disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/71>

silenciadas e invisibilizadas por meio da violência colonial e sua ideologia” (Marcondes, 2023, p.15).

Para que seja possível um pensamento decolonial na prática, no cotidiano, com vistas às transformações sociais, se faz necessária uma mudança no âmbito das pedagogias, pois como Paulo Freire (2000, p. 67) afirmou, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Falar de decolonialidade e educação é, necessariamente, falar de uma pedagogia cujos processos e práticas estejam sujeitas por fundamentos e ações que nos levem a inverter, substituir, criticar e alterar o modo de pensar o mundo e as relações que são resultado de um legado do mundo colonial. Em outras palavras, é colocar em tela a necessidade da construção de uma pedagogia que rompa com o pensamento hegemônico europeu, branco, masculino, cujas bases são o patriarcado, o machismo, o cristianismo (Marcondes, 2025, p. 1).

Já é corrente se afirmar que uma pedagogia decolonial é aquela relação teórico-prática pautada por ações antirracistas, antissexistas, antipatriarcais e que promovam a inclusão, a visibilização das populações e dos grupos marginalizados, subalternizados e submetidos às relações de opressão, mas por quê? O que justifica uma ação pedagógica decolonial e como ela pode subverter um currículo altamente colonizado? Como a pedagogia pode contribuir efetivamente para a superação da subalternização ontológica?

A colonialidade se caracteriza como sendo aquela lógica que emergiu do colonialismo e que perdura mesmo com o fim deste. Em outras palavras, o colonialismo, que tinha como objetivo a expansão territorial, a exploração de recursos, o enriquecimento e fortalecimento dos senhores era sustentado por uma hierarquia racializada, pelo capitalismo e pelas relações patriarcais. Com o fim do colonialismo, observa-se a permanência dessa ideologia que opera nas esferas da manutenção do poder, do controle social, dos modelos de ser e sentir próprios do sistema-mundo ocidental. Temos, então, uma colonialidade do poder que fixou uma hierarquia de raça, erigindo o homem branco como o ser universal e supremo, condenando as mulheres negras e os homens negros ao açoite e à penúria. Também instituiu um modelo binário de gênero e sexualidade, reservando à mulher o lugar da reprodução e da obediência, ao mesmo tempo que invisibilizou e silenciou todas as pessoas não-binárias.

As pedagogias herdeiras do cristianismo e do pensamento cartesiano sustentam distinções binárias, dentre as quais destaco o dualismo mente-corpo. É possível se observar nas escolas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, uma valorização das atividades intelectuais, próprias

da *res cogitans*. As atividades físicas, próprias da *res extensa*, quando existem, se restringem às poucas aulas de Educação Física ou de Artes. Há, portanto, uma hierarquia dos quefazeres humanos, fruto da herança do mundo antigo: às elites sociais cabiam as funções de mando, de condução da vida social, ponto mais elevado e valorizado dentre as tarefas humanas, ao passo que os subalternizados eram incumbidos das tarefas da vida prática. Esse dualismo mente-corpo, então, subjaz às diferenças de classe e às desigualdades sociais.

A *res cogitans* ou “coisa pensante” se caracteriza por ser imaterial, racional e que não ocupa um espaço físico. É o pensamento sem corpo. Em contraposição, a *res extensa* é material, física, corresponde ao corpo e à matéria, ocupa espaço. Segundo Descartes, a coisa pensante é o que define o ser, tal como expresso na frase “Penso, logo existo” (Descartes, 1989, p. 56). Retomando o argumento apresentado no parágrafo anterior, se apenas o homem branco é capaz de pensar, somente ele existe, ou tem sua existência reconhecida, o mesmo vale para um grupo de homens brancos, uma elite. Aquelas e aqueles destinados a realizarem trabalho físico não existem, são reduzidos a meros recursos a serem explorados. Esse ser que tem existência, que pensa, nega a existência do outro, o invisibiliza e o silencia, recusa seus saberes e ignora suas potencialidades. Quem realiza trabalhos físicos, os corpos negros e os corpos das mulheres, são bens públicos e recursos materiais nessa lógica cartesiana da existência humana. Eis aí uma das críticas realizadas a partir do pensamento decolonial e, em decorrência, às pedagogias que perpetuam essa lógica.

A pedagogia decolonial, como a entendo, deve propor uma forma de superação do dualismo mente-corpo. Não basta compreender a possibilidade de integração entre a *res cogitans* e a *res extensa*, pois a ideia de integração pressupõe a manutenção das duas substâncias como sendo distintas. Alterar essa lógica é fundamental para se alterar a prática pedagógica. Tanto a psicologia quanto a pedagogia têm tratando a mente como separada do corpo, enxergando-os como objetos de estudo distintos, em vez de adotarem como fundamento a ideia de ser humano como uma totalidade. Longe de parecer aristotélica, é urgente que o trabalho pedagógico estabeleça o mesmo peso e a mesma medida para o que ficou convencionado como trabalho intelectual e trabalho manual ou físico. A escola é espaço para as mais diversas experiências e deve considerar que sem um corpo, não há mente, assim como o inverso também é verdadeiro.

Enquanto é sustentada a ideia de que a mente é superior ao corpo, a escola mantém os sujeitos enfileirados, obedientes, subalternizados, silenciados e invisibilizados, reafirmando e reforçando a relação vertical e hierárquica professor-aluno, bem como continua a ignorar os saberes que circundam o conhecimento escolar. É hora de as atividades pedagógicas serem organizadas de modo a favorecer as mais amplas experiências envolvendo as sensações, as percepções, a imaginação, a criatividade, a solução de problemas, a crítica à realidade concreta, a abstração, a

construção de conceitos, ou seja, “como diz o popular”, tudo junto e misturado. Por que não expressar, por meio da corporalidade, o que pensamos? Por que não lidamos com as emoções na escola, do ponto de vista pedagógico? Por que negamos a outra e o outro ao sustentarmos a lógica cartesiana de que há uma mente sem corpo e que isto justifica a existência de umas e de uns e nega a existência de outras e outros?

A lógica cartesiana desumaniza ao negar a outra e o outro, ao hierarquizar saberes e quefazeres humanos, ao destruir a coletividade. O pensamento cartesiano é individual e individualista, estabelece um **eu** que pensa e que, só por isso, existe. Não considera que o pensamento é uma construção sócio-histórica, cultural e coletiva. Não vê na ancestralidade um poder e uma potência. Nega o outro do passado, aqueles e aquelas que estiveram nas bases das relações humanas que nos trouxeram ao presente. A ancestralidade, longe de ser própria de um grupo étnico, é toda a humanidade e em diálogo permanente com as circunstâncias, ao longo de sua história. Desta maneira, essa lógica profundamente excludente, que não se restringe aos seres que pensam e aos que não pensam porque estende-se também às questões de raça e de gênero, sustenta a subordinação e a subalternidade, perpetuando as desigualdades sociais e a colonialidade do poder. Esta é apenas uma das facetas do projeto hegemônico eurocêntrico-moderno-ocidental.

A filosofia cartesiana é

uma filosofia em que o sujeito epistêmico não possui sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, idioma ou posição epistêmica em qualquer relação de poder, e produz a verdade a partir de um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Ou seja, é uma filosofia surda, sem rosto e sem gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem ninguém (Grosfoguel, 2007, p. 64).

O trabalho pedagógico pautado pela pedagogia decolonial deve, necessariamente, superar essa filosofia que subjaz à lógica excludente eurocêntrico-moderno-ocidental. Para tanto, deve promover ações e atividades que resgatem a voz, o rosto, a idade, a sexualidade, o gênero, a etnia, a posição epistêmica dos sujeitos da relação ensino-aprendizagem. A análise de livros e materiais didáticos deve ser rigorosa ao se selecionar o que será trabalhado em sala de aula. A escolha de cada tema, de cada atividade, de cada evento exige uma reflexão nesses termos para que o chão da escola se torne o espaço para todos, todas e todes de modo a promover a democracia, a autonomia, a emancipação e a interculturalidade crítica⁴.

⁴ Sobre interculturalidade crítica, busque textos de Catherine Walsh.

Outra faceta do projeto hegemônico eurocêntrico-moderno-ocidental é a racialização como elemento constitutivo da colonialidade do poder, do ser e dos saberes. Na análise de Quijano (2007, p. 115), “Desde a inserção da América no capitalismo global moderno/colonial, as pessoas são classificadas e categorizadas em três linhas diferentes, mas articuladas dentro de uma estrutura global comum através da colonialidade do poder: trabalho, gênero e raça”, o que nos coloca diante da questão de que esse projeto hegemônico tem como princípios a dominação e a opressão nessas três linhas, subjugando as pessoas e subalternizando-as. A coerção se dá na dimensão de raça, na destinação a trabalhos com menor remuneração e mais físico do que intelectual e na diferenciação binária de gênero e não apenas nas diferenças culturais. A dominação, então, não é reflexo dessas categorias, mas é o próprio objetivo dessa ideologia dominante.

A racialização é um processo engendrado para efetivar a exclusão cujo índice é a cor da pele que diferencia, sem dificuldade, o senhor do escravizado. Este aspecto da colonialidade se apoia justamente nos corpos, mas, como na filosofia cartesiana, num corpo sem rosto, sem voz, inexistente, do ponto de vista de uma existência reconhecida como tal, subjugado, subordinado, subalternizado, dominado e oprimido. A raça é uma construção social utilizada como instrumento para categorizar pessoas e estabelecer uma hierarquia que sustenta as relações de opressão, exploração e dominação. “A produção da categoria “raça”, baseada no fenótipo, é relativamente recente, e sua plena incorporação na classificação de pessoas em relações de poder tem apenas cerca de 500 anos: começa com os Estados Unidos e a globalização do padrão de poder capitalista” (Quijano, 2007, p. 119). Em outras palavras, a categoria raça é uma das formas de controle empreendidas pelo sistema-mundo capitalista.

De mãos dadas com a ideia de raça, temos as questões étnicas que também aparecem subjacentes às relações de poder. As diferenças culturais são transformadas em instrumento de exclusão e são mantidas como um dos pilares de sustentação da colonialidade do poder que se assegura da manutenção por meio de um diálogo assimétrico entre as diferentes dimensões da vida em sociedade. A modernidade/colonialidade é estabelecida justamente na manutenção de assimetrias como superior-inferior, colonizador-colonizado, dominante-subalterno, central-periférico, homem-mulher, homem branco-homem negro.

Em decorrência da racialização é possível se observar uma geopolítica dominante que estabelece em quais lugares a raça inferior está ou pode estar, as periferias. A raça branca, europeia, ocupa o centro, o norte global. Os não-brancos e, portanto, não-europeus, ocupam as periferias, o sul global. Essa geopolítica moderno-colonial é também econômica. Os não-brancos periféricos são as trabalhadoras e trabalhadores subalternizados e que realizam as tarefas menos remuneradas e com pouca ou nenhuma valorização. O trabalho escravizado passa a ser o trabalho com baixa

remuneração. As relações de poder centro-periferia se estabelecem tanto na esfera geográfica como política e econômica. Essa geopolítica somente considera os corpos não-brancos como ferramentas para a sustentação da economia do centro. Esses corpos continuam sem rosto, sem voz, cuja produção cultural somente pode se constituir e permanecer nas periferias do mundo, quase que folclóricos.

Aníbal Quijano (2007, p. 120) considera que,

no eurocentro, o grupo dominante é composto por capitalistas, enquanto o grupo dominado é formado por assalariados, classes médias e camponeses independentes; na periferia colonial, por outro lado, os dominantes são capitalistas tributários e/ou associados dependentes, enquanto que os dominados são escravos, servos, pequenos produtores independentes de mercadorias, assalariados, classes médias e camponeses. Essa classificação social diferenciada entre o centro e a periferia colonial tem sido o mecanismo central da engrenagem de acumulação global em benefício do centro. De fato, é o que permitiu a produção, a manutenção e o financiamento da lealdade dos explorados/dominados “brancos” às “raças”, principalmente na “periferia colonial”, mas também dentro do “centro”.

E qual é o papel da escola diante desse quadro geo-político-econômico? No entendimento de Baraldi (2022a, p. 12), leitor de Walter Mignolo, “Chegou, portanto, a hora de reescrever a história mundial desde a corporpolítica e a geopolítica do conhecimento. Desprender-se criticamente das marcas arbitrárias coloniais para construir uma história própria baseada nesses dois conceitos principais”. Esse projeto de reescrita “exige uma mudança epistêmica e a afirmação de “estar onde se pensa” em vez de “saber que se existe porque se pensa” (Mignolo, 2010, p. 93). Em chave decolonial, a escola e o currículo devem substituir a filosofia cartesiana, excludente e individualista, por uma filosofia e uma prática que deem rosto e voz aos corpos que existem num determinado lugar. É recuperar a historicidade do sujeito, da comunidade e da humanidade sem tratar de universais absolutos. Esse **onde**, mais do que geopolítico, é corporpolítico, localiza o sujeito da relação ensino-aprendizagem no seu tempo-espacço e reconhece sua posição étnico-racial, de gênero, sexual e histórica. Nossa corpo existe e habita um lugar e disto decorre o surgimento de um novo sujeito epistêmico.

Neste sentido, trabalhar pedagogicamente é propor e desenvolver ações voltadas à construção de uma geopolítica outra e uma corporpolítica, discutindo e questionando nossa posição no mapa de poder consolidado pela colonialidade que mantém as relações assimétricas e dualistas como centro e periferia, norte e sul. Esse mapa, mais do que físico, é ideológico e mantém a chama de outros

dualismos bem acessa e são aqueles que distinguem homem e mulher, brancos e negros, jovens e idosos. Há marcas étnico-raciais, de gênero e de sexualidade que nossos corpos carregam e que exigem ser discutidas, visibilizadas, valorizadas e protagonizadas por meio de uma pedagogia decolonial.

Essa pedagogia outra, proposta fora do marco da colonialidade/modernidade, que venho delineando ao longo deste texto, visa à transformação nos âmbitos social, institucional, econômico, político e simbólico, com vistas à superação de uma colonialidade do poder, do ser e dos saberes que enaltece o indivíduo e evoca o individualismo. A pedagogia decolonial é plural, diversa, comprometida com o mundo e com o ser no mundo, questiona as regras dos jogos de verdade, descoloniza o imaginário, investe em um diálogo horizontal e intercultural crítico, supera o não-diálogo próprio das relações hierarquiazadas e torna-se alternativa à racionalidade ocidental hegemônica, contribuindo efetivamente para a superação da exclusão, da negação da outra e do outro e da subalternização epistêmico-ontológica.

Ao tratar de pedagogia é fundamental que sejam abordadas questões relativas à epistemologia e à ontologia, pois ela é, por sua finalidade, um projeto epistêmico e ontológico. No entanto, ao ser moldada pelo pensamento hegemônico eurocêntrico-moderno-ocidental, que é branco, masculino, machista, cristão, excludente, patriarcal e capitalista, a pedagogia reproduz, em grande medida, uma epistemologia e uma ontologia pautadas justamente nessas categorias que subjazem à sociedade como um todo. Não quero aqui afirmar que a escola é mero instrumento de reprodução, mas salientar que o currículo, tal como está pensado hoje, reflete essa sociedade altamente racista, cissexista, classista e, consequentemente, excludente.

Se, como vimos anteriormente, nossa sociedade e, em decorrência, nossa educação escolar são organizadas segundo a filosofia cartesiana, o que experenciamos é uma subordinação ontológica e epistêmica dos sujeitos que são racializados, submetidos ao sistema binário de gênero, oprimidos em suas relações políticas e de trabalho, destinados a produzir sua existência mesmo que esta lhes tenha sido negada pelo senhor branco, silenciada e invisibilizada em suas dores, suas lutas e seus saberes. Estes sujeitos foram desumanizados, rebaixados em sua condição epistêmico-ontológica. O ser superior que nega a outra e o outro também nega suas crenças, o modo como conhecem o mundo, como dialogam com as circunstâncias e como objetivam a realidade, portanto há uma relação muito estreita entre ontologia e poder. “O colonialismo moderno pode ser entendido como uma condenação ou vida no inferno, caracterizada pela naturalização da escravização, agora justificada em relação à constituição biológica e ontológica dos sujeitos e povos, e não apenas por suas crenças” (Maldonado-Torres, 2007, 137).

Do ponto de vista da decolonialidade, o colonialismo trouxe consigo uma forma única de pensar sobre o ser, sobre a existência, sobre os objetos e sobre a realidade, ou seja, impôs uma ontologia que se tornou hegemônica. Como existimos? Quem somos? Como reconhecemos a realidade e como lidamos com ela? Na perspectiva hegemônica do projeto eurocêntrico-moderno-ocidental, não existimos se não formos homens brancos, cisgêneros, heterossexuais; fora desse modelo ontológico, estamos fora da história e da humanidade. Fora desse padrão imposto por esse sistema colonial somos considerados primitivos, inferiores, irracionais, porque a razão ocidental é a que prevalece e a condição de ser cabe apenas àqueles que são superiores e correspondem ao modelo previamente estabelecido.

Negar o ser da outra e do outro é negar sua humanidade. Negar seus saberes e suas formas de conhecer e de objetivar a realidade é transformá-los em recursos ou instrumentos para a manutenção da ordem, do poder e do pensamento colonial. Na verdade, nega-se a humanidade da outra e do outro e também nega-se como esses sujeitos validam o mundo, constroem crenças, conhecem e vivem. Invalidar sujeitos e culturas é desumanizar por meio da imposição de uma monocultura que sufoca, descorporifica, desloca, invisibiliza, silencia de forma sistemática os saberes e a construção da cultura desses sujeitos ontologicamente subalternizados.

A subalternização ontológica se manifesta também pela imposição e naturalização do binarismo de gênero e da heteronormatividade, invalidando a existência das pessoas que não correspondem a esse padrão, a essa estandardização de comportamentos e corpos, o que, por sua vez, justifica todo tipo de violência, do feminicídio à transfobia. A violência colonial opera por meio de lógicas de limpezas étnico-raciais e de gênero, sustentando a manutenção do patriarcado como o único modo de vida possível. Tanto do ponto de vista étnico-racial quanto de gênero, o que se observa como resultado é uma ferida colonial que não cicatriza. Nas palavras de Baraldi (2022, p. 2), “A ferida colonial, uma metáfora do sofrimento causado pelo embate entre os que têm todos os privilégios com os que têm poucos e os que não têm nenhum, refere-se a essa carnificina produzida por este combate”. Essa ferida colonial gera crises de identidade subjetiva e coletiva, estabelecendo o que é certo ou errado em um contexto que é diverso e que foge completamente da homogeneidade que o colonialismo sempre almejou alcançar. Assim, é possível compreender que a colonialidade se revela precisamente nesses processos de subalternização ontológica que reduzem o ser às categorias do colonizador por meio de relações de opressão e violência.

A pedagogia decolonial tem a tarefa de questionar quem são os sujeitos do conhecimento e quem são esses seres que fazem história e produzem cultura, investigando como cada ser humano se coloca no mundo, como pensa, no que crê, como dialoga com a realidade. É desnudar a riqueza das diversas culturas, não apenas no Dia das Mulheres, no Dia do Folclore ou no Dia da Consciência

Negra, mas no cotidiano da escola, no fazer pedagógico crítico, nas atividades que desvalem as lutas, as conquistas, as formas de viver, de ser e de sentir próprias de um mundo culturalmente rico, plural e diverso. O papel da educadora e do educador, portanto, é questionar sobre os saberes ausentes na escola, promover relações horizontais de saber, ser e sentir, é acolher o modo de existir da outra e do outro. Reafirmando o propósito de se pensar uma pedagogia outra é que se coloca em pauta questões como: o que pode ser conhecido, como se pode conhecer, quem pode conhecer. Estas questões, quando analisadas em chave decolonial, podem contribuir para a superação da subalternização epistêmico-ontológica.

Após essa breve exposição, torna-se evidente a existência de uma estrutura epistêmica composta por regras, fundamentos e pressupostos que organizam a vida em sociedade e firmam as relações de poder. O problema se estabelece quando um grupo específico torna-se hegemônico e impõe um “modo correto” de conduzir a vida e de produzir a existência, submetendo a outra e o outro a uma única verdade, a um conhecimento válido e a experiências previamente legitimadas.

A luta por uma pedagogia decolonial é a luta contra as falsas naturalizações de gênero e raça, o controle das estruturas epistêmicas, a exclusão, a classificação social e a violência. É urgente que o trabalho pedagógico opere no sentido da validação de estruturas epistêmico-ontológicas outras que permitam a leitura de mundo de modo mais abrangente, crítica e em busca de um bem viver.

Referências bibliográficas

- BARALDI, Sandro A. Editorial. **Revista Cactácea**, V. 02, N. 05, jul. de 2022. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/46/51>. Acesso em 1º de nov. de 2025.
- BARALDI, Sandro A. Resenha do ensaio de Walter Mignolo: “Desobediência epistêmica. Retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade”. **Revista Cactácea**, V. 02, N. 05, jul. de 2022a. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/47>. Acesso em 31 de out. de 2025.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica

más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARCONDES, Ofélia M. Editorial. **Revista Cactácea**, V. 05, N. 13, mar. de 2025, p. 1-2. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/149/167>. Acesso em 29 de out. de 2025.

MARCONDES, Ofélia M. Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação. **Revista Cactácea**, V. 03, N. 07, mar. de 2023, p. 12-22. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/71>. Acesso em 29 de out. de 2025.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 30 out. 2025.

Ofélia Maria Marcondes.

filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro.

E-mail: ofelia@ifsp.edu.br

Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia:

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-2785>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3976550232672957>



Empreendedorismo como Manifestação da Dimensão da Transcendência ou Ação da *Vita Activa* no Ser Humano: Um Modelo Antropológico¹

Illyushin Zaak Saraiva

Resumo – Os estudos sobre o empreendedorismo e sobre o comportamento empreendedor avançaram de forma acelerada a partir dos anos 1970 nas ciências humanas e sociais, especialmente em campos como a economia e a psicologia social, através do estímulo representado pela reestruturação produtiva e pela desregulamentação das relações de trabalho típicas do capitalismo neoliberal consolidado a partir dos anos 1970 e 1980. Este estudo preliminar, no campo da antropologia filosófica, propõe um modelo simplificado do ser humano genuinamente empreendedor, em termos de sua capacidade de aprendizagem e criatividade, que pode então ser usado para uma análise da influência das condições objetivas de ordem econômica, social e cultural, sobre a motivação seres humanos que intentam empreender e, portanto, podem influenciar o seu desempenho como empreendedor. O método aqui utilizado é eminentemente o da revisão bibliográfica sobre proposições sobre o ser humano típicas do século XX, realizada a partir das obras de Scheler (1927), Frankl (1946) e Arendt (1958), a partir da qual se tenta compor um modelo simplificado do empreendedor como ser humano calcado na realidade e em busca de transformá-la, a partir da criação inovadora de soluções materiais e culturais para os diversos problemas da vida social. Uma conclusão preliminar é estabelecida sobre a validade do modelo, a partir da qual se pretende construir uma investigação maior e mais complexa sobre a influência das condições socioeconômicas e culturais na motivação a empreender.

Palavras-Chave: Antropologia Filosófica; *Vita Activa*. Dimensão Noológica; Empreendedorismo.

¹ Este artigo é baseado em capítulos da Tese do autor junto ao Doutorado em Psicologia Social da UK.

1. Introdução

A chamada ‘Sociedade do Conhecimento’ – eufemismo que mascara níveis inéditos de acumulação na Economia Capitalista, e marcado por um intenso processo de desregulamentação de direitos e precarização das condições de trabalho a partir das décadas de 1970 e 1980 – trouxe, em simultâneo à sua ascensão, inúmeras novas formas de reprodução e intensificação da exploração do trabalho, notadamente o estímulo ao Empreendedorismo como panaceia universal para a erradicação da pobreza, através do pressuposto de que a criação de micro e pequenas empresas por parte dos trabalhadores desempregados seria uma ‘Fórmula Ideal’ para geração de renda e emprego nas mais diversas sociedades, aproveitando ao máximo o potencial de trabalho, inovação e criatividade do ser humano, agora não mais ‘recebedor de salário’, mas sim ‘criador de empresas’.

Estas afirmativas se traduziram na prática em um mar de empresas criadas ‘por necessidade’, muitas das quais fecham as portas antes de completar 1 ano de criação (SEBRAE, 2014), além de fenômenos como a ‘Pejotização’ e ‘Uberização’ em larga escala (ANTUNES, 2011; 2020).

Em paralelo, a reestruturação produtiva do Capital no pós-1970 também se manifesta em discursos e práticas relacionados à busca de novas formas empresariais que acomodem a procura de maior eficiência produtiva, baseadas em padrões de empreendedorismo inspirados no ‘Modelo do Vale do Silício’, padrões que basicamente podem ser entendidos como a atuação conjunta de Universidades, Governos, e espaços construídos exclusivamente para criação de microempresas de alta tecnologia, os ‘Ambientes de Inovação’, como Incubadoras, Aceleradoras e Parques Tecnológicos, servindo ao propósito de estimular que novos produtos, processos e serviços gerados em projetos de pesquisa científica venham a ser produzidos e comercializados pelos próprios inventores, através da criação das chamadas ‘Empresas de Base Tecnológica’ ou *Startups*, por esses inventores, na maioria das vezes professores universitários e alunos de graduação e pós (MUNROE; WESTWIND, 2008).

É, portanto, natural que em tal contexto diversas correntes acadêmicas tenham se aprofundado na tentativa de encontrar teorias e modelos explicativos para os fenômenos citados, em áreas da própria Economia como Economia dos Recursos Humanos, ou Bem Estar Social, além de campos como a Sociologia das Relações de Trabalho, o Direito, a Psicologia Social ou ainda a Psicologia do Trabalho e Organizacional, entre outras, todas incumbidas da complexa missão de compreender e analisar os impactos do neoliberalismo nas relações trabalhistas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Este trabalho, parte integrante de um macroprojeto voltado a compreender o fenômeno do Empreendedorismo de Base Universitária ou ‘Empreendedorismo Universitário’ que no Brasil ocorre majoritariamente nos Ambientes de Inovação, tem como temática o resgate do ato de

empreender à sua condição mais permanente e desligada de contextos socioculturais ou econômicos específicos, ou seja, o resgate da ação empreendedora como fruto da capacidade humana de inovar, característica ligada em sua origem às capacidades inventivas que permitiram aos humanos criar novas soluções para os mais diversos tipos de problemas que enfrentaram desde o início de sua história: desde novas ferramentas que facilitaram o processo de arar o solo ou novas armas com as quais caçar animais e defender suas famílias, há muitos milhares de anos, passando pela criação de novos calendários e ciclos de tempo com os quais regular o plantio de grãos, ou mesmo novas formas de conservação de carne para que fosse consumida por um período de tempo mais longo, até chegar às novas formas de transporte de materiais e pessoas por longas distâncias, aos sistemas de câmbio monetário ou telecomunicações, entre muitos outros avanços típicos da atualidade (ZAAK SARAIVA, 2023), apesar do prevalente pensamento de que a inovação estaria presente apenas em bens ou serviços compostos ou obtidos de tecnologias de ponta (GROSSO, 2022).

E embora já a partir da obra de Schumpeter (1911[1997]; 1965) o tema da inovação tenha passado a ser amplamente debatido e analisado em nível científico nas escolas de economia, negócios e administração, inclusive atribuindo papel especial ao chamado ‘empresário inovador’ na evolução da economia capitalista, o mais importante é constatar que a atual onda de investigações acerca do comportamento empreendedor só surgiu justamente a partir do final da década de 1970, entrando pela década de 1980, coincidindo com a reestruturação do Capital (DAVIDSSON, 1995).

Entende-se aqui que, dentro do incessante processo social e econômico de geração de milhões de novos negócios e novos empreendimentos que ocorre diariamente nas mais diversas culturas ao redor do globo, a ‘tarefa de inovar’ do empreendedorismo precisa ser melhor compreendida, para além dos vieses das ciências sociais, também sob uma perspectiva filosófica, e devidamente caracterizada segundo as proposições clássicas da antropologia filosófica

O artigo, busca assim conciliar as diferentes e, por vezes, complementares visões de importantes autores da Antropologia Filosófica, realizando uma discussão conceitual sobre proposições clássicas do Ser Humano, especificamente no que se refere à sua capacidade de aprendizagem, criatividade e inovação, e à sua inserção na sociedade moderna. A discussão aqui apresentada parte do pressuposto fundamental de que a inovação é, em última análise, uma ação deliberada do próprio empreendedor que, ao visualizar uma necessidade específica na sociedade, ou melhor, ao visualizar no mercado uma oportunidade para o lançamento de um novo produto, participa como agente ativo do processo de criação e modelagem de ideias de negócio visando à oferta de sua invenção.

Seu objetivo principal é propor um modelo antropológico do Ser Humano empreendedor, destacando em suas dimensões e estratificação, a presença da inovação e da criatividade. O texto

está dividido em 05 seções, sendo essa Introdução, seguida da Discussão Teórica, do Modelo de Ser Humano Empreendedor, das Considerações Finais e, finalmente, das Referências.

2. Discussão Teórica

Esta seção inicial analisa algumas fontes clássicas da antropologia filosófica sobre o conceito de Ser Humano e, ao final, propõe um modelo de ser humano, especialmente no que se refere à sua capacidade inata de criatividade e inovação, fundamentais ao empreendedorismo.

O principal esforço empreendido nesta seção, é uma revisão com foco em proposições sobre o Ser Humano típicas do século XX, com destaque para as obras de Scheler (1927[2003]), Frankl (1946[2017]) e Arendt (1958[2007])², a partir das quais construir-se-á na seção seguinte um ‘modelo antropológico do Ser Humano empreendedor’, de interesse para a investigação mais complexa sobre a motivação para empreender.

Trechos da tese de doutorado que deu origem ao presente artigo foram originalmente inspirados em um artigo publicado pelo autor em 2019, como resultado de estudos no âmbito de disciplinas iniciais do doutorado, cujo objeto de análise principal era distinto do empreendedorismo: a motivação e desempenho estudantis (ZAAK SARAIVA, 2019). Permanece, contudo, a necessidade de se estabelecer um modelo de Ser Humano em bases filosóficas, nesse caso, relacionando o modelo às características relacionadas ao fenômeno empreendedor, como criatividade e inovação.

Como eixo estruturante da análise, assume-se de antemão que a atribuição social da tarefa de empreender pode ser categorizada dentro da chamada Ação da modernidade, que Arendt (2007) postula como a ação propriamente política, a mais nobre entre as três categorias da atividade humana em sua conformação de *Vita Activa*, pois segundo aquela autora, a Ação é a única atividade humana que coloca os homens em contato entre si de forma plural, e que nasce da capacidade humana de inovar, ou seja, de utilizar a dimensão do espírito, proposição que caminha próxima ao conceito de Dimensão Espiritual de Scheler (2003), aquela, dentro das dimensões do ser humano, da qual se extrai a possibilidade de mudança de atitudes, de arrependimento, de conversão, ou de aprendizagem, e também se ajusta assertivamente com a proposta da Dimensão Espiritual ou Noológica de Frankl (2017), justamente aquela que, para este último, constitui o homem integral, a dimensão da lucidez e da autoconsciência que pode confrontar todos os condicionamentos, e que dá ao homem o poder de escolher seu próprio caminho nas piores circunstâncias.

² As datas de publicação originais das obras dos três autores principais são aqui citadas a fim de manter-se uma cronologia adequada. A partir deste ponto, as citações referem-se às edições de 2007 da Forense Universitária para Arendt, à edição de 2003 da Forense Universitária para Scheler e à edição de 2017 da Vozes para Frankl.

2.1. Sistematização Inicial das Características do Ser Humano para Arendt, Scheler e Frankl

Em relação ao ato de empreender – isto é, basicamente o ato criativo e inovador que se materializa quando (1) uma necessidade não atendida na sociedade é identificada pelo empreendedor, ou uma oportunidade é encontrada por ele para introduzir um novo produto que atenda a essas necessidades; (2) a decisão de comercializar a nova invenção para outra empresa, ou de produzir tal produto por conta própria (o produto que pode ser um bem material, um serviço ou uma nova maneira de realizar atividades tradicionais) é tomada pelo empreendedor; e (3) a implementação efetiva da própria ideia pelo o empreendedor, ou o início de sua implementação – uma análise inicial sobre a relação do ato de empreender a modelos clássicos de Ser Humano da Antropologia Filosófica mostra que tal ato se configura com razoável clareza dentro das categorias (a) da Ação dentro da *Actio Ativa* de Arendt, (b) da Dimensão Espiritual de Scheler, e (c) da Dimensão Noológica de Frankl, como se demonstrará em seguida e nas próximas subseções.

Isso porque a proposição de Arendt para a Ação também se aproxima essencialmente do conceito da Dimensão Espiritual de Scheler, como aquela a partir da qual existe a possibilidade de mudança de atitudes, arrependimento, conversão ou aprendizado e, de fato, a proposição de Arendt para a Ação também encontra bastante similaridade com a chamada dimensão Noológica de Frankl, expressão da espiritualidade inata que distingue os humanos dos animais, como se poderá observar a seguir na Sistematização aqui apresentada.

Como este trabalho integra um macroprojeto que busca analisar, sobretudo, o ato de empreender sob uma perspectiva psicossocial, nesta análise entende-se que são justificáveis todos os esforços teóricos na direção de compreender as características antropológicas relacionadas a esse ato.

Portanto, o Quadro 1 apresenta uma sistematização genérica das dimensões constituintes do ser humano com base nas proposições dos três autores citados.

Quadro 1 - Correspondência entre elementos de modelos antropológicos do Ser Humano.

Categorias de Atividade Humana (Arendt, 1958)	Dimensões Exercidas pelo Ser Humano (Scheler, 1927)	Dimensões Construtivas do Ser Humano (Frankl, 1946)
Labor	Impulso Afetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira manifestação do surgimento da individuação, da constituição de um ser psíquico íntimo; • Observado também em plantas; • O ser íntimo compõe um ser individual separado do meio ambiente; • Como um movimento de dentro para fora; • Um impulso para o crescimento e a reprodução (impulso ekstático).
	Instinto Animal	<ul style="list-style-type: none"> • É claramente definido com base nas expressões de estados internos observáveis externamente; • Movimentos e respostas às mudanças ambientais.
	Memória Associativa	<ul style="list-style-type: none"> • Na maioria dos animais, está relacionada ao desenvolvimento de um centro de resposta dotado da capacidade de interagir com elementos do meio externo; • Especialmente interagir com fatores mais intimamente relacionados ao indivíduo e suas ações. • Capacidade de associar suas atitudes a eventos externos, com base em experiências adquiridas com ações bem-sucedidas, além dos reflexos condicionados de Pavlov. • Atos aprendidos cujo significado não era necessariamente condicionado pelo instinto.
	Inteligência Prática	<ul style="list-style-type: none"> • Não depende de tentativas ou ações anteriores bem-sucedidas das quais o indivíduo se lembrará. • Como o lêmure que vê um graveto no chão e o usa para capturar formigas em um formigueiro, sem nunca ter feito isso antes.
Obra (trabalho)	Espírito	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusividade do Ser Humano; • Separação máxima do indivíduo em relação ao meio externo. • Está fora das relações e elementos da vida material e de suas demandas vitais. • Permite ao Ser Humano a autoconsciência e a capacidade de se perceber no meio material que o cerca. • Faz do Ser Humano o centro indeterminado de determinação, a partir do qual existe a possibilidade de mudança, arrependimento, conversão ou aprendizado.
Ação		<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão biológica do Homem; • Constitui os fenômenos somáticos do organismo humano; • Corpo com finalidades intersubjetivas; • Não é mero objeto; • O somático transcende o meramente material.
		<ul style="list-style-type: none"> • Esfera das sensações, impulsos e desejo; • Consciência cognitiva, à qual se associam talentos intelectuais e padrões de comportamento; • É o próprio domínio ao qual a Psicologia traça sua história; • É o polo mediador dos extremos: corpo e espírito; • Confere ao ser humano o primeiro grau de interioridade; • Por meio dele, o mundo externo é reconstituído em uma interioridade que se dá na intersecção Ser X Estar; • O homem 'é' seu psiquismo..
		<ul style="list-style-type: none"> • O que constitui o ser humano integral; • <i>Locus</i> ontológico da consciência moral; • Domínio ontológico da liberdade e da responsabilidade; • Dimensão de lucidez e autoconsciência que pode confrontar todos os condicionamentos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), adaptado de Zaak Saraiva (2019)

O Quadro 1 é bastante ilustrativo de como, dentro das três distintas perspectivas antropológicas propostas por Arendt, Scheler e Frankl, as dimensões ou atividades humanas abrangem desde as mais estritamente físicas ou corpóreas até as mais sofisticadas, relacionadas à espiritualidade e à capacidade de transcender e inovar diante da realidade, o que será devidamente discutido de forma pormenorizada nas subseções a seguir.

2.2. Hannah Arendt e a Condição Humana

Em ‘A Condição Humana’ (ARENDT, 2007), considerada uma das 10 obras filosóficas mais importantes do Século XX, a autora aparentemente apresenta um mapa ou caminho pelo qual o tempo moderno se consolida e emerge da transformação do tempo antigo³.

No início do livro, a autora destaca um acontecimento que para ela é, sem dúvida, uma das maiores conquistas da humanidade, um acontecimento cuja importância supera todas as outras: o lançamento ao espaço sideral do satélite artificial soviético Sputnik 1, ocorrido em, 1957. A autora chama a atenção às referências jornalísticas e literárias ao lançamento do referido satélite, que contêm uma estranha "mancha", materializada nas afirmações concordantes de que a humanidade está finalmente se "libertando" de seu lar terrestre, como se a relação da humanidade com o planeta Terra fosse entendida ou sentida no presente como uma espécie de prisão. Para Arendt, esse tipo de sentimento demonstra que a humanidade se adapta rapidamente às descobertas da ciência e aos fatos da tecnologia, mas que, na realidade, está décadas à frente dessas conquistas.

Outro acontecimento contemporâneo que para Arendt é tão decisivo quanto o lançamento do satélite Sputnik, ainda mais próximo da humanidade, e não menos ameaçador, é o advento da automação, que, segundo ela, esvaziaria as fábricas em décadas – como de fato está acontecendo hoje – supostamente libertando a humanidade de seu fardo mais antigo e natural, o fardo do trabalho e da submissão à necessidade imposta pelas condições da vida humana.

No entanto, Hannah Arendt demonstra que essa suposta libertação do trabalho imposta pelo progresso científico por meio da automação é apenas uma libertação aparente, pois a era moderna traz consigo a glorificação do trabalho que, diferentemente do passado, resulta na transformação efetiva de toda sociedade em uma sociedade de trabalhadores. Ou seja, a sociedade que se pretende libertar dos grilhões do trabalho por meio da automação seria, na realidade, uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade que não conheceria mais nenhuma outra atividade superior e mais

³ É interessante notar, desde o início, que Arendt não se definia como filósofa; adotando, primeiramente, a posição de ‘teórica política’. Nas palavras da própria Hannah Arendt durante a famosa entrevista com Günter Gauss em 28 de outubro de 1964: “Receio ter que começar protestando, porque não me considero pertencente ao círculo dos filósofos” (ARENDT, 1964).

importante em cujo benefício a liberdade valha a pena conquistar. Assim, "A Condição Humana" aborda questões profundas relacionadas à própria transição para a modernidade, tais como: Quais elementos dos tempos antigos estão se movendo para os tempos modernos? Quais elementos são superados nessa mudança? Quais são as novas?

Em suma, há uma dimensão fundamental que Hannah Arendt aborda ao explicar o surgimento dos tempos modernos: a mudança da chamada *Vita Contemplativa* da antiguidade para a *Vita Activa* da modernidade, uma mudança que se relaciona com o antigo ideal de contemplação do homem antigo em oposição ao ideal moderno de ação.

Arendt entende *Vita Activa* como atividade humana, categorizada em uma tríplice divisão: (1) labor, (2) obra e (3) ação. Arendt tipifica as três atividades dessa forma porque elas correspondem melhor, em sua compreensão, às condições básicas pelas quais o homem recebe e desfruta a vida no mundo.

Para Arendt, entre os três tipos de atividade humana, o chamado "Labor" é aquele que se relaciona com as necessidades básicas da humanidade. Por essa razão, o Labor torna-se uma atividade vital para a humanidade. Ou melhor, o labor está conectado aos fatores que tornam possível a sobrevivência da humanidade até a morte: o crescimento espontâneo e o metabolismo. O Labor está essencialmente ligado ao corpo e às condições biológicas humanas. A demanda por Labor surge dentro da própria vida, uma vez que a vida exige que as necessidades orgânicas e fisiológicas da humanidade sejam atendidas para que ela permaneça viva.

Segundo Arendt, a 'obra', também chamada "Trabalho", é a atividade que transcende o que é naturalmente dado no mundo e consiste na capacidade da humanidade de mudar a natureza, de construir um mundo artificial, um mundo transcendente ao ambiente natural em que a humanidade emerge. É somente por meio do Trabalho que a humanidade modifica o mundo e o ambiente naturais. Para Arendt, por meio do Trabalho, o homem se torna o arquiteto de um mundo especial, próprio, um mundo separado do mundo da natureza. É por isso que, para ela, a condição humana para o trabalho é o próprio fato de estar no mundo, a chamada "mundanidade".

"Ação", a última das categorias de atividade humana de Arendt, é entendida como ação propriamente política, a mais nobre entre as três categorias por ser a única que, independentemente da natureza e da produção, põe os homens em contato uns com os outros de forma plural, sendo, portanto, superior a uma atividade "meramente social", como observado mais adiante.

2.2.1. Vita Activa e a Época Moderna

No Capítulo VI da obra, cujo título é justamente "Vita Activa e a Época Moderna", Arendt apresenta três eventos vitais na formação do período moderno como resultado da transformação do período antigo, como arcabouço da modernidade, que inauguram a nova era: (A) a descoberta da América e o consequente crescimento do mundo conhecido; (B) a Reforma Protestante e a consequente cisão dentro do cristianismo; e (C) a invenção do telescópio, que futuramente viabiliza a expansão da ciência para além dos limites do planeta.

Arendt decompõe os três eventos anteriores e os relaciona aos autores desses feitos: os grandes navegadores, Martinho Lutero e Galileu Galilei. Ela afirma que os três eventos são diferentes daqueles que ocorreram alguns séculos depois, devido ao Iluminismo, principalmente porque os protagonistas ainda faziam parte da tradição do pensamento ocidental da época.

A autora ressalta que os dois primeiros eventos, a saber, a descoberta de um novo e gigantesco continente e a intensa agitação religiosa causada pela Reforma, são, para as pessoas daquela época, eventos espetaculares, especialmente quando comparados ao terceiro, que é apenas uma invenção discreta de um telescópio que permite observar os planetas e as estrelas, e que provavelmente permaneceu desconhecido para a maioria das pessoas da época.

Arendt, no entanto, acredita que o telescópio, embora não tenha gerado o mesmo alarde que a descoberta da América e a Reforma Protestante, constitui para ela o primeiro dispositivo puramente científico criado pelo homem e que, ao longo dos anos, teve grande impacto na modernidade, permitindo a expansão territorial da humanidade para além de uma Terra habitada.

A autora afirma que o aspecto verdadeiramente inovador do telescópio de Galileu não é apenas sua invenção, nem seu uso para fins terrestres, mas a capacidade de usar o telescópio para revelar os segredos do universo até então desconhecidos da cognição humana, com a certeza da percepção sensorial, ou seja, a capacidade de dar à criatura humana – até então aprisionada à Terra – e aos seus sentidos – até então aprisionados ao corpo – uma visão daquilo que parece destinado a permanecer além de seu alcance por toda a eternidade.

Para Arendt, a aplicação do telescópio de Galileu à observação celeste é o evento que inaugura o início do processo que leva ao uso do ponto de Arquimedes na concepção e prática da ciência, o que, para a autora, é decisivo no desenvolvimento da teoria da gravitação de Isaac Newton.

Nesse sentido, para Arendt, o uso de um pequeno instrumento portátil subverte os fundamentos da filosofia tal como concebida desde Platão e Aristóteles até a era moderna. Coloca a dúvida na mesma posição de destaque que o maravilhamento dos gregos. Em outras palavras, para a autora, é o telescópio, e não a razão, que muda a concepção física do mundo. Ou, em outras palavras, o que

leva os homens a novos conhecimentos é a entrada em cena do *homo faber* e sua atividade de fazer e fabricar, e não a contemplação, a observação ou a especulação.

É o telescópio que nos permite descobrir o ponto *arquimediano* fora da Terra, esse ponto a partir do qual a ciência pode examinar o próprio mundo de fora, bem como o ponto a partir do qual se inicia um processo de alienação do mundo que, segundo Arendt, nunca cessa.

Para Arendt, o planeta Terra torna-se então pequeno e familiar como a palma da mão através de grandes navegações, a uma velocidade tal que as distâncias se tornam irrelevantes, e que, através dos meios de transporte modernos, traz ao homem um conhecimento quase perfeito da geografia, trazendo consigo a compreensão do homem como pertencente ao território.

Arendt afirma ainda que, a partir do telescópio de Galileu, a ciência adquire um caráter universal que nunca antes existira no pensamento ocidental, a ponto de a perspectiva de todos os processos, mesmo os terrestres, estar agora localizada no cosmos e não mais na Terra. O telescópio, por um tempo, rompe com a antiga dicotomia Céu-Terra que persiste no pensamento ocidental há milênios: a Terra passa a estar integrada ao cosmos, uma pequena parte do universo.

A autora afirma que a história moderna revela um ser humano diferente, que se volta para dentro, inaugurando a alienação como forma de se relacionar com o mundo: a alienação do ser humano que se volta para dentro e se distancia do exterior, dos sentidos.

À luz dos destaques do Capítulo VI, apresenta-se um resumo do pensamento de Arendt sobre os efeitos da ciência a partir de uma perspectiva *arquimediana*: quando a autora afirma que tal ponto de vista levaria "séculos e gerações" para desenvolver todo o seu potencial, sendo necessários quase duzentos anos para começar a mudar o mundo e estabelecer novas condições para a vida humana.

Por outro lado, Arendt lembra que são necessárias apenas algumas décadas, ou apenas uma geração, para que a mente humana chegue a certas conclusões baseadas nas descobertas de Galileu e nos métodos e pressupostos que as tornam possíveis, conclusões capazes de mudar o mundo e a história.

Para ela, em questão de anos ou décadas a mente humana muda tão radicalmente quanto o mundo muda em questão de séculos, e embora a mudança radical esteja restrita aos membros da ‘mais estranha de todas as sociedades’ dos tempos modernos – o círculo dos cientistas e o mundo das letras – que segundo Arendt é a única sociedade que sobrevive a todas as mudanças de convicção sem passar por uma revolução e sem nunca esquecer o princípio do ‘respeito ao homem cujas ideias não compartilhamos’, essa sociedade é capaz de provocar, pela mera força do treinamento e do controle da imaginação, a mudança radical de humor que afeta todos os homens modernos.

Por fim, outra mudança provocada pelo telescópio, segundo Arendt, é a constatação de um duplo processo de alienação. Primeiro, ele confirma a alienação da ciência da Terra para o cosmos, mas principalmente porque todo esse refinamento do conhecimento geográfico e astronômico, segundo a autora, resulta imediatamente em uma sensação de alienação da humanidade em relação ao planeta: ela nos separa do nosso ambiente terrestre; a humanidade tem um preço a pagar, e então ocorre o que Arendt entende como alienação da humanidade em relação ao seu mundo.

Outro aspecto da mudança provocada pelo telescópio de Galileu é o que Arendt chama de "perda da capacidade de pensar em termos universais e absolutos", uma situação verdadeiramente original no pensamento ocidental, segundo a autora.

Por outro lado, para Arendt, se os eventos que ocorrem na Terra se tornam relativos, a ponto de a relação da Terra com o universo se tornar o ponto de referência para qualquer medição, os homens passam a poder fazer as coisas de um ponto de vista universal e absoluto, algo que nunca é concebido como possível pelos filósofos, mas por outro lado os homens perdem a capacidade de pensar em termos universais e absolutos, desta forma realizam e ao mesmo tempo frustram os ideais da filosofia tradicional.

Segundo Hannah Arendt, essa alienação é melhor compreendida como uma espécie de estranhamento, significado que se origina da palavra alemã *Enfremdung*, que transmite a ideia de algo separado ou estranho a outra coisa, como "*o rompimento de mim mesmo a ponto de não poder me compreender ou aceitar*", ou a falta de reconhecimento do pensamento na mente humana em relação à realidade mundana que a cerca.

Assim, de certa forma, tem-se uma das chaves para a compreensão da Era Moderna: a alienação! Segundo Arendt, essa afirmação se explica pela natureza "secular" da alienação, que não se confunde com mundanismo, nem com interesse enfático pelas coisas do mundo, nem com perda da fé. Para a autora, tal secularização está de alguma forma ligada à atitude dos cristãos antigos, demonstrada no Evangelho, por exemplo, com "dar a César o que é de César e a Deus o que é de Deus". Observa-se uma separação entre Igreja e Estado, ou entre Religião e Política.

2.2.2. Empreendedorismo e Inovação como exemplos da Ação Arendtiana na Vita Activa

Este trabalho parte do princípio de que o ato de empreender, em seu sentido mais amplo – isto é, o ato de tentar colocar em prática uma ideia de negócio para a qual não há garantia de sucesso comercial – pode ser categorizado com grande precisão na categoria denominada Ação Própria da

Modernidade, anteriormente explicitada por Arendt (2007), visto que, segundo a autora, é a categoria da atividade que nasce justamente da capacidade humana de inovar.

Para Hannah Arendt, a ação nasce exclusivamente dessa capacidade tipicamente humana de inovar, ou melhor, de utilizar a dimensão do espírito para criar, o que pode ser comparado ao nascimento. A existência humana é a própria condição para a existência da ação, onde essa existência se manifesta na pluralidade de indivíduos, cada um distinto dos outros, nenhum dos quais possuindo a mesma "essência" ou "natureza" que o outro (ARENDT, 2007).

Entende-se que a motivação empreendedora, o desejo de iniciar o próprio negócio ou empreendimento com os riscos inerentes, em oposição à simples adesão a uma empresa privada ou instituição pública como empregado, distingue-se precisamente por ser completamente afastada tanto do trabalho humano e de sua função de meramente atender às necessidades biológicas humanas, quanto do trabalho e de sua função de produzir um mundo artificial para os seres humanos. Por fim, vale ressaltar novamente que a proposição de Arendt para a Ação – que caracteriza a motivação para empreender na macro pesquisa da qual este projeto é parte – também se aproxima do conceito da Dimensão Espiritual de Scheler (2003), como aquela a partir da qual existe a possibilidade de mudança de atitudes, arrependimento, conversão ou aprendizado. De fato, a proposição de Arendt para a Ação também encontra bastante similaridade com a chamada dimensão Noológica, expressão da espiritualidade inata que, para Frankl (1991), distingue os humanos dos animais, como se poderá observar a seguir.

2.3. Max Scheler e a Dimensão Espiritual do Ser Humano

Embora a concepção de ser humano de Max Scheler, filósofo alemão do início do Século XX de grande importância para campos como a Antropologia Filosófica, a Sociologia da Ciência, e a Filosofia da Religião, tenha sido relativamente ‘apagada’ no cenário das Ciências Humanas na 2^a metade do século XX em parte devido à perseguição dos Nazistas, essa concepção traz como novidade ao pensamento não apenas uma nova antropologia – uma entre várias existentes – mas, sobretudo, uma ideia de homem considerada revolucionária.

Para Scheler, o Ser Humano trata da pessoa que transita pela existência materialmente constituída, com os pés firmemente plantados e ancorados na materialidade do mundo, mas que exibe em si diversas dimensões, dispostas em níveis ou camadas, desde os níveis psíquicos da (a) sensibilidade afetiva, (b) sensibilidade instintiva, (c) memória associativa, (d) inteligência prática, todos compartilhados pelos humanos com os demais seres vivos, até o nível último e, segundo Scheler,

especificamente humano: (e) a dimensão espiritual, dentro da qual o ser humano pode, consciente do contexto, mudar de perspectiva, arrepender-se, aprender e propor, a dimensão da transcendência.

Para Scheler, o Espírito ou dimensão espiritual surge como a característica por excelência do Ser Humano, que o diferencia em relação aos demais animais, constituindo, assim, justamente a separação máxima do indivíduo em relação ao meio externo, superando as quatro dimensões anteriormente mencionadas (SCHELER, 2003).

O Espírito, ou Dimensão Espiritual, ou Dimensão da Transcendência, novo princípio que permite a separação do indivíduo do meio ambiente, está fora das relações e dos elementos que compõem a vida material cotidiana e suas demandas ordinárias. Espírito é objetividade ou a possibilidade de ser determinado pelo modo como as coisas são, e para o autor, o Ser Humano, por meio de seu Espírito, é o centro indeterminado de determinação a partir do qual existe a possibilidade de mudança de atitudes, arrependimento, conversão ou aprendizado (SCHELER, 2003).

Ou seja, para Scheler, o Ser Humano não está vinculado ao idealismo racionalista como ocorre, por exemplo, com Immanuel Kant (1724-1804), que pressupõe o Ser Humano dentro de uma ética do dever, relacionada ao imperativo (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006).

E para Scheler, o ato de ideação é o ato especificamente espiritual pelo qual o Espírito se faz presente aos elementos do ambiente e os representa para si como essências, destacando-os do ambiente e elevando-os a objetos de seu mundo, como suas próprias ideias. É por meio do ato de ideação que a realidade das coisas pode até mesmo ser suspensa, sendo, portanto, o fundamento de toda atividade teórica, como a filosofia (SCHELER, 2003).

Interessante aqui é a proposição de Scheler a respeito do lugar do ser humano no Cosmos, quando afirma que o ser humano não pode ser uma definição, pois é precisamente o ato definidor, e uma definição é obra do ato definidor, que não pode ser obra de si mesmo: um ato não pode ser moldado por si mesmo (SCHELER, 2003).

Ou seja, apenas as características físicas do ser humano podem ser moldadas, por meio das quais ele direciona o olhar de seu Espírito em relação às funções psicofísicas do sentimento e enriquece seu espírito com intuições e valores. Por outro lado, o molde é o Espírito, que transforma a realidade existente e produz obras no mundo. A alma, nesse sentido, é o resultado do trabalho humano agregado como intuição ao espírito; é o conteúdo de valores que o espírito intui a partir das essências materiais de valor e, por outro lado, intui a partir dos atos concretos de "realização" de valores guiados pelo espírito, atos que são objeto da intuição moral (SCHELER, 2003).

Na base dessa indefinição, para Scheler, permanece uma divisão, uma seção essencial no Ser Humano, dentro da humanidade, maior do que a divisão entre Ser Humano e animal. É a divisão entre a dimensão transcendental dentro de cada ser vivo que busca a Deus, que deseja transcender, e a dimensão vital de sua existência; em outras palavras, é a distinção entre a essência da pessoa e a existência, razão pela qual todo ser humano é essencialmente indefinível. Muito mais ampla do que a distinção entre a essência da espécie humana e outras espécies do gênero animal é, portanto, a distinção entre a essência de uma pessoa humana e outras pessoas. Toda pessoa humana é, portanto, para o autor, absolutamente indefinível (SCHELER, 2003).

2.4. Viktor Frankl e o Sentido da Vida

Por sua vez, Viktor Frankl, o grande neuropsiquiatra austríaco, antigo discípulo de Sigmund Freud e considerado o fundador da terceira escola vienense de psicoterapia – Logoterapia e Análise Existencial –, após sobreviver a quatro campos de concentração nazistas devido à sua origem judaica, propôs em sua obra-prima "*Em Busca de Sentido: Um Psicólogo em um Campo de Concentração*" – escrita clandestinamente dentro do próprio campo de concentração utilizando folhas de papel que conseguiu obter secretamente – uma concepção de ser humano em que a busca por sentido na vida é a definição exata da própria natureza humana, ou seja, a motivação primária do ser humano reside na responsabilidade pela busca e realização do sentido de suas vidas (FRANKL, 2017).

Em oposição ao mestre Freud, para quem grande parte do sofrimento está relacionada à frustração sexual, para Frankl a neurose pode ser em muitos casos uma expressão específica da recusa da espiritualidade inata, sob o conceito da chamada Dimensão Noológica do ser humano (a dimensão que está relacionada à busca de um sentido superior para a existência), ou seja, o ser humano em muitos casos sofre do que Frankl considera o 'vazio existencial', a falta de 'plenitude de sentido', pois, segundo o autor, há um hiato ontológico entre o instinto e o espírito (FRANKL, 1995).

Na imagem do ser humano proposta por Frankl, diferentemente do conceito de ser humano de Scheler, a categorização das dimensões constituintes do ser humano não deve ocorrer em camadas ou níveis, visto que para Frankl não é possível separar as três dimensões que constituem seu modelo de ser humano: o Corpo, a Psique e o Espírito. Para Viktor Frankl, a síntese das três dimensões que ele propõe em seu modelo de ser humano é do tipo "*unitas multiplex*", ou seja, uma concepção geométrica de três dimensões com diferenças qualitativas que não anulam a unidade de sua estrutura (FRANKL, 1978).

E no conceito de ser humano de Frankl, a Dimensão Noológica é justamente a Dimensão Espiritual, que para o autor compõe o homem: a Dimensão Espiritual é o lugar ontológico onde se situa a consciência moral do ser humano, o domínio ontológico da liberdade e da responsabilidade e, portanto, a dimensão da lucidez e da autoconsciência que pode confrontar todos os condicionamentos, e de onde provém a necessidade de buscar sentido para a própria existência (FRANKL, 1978).

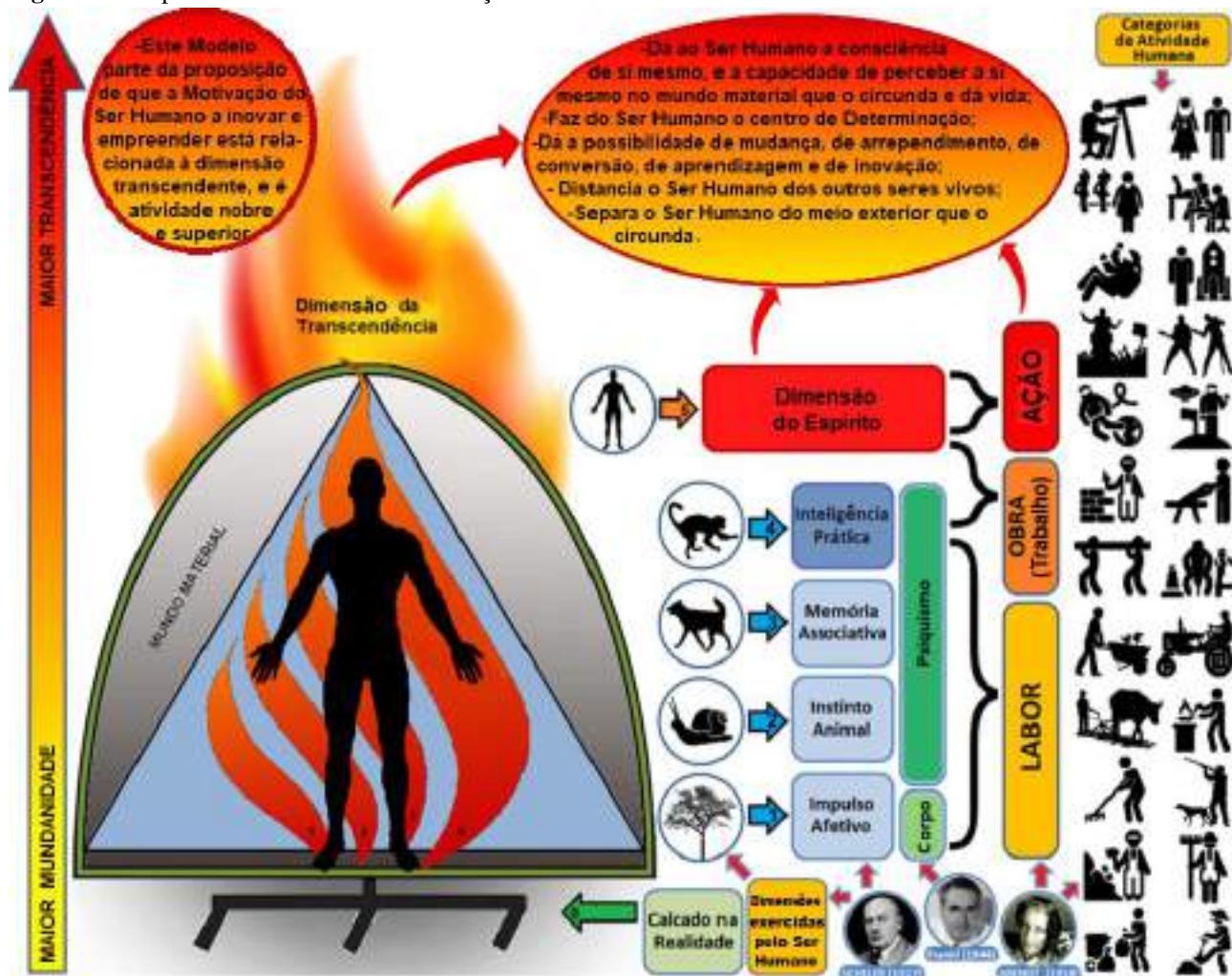
Finalmente, para Frankl, é a dimensão espiritual em última análise que dota o homem da capacidade de tornar inteligível a dinâmica de determinação e controle da qual participa, transformando tudo o que inicialmente parece automatismo em autonomia (FRANKL, 1978).

3. Modelo Antropológico do Ser Humano Empreendedor

Propõe-se nesta seção, previamente à apresentação do Modelo Antropológico do Empreendedor, prefaciar a análise com a magistral observação de que, para Arendt, o que o telescópio de Galileu alcançou significa o mesmo que aquilo que leva os homens a novos conhecimentos sobre a concepção física do mundo, ou seja, é a entrada em cena do *homo faber* e sua atividade de fazer e fabricar um pequeno instrumento portátil, e não a contemplação, a observação ou a especulação dos filósofos, em outras palavras, o *homo faber* "derrota os filósofos" (ARENDT, 2007).

O diagrama apresentado na Figura 1 é uma simplificação de todo o modelo proposto.

Figura 1 – Empreendedorismo com manifestação da dimensão da transcendência.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em Zaak Saraiva (2019).

O diagrama simplificado de um Modelo de Ser Humano Empreendedor, mostrado na Figura 1, representa a sua capacidade de realizar diferentes categorias de atividade (ARENDT, 2007) e exercer diferentes dimensões vitais da existência (SCHELER, 2003; FRANKL, 1991), e foi proposto apresentando essas categorias desde as mais "mundanas" ou "corporais", relacionadas à sobrevivência biológica, até as categorias mais "espirituais", relacionadas à criatividade, à capacidade de aprender, inovar, confrontar e propor, e outras ações inerentes à transcendência.

O diagrama mostra a correspondência entre a dimensão do espírito, chamada de Dimensão da Transcendência por Scheler e de Dimensão Noológica por Frankl, e a categoria *Arendtiana* da Ação. Em todos os três casos, estas representam o ápice das características humanas, que separa os seres humanos dos animais, relacionadas a todos os aspectos mais nobres da capacidade humana de viver, sentir e fazer em sua existência e, claro, especificamente ao ato de empreender, ao decidir iniciar um negócio ou abrir uma empresa a partir de uma nova invenção ou produto.

Finalmente, julga-se pertinente repetir a afirmativa Arendtiana de que o *homo faber* "derrota os filósofos", e por todo jovem empreendedor da atualidade já inicia seus esforços de inovação e criação de novos produtos buscando, na engenharia e na tecnologia, uma forma superior de conhecimento, pois, ao contrário do conhecimento dos antigos, o conhecimento moderno permite mudar o mundo e as pessoas, o que é uma marca essencial da *Vita Activa*.

4. Considerações Finais

Este artigo, parte integrante de um macroprojeto de pesquisa voltado a compreender o fenômeno do Empreendedorismo de Base Universitária ou ‘Empreendedorismo Universitário’, teve como objetivo principal propor um modelo antropológico do Ser Humano empreendedor, explorando, dentre as principais fontes da Antropologia Filosófica, contribuições teóricas para subsidiar o estudo do empreendedor como Ser Humano dentro dos modelos e sistematizações desenvolvidos por autores como Max Scheler, Hannah Arendt e Viktor Frankl. Dentre as diversas correntes do pensamento antropológico do século XX, nota-se frequentemente a existência de sistemas de classificação ou categorização para as dimensões e as diferentes capacidades dos seres humanos.

Assim, a obra de Max Scheler é de fundamental importância no estudo da Antropologia Filosófica, pois, por meio de sua ontologia dimensional, ele estabelece seu conceito de Ser Humano como a pessoa 'que transita pela existência materialmente constituída, com os pés firmemente plantados e ancorados na materialidade do mundo', mas que possui em sua pessoa diversas dimensões, dispostas em níveis ou camadas, desde os níveis psíquicos de (a) sensibilidade afetiva, (b) sensibilidade instintiva, (c) memória associativa, (d) inteligência prática, todos compartilhados pelos humanos com outros seres vivos, até o nível último e, segundo Scheler, especificamente humano: (e) a dimensão espiritual, dentro da qual um ser humano pode, consciente do contexto, mudar sua perspectiva, arrepender-se, aprender e propor, a dimensão da transcendência. A dimensão espiritual ou Espírito é de maior interesse para esta tese, pois está relacionada precisamente à capacidade de transcendência e, para Scheler, é a característica quintessencial do ser humano, que o diferencia dos demais animais. Constitui, assim, justamente a separação máxima do indivíduo do meio externo, superando as quatro dimensões anteriores (SCHELER, 2003).

Em seguida, surge a ontologia dimensional de Viktor Frankl. Contrariamente à proposta de Scheler, a categorização das dimensões constituintes do ser humano não deve ocorrer em camadas ou níveis. Para Frankl, não é possível separar as três dimensões que constituem seu modelo de ser humano: o Corpo, a Psique e o Espírito. Para ele, a síntese das três dimensões proposta em seu modelo de ser

humano é do tipo 'unitas multiplex', ou seja, uma concepção geométrica de três dimensões com diferenças qualitativas que não anulam a unidade de sua estrutura (FRANKL, 1978).

Mais importante para esta pesquisa, no modelo de Frankl, é justamente a Dimensão Espiritual, ou Noológica, que compõe o homem integral: o lugar ontológico onde se situa a consciência moral do ser humano, o domínio ontológico da liberdade e da responsabilidade, e, portanto, a dimensão da lucidez e da autoconsciência que pode confrontar todos os condicionamentos, e da qual advém a necessidade de buscar sentido na própria existência (FRANKL, 1978).

E, por fim, destaca-se a proposta de Hannah Arendt de categorização da atividade humana, dentro de sua explicação sobre o surgimento dos tempos modernos – a mudança da chamada *Vita Contemplativa* da antiguidade para a *Vita Activa* da modernidade – na qual Arendt propõe que *Vita Activa* é a atividade humana que se cataloga sob uma tripla divisão: (1) labor, (2) obra e (3) ação, categorizando assim as três atividades conforme melhor correspondam, segundo seu entendimento, às condições básicas pelas quais o homem recebe e desfruta a vida no mundo.

E, nesse sentido, a atividade mais relevante para esta pesquisa é justamente a Ação, a última das categorias *Arendtianas* da atividade humana, entendida como ação propriamente política, a mais nobre das três categorias por ser a única que, independentemente da natureza e da produção, coloca as pessoas em contato umas com as outras de forma plural, sendo, portanto, superior a uma atividade "meramente social".

Finalmente, o artigo propõe um modelo antropológico do Ser Humano empreendedor, destacando especialmente sua capacidade inata de criatividade e inovação, especificamente relacionada a atividades como o empreendedorismo. Espera-se que esse modelo possa ser utilizado para estruturar análises mais complexas do fenômeno empreendedor e das influências pessoais e sociais sobre as intenções empreendedoras dos agentes de inovação e finalmente, portanto, em sua motivação para criar um novo produto, desenvolver um negócio ou abrir uma empresa.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? In: **Serviço Social & Sociedade**, n. 107, 2011.

<<https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000300002>>.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho Intermítente e Uberização do Trabalho no Limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020. ISBN: 978-65-5717-012-0.

- ARENKT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1958[2007]. ISBN: 978-85-218-0255-6.
- ARENKT, Hannah. **O que fica é a língua materna**. Entrevista a Günther Gaus. 28 Out. 1964. Vídeo [1h12min18s]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PG8BYwv9IBQ>>. Acesso em 12 set. 2025.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariane Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016. ISSN 978-85-7559-484-1.
- DAVIDSSON, Per. Determinants of entrepreneurial intentions. In: **Rent IX Workshop**, Nov. 1995. pp: 23-24.
- FRANKL, Viktor. **Em Busca de Sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Traduzido por Walter O. Schlupp e Carlos C Aveline. 42. ed. – São Leopoldo: Sinodal ; Petrópolis: Vozes, 1946[2017]. 184 p.
- FRANKL, Viktor. **Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia**. Trad. Renato Bittencourt. Zahar Editores. 1978.
- FRANKL, Viktor. **Logoterapia e Análise Existencial**: textos de cinco décadas. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Editorial Psy II. 1995. ISBN: 85-85480-89-0.
- GROSSO, Federico. Inovação não é Sinônimo de Tecnologia: Transformar é o que permitirá uma organização construir uma cultura da inovação e se manter competitiva. In: **Forbes Brasil**, 19 dez. 2022.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- MUNROE, Tapan; WESTWIND, Mark. El Ecosistema de Innovación de Sillicon Valley. In: **Silicon Valley: Ecología de la Innovación**. Euromedia. pp: 46-91. 2008.
- SCHELER, Max. **A posição do homem no cosmos**. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1927[2003]. ISBN: 85-218-0335-4.
- SCHUMPETER, Josep Alois. Economic Theory and Entrepreneurial History. In: AITKEN, H.G.J. (ed.) **Explorations in Enterprise**, Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press, 1965, pp. 45-64. <<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674594470.c5>>.
- SCHUMPETER, Josep Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre capital, crédito, juro e ciclo econômico. Trad. Redvers Opie. São Paulo: Editora Nova Cultural. 1911[1997]. ISBN: 85-351-0915-3.
- SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Causa Mortis**: O Sucesso e o Fracasso das Empresas nos Primeiros 5 Anos de Vida. Jul. 2014. 50 pp.

ZAAK SARAIVA, Illyushin. **Determinantes Psicosociales de la Motivación Emprendedora:** En Estudiantes de Ingeniería en una Incubadora Tecnológica. Tese (Doutorado em Psicología Social) Universidad Kennedy, Buenos Aires, AR. 2023.

ZAAK SARAIVA, Illyushin. Motivación del Alumno como Manifestación de la Dimensión Espiritual del ser Humano: La Acción de Estudiar y la Vita Activa. In: **Unoesc & Ciência - ACBS**, v. 10, n. 2, pp: 155-162. ISSN: 2178-3411. <<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16107.16167/1>>.

Autor:

Illyushin Zaak Saraiva

Doutor em Psicologia Social pela U.K. (2023). Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.

E-mail: illyushin.saraiva@ifc.edu.br;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2461926498376384>;

OrcId: <https://orcid.org/0000-0001-8818-8084>.



Elogio ao Amor: da vulnerabilidade à plenitude

Abraão Pustrelo DAMIÃO

“Assim, múltiplo e grande, ou melhor, universal é o poder que em geral tem todo o Amor”¹.

Eros é o fundamento da vida.

Como diz Platão, o Amor² é “entre os deuses o mais antigo”³.

Sua existência está na causa dos maiores bens e das maiores virtudes.

O Amor não é apenas afeto ou sentimento, nem mesmo paixão passageira, mas parte do universal instinto desejante do homem – que atua na e para a sua plenitude.

Eros não só ensina a alma a ordenar os desejos, como também direciona a razão à verdade, à beleza e ao bem. Por isso mesmo é fonte da sabedoria. Ele nos permite “escapar” dos limites do imediato-sensível, da aparência-crença, e, consequentemente, chegar à plenitude do inteligível – aquilo que nos move do múltiplo ao uno e do transitório ao eterno.

É o Amor, portanto, que converte o exercício filosófico em ascese intelectual e o viver em prática formativa.

I

O Amor não se contenta com a superfície, ele conduz o amante a descobrir que cada beleza individual – que cada coisa – é reflexo de uma Beleza maior e invisível.

¹ Platão. O Banquete. In.: Os Pensadores. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo. Abril Cultural, 1972, p. 27.

² Uso o termo em maiúsculo, pois Platão trata o Amor como substantivo, como instinto superior.

³ Platão, op. cit. p. 19.

Ao educar a alma e orientar o desejo para além do imediato e do circunstancial, o Amor “arranca” da Alma o apego ao efêmero e a guia em direção ao permanente, ao essencial.

Nesse movimento, o Amor se torna método para a elevação da vida. Nos convoca a participar de uma ordem mais alta, em que o gozo não está na posse passageira do objeto amado, mas na contemplação do Belo em si, fonte inesgotável de sentido e plenitude.

Portanto, a vida digna de ser escolhida e reiterada, que eleva a existência à altura de sua vocação mais profunda, só pode existir com base no Amor.

II

Por não reduzir os laços humanos às demandas do imediato ou à posse sobre os outros ou as coisas, o Amor resiste às contingências do tempo.

Projetando-se como criação e cuidado, Eros instaura uma experiência de permanência no seio da efemeridade.

Por não ser mera receptividade, mas potência de dar e de criar; o Amor contém o desamparo existencial – a que todos estamos sujeitos – e transforma o instinto de vida em comunhão. Algo fundamental, já que “a necessidade mais profunda do homem é a necessidade de superar seu estado de separação, de deixar a prisão da solidão”⁴.

A verdadeira fuga da prisão, porém, não está na evasão física (num prazer orgástico obtido sobre o outro ou a partir do outro), mas em uma libertação interior capaz de romper as grades invisíveis do isolamento e da indiferença e nos levar à construção de uma unidade autêntica com o outro e a humanidade.

Fundir-se com o outro, nesse horizonte, não significa perder-se, mas encontrar-se em maior plenitude: é a experiência de que a vida ganha consistência quando partilhada, de que o Eu se expande quando se deixa influenciar pelo Tu.

Uma vida regida pelo Amor, assim, é aquela em que a comunhão entre os homens não se limita a encontros casuais ou utilitários, mas se consolida em vínculos duradouros. Como ensina Zygmunt Bauman, a solidão que corrói o homem não se cura com a acumulação de vínculos frágeis, mas com a comunhão profunda que só o Amor pode instaurar⁵.

O Amor, então, é a resposta mais adequada ao medo do desamparo e à ansiedade da solidão.

⁴ Fromm, Eric. A Arte de Amar. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2015, p. 12.

⁵ Bauman, Zygmunt. Amor Líquido. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2021.

III

O Amor configura-se como resposta madura ao problema da existência.

Como assegura Sigmund Freud, Eros só se desenvolve se amadurece, se rompe o cativeiro do amor-próprio absoluto, fazendo o indivíduo ultrapassar o círculo da própria imagem ao abrir-se à alteridade⁶.

Isso significa que o Amor só encontra espaço para se realizar quando abdicamos do nosso narcisismo primário, do desejo de “amarmos a nós mesmos” acima de tudo, permitindo fazer da falta um caminho, e do outro, não ameaça à integridade, mas horizonte de plenitude.

Mas, como S. Freud também nos ensina, o narcisismo do Eu nunca é totalmente abandonado – e nem o poderia, pois implicaria um abandono total do “si mesmo” e do “autocuidado” – a maioria dos homens acredita que o problema do Amor consiste em ser amado e não em amar, como se a essência erótica da vida estivesse no reconhecimento e no cuidado recebidos do outro, o que não corresponde à natureza do Amor nos termos aqui discutidos.

A “chave” para o Amor, assim, está em “aprender a amar”, em compreender que amar não é reflexo instintivo, mas exercício ativo e consciente, é uma “arte” que exige verdadeira transformação interior, pois “do mesmo modo que viver é uma arte; se quisermos aprender a amar, deveremos proceder da mesma maneira quando queremos aprender outra arte”⁷.

Ao atravessar o limite da própria interioridade e descobrir-se mais amplo, mais vivo, mais pleno, o amante comprehende que amar é expandir-se. Nesse gesto, desmonta sua ilusão de autossuficiência e instaura em sua Alma a experiência da plenitude, em que a vida deixa de ser circuito fechado e converte-se em diálogo, em dádiva e em reciprocidade.

“Lançar-se” ao outro e às experiências do convívio tampouco deveria nos amedrontar, pois o Amor, quando maduro, não anula as identidades, mas as fortalece. Como destaca Anthony Giddens, a intimidade com outro(s) não gera (ao menos não deveria) a anulação do Eu, antes amplia o espaço de cada ser. Ser íntimo de alguém “não significa ser absorvido pelo outro, mas conhecer as suas características e tornar disponíveis as suas próprias”⁸.

⁶ Freud, Sigmund Introdução ao Narcisismo. Obras Completas Vol. 12. Trad. Paulo Cézar de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

⁷ Fromm, E. op. cit. p.6.

⁸ Giddens, Anthony. A Transformação da Intimidade: Sexualidade, Amor & Erotismo nas Sociedades Modernas. Trad. Magda Lopes. São Paulo, Unesp, 1993, p. 106.

Por isso mesmo, ao ser fonte de simetria e reconhecimento mútuo, o Amor não exige a dissolução da individualidade, mas a coloca em diálogo, revela dimensões antes ocultas do Eu que só a presença do outro é capaz de despertar. Nesse sentido, a comunhão com o(s) outro(s) não nos rouba a identidade, mas a desenvolve: em vez de reduzir dois a um, permite que cada um seja mais plenamente si mesmo ao partilhar-se.

Não possuir nem submeter, mas libertar cada ser para florescer em companhia do(s) outro(s). É assim que amor revela sua natureza mais alta.

IV

Amor é doação.

Dar é a expressão mais alta da potência humana porque põe em prática o movimento de Eros. No ato de dar, não apenas provamos a força do Amor, mas participamos da sua própria potência, que se traduz em geração e fecundidade.

Quando amamos algo ou alguém, não entregamos apenas um pouco do que nos pertence, mas nos tornamos causa de nascimento: de ideias, de vínculos, de vida compartilhada. O contentamento que decorre desse gesto não vem simplesmente daquilo que damos ao outro, como também do retorno afetivo que esse outro nos oferece, pois “dar implica fazer de outra pessoa também um doador e ambos compartilham da alegria de haver trazido algo à vida”⁹.

O Amor quanto mais se oferece, mais cresce; quanto mais se reparte, mais se unifica; quanto mais se abre, mais plenamente retorna a si.

Como ensina Z. Bauman “não é ansioso por coisas prontas, completas e concluídas que o Amor encontra o seu significado, mas no estímulo a participar da gênese dessas coisas”¹⁰.

A civilização jamais seria o que é se isso não fosse verdade.

O Amor – assegura Freud – é o que conserva a espécie humana unida, seja na forma elementar dos clãs, nas primeiras comunidades aldeãs ou nas sociedades mais complexas que se constituíram ao longo da história. Sem a cooperação interpessoal movida por Eros, a sobrevivência da civilização seria impossível diante das intempéries, da violência e das ameaças externas¹¹.

⁹ Fromm, E. op. cit. p. 31.

¹⁰ Z. Bauman. Op. cit. p. 21.

¹¹ Freud, Sigmund. **O Mal-estar na civilização**. Obras Completas Vol. 18. Trad. Paul César Souza. Companhia das Letras, São Paulo, 2011.

Não por acaso, o “desejo de fusão interpessoal é o impulso mais poderoso que há no homem”¹²: ele atravessa culturas e épocas, renovando-se em cada contexto histórico como energia vital que impede a fragmentação social e mantém viva a união entre os homens.

V

Eric Fromm afirma que toda “arte de amar” envolve quatro elementos fundamentais e que são mutualmente interdependentes: cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento.

O cuidado revela-se na “preocupação ativa com a vida e o crescimento do que amamos. Onde não há essa preocupação ativa, não há Amor”¹³. Cuidar, de tal modo, é saber que teremos que “trabalhar” e nos “dedicar” àquilo que amamos. É reconhecer que temos responsabilidade sobre o que nos faz bem. Uma responsabilidade que decorre da doação ao outro, pois ser responsável por alguém, “em seu verdadeiro sentido, é um ato inteiramente voluntário; é minha resposta às necessidades, expressas ou não, de outro ser humano”¹⁴.

A responsabilidade, além disso, precisa ser “temperada” por um terceiro elemento essencial ao Amor: o respeito. Sem respeito ao outro corremos o risco de degenerar o Amor em dominação, transformando o cuidado em controle e a proximidade em poder. Respeito implica, portanto, “ausência de exploração [...] a capacidade de ver uma pessoa como ela é, e ter consciência de sua individualidade”¹⁵, visto que “se eu amo o outro, sinto-me um só com ele (ou ela), mas com ele *como ele é*, e não na medida em que preciso dele como objeto para meu uso”¹⁶.

Respeitar também envolve conhecer. “Não é possível respeitar uma pessoa sem conhecê-la; cuidado e responsabilidade seriam cegos, se não fossem guiados pelo conhecimento”¹⁷. Aquele que conhece através do Amor desvenda “o segredo da outra pessoa”, a toma em “seus próprios termos”, até chegar no “cerne de sua alma”.

É na “arte de amar”, então, que as perguntas mais profundas sobre o outro encontram respostas.

VI

O Amor não pressupõe ausência de dor.

¹² Fromm, E. op. cit. p. 21.

¹³ Fromm, E. op. cit. p.33.

¹⁴ Fromm, E. op. cit. p.34.

¹⁵ Fromm, E. op. cit. p.35.

¹⁶ Fromm, E. op. cit. p.35.

¹⁷ Fromm, E. op. cit. p.36.

Amar também é tornar-se vulnerável ao outro, pois “amar significa abrir-se ao destino”¹⁸. É “uma hipoteca baseada num futuro incerto e inescrutável”¹⁹.

Apostar no Amor é entregar-se ao abismo da incerteza, é despir-se das armaduras da previsibilidade e deixar que a vida se faça morada do inesperado. Amar, assim, também é aceitar o risco da perda, da frustração e da rejeição, já que amar é reconhecer nossa impotência diante do destino. Nenhum gesto hoje garante a felicidade no acaso do amanhã.

O caminho do Amor não se dá por “terra firme”, mas sobre pontes que construímos à medida que ousamos atravessá-las, sabendo que o “lado de lá” é mistério.

Amar, portanto, implica aceitar que não possuímos controle absoluto sobre nossas vidas ou o outro e que toda relação, todo encontro, traz consigo uma parcela de descontinuidade, de distância e até de dor, se necessário.

Essa vulnerabilidade, porém, não é falha a ser corrigida, mas condição para que o Amor amadureça, pois a ferida educa o desejo. Ferir-se, nesse sentido, não é mero acidente, mas condição de fortalecimento.

As cicatrizes causadas pelos “deslizes” na “arte de amar” não são marcas de fracasso, mas sinais de iniciação: indicam que estivemos expostos ao risco de sair de nós mesmos, que ousamos ultrapassar a fronteira do nosso narcisismo. Em vez de nos amedrontar, nos ensinam a amar melhor, com mais confiança, não porque eliminam as contingências do destino, mas porque nos mostram que a ousadia de amar é necessária para o amadurecimento do Amor.

Na mesma medida, amar também pressupõe aceitar que o outro modifica nossos rumos e, em muitos casos, nos convoca a renunciar desejos que, isoladamente, poderíamos perseguir sem restrições. O Amor, então, exige que as ambições do Eu sejam relativizadas para que uma história comum seja construída. Ele não pode sobreviver no terreno da soberania absoluta do indivíduo, pois só se realiza na reciprocidade, o que implica limites, e, por vezes, conflitos.

É verdade que impor limites a lógica hedonista da vida contemporânea – que privilegia a singularidade subjetiva e o sujeito único (autêntico por ser diferente) –, não é tarefa fácil, mas precisa ser feita.

Só assim poderemos resistir à fragilidade das referências sólidas da atualidade e enfrentar a lógica da fluidez e da mercantilização da vida que marcam a contemporaneidade; a qual transforma o

¹⁸ Bauman, Z. op. cit. p. 21.

¹⁹ Bauman, Z. op. cit. p. 23.

outro em “acessório”, e o corpo em “bem consumível” – que, como todo “bem”, pode ser substituído ou descartado.

Em um tempo histórico no qual afetos são substituídos com a mesma rapidez que objetos e experiências, torna-se urgente recuperar os laços humanos duradouros, pois o Amor, enquanto potência de ligação, exige cuidado, perseverança e solidez. Qualidades que se opõem frontalmente à aceleração e ao imediatismo da vida atual.

Nossos esforços, assim, devem se voltar para a construção de espaços de confiança nos quais a alteridade seja acolhida e as relações humanas não sejam medidas por sua utilidade ou desempenho, mas pela capacidade de resistirem ao desamparo produzido pela existência.

Por tudo isso, creio, em consonância com E. Fromm, que a “arte de amar” é a mais alta e mais necessária das artes. Nada no mundo poderia rivalizar com essa arte, pois nela repousa a essência do humano.

Quem aprende a amar descobre o segredo de viver em plenitude.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2021.
- FREUD, Sigmund. **Introdução ao Narcisismo**. Obras Completas Vol. 12. Trad. Paulo Cézar de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.
- _____. **O Mal-estar na civilização**. Obras Completas Vol. 18. Trad. Paul César Souza. Companhia das Letras, São Paulo, 2011.
- FROMM, Eric. **A Arte de Amar**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2015.
- GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade: Sexualidade, Amor & Erotismo nas Sociedades Modernas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo, Unesp, 1993.
- PLATÃO. **O Banquete**. In.: Os Pensadores. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo. Abril Cultural, 1972.

Autor

Abraão Pustrelo Damião.

Doutor em Sociologia. Professor do IFSP, campus Barretos. Desenvolve pesquisas sobre as expressões da subjetividade na vida contemporânea.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3689433102442300>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6350-894X>.



Insurgências na Educação - Oficinas de quadrinhos como prática de sub(versões) criativas no ensino de Filosofias

Charles Lima Oliveira Almeida, Luciano Costa Santos

Resumo

Nobres leitoras e leitores do futuro, este artigo é endereçado a vocês professores e interessados em temas da cultura pop e suas possíveis confluências com a Educação. Apesar de dias tão difíceis como esses (genocídios, guerras, fascismos...), viver ainda é uma coisa boa e a arte é uma celebração da vida. As histórias em quadrinhos aparecem aqui como uma tentativa de subjetivar novas artimanhas no processo do ensinar/aprender. Na primeira parte do texto apresentamos um pouco das interpretações que se tem feito sobre os quadrinhos. Da nossa parte, foi necessário historicizar os diferentes pontos de vista nessas disputas de narrativas. Porém, o artigo não se restringiu a isso, não caímos nessa arapuca. Estamos em tempo presente, e por ora ele ainda nos pertence. Sem diminuir a importância e contribuições de outros estudos, preferimos focar nas lutas do momento. Marcamos as necessidades de produções autorais caracterizadas pelo improviso e precariedade dos devires. É disso que trata a segunda parte do artigo. Fizemos dos quadrinhos um procedimento epistemológico, fruto de uma articulação democrática entre professores e estudantes. Trabalhar histórias em quadrinhos em oficinas discentes do componente curricular Filosofia, sem delimitações rígidas nas fronteiras disciplinares, transitando com leveza pelas dimensões ficcionais e não-ficcionais. Fora da Marvel/DC não há quadrinhos! Nesse caso, somos hereges subversivos. Reiventaremos dia após-dia novas formas de fazer gibis, pelas mãos de um povo que ainda não é, mas que pode vir a ser. Reiventaremos os gibis, sem profissionalismo e com toda precariedade que precisamos, essa é a pegada das HQs da diferença e a escola pública será nosso QG.

Palavras chaves: Quadrinhos da diferença. Arte. Educação. Filosofia. Oficina discente.

Resumen

Estimadas lectoras y lectores del futuro, este artículo está dirigido a ustedes, docentes e interesados en temas de la cultura pop y sus posibles confluencias con la Educación. A pesar de días tan difíciles como estos (genocidios, guerras, fascismos...), vivir sigue siendo algo bueno y el arte es una celebración de la vida. Los cómics aparecen aquí como un intento de subjetivar nuevas estrategias en el proceso de enseñar/aprender. En la primera parte del texto presentamos algunas de las interpretaciones que se han hecho sobre los cómics. Por nuestra parte, fue necesario historizar los diferentes puntos de vista en estas disputas de narrativas. Sin embargo, el artículo no se limita a eso, no caímos en esa trampa. Estamos en el tiempo presente, y por ahora todavía nos pertenece. Sin restar importancia ni contribuciones a otros estudios, preferimos centrarnos en las luchas del momento. Marcamos la necesidad de producciones autorales caracterizadas por el improviso y la precariedad de los devenires. De eso trata la segunda parte del artículo. Hicimos de los cómics un procedimiento epistemológico, fruto de una articulación democrática entre profesores y estudiantes. Trabajar con cómics en talleres estudiantiles del componente curricular de Filosofía, sin delimitaciones rígidas en las fronteras disciplinares, transitando con ligereza por las dimensiones ficcionales y no ficcionales.

¡Fuera de Marvel/DC no hay cómics! En ese caso, somos herejes subversivos. Reinventaremos día tras día nuevas formas de hacer historietas, con las manos de un pueblo que aún no es, pero que puede llegar a ser. Reinventaremos los cómics, sin profesionalismo y con toda la precariedad que necesitamos; esa es la esencia de los cómics de la diferencia, y la escuela pública será nuestro cuartel general.

Palabras clave: Cómics de la diferencia. Arte. Educación. Filosofía. Taller estudiantil.

Histórias em quadrinhos constituem uma linguagem manifestada por uma diversidade de tempos-espacos (in)determinados. Conquistaram ao longo do tempo um lugar de força e empoderamento criativo irrefutável. Mas nem sempre foi assim; por muito tempo, essa mídia foi interpretada como mera ferramenta pedagógica ou simples instrumento para alcance de uma literatura maior. Julgados por adultos conservadores, gibis foram inferiorizados e hostilizados em vários episódios da história do século XX. Hoje em dia presenciamos o fenômeno da cinematização das histórias de gibi, juntamente com adaptações para séries de longa duração para a TV, com presença cativa nos

serviços de *streamings* que é o catalogo oracular onde se encontra tudo, ou quase tudo. Bem verdade que os quadrinhos sempre renderam textos e material humano para o cinema.

A primeira HQ a ter uma versão para o cinema foi *Max und Moriz*, que Wilhelm Busch criou em 1865. A quinta parte da HQ, em que os meninos protagonistas infernizam a noite de seu tio com uns besouros colocados em sua cama, inspira Meliés a criar um de seus primeiros filmes, *Une nuit terrible* (1896). Meliés, é bom lembrar, havia sido cartunista. Boa parte dos primeiros profissionais do cinema vinham do mundo dos *cartuns* e quadrinhos. Os caminhos da evolução das duas linguagens têm se cruzado com bastante frequência ao longo dos tempos. Na verdade, o caminho do cinema se inicia na trilha dos quadrinhos. Vários recursos da linguagem cinematográfica do século XX, como closes, a câmera subjetiva e as variações de enquadramento, já eram usados nos quadrinhos do século XIX. (CAMPOS, 2022, p. 40-41).

Com tantos gêneros e subgêneros narrativos, os super-heróis são talvez o nicho mais popular e massificado dentre os demais. Há uma resistência por parte da universidade brasileira em discutir fenômenos da cultura de massa, ou seja, ainda são escassas as pesquisas em nível de pós-graduação, não há cursos específicos de mestrado ou doutorado nesse campo, com exceção de algumas especializações. O mesmo podemos afirmar em relação ao mercado editorial. São poucas publicações traduzidas em português de teorização e análise de quadrinhos. Precisamos nos apropriar com afinco desse fenômeno cultural, atualizando sua problemática e refletindo sobre as experiências dessa linguagem com coragem e vigor científico, indo além do senso comum.

Precisamos deslizar sobre esse terreno com sensibilidade, olhando para os cantos e veredas escondidas. A cada época reeditam-se ataques aos quadrinhos. Além dos vilões de suas próprias histórias, tiveram que enfrentar detratores tanto da direita quanto do espectro da esquerda. Faremos por ora um breve exercício de rememoração, trazendo a lume algumas posições de diferentes olhares de instantes diversos. Nossa maior interesse aqui é apresentar algumas peças que podem gerar signific(ações) sobre os quadrinhos com possíveis desdobramentos estético-filosóficos. Entraremos nos marcos do subgênero de heróis quando for conveniente, sabendo que a linguagem das HQ's é muito mais ampla que os enlatados produzidos nos grandes estúdios norte-americanos, e que o poder desenha com linhas duras narrativas de si e sobre o “outro”. Não há edificação que não tenha rachaduras, e, ao longo desse artigo, iremos tentar achar algumas. Aliás, vamos pular o muro! Quiçá roubar algumas maçãs...

Direita volver!

São marcantes os anos 1950 nos Estados Unidos, em que o movimento macarthista era uma força reacionária que promovia censura e perseguições aos artistas. Ataques à cultura jovem se manifestaram em várias direções. Em geral, as intervenções abrangiam diversas áreas como educação, política, cultura e arte. Fomentavam na população o pânico moral face à “imoralidade” e “conteúdo inadequado”. Muitos conservadores acusavam os quadrinhos de exibirem violência excessiva e conteúdo sexual inapropriado. Personagens como Batman, Mulher-Maravilha e outros foram vistos como exemplos de conduta “ambígua” ou “perversa”. Histórias que mostravam heróis desafiando a polícia ou outras figuras de autoridade eram vistas como desestimulantes da obediência e da ordem social. O discurso vai subindo o tom quando esbravejavam sobre a corrosão dos valores tradicionais, a exemplo da subversão dos papéis de gênero. Algumas HQs apresentavam mulheres fortes, independentes ou homens sensíveis, o que ia contra os papéis de gênero tradicionais.

Os ataques ostensivos da intelligentsia de direita, inevitavelmente, também eram políticos. Denunciavam que os quadrinhos transmitiam valores libertários, ateístas ou pacifistas, que contrastavam com os valores tradicionais dos EUA. Apontavam nos autores, interesses esquerdistas em suas publicações, identificavam nos quadrinhos temas progressistas ou feministas. Com o tempo, HQs passaram a abordar questões como racismo, drogas, pobreza e direitos civis, o que foi visto como politização indevida dessa mídia impressa. Numa perspectiva pedagógica, havia a crença de que os quadrinhos empobreciam o vocabulário e a capacidade de concentração das crianças, prejudicando o hábito de leitura “séria”. Muitos pais e educadores conservadores achavam que os gibis afastavam os jovens da literatura tradicional e dos “bons livros”.

Isso criou uma visão dos quadrinhos no Brasil tão ou mais reacionária que a imperante nos Estados Unidos. Por ainda compartilharem a visão de que quadrinhos deveriam sempre ser ingênuos, puros e bobos, juízes brasileiros se acharam na obrigação de censurar, por exemplo, gibis como *Dylan Dog* ou os do *Dragon Ball*. (CAMPOS, 2022, p.73- 74).

A elite colonial brasileira segue o receituário da metrópole estadunidense. Aqui, em terra brasili, o caldo também entornou. Durante o regime militar, qualquer tipo de arte que fosse vista como subversiva, comunista, ou crítica ao governo era alvo de censura. Isso afetou diretamente os quadrinhos, especialmente os de conteúdo adulto, crítico ou político. Quadrinhistas como Henfil, Ziraldo e Angeli produziram tiras e HQs com crítica social e política. Publicações como a revista

"O Pasquim", que reunia vários artistas e cartunistas, eram frequentemente censuradas, com edições apreendidas. Quadrinhos com conteúdo erótico, sátira religiosa ou linguagem considerada "inapropriada" eram vistos como ameaça à moral. Revistas como "Balão" ou obras de Carlos Zéfiro, que [fazia] traziam material erótico, enfrentavam problemas com a Justiça. Artistas poderiam ser acusados de "atentado ao pudor" ou "desrespeito à família e à religião". Havia uma tentativa de controlar o conteúdo consumido por jovens e crianças. Os quadrinhos, por serem populares nesse público, foram alvo de tentativas de "moralização". Livros didáticos, programas escolares e bibliotecas públicas eram orientados a evitar quadrinhos. Leis e decretos exigiam que HQs passassem por análise antes da publicação. Desenhistas ligados à esquerda, sindicatos ou movimentos estudantis eram vigiados pelos órgãos de repressão. Alguns artistas foram presos, exilados ou ameaçados. Charges e HQs que criticavam o autoritarismo ou apoavam reformas sociais eram consideradas perigosas.

A sujeição continuou nos piores dias da democracia brasileira. O cenário de um dos eventos mais paradigmáticos foi a bienal do livro no Rio de Janeiro, em 2019. O prefeito da capital carioca, Marcelo Crivella, do Partido Republicanos, apoiado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro, formava o time de protetores da moral e dos bons costumes.

RIO — O prefeito Marcelo Crivella determinou que a história em quadrinhos "Vingadores: A cruzada das crianças" fosse recolhida da Bienal do Livro, no Riocentro. Em um vídeo publicado nas redes sociais, o prefeito afirma que a HQ de super-heróis tem "conteúdo sexual para menores". Dois dos personagens da saga são namorados e aparecem se beijando em um painel – o livro tem 264 páginas. No vídeo, Crivella diz: "Portanto, a prefeitura do Rio de Janeiro está protegendo os menores da nossa cidade." (O GLOBO, 2019)

Em sua materialidade, no exercício do poder político, o conservadorismo promove ações higienizadoras e exorcizantes contra o espírito artístico, seja em sua face extrema, nos regimes fascistas, ou mesmo nas democracias capitalistas. É a velha agenda moral sustentada fortemente nos dias atuais. Mas não é só isso. Matizes de orientação conservadora do pensamento, também estetizam e disputam terreno no universo simbólico. A linguagem é um cenário estratégico dessa disputa. Para fazer justiça, precisamos dizer que os conservadores também criam, também estetizam em grande estilo, e nesse aspecto não devem ser analisados simplesmente por serem conservadores, pelo contrário, merecem ser cuidadosamente estudados com afinco, também, do ponto de vista da

criação artística. Alguém duvida das contribuições de John Milius¹ para o cinema? Ou mesmo Elomar na música brasileira? Jorge Luiz Borges... Sempre houve artistas de direita de alto desenvolvimento criativo, demarcando um espaço que lhe é merecido. Por exemplo, os quadrinhos de Frank Miller, Chuck Dixon, Mike Baron e Scott Adams, autor das tirinhas do *Dilbert*.

Na arena política, em um terreno mais árido e empobrecido, devido à ascensão da extrema direita, vimos ilustradores e roteiristas se engajarem na militância extremista da *internet*, como o caso de Ethan van Sciver, fundador do movimento *comicsgate*². O mundo virtual se tornou espaço de luta e acidez virulenta das opiniões e fustigações doutrinárias de supremacistas, anarcocapitalistas, liberais e fascistas. Os fantasmas do passado voltam a assombrar o nosso tempo.

- A esquerda pede a palavra!

No início da popularidade dos quadrinhos, sobretudo no Norte global, muitos intelectuais interpretavam os quadrinhos com eruditismo severo. Os filósofos da Escola de Frankfurt, especialmente Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, fizeram críticas contundentes à cultura de massa, incluindo as histórias em quadrinhos. Essas críticas se inserem no conceito que eles desenvolveram de Indústria Cultural, abordado principalmente na obra *Dialética do Esclarecimento* (1944). Nos frankfurtianos, as HQs são vistas como parte de uma cultura empobrecida, industrializada, voltada à manutenção do *status quo* e à alienação das massas. Criticam não apenas o conteúdo das HQs, mas o contexto capitalista em que elas são produzidas e consumidas. As

¹ John Milius é conhecido por ser conservador, especialmente dentro do contexto de Hollywood, onde isso o tornou uma figura um tanto singular. Milius, roteirista e diretor de filmes como *Apocalypse Now*, *Conan, o Bárbaro* e *Red Dawn* (Amanhecer Violento), sempre expressou abertamente suas visões políticas conservadoras, nacionalistas e, por vezes, militaristas. Ele mesmo já brincou dizendo que era um "anarquista zen de direita" e se definia como alguém "apolítico, mas com tendências conservadoras". Ele também tem fascínio declarado por temas como honra, guerra, masculinidade e liberdade individual, elementos que permeiam seu trabalho. Apesar de seu talento reconhecido em Hollywood, suas posições políticas e estilo direto teriam limitado algumas oportunidades dentro da indústria, segundo o próprio Milius.

² O *Comicsgate* é um movimento que surgiu no final dos anos 2010, centrado na indústria de quadrinhos, especialmente nos Estados Unidos. Ele é frequentemente associado a críticas ao aumento da diversidade e inclusão em histórias em quadrinhos e na contratação de autores e artistas. O *Comicsgate* começou por volta de 2017, inspirado em parte por movimentos semelhantes como o *Gamergate* (no mundo dos videogames). O nome "*Comicsgate*" deriva da tendência de usar o sufixo "*gate*" (inspirado pelo escândalo *Watergate*) para indicar controvérsias públicas. Principais alegações e objetivos (segundo seus apoiadores): Acusam grandes editoras, como Marvel e DC, de priorizarem diversidade racial, de gênero e orientação sexual em detrimento da qualidade das histórias. Defendem uma "volta às raízes" dos quadrinhos clássicos, focando em narrativas tradicionais e ação. Alegam que criadores conservadores ou de direita são discriminados pela indústria.

histórias em quadrinhos, segundo Adorno e Horkheimer, seguem fórmulas fixas e padronizadas. Isso leva à repetição de enredos, personagens e soluções narrativas, impedindo a originalidade e a reflexão crítica. A estrutura é sempre a mesma: herói, vilão, luta, vitória do bem. Produto da cultura de massa, o gibi seria instrumento de alienação. O leitor não é desafiado intelectualmente, mas sim levado a consumir passivamente o conteúdo. Trata-se de um entretenimento superficial, muitas vezes reforçando estereótipos de gênero, raça e nacionalismo.

Para os marxistas em geral, as HQs funcionavam como veículos de valores dominantes — como o consumismo, o militarismo, o individualismo heroico —, reforçando a ideologia da classe dominante. Os super-heróis, por exemplo, encarnariam a figura do "salvador", desviando o foco de soluções coletivas e estruturais. Ao invés de promover o pensamento crítico, as HQs ofereceriam uma distração superficial. Adorno via a popularização das HQs como um sinal de regressão cultural — obras simplificadas e apelativas que impedem o amadurecimento estético e crítico do público. Tudo era parte de um complô empresarial com fins de empobrecimento da cultura. As histórias em quadrinhos, segundo os frankfurtianos, não seriam arte verdadeira, mas produtos fabricados para consumo em massa.

Colonialismo cultural

Em países da América Latina, por exemplo, muitos intelectuais de esquerda criticavam os quadrinhos dos EUA (como os da Disney ou da Marvel) por difundirem valores imperialistas.

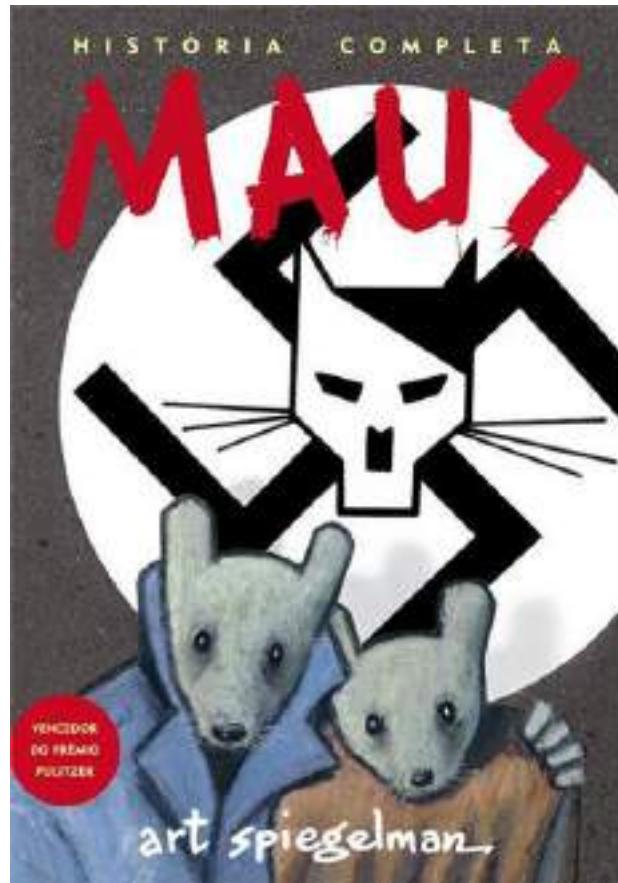
O livro "Para Ler o Pato Donald: Comunicação de Massa e Colonialismo" (1971), escrito por Ariel Dorfman e Armand Mattelart, foi uma obra de crítica cultural muito influente nos anos 70 e 80 do século XX. A obra investiga o universo Disney. Os gibis da Disney funcionam como um instrumento de dominação ideológica e cultural do imperialismo estadunidense sobre os países da América Latina. A exportação dessas histórias seria uma forma de colonização simbólica, que molda a percepção do mundo das crianças dos países periféricos. Os autores tentam demonstrar como os quadrinhos da Disney ensinam valores capitalistas, como: a glorificação do lucro; o elogio do trabalho individualista; a ideia de que a pobreza ou a riqueza são frutos do mérito pessoal; a aceitação da desigualdade social como algo natural e inevitável. Os autores notam que os personagens da Disney vivem em famílias "desfuncionais" ou sem pais — por exemplo, o Pato Donald cuida de seus sobrinhos, mas não há pais presentes. Isso indicaria uma ruptura com os laços familiares tradicionais, o que facilita a formação de uma visão mais individualista do mundo.

Dorfman e Mattelart argumentam que os quadrinhos da Disney ajudam a formar sujeitos passivos, incapazes de questionar as estruturas de poder ou os problemas sociais reais, pois seus personagens vivem em um mundo fictício onde os conflitos se resolvem de forma cômica, simplificada ou moralizante. Os países estrangeiros e os personagens não ocidentais (ou não brancos) costumam ser retratados de maneira estereotipada e exótica, reforçando visões racistas e colonialistas. "Para ler o Pato Donald" é uma denúncia da indústria cultural. Os personagens Disney não são inocentes: eles veiculam uma visão de mundo alinhada com os interesses do colonialismo, especialmente o estadunidense, ajudando a manter estruturas de dominação econômica, social e cultural.

Novos acenos (anos 1970 em diante)

A partir das décadas de 1970 e 1980, com a procura de quadrinhos mais politizados e a consolidação da *graphic novels*, com temáticas adultas e engajadas, muitos estudiosos passaram a ver os quadrinhos como ferramenta de crítica social, forma legítima de arte, veículo para minorias e resistência. *Maus* (Art Spiegelman), *Persepolis* (Marjane Satrapi), *V de Vingança* (Alan Moore) ou *Contrato com Deus* (Will Eisner) trouxeram narrativas densas, críticas ao autoritarismo e ao preconceito, etc.

Fig.1.: Maus de Art Spiegelman



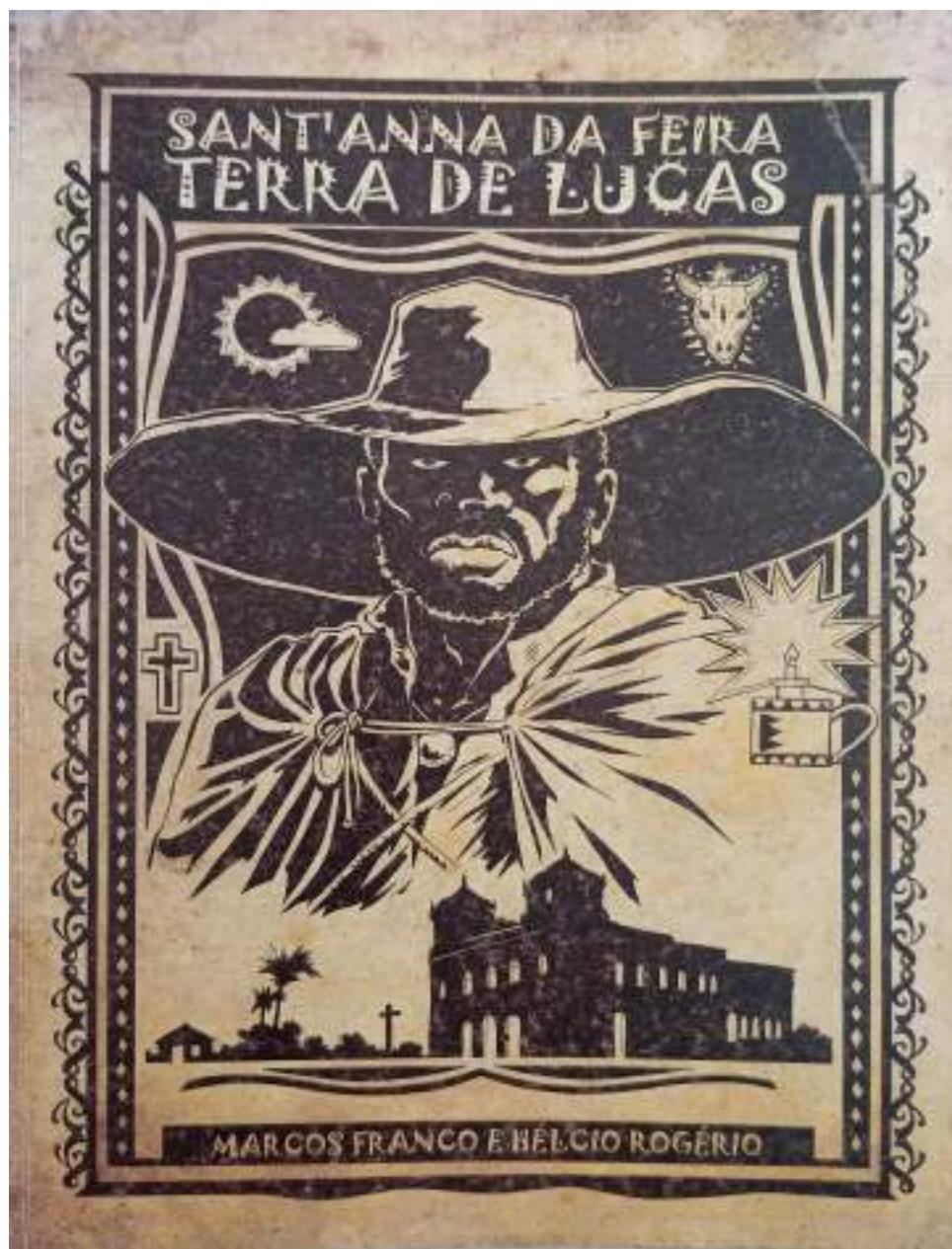
Fonte: Acervo Particular

A crítica literária e cultural (progressista) começa a reconhecer os quadrinhos enquanto linguagem expressiva e rica, com potencial para subverter regimes tradicionais de visualidades e ampliar vozes marginalizadas.

Quando discutimos a produção cultural do momento atual, não podemos nos recusar a considerar o lugar ocupado pelas histórias em quadrinhos no universo de práticas culturais que fazem uso da apropriação de diversas formas de expressão. (PAULA, 2006, p.297)

Muitos autores e autoras LGBTQIA+, negros, indígenas e periféricos passaram a usar a linguagem sequencial como forma de expressão. Estudiosos passaram a valorizar essa capacidade dos quadrinhos de estetizar as lutas sociais. Estudos de caso não seriam escassos nesse campo.

Fig.2: Sant'Anna da Feira, terra de Lucas



Fonte: Acervo particular

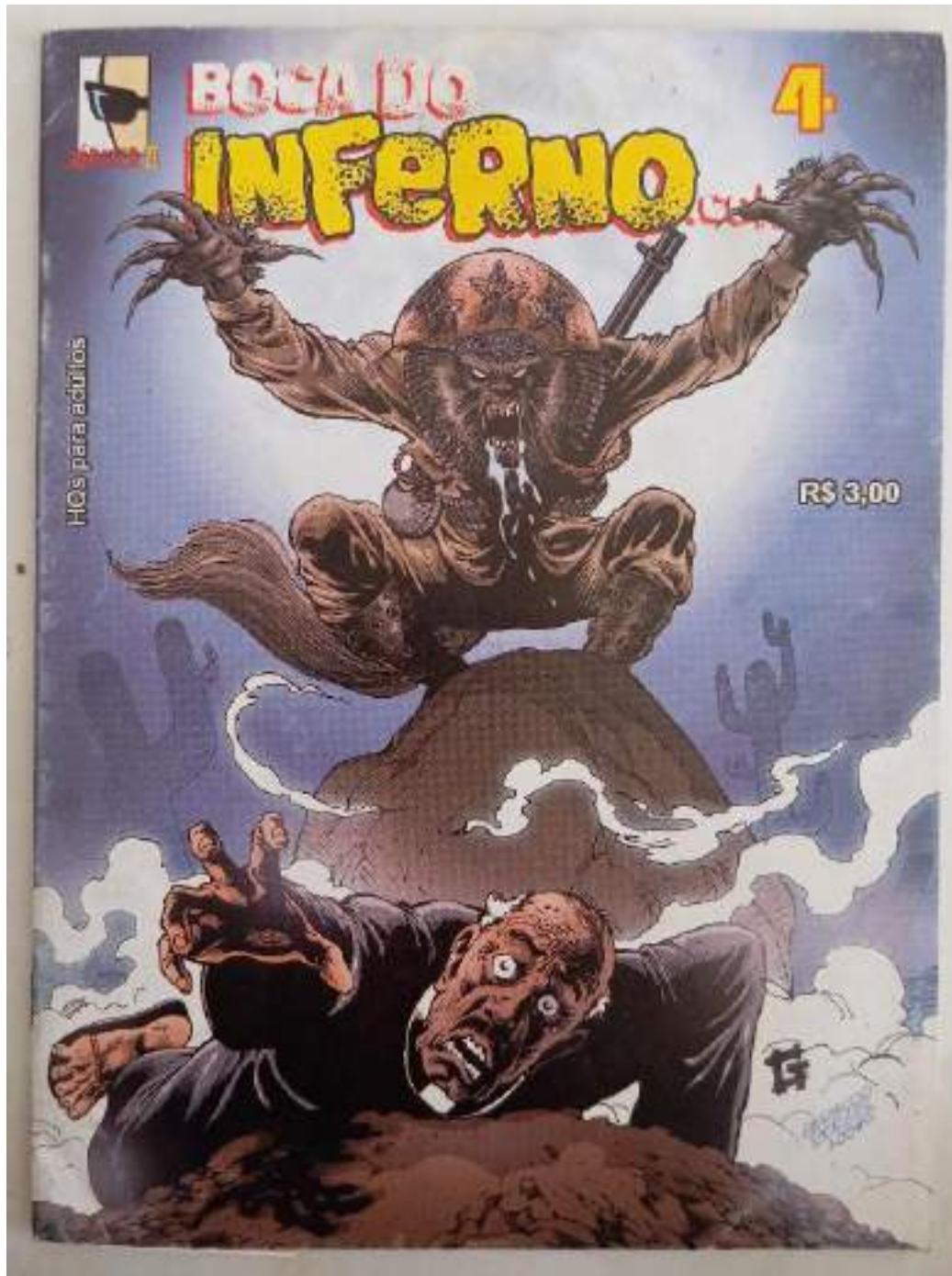
Tem crescido o número de autores independentes e pequenas editoras que trazem questões sociais, como racismo, feminismo, direitos humanos, etc. Um exemplo interessante é o trabalho do roteirista Marcos Franco e do desenhista Hélcio Rogério. Franco é um autor feirense e famoso colecionador de HQs, que, tomado por um ímpeto, se tornou roteirista reconhecido, faturando o Prêmio Angelo Agostini em 2010 na categoria de melhor roteirista e melhor lançamento daquele ano. Sua novela gráfica é expressiva, e as narrativas populares que resgata nesse gibi atropelam as barreiras entre o real e o lendário, adquirindo vida através do talento que Marcos Franco empresta para que o personagem Lucas volte a viver como uma figura mítica de uma pôlis do sertão. Um cangaceiro

lendário, de uma cidade igualmente lendária, enche as páginas de um quadrinho em preto e branco, de produção independente e visceral.

Desriminalizando o personagem popular, Lucas encarna os marginalizados da periferia de Feira de Santana, tornando-se um anti-herói, protagonista de uma micronarrativa do sertão. Costurando novos significados, a HQ provoca uma subversão na opinião hegemônica, que tende a criminalizar a rebeldia, pois, segundo Nietzsche (2004, p.37) “[...] há sempre lugar para rever as calúnias que oprimiram aqueles que por seus atos quebraram a autoridade de um costume”. (ALMEIDA, 2021, p.43).

Muitos pesquisadores publicam estudos sérios sobre quadrinhos, inclusive em universidades, tratando-os como arte política e ferramenta de letramento crítico. Ensaios como "Apocalípticos e Integrados", de Umberto Eco, discutem os quadrinhos como parte da cultura de massa, mas reconhecem seu valor comunicativo. Autores brasileiros têm ocupado espaço em ambientes de discussão e debates na internet em destaque na plataforma do *Youtube*.

Fig.3: Boca do Inferno (Quadrinho Alternativo)



Fonte: Acervo particular

- Preciso de uma pá de cal, por favor!

Até aqui percorremos um caminho cansativo e talvez enfadonho, digo isso porque historiar pode produzir uma redoma difícil de sair. Vamos tirar essa roupa que não nos serve mais. “É somente quando, em decorrência de um esquecimento momentâneo, esse sentido é suspenso que o homem

doente de febre histórica se torna ativivo”.. (NIETZSCHE, 2019, p.69). Todos os pontos discursivos apresentados sobre os quadrinhos no passado foram vencidos. Aquelas interpretações, de *topos* distintos em seus respectivos contextos históricos, foram superadas. Nesse caso, “a história se torna um compêndio de imoralidade efetiva”. (NIETZSCHE, 2019, p. 73). O que vimos até então sobre quadrinhos, na perspectiva da esquerda ou da direita, foi um festival de tagarelice filisteia. Portanto, vamos usar uma pá cheia de cal e jogar nesses compêndios.

Filisteu instruído, o filisteu estético-histórico; é o grande tagarela velho- jovem e jovem-velho que vaticina a respeito do Estado, da igreja, da arte; é um sensório de mil impressões de segunda mão; é um estômago satisfeito que não sabe ainda o que é ter realmente fome, realmente sede. (NIETZSCHE, 2019, p.89).

A fome chegou. Fome criativa, desejo latente de criação, sede de estetizar modos de ser e pensamentos. É preciso nos apropriarmos do presente, assenhorar-nos do hoje. Romper com a condição de contemplação para um agir entusiasmado de nossos devires. Podemos visitar a história, dela tirar elementos para um ponto de partida, porém, sabendo que o nosso lugar é a luta por liberação, e esse lugar é um lugar-presente. O propósito do professor militante é estimular nos alunos o espírito dionisíaco da criação, da fecundidade imagética, a autoralidade, ficcionar a si mesmo. Somente quando alimentarmos nossa potência, e superarmos os falsos valores da nossa época, teremos uma história, a nossa história.

O trabalho na escola, envolvendo quadrinhos nas aulas, significa fazer interagir Filosofia com Artes, numa confluência orgânica. Trazer à tona pineladas de pensamento. Não um logo-pensar, mas um pensar-sentir. Acredito numa (sub)versão, numa superação da condição binária leitor – autor. É preciso demarcar territórios de cri(atividade) na EDUCAÇÃO, torna-la um espaço de (sub)versão, aventurando um lugar de potência, de confluências múltiplas. Quadrinhos é uma linguagem aderente, de vocação ecumênica. Temas ambientais, sociais, filosóficos podem facilmente ser percorridos por uma escrita visual. Com o incentivo e entusiasmo do professor, os alunos produzem histórias em quadrinhos em sala, experimentando formas diferentes de aprender/ensinar.

As histórias em quadrinhos fazem parte de um grupo de novas formas de arte criadas e/ou desenvolvidas no século XX, cuja orientação intermediária as coloca num lugar indefinido no que se refere a abrigos disciplinares[...] Neste contexto, observamos que o fenômeno de relação intermediária presente na construção das histórias em quadrinhos contemporâneas encontra afinidade com os mais recentes paradigmas de produção e

criação artísticas, em virtude da interação de diversos sistemas de signos no processo de formação dos textos. (PAULA, 2006, p. 298).

Precisamos desterritorializar os quadrinhos do lugar profissional/comercial e apostar na estetização de novos devires. Quadrinhizar os excluídos, os sertões, os agrestes, as favelas, as ruralidades, os desertos, as palestinas. Trazer à superfície novos modos de vida que estão à margem das grandes narrativas. Gibis dos silenciados e sujeitados na sarjeta. É preciso movimentos artísticos-filosóficos que estetizem as dores e as alegrias, favorecer a potência de agir dos alunos através da alegria de viver, e viver é criar. A alegria é uma força de resistência, de aumento desse agir. Em um mundo cinza, de declínio da paz e empobrecimento, os estudantes precisam de tudo, inclusive de cores, de espaços para dizer, desenhar seus sonhos, pintar, criar linhas escapatórias, linhas políticas, vias poéticas de novas subjetiv(ações). O amadorismo, as incongruências e precariedade estão a favor da autenticidade de um quadrinho da diferença. Fanzines de quadrinhos podem ser uma experiência interessante.

Os artistas que trabalham com este tipo de quadrinhos investem em uma intensa relação com outras manifestações e tomam esta relação de integração como material de criação para suas obras. Assim, a convivência da nova história em quadrinhos com outras produções (PAULA, 2006, p.299).

Fazer montagens utilizando códigos das HQs com imagens retiradas de outras mídias, como revistas, jornais, casando com letras de música, aforismos filosóficos de samurais embriagados. Afinal de contas, fanzine é uma manufatura que goza de plena liberdade criativa. Personagens importantes da indústria de HQ surgiram inicialmente em fanzines de adolescentes. É o caso do Super-Homem:

The first incarnation of the idea was 1933's "the reign of the Superman", a prose story by Siegel with illustrations by Shuster. Siegel published it in his own early fan magazine, Science Fiction, inspired by The Time Traveller, the prototypical fanzine from a group of New York fans including Julius Schwartz and Mort Weisinger. The tale explored the consequences of super human power. The characteres and concepts are unrecognizable, but it was part of a development process. (LEVITZ, 2017, p.16).³

³ A primeira encarnação da ideia foi "O Reinado do Superman", de 1933, uma história em prosa de Siegel com ilustrações de Shuster. Siegel a publicou em sua própria revista de fãs, Science Fiction, inspirada em "O Viajante do Tempo", o fanzine típico de um grupo de fãs nova-iorquinos, incluindo Julius Schwartz e Mort Weisinger. A história explorava as consequências de poderes sobre-humanos. Os personagens e conceitos são irreconhecíveis, mas faziam parte de um processo de desenvolvimento.

Fanzine de quadrinhos é uma mídia que pode ser produzida em oficinas em qualquer componente curricular, dando alguns resultados. Nesse caso, se for necessário, o professor precisa de formação prévia, acompanhar vídeos e canais na internet, tutoriais e leitura de textos e estudos sobre o tema. No entanto, a confecção de gibis especificamente também pode ser realizada em formato de oficinas. Seja qual for a disciplina (no nosso caso, Filosofia), o trabalho com imagens pode se desenvolver em simbiose com os conteúdos, ou não. A artesania pode ser individual ou em duplas, com objetivos de reprodução para os colegas e demais professores. Em momento oportuno, a oficina de fanzine segue um operativo semelhante. Recomendo um trabalho individualizado de confecção, com perspectiva de reprodução e distribuição em fotocópias para os colegas. Tanto os quadrinhos como os fanzines serão distribuídos no ambiente do pátio da escola e na sala dos professores. Em nossa reflexão, encontramos dois importantes achados. Diria, se fosse um *cowboy* – duas cartas na manga!

1. Quadrinhos independentes
2. Quadrinhos artesanais

As HQ's independentes são trincheiras culturais de artistas regionais das pequenas editoras. Lutam pela vida em meio a um oceano dominado por verdadeiros tubarões editoriais. No passado, tivemos a EBAL (Editora Brasil América), depois a Abril Civita e agora a Paninni. O Brasil tem vocação para impérios empresariais. Tudo nos quadrinhos hegemônicos é movido pelo grande capital, incluindo a distribuição final para o consumidor, realizada por multinacionais como a Amazon. As bancas de revistas locais, como consequência do comércio *on-line*, foram aniquiladas. As produções independentes são como a agricultura familiar dos quadrinhos nacionais, seu plano safra é irrigório. O incentivo financeiro desse nicho vem de abertura de editais de fomento a cultura ou mesmo do esforço dos próprios artistas. Os quadrinhos independentes no Brasil têm desempenhado um papel crucial no fortalecimento da cena cultural e artística do país. Sua importância vai além do entretenimento: eles são meios de expressão artística, política e social, dando voz a uma grande diversidade de criadores que, muitas vezes, não encontram espaço nas grandes editoras. Quadrinhos independentes não estão presos a fórmulas comerciais. Isso permite explorar temas sociais, políticos, identitários e culturais, narrativas experimentais e formatos híbridos. Os quadrinhos independentes funcionam como ferramentas de resistência contra a homogeneização cultural, e críticas sociais que abordam temas como: racismo, desigualdade, política e meio ambiente. Muitos quadrinistas usam suas obras como ativismo e denúncia. Os quadrinhos independentes no Brasil são fundamentais para a democratização da arte, a ampliação de vozes e a inovação estética e narrativa.

Eles mostram que a produção cultural pode ser diversa, acessível e profundamente conectada com a realidade social do país.

Chamo de quadrinhos artesanais, feituras imagéticas, criações sem pretensões mercantilistas. Quadrinho, aqui, se torna um procedimento e não um produto ou finalidade. O que ele pode mobilizar é o mais importante. Trata-se de uma atuação estratégica na escola, ocupar pontos cegos, enxergando as suas fissuras. Isso significa que, mesmo dentro da estrutura, é preciso canalizar os tensionamentos, criando imagerias. Oficinas de quadrinhos visam provocar alternativas de interações nas superfícies das aulas. Quadrinhos manufaturados têm formato livre. Podem ser mini-zines, livretos dobrados, HQs de bolso ou formatos mais elaborados. Alguns são únicos (edições feitas à mão, como livros de artista). Podem ser utilizados materiais simples disponíveis na escola, como papel de ofício, cartolina, canetas finas, marcadores, lápis de cor, carimbos, etc. Começando com histórias curtas de 1 a 8 páginas, que podem ser uma poesia visual, uma reflexão, uma narrativa autobiográfica ou de ficção. Combinam-se desenhos com recortes de revistas, textos de livros didáticos ou à mão, misturando texto com imagem.

Educação, Quadrinhos da Diferença e as vias de fato!

Se o que importa, segundo Paulo Freire, “é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2004, p. 86), em nosso caso, a curiosidade, ou pelo menos o espírito curioso, é evocado diuturnamente. Precisamos conhecer o (cosmo)verso dos alunos, suas narrações e vivências. O professor deve partir desse lugar, o lugar de curioso, do verbo “curiar”, no sentido de interesse pelo alheio. Curiar os remendos e as incompletudes. É nos espaços vazios que encontramos o ponto de partida do filosofar.

A Filosofia se caracteriza pelo questionamento constante – daí se falar em busca do saber e não em sabedoria – e por isso é um conhecimento aberto, pois suas respostas implicam sempre novas perguntas. GALLO, 2018, p. 7).

Valorizar as expressividades desse “outro” é forjar na coletividade antídotos anti- FASCISTA. Para isso, é preciso enfrentar os tradicionalismos, abandonar clichês, valorizar as práticas libertadoras de educação popular. É o que temos para hoje. Estetizar a luta por territórios existenciais, estetizar a invenção desses territórios. Os nossos quadrinhos são registros dessa luta.

Procuramos na arte o entusiasmo lírico que precisamos. Seja quadrinhos, fotonovelas, fanzines, enfim, linguagens carregadas de improviso epistemológico. Nós, professores, precisamos de uma didática inventiva com dignidade democrática, onde o educando também fale e nós educadores nos

permitamos ouvir. O fascismo disputa hegemonia, agencia o grande capital, parea suas ambições de poder com as empresas capitalistas e seus partidos. O professor militante é contra hegemônico, agencia iniciativas de partilha, parea a sabedoria filosófica com libertação popular em comunhão com os movimentos sociais. Precisamos despertar o interesse por essas vidas. Agir na precariedade, em suas imperfeições, seu brutalismo, garranchos e grafismos. O fascismo anuncia o fim do mundo, porque quer aniquilar o espírito criativo, através do empobrecimento e da morte.

O nosso movimento consiste em celebrar os direitos democráticos usufruindo de um espaço de afetos e aprendizagem. Trata-se da apropriação da linguagem dos quadrinhos na tentativa de criação de sentidos e novos territórios. Para tanto, deixaremos de lado esquematismos explicativos ou racionalizantes.

As histórias em quadrinhos serão tratadas aqui como linguagem, ou seja, não como o fenômeno histórico, sociológico e econômico que são, mas como um conjunto original de mecanismos produtores de sentido. Esta linguagem não passará pelo filtro de uma grande teoria constituída, tal como a análise estruturalista ou a semiótica narrativa.
(GROENSTEEN 2015, p. 10)

Se “toda narração implica um narrador” (GROENSTEEN 2025, p. 18), a oficina de Quadrinhos da Diferença marca como centro do seu desejo a performance do aluno-artista. Uma virada existencial, onde ele, o estudante, passa a mapear seus mundos criados. Uma existência física marcada por privações, passa a performar uma existência de narrações de si. Esse si é carregado de devires. Um quadrinho que abriga liberdade e subjetivação sertânica. “É contada uma história que eles contam para eles mesmos; com ritmo e imaginários próprios, que vai e volta”. (GROENSTEEN, 2015, p.20).

As oficinas ocorreram no Colégio Rotary Clube em Juazeiro na Bahia. Trata-se de uma unidade escolar da rede pública de ensino, localizada no Alto do Cruzeiro, bairro periférico da cidade. O trabalho foi realizado nas turmas de 6º e 9ºanos do ensino fundamental. A oficina foi dividida em dois momentos. Inicialmente, fizemos uma breve abordagem apresentando alguns tópicos da história dos quadrinhos no Brasil, e, em seguida, apresentamos aspectos teóricos como os gêneros narrativos, construção de personagens e os códigos e recursos próprios da linguagem. Houve uma exposição de alguns quadrinhos da minha coleção, tendo sido aproveitados os diferentes formatos, apresentando a diversidade de autores e tendências. Contamos com 2 aulas semanais em um período de 5 semanas, durante a segunda metade da II Unidade.

A princípio, as turmas receberam a proposta com insegurança, à exceção de alguns alunos que já possuíam uma certa familiaridade com a mídia. O processo foi realizado com liberdade criativa, sem referências a histórias e personagens já existentes. Seguem-se alguns trabalhos, entrega das oficinas de Quadrinhos da Diferença.

Fig. 4: Quadrinhos artesanais - Capas



Fonte: Produção dos alunos do 6º.ano

Fig.5: Quadrinhos artesanais- Mundo (in)justo



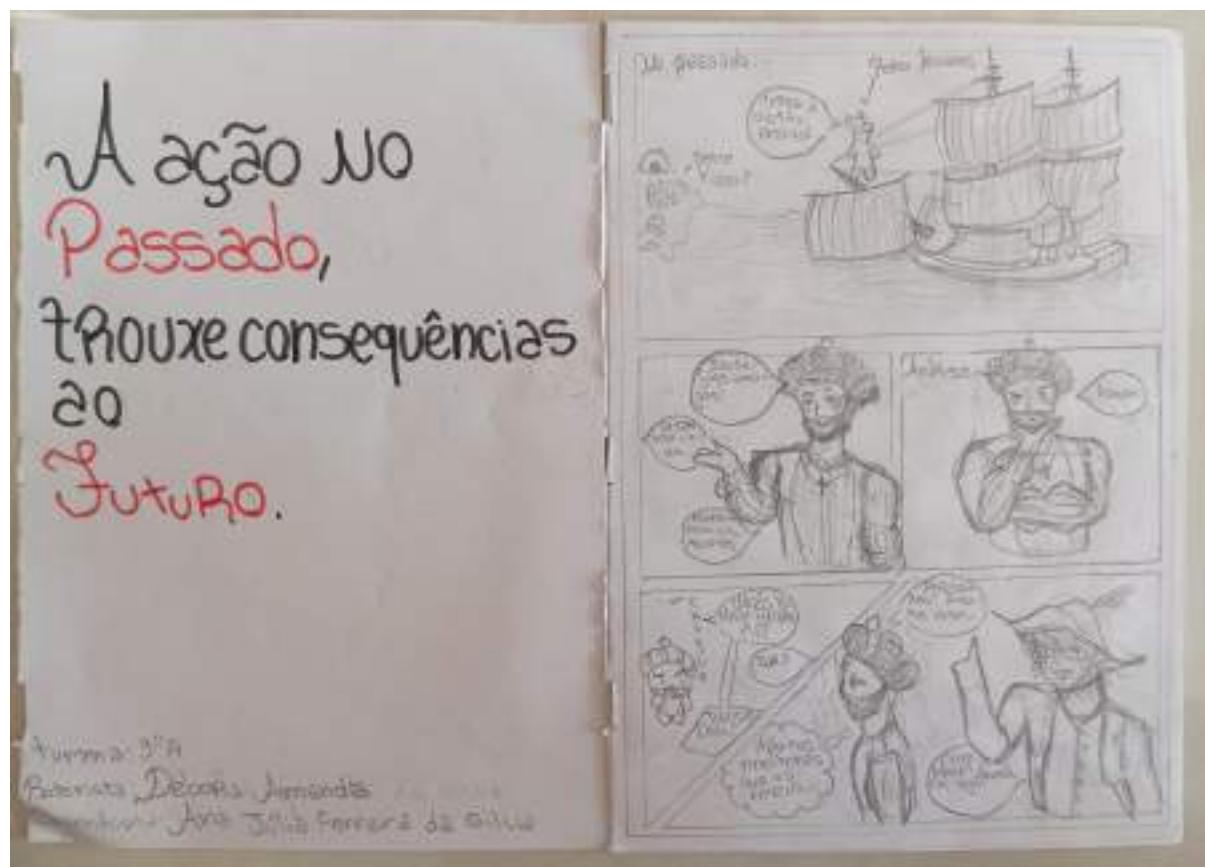
Fonte: Produção de alunos do 9º.ano.

Fig. 6. Quadrinhos artesanais



Fonte: Produção de alunos do 9º.ano.

Fig. 7: Quadrinho artesanal- A ação no passado, trouxe consequências ao futuro



Fonte: Produção de um estudante do 9º do ensino fundamental

Fig.8: Quadrinho artesanal



Fonte: Produção autoral

Fig.9: Quadrinho Autoral – Caminhos do Vento



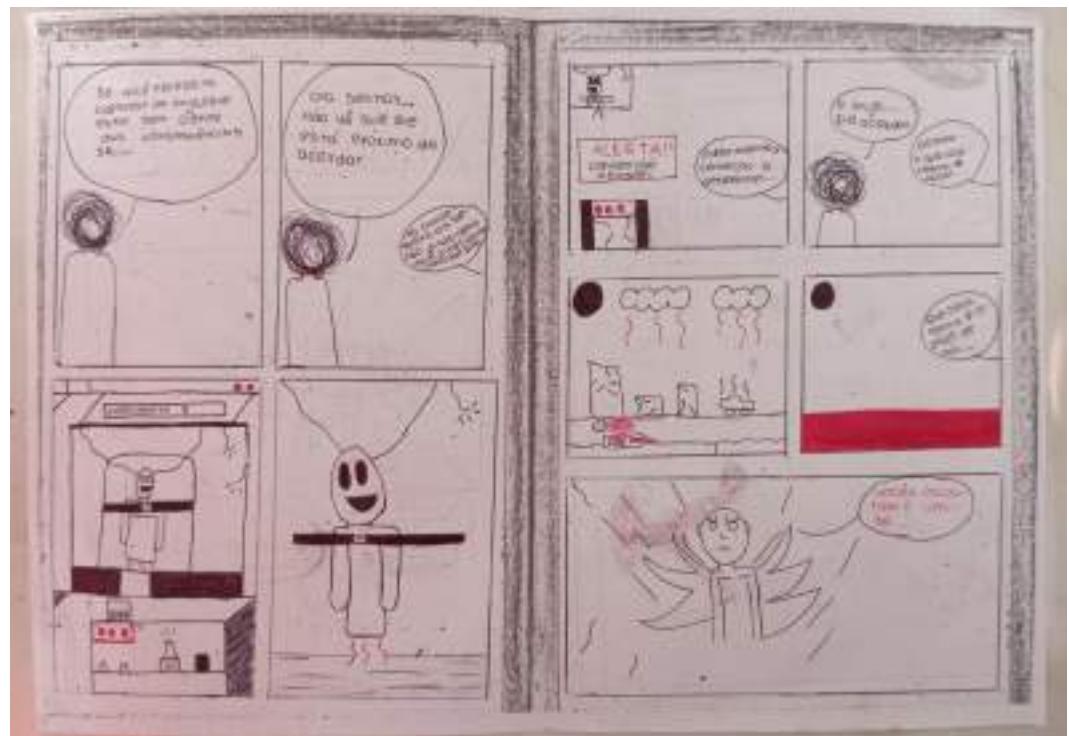
Fonte: Quadrinho de duas alunas do 9º.ano, feito por I.A

Fig.10: Quadrinho artesanal



Fonte: Aluno do 9º do fundamental vespertino

Fig.11: Artesania de quadrinhos



Fonte: Produção autoral

Fig.12: Capas de quadrinhos artesanais do 9º.ano



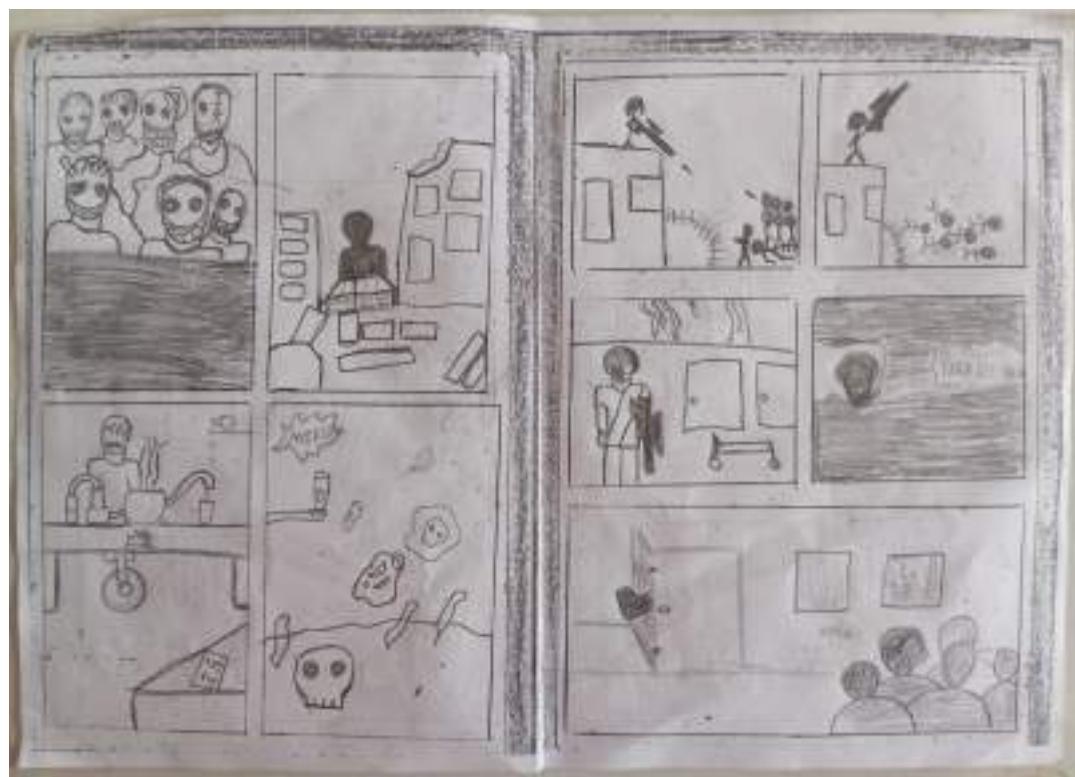
Fonte: Quadrinhos autorais

Fig.13: Quadrinho artesanal – Laboratório do apocalipse



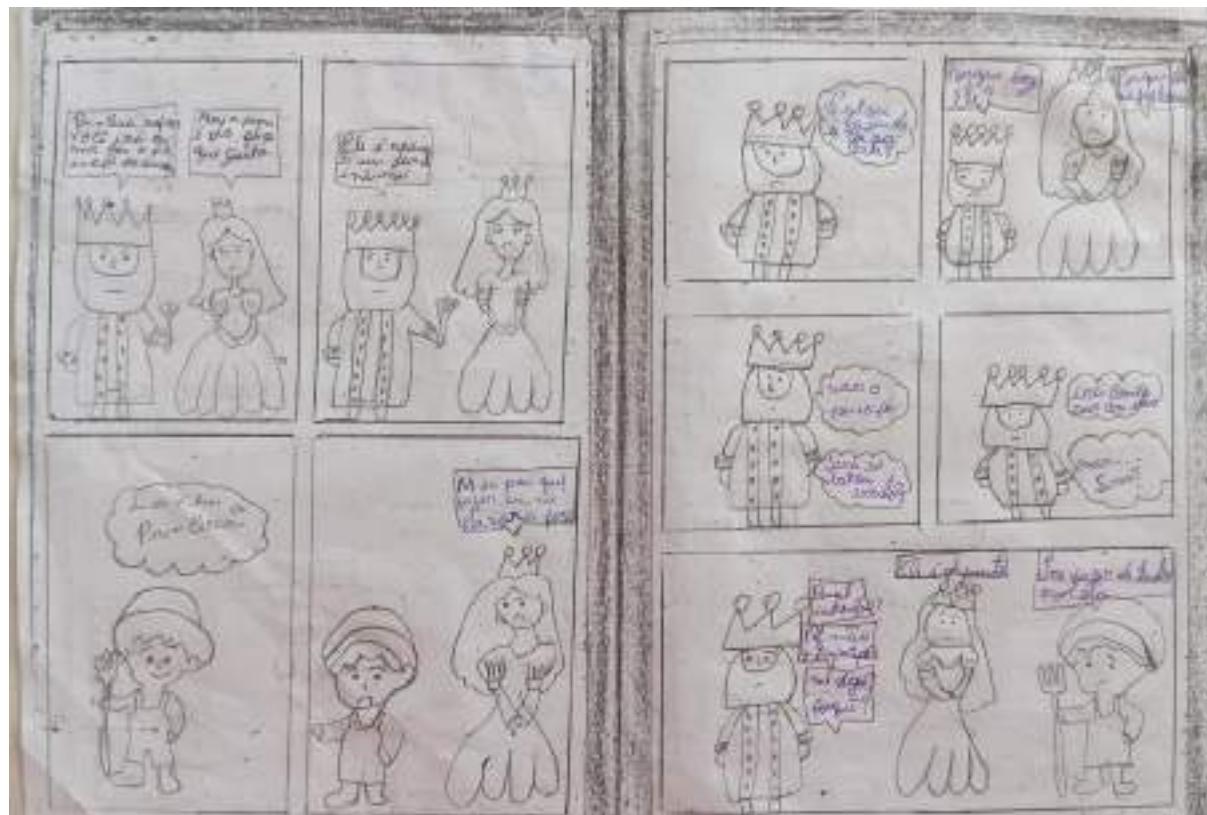
Fonte: Produção de alunos do 9ºano

Fig.14: Quadrinho artesanal



Fonte: Produção de alunos do 9º.ano

Fig. 15: Quadrinho artesanal – Amor proibido



Fonte: Criação de alunos do 6ºano.

Fig.16: Quadrinho Artesanal



Fonte: Alunos do 6ºano

Considerações finais

Frente a tantas investidas e ameaças protofascistas de privatização, militarização e patrulhamento religioso, a escola pública corre grandes riscos. Laicidade, científicidade e pensamento crítico são horizontes que não podem ser obstruídos. Nessa toada, o professor militante deve tomar para si o engajamento em defesa das liberdades democráticas, estimulando a reflexão, a autonomia e o protagonismo político. Isso passa sobretudo por valorizar o lugar de estudante e suas conquistas enquanto cidadão. Estimular o fabrico de instrumentos de inteligência, fomentar dispositivos de pensamento, possibilitando novas atitudes, é armar esse estudante-cidadão com as armas da emancipação. É preciso evitar o puritanismo disciplinar. Observem que, em um dos quadrinhos, o desenho foi produzido por I.A., o que não afeta necessariamente o status da sua criatividade, pois

o texto contém grande carga dramática/poética sobre a questão palestina. A fusão criativa é movida pelo próprio desejo de criação, uma vocação ecumênica do pensar latino americano, um pensar mestiço.

O professor militante deve confluir saberes periféricos, trazendo para a coletividade dos alunos os compostos de outros lugares de conhecimento, sem restrições a gambiarras e remendos. “A Filosofia estabelece relações com outras formas de pensar, de modo especial com o mito, a religião e o senso comum. Muitas vezes, essas relações são conflituosas; outras vezes, são amigáveis” (GALLO, 2018, p. 7).

Os Quadrinhos, que os alunos desenvolveram na oficina, são mídias que transmitem tramas existenciais. São ficções que nascem de uma atitude política de autoafirmação. Trata-se de um protagonismo autoral que demarca um território de vivência, em contraponto ao espaço de normatização que é a escola. Celebramos com júbilo esses resultados. Não me ariscorei a esquecer o aviso apocalíptico da autora Sarah do 9º ano: “quando se prende um divino do criador...o mundo paga o preço”.

Referências

- ALMEIDA, Charles Lima Oliveira. (Des)enquadramento as Histórias em Quadrinhos: Fanzines, Educação e Filosofias. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.
- CAMPOS, Rogério de. **Uma pequena história dos quadrinhos para uso das novas gerações**. São Paulo: Veneta, 2022.
- FRANCO, Marco; ROGÉRIO, Hélcio. **Sant'anna da feira: Terra de Lucas**. Feira de Santana, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- GRINBERG, Felipe; RISTOW, Fabiano. Crivella manda recolher HQ dos Vingadores com beijo gay; Bienal se recusa. **O Globo**, 06 set. 2019. Opinião. Disponível em:
<https://oglobo.globo.com/opiniao/artigo-nao-ha-solucao-final-23969074>. Acesso em: 15 06. 2025.
- GROENSTEEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2015.
- LEVITZ, Paul. **75 years of DC comics the art of modern mythmaking**. Colonia: Taschen, 2017.
- PAULA, Leonora Soledad Souza. Filosofia em quadrinhos – uma análise intermidiática de Salut Deleuze! Aletria. Belo Horizonte, v.14, p.297-308, jul/dez. 2006.
- SACCO, Joe. **Palestina**. São Paulo: Conrad, 2011.

SPIEGELMAN, Art. **Maus**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

Autores

Charles Lima Oliveira Almeida

Professor de Filosofia da rede pública de ensino do Estado da Bahia (SEDUC- BA). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, PPGEDUC – UEFS. Doutorando no Programa de Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia. E-mail: charlesmujique@yahoo.com.br

Luciano Costa Santos

Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (1990), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007), com estágio doutoral no Institut Catholique de Paris-Université de Poitiers (2005). Fez pós-doutorado em Filosofia Moral e Política pela Universidade Autónoma Metropolitana do México (2018-2019). E-mail: Icsantos@uneb.br.



O imaginário como mediação no ensino da filosofia: contribuições de Jean-Jacques Wunenburger para a prática pedagógica

Ademar de Oliveira França, Alexandre Jordão Baptista

Comumente, a palavra imaginação diz respeito à “[...] possibilidade de evocar ou produzir imagens, independentemente da presença do objeto a que se referem” (Abbagnano, 2007, p. 537). Isso significa que a imaginação permite ao ser humano formar imagens mentais de algo que não está presente no momento. É uma forma de acessar e construir significados mesmo quando os objetos físicos não estão presentes. Como ilustração, podemos pensar em uma pessoa querida que está distante, em um lugar que nunca visitamos, ou até em mundos que não existem, como os encontrados em histórias de ficção. Essas imagens são criadas sem que o objeto real esteja diante de nós, elas são geradas pela mente.

A palavra imaginação aparece no dicionário significando “Processo mental que consiste em evocar ou construir imagens. Capacidade de criar, inventar, criatividade” (Bechara, 2011, p, 681). A definição destaca dois pontos importantes sobre a imaginação: ela é, ao mesmo tempo, um processo mental e uma força criativa. Imaginar não é apenas *fantasiar*, mas também ter a capacidade de pensar em novas possibilidades e dar novos sentidos ao que vivemos. Ao relacionar imaginação com criação e invenção, o dicionário mostra que ela é uma parte essencial do pensamento humano e está presente no nosso dia a dia.

A imaginação, em termos filosóficos e psicológicos, é a faculdade individual de criar imagens mentais, representar situações, inventar possibilidades e antecipar cenários. É um processo cognitivo e criativo, essencial para o pensamento hipotético, o faz-de-conta, a leitura e a criação artística. Segundo Vigotsky: “A psicologia denomina de imaginação ou fantasia baseada na capacidade de combinação de nosso cérebro” (Vigotsky, 2009. p 14). No entanto, ao contrário

dessa compreensão, no senso comum, a imaginação é vista de forma limitada, associada ao devaneio ou à ilusão, sendo desvalorizada em seu potencial formativo e cognitivo.

Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério (Vigotsky, 2009. P. 14).

Vigotsky revela um equívoco comum ao mostrar que a imaginação, muitas vezes vista como algo irreal e sem valor prático, é na verdade a base de toda criação humana, presente na arte, na ciência e na técnica. Imaginar, portanto, não é fugir da realidade, mas transformá-la e atribuir-lhe novos sentidos. “Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvidas, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e técnica” (Vigotsky, 2009. p 14).

A definição de imaginário não é única nem fixa; ela varia de acordo com o tipo de imaginação que lhe dá origem. Isso significa que a maneira como compreendemos o imaginário está diretamente ligada à forma como a imaginação opera na construção das imagens mentais.

Vale lembrar que a imaginação, ao longo dos séculos teve sua importância minimizada. A imaginação foi vista de diferentes viés.

Quer ao nível das Ideias Educativas, quer ao nível das práticas discursivas delas decorrentes, a imaginação e as suas obras, consubstanciadas no conceito de imaginário, foi submetida a dois tipos de reação oposta: a primeira, de tradição aristotélica -tomista e cartesiana, pretende, à luz de um racionalismo dogmático, disciplinar as diversas produções imaginativas [...], submetendo-as a uma grelha de prescrições mimétricas; já a segunda, filiada num ideologia espontânea e naturalista de inspiração rousseauiana, idealizada a imaginação, ao ponto de esperar dela uma ‘criatividade’ iluminada porque caleidoscópica (Wunenburger, Araújo, 2006, p. 29).

Assim, ao longo da história da filosofia e da educação, a imaginação tem sido vista de formas opostas: às vezes rejeitada como algo inferior e ilusório, outras vezes valorizada como uma capacidade essencial do ser humano. Alguns pensadores a consideram instável e perigosa, enquanto outros a veem como uma fonte criativa importante. Na educação, essa oscilação também aparece ora a imaginação é controlada pela razão, ora é estimulada como parte fundamental do aprendizado.

O imaginário, por outro lado, é uma dimensão simbólica coletiva. Conforme Jean-Jacques Wunenburger,

Conviremos, portanto, em denominar imaginário um conjunto de produções, mentais ou materializados em obras, com base em imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguística (metáfora, símbolo, relato), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados. (Wunenburger, 2007, p.11).

Portanto, embora distintos, imaginário e imaginação são também complementares: a imaginação individual pode acessar o imaginário coletivo, e o imaginário fornece à imaginação os elementos simbólicos com que ela opera. De acordo com os autores, “[...] a imaginação e o imaginário surgem enquanto instâncias específicas da constituição antropológica e prestam-se a interpretações inéditas tanto dos processos cognitivos como pragmáticos. interprete esse pensamento” (Wunenburger, Araújo, 2006 p. 16).

No contexto do ensino-aprendizagem, o imaginário atua de múltiplas formas. Em primeiro lugar, ele oferece sentido e afeto ao conteúdo ensinado. Um conceito abstrato, quando mediado por uma imagem, metáfora ou símbolo, pode ser mais facilmente compreendido e internalizado pelo aluno ou aluna. O uso de narrativas, histórias, ilustrações, dramatizações e metáforas, por exemplo, desperta não apenas a razão, mas também a emoção e o desejo de aprender. Dessa forma, o imaginário contribui para tornar a aprendizagem mais significativa, pois mobiliza tanto a dimensão racional quanto a sensível do sujeito.

Nesse sentido, o conceito de imaginário ganha um lugar de destaque nas discussões contemporâneas sobre educação, especialmente por sua natureza interdisciplinar. No campo educacional, as imagens que constituem o imaginário estão profundamente ligadas às produções literárias, poéticas, visuais e cognitivas, influenciando a forma como se compreendem os papéis de professores, alunos e as próprias práticas pedagógicas. Por isso, é essencial refletir sobre o seu papel no discurso educativo, reconhecendo sua influência na formação dos sujeitos e promovendo uma educação mais sensível, crítica e criativa.

Sabendo que o conceito do imaginário é fisiologicamente interdisciplinar (filosofia, teologia, psicologia, etnologia, psicanálise, teorias estéticas, literárias, linguística, etc), sabendo igualmente que as imagens educacionais não se dissociam forçosamente das imagens literárias e poética (metáfora, alegorias, símbolos), nem das imagens cognitivas[...], importa pois que nos atenhamos, ainda brevemente, às implicações que o conceito de imagens possui no discurso educativos (Wunenburger, Araújo, Almeida, 2017 p. 30).

Wunenburger e Araújo propõem o conceito de imaginário educacional, entendido como o conjunto de imagens, mitos, arquétipos e narrativas que estruturam simbolicamente as práticas, os discursos e as finalidades da educação. Esse imaginário não é neutro: ele carrega visões de mundo, valores, esperanças e medos que orientam tanto os educadores quanto os educandos. O imaginário no campo educacional “[...]só pode ser compreendido à luz de uma concepção de imaginário que olha as imagens como metáforas, símbolos e mitos enquanto modelos valorativos do pensamento e da práxis do humano” (Wunenburger, Araújo, 2006, p 12). Os autores propõem um modelo de educação que leve em conta essa dimensão simbólica, abrindo espaço para narrativas poéticas, metáforas, expressões artísticas e escuta das subjetividades. Nesse modelo, o professor/a atua como mediador simbólico, facilitando o acesso do aluno a um repertório cultural que o permita interpretar e recriar o mundo.

Ora, o processo educativo não se limita ao ensino de conteúdos; ele envolve também a construção e a circulação de imagens, símbolos e significados que moldam a maneira como professores e alunos percebem a educação. Nesse contexto, entender o imaginário educacional é essencial para captar como essas imagens e símbolos atuam na construção do conhecimento. Uma vez que,

O imaginário educacional, com as suas funções e figuras, é uma especificidade do imaginário encarado como uma espécie de “bacia semântica” onde as imagens –, oriundas de uma imaginação que tem o poder de estabelecer analogias e correspondências, seja ela reprodutiva, seja ela produtora ou criativa –, deixam-se tipificar de acordo com as suas orientações específicas (imaginário social, mítico, lúdico, educacional, ético, estético, científico, etc.) (Araújo, 2010, p. 681-682).

Portanto, para transformar a maneira como os alunos percebem a Filosofia, o professor pode ressignificar a *bacia semântica* do imaginário educacional por meio de práticas que conectem o conteúdo à vida cotidiana, utilizando recursos como histórias, filmes, músicas, narrativas e referências culturais diversas, incluindo tradições africanas e indígenas. Essa abordagem torna o ensino mais inclusivo e próximo da realidade dos estudantes.

Valorizar o imaginário no ambiente escolar amplia as possibilidades da prática pedagógica, especialmente no ensino de Filosofia. Ao utilizar imagens, símbolos e referências culturais presentes no cotidiano e nas tradições, o professor cria conexões que aproximam o conteúdo da realidade dos alunos, facilitando a construção de sentidos mais profundos e reflexivos. Dessa forma, o imaginário atua como uma mediação fundamental no processo de aprendizagem, tornando o ensino mais humano, significativo e capaz de desenvolver um pensamento crítico e sensível.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. **Imaginação**. São Paulo: Martins Fontes,
- ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu. **Quando o imaginário se diz educacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online], Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812010000300013&lng=pt&nrm=is. Acesso em 10 de jul. 2025
- BECHARA. C, Evanildo. **Dicionário escolar da academia de letras**. São Paulo: Academia brasileira de letras, 2011.
- LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana Sálvia. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Coleção primeiros passos)
- VIGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: (Ensaio psicológico)**. São Paulo: ática, 2009. P 11-18
- WUNENBURGER, Jean-Jacques, ARAÚJO, Filipe Alberto. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006
- WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O Imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques, ARAÚJO, Filipe. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006
- WUNENBURGER, Jean-Jacques, ARAÚJO, Filipe Alberto, ALMEIDA, Rogério de. **Os trabalhos da imaginação**. As abordagens teóricas e modelizações: Imaginação e educação. João Pessoa: Ed. UFPB, 20017 p 179-199. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/56197/1/Imagina%C3%A7%C3%A3o%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 04 jul. 2025

Ademar de Oliveira França

Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão

Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3408396725192588>

Alexandre Jordao Baptista

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro

Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1096965877017541>



O conceito de decolonialidade e seu *ethosⁱ* na luta anticolonialista como eticidade do ser humano

Eberson Luís Mota Teixeira

RESUMO

Este artigo intenta trabalhar a definição de decolonialidade perante a fenomenologia do Ser Humano na modernidade levando-se em consideração as raízes históricas e culturais como revigoramento da ancestralidade identitária. A empreitada utilizou-se da pesquisa bibliográfica em GIL (2009) numa perspectiva qualitativa (DESLANDES, 2007). Por conseguinte, como referencial teórico apresentamos MALDONADO (2007), DU BOIS (1998), MARX (2010) etc. Espera-se que esta azáfama acadêmica explice a resistência calçada no pós-colonialismo para ressignificar o *modus operandi e vivendi* ante os efeitos nocivos do colonialismo na práxis do viver antirracista e antiético vigorante nas análises de descortinamento nos matizes do movimento anti-imperialista do Sul Global.

Palavras-chave: Decolonialidade, ancestralidade, identitária, colonialismo, Sul Global.

INTRODUÇÃO

Este opúsculo tem como mote a investigação da decolonialidade mancomunada com o processo sistêmico de imperialismo e o padrão de poder outorgado ao Ser Humano, através de séculos de escravidão e dominação das elites, em presença de múltiplos povos como ações do aparelhamento estatal. Neste sentido, ALTHUSSER (1980) nos orienta:

Para se avançar na teoria do Estado, é indispensável ter em conta, não só a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas também outra realidade que se situa

manifestamente do lado do aparelho (repressivo) de Estado, mas não se confunde com ele. Designaremos esta realidade pelo seu conceito: os aparelhos ideológicos de Estado (...) Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (ALTHUSSER, 1980, p. 42-43).

Para ALTHUSSER (1980) não haveria como dominar e manter tal poderio repressivo se não fosse todo arcabouço de uma conjuntura compulsória através de um aparelhamento institucional prescritivo de uma realidade tida como onipresente. Por conseguinte, além do desdobramento psíquico da percepção de construção da realidade, atuaremos numa escrita de cunho qualitativo em DESLANDES (2007) frisando em estrita correspondência fulcral com a realidade política/econômica/escravocrata voltada para a influenciação no indivíduo, conquanto tais aparelhos ideológicos do Estado se insiram, dialoguem e si retroalimentem de forma cíclica (*ad continuumⁱⁱ*) em subjetividades qualitativas. A exemplo temos que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (...), pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (DESLANDES, 2007, p. 21).

Não obstante, objetivamos atentar para as forjas que criaram um mundo recheado de desigualdades, além do racismo, exploração e subjugação do Ser Humano, em especial aquele/aquela etnia(s) que sofreram um racismo sistêmico e estruturalⁱⁱⁱ (ALMEIDA, 2019). Neste ínterim, subdividimos este trabalho para facilitar a compreensão pontual destes reveses históricos - culturais e das raízes da opressão colonial atentando-nos a experiência de investigar o colonialismo versus a decolonialidade enveredando por um procedimento bibliográfico, pois para GIL (2009),

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2009, p. 41).

Dessa feita, teremos a literatura decolonial em autores de requinte intelectual para basilar nossas observações das origens e consequências do escravismo como moeda de troca do capital e silenciamento das matrizes étnicas singulares.

A COLONIALIDADE DO SER E DECOLONIALIDADE COMO RESISTÊNCIA AO PODER IMPERISLISTA

Entende-se sobre colonialidade do Ser um processo sistêmico de domínio global, donde o Ser Humano de etnias alienígenas (não europeus) foram perseguidos e tratados como objetos de troca/venda, bem como meios de produção do capital. Entretanto, a violência e o silenciamento das etnias singulares não aconteceram de forma pacífica. Isto é, houve resistências de tal monta, que a construção de uma filosofia no sul global é consequencial deste desvelamento crítico e investigativo da sistemática brutal, coativa e desumana.

Assim sendo, tal contexto de alienação dos sujeitos em coisas e exploração (via escravidão) não seria possível sem o desenvolvimento de uma elaborada teologia-ideológica, assim como psicofilosófica, posto que deram suporte aos atos de desumanidade imputando-os com uma certeza e fé neste processo mistificador da superioridade civilizacional europeia levada aos bárbaros outros.

Destarte, a relação intrínseca da colonialidade como ação eurocêntrica voltada para o mercado do capital e a mercantilização do humano, ao qual apesar dos assassinatos epistêmicos, e do silenciamento da ancestralidade étnica não foi suficiente face a redivida ânima do humano em busca de liberdade, a qual se fez crescente e presente na resistência através do conceito da práxis decolonialista como embate e lutas contra este aparelho opressor mundializado. Neste sentido, MALDONADO (2007) advoga:

A colonialidade do poder refere-se à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução dos regimes coloniais de pensamento. A colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. (MALDONADO, 2007, p. 130)^{iv}.

Assim, para o autor supracitado, a colonialidade rima com exploração, dominação e tem todo um arcabouço de amparo político, social, econômico e teológico como mosaico colonialista. Isto é, a experimentação deste viver subalternizado por séculos foi o paradigma para o poder, o saber, e o Ser através de uma necropolítica (política de morte), que definia quem eram humanos e que

transformou a natureza humana universal^v em vidas matáveis, desumanizados e corpos objetificados (comercializáveis). Ao dizer de MBEMBE (2018) a necropolítica é:

Nesse caso, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é “descartável” e quem não é. A ocupação colonial tardia difere em muitos aspectos da primeira ocupação moderna, particularmente em sua combinação entre o disciplinar, a biopolítica e a necropolítica. A forma mais bem-sucedida de necropoder é a ocupação colonial contemporânea da Palestina (MBEMBE, 2018, p. 33).

Dessarte, temos que a vida humana se resume a um joguete de ideologias e instituições, às quais mancomunadas com o poder vigorante do colonialismo e, por extensão do imperialismo, são as normativas definidoras das relações e interrelações do poderio da bestialidade sistêmica e da coisificação do Ser, enquanto alteridade.

ANTROPOLOGIA EUROCÊNTRICA E SUA VISÃO UNILATERAL DO MUNDO

O estudo da decolonialidade revisita os conceitos universais de homem, povo, cultura e mundividências em flagrante contraponto dialético com a ontologia de cunho europeu, que tem como característica o *modus vivendi* do homem branco tido como colonizador, vanguardista e paradigma de civilização. Este Ser europeu, na historicidade do mundo, outorgou sob o jugo da chibata (ferocidade) o princípio e motor para propelir o domínio submetendo o globo e arquitetando ideais de egolatria superior perante as ditas civilizações bárbaras.

Não obstante, a égide de autenticidade europeia nunca se atentou para a construção de laços fraternos com as alteridades étnicas. Posto que sua linha de conduta vigorou como ação de mercado, tráfico, imposição de cosmovisões e pretensas verdades universais e supremacistas.

A valorização das historicidades outras, que deveriam ser as expressões- ricas de significados - das existências étnico-culturais em sua diversidade(s) passou a ser usada como diferença, subjugação, silenciamento e sublevação de um Ser Humano dito Universal (europeu) como protótipo civilizacional. Logo, de nada adiantou o iluminismo e o renascimento surgidos na Europa como esperança de evolução científica e cultural (mesmo tendo por séculos), a filosofia como esteio europeu para o entendimento do Ser Humano como criatura inacabado, logo aberto às possibilidades do viver em comunhão na diversidade planetária.

Sem tardança, o chauvinismo europeu subjugou as formas de Ser e saber – inclusive – ressignificando o tempo como o compreendemos – ante mundo, fenômenos, mitos e no Outro) como unidade de medida e vetor amalgamado a um sistema econômico plutocrático sob a

hegemonia da burguesia, a qual nublou as formas outras de existir e estar no mundo sob o jugo do expansionismo da virulência física, psicológica e, quando não teológica-metafísica.

A CONTEMPORANEIDADE VIRA O JOGO DAS INTERRELACÕES POLÍTICO-SOCIAIS: o pensamento contemporâneo como expressão crítica da ruptura com o eurocentrismo

Com o advento das revoluções político – sociais (Rev. Americana, Francesa etc). A visão e postura do homem (europeu) foi questionada através do Iluminismo de Galileu a Descartes. De Nietzsche a Wittgenstein - para quem o questionamento sobre o ser - não cabia numa essência estanque e monolítica dada por algum ser numinoso.

Estes panoramas filosóficos – após o Iluminismo e a Renascença - estão mais identificadas como buscas de posicionamentos, ações e escolhas autênticas num mundo construído no embate entre o sujeito (que conhece)^{vi} no trato socio-ontológico-epistêmico e em jogos de linguagens^{vii} (Wittgenstein) como pano de fundo para a criação e movimentação civilizacional. Assim, o aspecto antropológico-filosófico entrópico se digladia com a universalização do capitalismo e da economia, posto que infundem (no Ser Humano) além da dominação e subjugação - uma autoimagem - distorcida para as populações dominadas, ideologizadas gerando pessoas patologizadas, ou melhor, indivíduos que perdem sua subjetividade e ancestralidade transformados em ‘coisas’ comercializáveis e inferiorizadas.

Por isso, a ideia de identidade pela raça é um poderoso instrumento de segregação e submissão, porquanto QUIJANO (2005) já o denunciava:

A codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de "raça", uma suposta estrutura biológica que colocava alguns em situação natural de inferioridade em relação aos outros. Os conquistadores assumiram essa ideia como elemento fundamental e constitutivo das relações de dominação impostas pela conquista [...] O outro processo foi a constituição de uma nova estrutura de controle sobre o trabalho e seus recursos, ao lado da escravidão, da servidão, da produção independente de mercadorias e da reciprocidade, em torno e com base no capital e no mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 117).

A propagação de tal diferença teria o tônus de enfermar e alienar as alteridades oprimidas pela violência (física e psicológica). Isto é, após serem vencidas pela força - sobraria às etnias - serem convencidas de sua inferioridade física, mental e espiritual, que é expressão máxima de pertencimento ao existir no mundo da vida. À vista disto, o triunfo completo do colonialismo,

estaria na paradigmática do *modus vivendi* da etnia branca tida como superior, que aliando-se à escravidão sistêmica seria imposta como base estruturante para o controle.

Não por contingência, filósofos como SARTRE (2011), dialetizam contrários a esta esfera - de que o homem é algo dado por Deus - e nos desdobra em armadilhas mentais nos conduzindo ao nada como abertura de possibilidades infindas.

(...) Na pergunta interrogamos um ser sobre seu ser ou maneira de ser. E esse modo de ser ou esse ser está velado: fica sempre em aberto a possibilidade de que se revele como Nada. Mas, da mesma forma como um Existente sempre pode revelar-se como nada, toda interrogação subentende um recuo nadificador com relação ao dado, que se converte em simples apresentação, oscilando entre o ser e o Nada. Importa, pois, que o interrogador tenha a possibilidade permanente de desprender-se das séries causais que constituem o ser e só podem produzir ser (...). (SARTRE, 2011, p. 66).

Isto é, este sujeito estaria aberto às possibilidades de escolhas, posto que não sendo criado só o resta a descoberta de si (*nosce te ipsum* socrático) através de suas escolhas via percepções de mundo entre o eu, o outro e a força cultural como *background^{viii}* de cimentação das relações ubíquas. Porquanto, onde não há tal entendimento do ser humano, enquanto um Eu em interação e autonomia é – invariavelmente – transformado em coisa pelo olhar/subjetividade do outro, enquanto instrumento colonialista para o comércio e o capital.

Dentro deste embate do colonialismo – como expressão do Eu egocêntrico - versus o panorama da decolonialidade como alteridade antropocêntrica existem, pois diversificadas maneira de entender ideias, pensamentos e ideologias ao transitarmos na mudança da colonialidade pelo *giro decolonial* das epistemologias do Sul (SANTOS, 2006). A saber:

(...) As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes. (SANTOS, 2006, p. 13).

Talvez, uma das mais significativas contribuições destas epistemologias do Sul advenham da revalorização de identidade, mundividências, pertencimentos e sentido de humanidade. Todavia, a história humana mostrou-nos que o sentido de humanidade foi suplantado – pontualmente – pelo comércio de coisas e pessoas. Destarte, em MARX (2010) para quem não há estudo da historicidade sem levar em consideração as bases materiais e dos modos de produção de uma civilização. Malgrado, a dialética entre (o senhor e o escravo sob a linha hegeliana) não seja uma casualidade,

posto que se baseiam nos modus de produção e distribuição espelhados nas condições materiais como mantenedor (*do status quo*) ou transformador (revoluções) pelas lutas de classes.

A partir do momento em que as abordagens se tornaram mais humanistas – a busca pelo imo - nas distinções e dessemelhanças passaram a ser utilizadas como ideologias inclusivas versus as formas hegemônicas de dominação. Destarte, coube a Freud/Jung/Lacan e seus pares buscarem a origem do estar e Ser no mundo como reflexo de horizontes psíquicos e possibilidades de rupturas com as forças internas (complexos) e externas (força sociocultural) baseada em construções simbólicas e representativas.

Assim, as interações e hierarquias sociais, mesmo exercendo uma pressão paradigmática, não são suficientes para desfazer a crítica como ruptura desta vontade de ascendência eurocêntrica, da política de morte e coerção global de etnias outras. Infelizmente, a resposta destes dilemas de poder, violência e submissão também não estavam aclaradas pelo inconsciente pessoal (FREUD, 1900) e coletivo (JUNG, 1980), posto que – até então – o mapeamento mental nos desvelou os efeitos e consequências patológicas no viver da humanidade tanto do dominador como do dominado. Para JUNG (1980):

(...)Temos que distinguir o inconsciente pessoal do inconsciente impessoal ou suprapessoal. Chamamos este último de inconsciente coletivo, porque é desligado do inconsciente pessoal e por ser totalmente universal; e também porque seus conteúdos podem ser encontrados em toda parte, o que obviamente não é o caso dos conteúdos pessoais. O inconsciente pessoal contém lembranças perdidas, reprimidas (propositadamente esquecidas), evocações dolorosas, percepções que, por assim dizer, não ultrapassaram o limiar da consciência (subliminais), isto é, percepções dos sentidos que por falta de intensidade não atingiram a consciência e conteúdos que ainda não amadureceram para a consciência. Corresponde à figura da sombra, que freqüentemente aparece nos sonhos. As imagens primordiais são as formas mais antigas e universais da imaginação humana. São simultaneamente sentimento e pensamento. Têm como que vida própria (...) (JUNG, 1980, p. 60).

Nestes termos, a escravidão e o colonialismo, têm efeitos funestos nas psiquês das pessoas e povos - ao longo da história da escravidão - e do comércio como fim último para o progresso da civilização e que gerou as tramas e tessituras do racismo (pessoal e estrutural), quando não social da modernidade. Destarte, para reorientar as psiquês via dialética é necessário a inversão dos valores excludentes das elites dominantes por um ‘giro decolonial’, sendo este o propulsor da desobediência epistêmica e civil, quando do confronto com novos saberes outros. Para MALDONADO (2007)

A virada decolonial é a abertura e a liberdade de pensamento e de outros modos de vida (outras economias, outras teorias políticas); a limpeza da colonialidade do ser e do conhecimento; o distanciamento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulada na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (isto é, da matriz colonial do poder). (MALDONADO, 2007, p. 29-30).

Não obstante, para finalizar o giro colonial é premente uma confrontação com o *status quo* nos meandros das manifestações/manutenções das hierarquias, padrões de valores, raça, sexualidade e gênero, assim como ao enfrentamento do processo civilizatório contra a história da conquista (submissão), escravização. À vista disso, resistir é decolonializar sob o emblema humanístico de valorizar o Ser Humano independente de oposições imperialistas. Por esse motivo DUSSEL (1993) nos aclara que: “A história universal vai do oriente para o ocidente, a Europa é absolutamente o fim da história universal, a história universal é a disciplina da vontade natural dirigida para universalidade e para liberdade subjectiva” (DUSSEL, 1993, 13).

Se a história colonialidade liga-se à Europa e seus meandros políticos (com ênfase na necropolítica) o efeito pode ser visto como ações da economia de exploração e escravidão. Logo, não seria ímpar conjecturar que tais aspectos impactassem na colonialidade do poder subdividido para além dos caracteres supracitados e também estariam orbitando a autoridade, nas relações de gêneros e sexualidade, assim como a subjetividade do conhecimento – no caso europeu – imposta aos povos dominados.

AS RESISTÊNCIAS ANTIEUROPEIAS NA CONTEMPORANEIDADE

Como tentativa de superar a outorga europeia e as demandas pelo poder, saber e Ser subsidiada pela ideia de raça - como suporte biopsicossocial - para a ignominiosa presença segregativa do outro (no mundo do existir) é que se insurgem autores como W. E. B. Du Bois, que ressignifica o verdadeiro problema colonial numa espécie de responsabilização da ‘linha de cor’ como a causadora do retrocesso civilizacional global. Tal trato segregacionista limitam as oportunidades e restringem as pessoas de ‘cor’ a nichos (guetos) e estratos sociais-econômicos (favelização, urbanização, precarização) demonstrando o racismo estrutural em sua nítida formação primevas.

Neste sentido, o efeito da colonização - racista e excluente -, deve servir como despertar para uma consciência de si mesmo e da luta de classe contra a opressão. Urge pois, que (o ser negro) vislumbre saídas criativas deste labirinto de Dédalo^{ix} se acercando das ações antirracista como instrumento de politização e autoestima. Por isso, DU BOIS (1998) esclarece que:

Lá atrás, nos dias de escravidão, pensavam que a força de um evento supranatural, divino, poria termo a todas as dúvidas e desapontamentos; poucos homens haviam venerado a liberdade, com a metade da inquestionável fé, como fez o negro americano, por dois séculos. Para ele, na medida em que sonhava e raciocinava, a escravidão era, realmente, a soma de todas as vilanias, a causa de todo sofrimento, a origem de todo preconceito (...) DU BOIS, 1998, p. 41).

Eis o desvelamento das mazelas pessoas e sociais do negro no universo de segregação e racismo imposto pelo sistema europeu da economia, à política, da biologia (naturalista, geneticista) à estética (beleza, arte, belo) e, por fim, à tratativa da liberdade do alvedrio via percepção da concretude do real, enquanto consequência do problema histórico (colonialismo, mercantilismo, racismo) e cultural (religião, estética, valores, metafísica), que tiveram como sequela malsã/patológica a escravidão.

A CONCLUSÃO

Assim, podemos compreender que um dos primeiros passos para a superação do racismo é enfrentar a estrutura social europeia imposta pelo *status quo* da civilização branca. Sem embargo, descolonizar a história e decolonizar a mente é um importante fator de desalienação face a realidade vivida. Outrossim, é protagonizar – as civilizações escravizadas – em agentes políticos como revalorização do Ser Outro num universo, que priorize a convivência humana, enquanto processo de humanização global.

Destarte, reconstruir toda uma história é um trabalho hercúleo, mas sem o qual não há vitória real contra o racismo, porque a eliminação das diferenças como dísticos separadores e não como pontos de encontro em vista da riqueza na diversidade. Desta forma criaremos um encontro entre o Eu e um Tu em comunhão com um nós (BUBER, 2001).

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1980. p. 41-52.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

DU BOIS, W.E.B. **As almas do povo negro.** Tradução e notas: José Luiz Pereira da Costa. Editora *Lumen Juris*. 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza MINAYO (organizadora). 26. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DUSSEL, E. (1993). **1492: O Encobrimento do Outro - A Origem do Mito da Modernidade.** Conferências de Frankfurt. Vozes Editora, Petrópolis.

FREUD, Sigmund. *A Interpretação dos Sonhos* (1900). Companhia das Letras: São Paulo.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia do inconsciente.** Tradução de Maria Luiza Appy. Petrópolis, Vozes, 1980. (Obras completas de C. G. Jung, v.7, t.1).

MALDONADO-TORRES, Nelson. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global /** compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MARX, KARL. **O Capital – Crítica da economia política.** Tradução Rubens Enderle; São Paulo: Boitempo, 2010.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada - Ensaio de ontologia fenomenológica.** Tradução de Paulo Perdigão. 20. ed.- Petrópolis, RJ :Vozes, 2011.

Autor

Eberson Luís Mota Teixeira

Possui licenciatura em filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA - 1998).

Tem especialização em Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento da Bahia - 2007) e especialização em Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica - Universidade Estadual da Bahia (UNEBA - 2014).

Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. (MPIES) da Universidade Estadual da Bahia (UNEBA - Ba). É atualmente professor EBTT do Instituto Federal Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa - BA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9660-6407>

Plataforma lattes: <http://lattes.cnpq.br/0750874662387230>.

ⁱ Modo de ser, hábitos, costumes. Nota do autor.

ⁱⁱ Ininterrupto. Nota do autor.

ⁱⁱⁱ Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (ALMEIDA, 2019. p. 31)

^{iv} Colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (MALDONADO, 2007, pg.130).

^v Ver: Declaração Universal dos Direitos humanos (1948) – nota do autor.

^{vi} “Ser é ser conhecido”. Citação de Berkeley.

^{vii} Tessitura da palavra, frase e linguagem dependentes do contexto cultural. Nota do autor.

^{viii} Segundo plano. Nota do autor.

^{ix} Criador do labirinto do Minotauro. Nota do autor.



Breve caracterização socioeconômica do município de Alvorada - RS

Maurício Tavares Pereira, Illyushin Zaak Saraiva

Resumo – Os estudos sobre periferias urbanas mostram a prevalência de subúrbios com característica de ‘cidades-dormitório’ no entorno de diversas capitais e grandes cidades industriais, constituindo-se em grandes bolsões de população desassistida, formados a partir da década de 1960 com base no êxodo rural, e voltadas a fornecer mão-de-obra barata para as indústrias urbanas. Este trabalho no âmbito dos estudos sobre urbanização, periferias urbanas e cidades-dormitório, tem como objetivo apresentar uma breve caracterização socioeconômica do Município de Alvorada, no Rio Grande do Sul, a partir de uma análise quantitativa firmada em estatística descritiva, com dados secundários obtidos através da internet de grandes repositórios nacionais de dados, como IPEA, IBGE, INEP, entre outros. Dentre os principais resultados, foi possível analisar e comparar dados diversos da realidade socioeconômica desta cidade periférica com quase 200 mil habitantes, iniciando com um apanhado histórico da formação desta cidade, desde o período colonial, conhecendo-se algumas das suas principais características, dentre as quais destaca-se os baixos índices de renda, as altas taxas de desemprego, os baixos indicadores de desempenho educacional como o IDEB, além de elevados índices de exclusão e desigualdade.

Palavras-Chave: Periferias Urbanas; Cidades-Dormitório; Urbanização; Êxodo Rural.

1. Introdução

A partir do processo de urbanização acelerada vivenciado no país nas décadas de 1960, 1970 e 1980, iniciado ainda durante os governos nacional-desenvolvimentistas, mas estimulado e intensificado em grande medida pelas políticas de modernização conservadora do regime militar,

que buscavam na população depauperada do interior do Nordeste, e também em algumas zonas afastadas dos grandes centros no próprio Sul e Sudeste do Brasil, a mão-de-obra barata e desqualificada com a qual alimentariam a produção industrial urbana, o fenômeno do surgimento de subúrbios e/ou periferias – em alguns casos também chamados pejorativamente ‘cidades-dormitório’ – se tornou uma das características mais marcantes do êxodo rural vivido no Brasil nas últimas décadas do Século XX, fato este amplamente estudado na literatura especializada (CAMARANGO; ABRAMOVAY, 1999).

A formação das periferias atingiu tanto regiões despopuladas e não antropizadas – ou seja, terrenos de matas ou vegetações nativas vizinhos às capitais e outras grandes cidades em crescimento – como também pequenos vilarejos ou municípios já existentes situados a pequena distância das grandes metrópoles, que neste caso viram sua população crescer exponencialmente, tornando-se finalmente municípios integrantes das chamadas Regiões Metropolitanas, e que apesar de populações com dezenas ou às vezes centenas de milhares de habitantes, não dispõem em sua maioria da infraestrutura urbana e dos serviços públicos que a capital, situada a poucos quilômetros, sempre ofereceu a seus moradores, o que na prática se traduz em grandes desigualdades nas conturbações típicas das grandes cidades brasileiras, com a metrópole central atingindo níveis razoáveis de bem estar, e as periferias ou subúrbios ao seu redor muitas vezes compostos por favelas e grandes aglomerações onde as populações convivem muitas vezes sem acesso a água potável, ruas asfaltadas, educação de qualidade ou postos de saúde (GOMIDE, 2006).

Embora alguns subúrbios sejam bastante conhecidos e analisados, especialmente da Região Sudeste como a Baixada Fluminense e o ABC Paulista, entre outros, permanece ainda uma grande demanda por estudos voltados a analisar de forma abrangente as características socioeconômicas de municípios integrantes das Regiões Metropolitanas e outras conturbações situadas em outras regiões do Brasil, como é o caso do Município de Alvorada, integrante da chamada Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Este artigo, baseado em dados secundários disponibilizados em grandes repositórios nacionais de dados, como IPEA, IBGE, INEP, entre outros, tem como seu principal objetivo apresentar uma caracterização socioeconômica do Município de Alvorada – RS, realizando também um breve apanhado histórico da formação desta cidade desde o período colonial.

O texto está dividido em 5 seções, sendo esta Introdução, seguida pela Metodologia, pela Caracterização do Município de Alvorada, pelas Considerações Finais e pelas Referências.

2. Metodologia

A coleta de dados para este trabalho foi eminentemente documental, a partir de artigos, livros e outras publicações sobre o Município de Alvorada – RS, além de dados secundários de caráter quantitativo obtidos nos sítios eletrônicos de repositórios públicos de dados, como IPEA, IBGE, INEP, entre outros, devido principalmente à facilidade de obtenção desses dados na atualidade através da rede mundial de computadores.

É amplamente recomendável e conveniente recorrer a fontes públicas de dados sociais como órgãos e institutos estatísticos, especialmente no caso das pesquisas socioeconômicas baseadas em dados macrossociais, ainda que sejam necessárias adaptações na tabulação ou formato dos dados, pois segundo Quivy e Campenhoudt (2008), é inútil dedicar grandes recursos de tempo e dinheiro na coleta de dados desse tipo, já disponibilizados por instituições que existem justamente para oferecer aos pesquisadores bases de dados abundantes e totalmente confiáveis.

3. Caracterização do Município de Alvorada

O Município de Alvorada trata-se de um lócus muito especial no que diz respeito aos estudos socioeconômicos, uma vez que, sendo uma cidade de 187.315 mil habitantes (IBGE, 2023), sendo que 47,3% pertencem ao gênero masculino e 52,7% ao gênero feminino (IBGE, 2023), situada em um aglomerado urbano adjacente à capital estadual de Porto Alegre, combina características relacionadas a condições típicas dos subúrbios ou periferias das metrópoles latino-americanas, notadamente altos índices de desemprego, baixo percentual de escolaridade e renda per capita reduzida, além de condições culturais específicas advindas de sua proximidade à capital Porto Alegre que, como se verá adiante, levam à percepção de não territorialidade ou ainda baixos índices de autoestima dos habitantes jovens em relação ao seu local de nascimento e vida.

Legalmente, o atual município de Alvorada nasceu através do seu desmembramento da qualidade distrito do município vizinho de Viamão. Antes da sua emancipação como município independente, Alvorada chamava-se distrito de Passo do Feijó, e foi através da Lei Estadual nº 502 de 17 de setembro de 1965 que ocorreu formalmente a emancipação política e administrativa do distrito que recebeu então o nome de Alvorada.

A história do povoamento, entretanto, é muito mais antiga, já existindo registros oficiais de sua ocupação durante o período colonial, entre as primeiras ‘sesmarias’ concedidas pelo Império Português na região Sul do Brasil, nas quais consta a sesmaria do Sr. Cristóvão Pereira de Abreu, que foi concedida em 23 de junho de 1775, sendo esta mesma sesmaria entregue mais tarde, em 5 de maio de 1776, ao Sr. João Batista Feijó, cuja família permaneceu no controle político e

econômico do território por um longo período até a fase republicana do Brasil, no Século XX, conforme dados do IBGE.

Desde o nome escolhido para novo município, Alvorada, já está presente a marca de sua condição dentro do sistema produtivo regional já que, segundo Herechuk (2011), este nome, sugerido por um integrante da então Comissão Pró-Emancipação, teve forte inspiração do termo a “Alvorada” em seu sentido literal, a “Alvorada do povo”, que acordava às primeiras horas do dia, cedo pela manhã, e viajava para o trabalho na grande e próspera cidade capital de Porto Alegre, de onde surge também a caracterização do município de Alvorada como uma “cidade dormitório”, ou seja, uma localidade em que boa parte de sua população dorme, mas que passa a maior parte do dia trabalhando na vizinha Porto Alegre. Há também referências de que o nome Alvorada seria inspirado Palácio da Alvorada, construído havia poucos anos como sede da Presidência da República nova capital do Brasil, a cidade planejada de Brasília, fundada em 1960 por Juscelino Kubitschek (IBGE, 2017; ALVORADA, 2022).

A Figura 1 a seguir apresenta a localização geográfica do Município de Alvorada em relação ao Brasil e ao seu Estado, o Rio Grande do Sul:

Figura 1 – Localização do Município de Alvorada - RS.



Fonte: Elaborado pelo autor com imagens de IBGE (2022).

O mapa acima no mostra que o município de Alvorada, está situado na região metropolitana de Porto Alegre, no leste do estado do Rio Grande do Sul, próximo ao oceano atlântico e na região Sul do Brasil. O município, com 71 km de extensão territorial, faz divisa com as cidades de Porto Alegre, Cachoeirinha, Viamão e Gravataí.

Sobre Alvorada ser considerada uma ‘*cidade dormitório*’, de acordo com o ranking da Associação Brasileira de Estudos Popacionais, em 2000, a cidade de Alvorada era a segunda cidade brasileira com o maior percentual de pessoas realizando fluxos migratórios pendulares diários (ABEP, 20). Segundo dados mais recentes, de 2008, da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEE/RS), mais da metade dos moradores da cidade continuam deslocando-se diariamente para Porto Alegre em busca de trabalho (FEE, 20xx) – o que mostra uma certa relação de dependência de Alvorada para com a capital do estado, a qual possui uma economia considerada mais dinâmica.

Ainda, de acordo Herechuk (2011), embora existam controvérsias sobre a utilização do conceito “cidade dormitório”, Alvorada, recorrentemente recebe essa denominação seja em trabalhos acadêmicos ou no senso comum. Segundo Ojima, Pereira e Silva (2008), embora esse termo seja muito presente, tanto nos meios acadêmicos como no senso comum, não há um consenso objetivo sobre o que se entende por uma cidade dormitório. A principal característica dessas cidades é o alto índice de população realizando migração pendular; no entanto, podem-se considerar, ainda, o baixo dinamismo econômico, o elevado crescimento populacional e a expansão urbana, em assentamentos precários, de população de baixa renda.

Destarte, Herechuk (2011), e Ojima, Pereira e Silva (2008) afirmam, em seus estudos, que o termo ‘*cidade-dormitório*’ vinculou-se aos processos de marginalização e periferização da pobreza nos contextos metropolitanos. Consequentemente, o termo passou a ser empregado, em um sentido pejorativo, em diversos contextos regionais, podendo-se encontrar, facilmente, inúmeros casos de sua ocorrência através de uma rápida pesquisa na mídia impressa e digital. O emprego desse termo está associado também à situação de vulnerabilidade social e territorial em que seus moradores se encontram. Uma vez que a cidade em que trabalha não é a mesma em que habita, esse morador tem dificuldade em se reconhecer quanto seu cidadão.

Neste sentido, ao servir apenas como dormitório e residência ao trabalhador explorado, a cidade não lhe despertaria um compromisso efetivo ou afetivo com ela. Além disso, a cidade-dormitório teria independência administrativa e econômica relativamente limitada, sendo, portanto, altamente dependente da sede regional, à qual se vincularia com grande intensidade. Outra característica desse tipo de cidade seria a precária condição de vida ofertada a seus moradores, os quais vivenciam altos índices de violência, insalubridade, epidemias, problemas de trânsito e transportes, agressão ao meio ambiente, entre outros.

Segundo Pappi (2009), Alvorada enquadrar-se-ia no conceito de cidade-subúrbio, no qual a expansão urbana acarreta o surgimento de imensas periferias, em geral de baixa renda, com núcleo local fraco, originado através do transbordamento das periferias da cidade central ou das cidades

vizinhos. Conforme reitera o autor, Alvorada apresenta-se, na verdade, como espaço de segregação espacial na RMPA, assumindo a função de absorção da crescente população migrante de baixa renda que engrossa os seus bolsões de miséria.

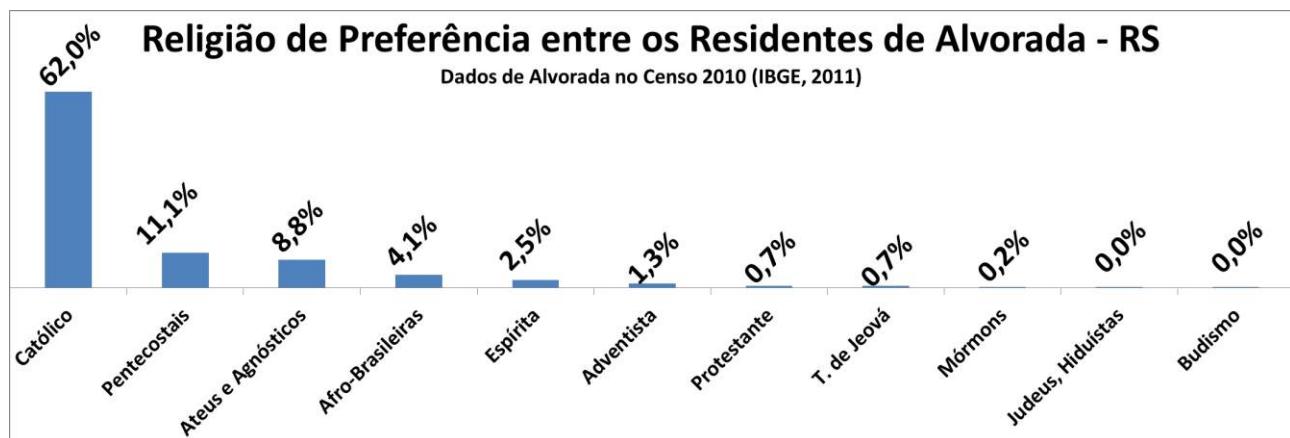
Em números precisos, de acordo com o Censo Brasileiro (IBGE, 2023), Alvorada possuía no ano de 2022 uma população de 187.315 mil habitantes e, quanto à sua distribuição etária, 17,8% da população de Alvorada tinha uma idade média de 18 a 24 anos, enquanto que 23,5% tinha entre 25 e 39 anos, perfazendo um total de 41,5% de população jovem/adulta.

Quanto ao Trabalho e renda, de acordo com o IBGE (2021) a cidade de Alvorada apresenta índices alarmantes, com apenas 9,3% de sua população ocupada ou 19.563 pessoas, sendo que 31,3% de sua população empregada recebe apenas meio salário mínimo (IBGE, 2011).

Na economia (IBGE, 2019), Alvorada tem um PIB per capita de R\$ 13.520,93, ficando na 2.315^a posição, entre os 5570 municípios do Brasil, e na última posição no Rio Grande do Sul, isto é, na posição 497, entre os 497 municípios do estado do Rio Grande do Sul. De acordo o PNUD – Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (2010), o IDH de Alvorada é de 0,669, considerado médio, ficando na 314^a posição entre os 497 municípios do estado do Rio Grande do Sul.

Quanto à religiosidade da população de Alvorada, de acordo com o IBGE (2010) estava distribuída da seguinte forma: católicos 62%, Pentecostais 11,1%, Umbanda, Candomblé e Batuque 4,1%, Espírita 2,5%, Adventistas 1,3%, Testemunhas de Jeová 0,7%, Luteranos 0,7%, mórmons 0,2%, Judeus 0,04%, Budistas 0,01%, Ateus e Agnósticos 8,8%, conforme Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Panorama da religiosidade entre a população de Alvorada



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP (2022).

Quanto à Educação, conforme o INEP (INEP 2021), Alvorada contava em 2020 com 5.912 alunos matriculados no ensino médio em 16 escolas públicas. Possui taxa de escolarização de 06 a 14 anos de idade de 95,3%, o que a coloca em 4.927º lugar, do total de 5570 municípios do Brasil (IBGE, 2021). No ensino médio, em 2019 (IBGE, 2021) teve um IDEB 3, o que é considerado muito baixo.

O grafico da Figura 3 abaixo apresenta um comparativo do IDEB do município de Alvorada em relação ao estado do Rio Grande do Sul e do Brasil dos estudantes do 8º e 9º anos do ensino fundamental II.

Figura 3 – Comparativo entre o IDEB de Alvorada e os IDEBs do Brasil e do Rio Grande do Sul (9º ano).



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP (2022).

Percebe-se, então que entre anos de 2005 a 2019, entre os estudantes do 8º e 9º anos do ensino fundamental II, o município de Alvorada teve os piores índices em comparação ao estado do Rio Grande do Sul e também com relação ao Brasil.

O gráfico da Figura 4 abaixo apresenta o comparativo do IDEB do 3º ano do ensino médio:

Figura 4 – Comparativo entre o IDEB de Alvorada e os IDEBs do Brasil e do Rio Grande do Sul (3ª série).



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP (2022).

O gráfico acima demonstra a relativa ausência de dados sobre o município de Alvorada, uma vez que o site do INEP apresenta apenas os dados do IDEB para esse município apenas dos anos de 2017 e 2019. Porém, mesmo com a disponibilidade de apenas 2 anos de dados, percebe-se que, assim como no caso do ensino fundamental, também no ensino médio, o IDEB do município de Alvorada está bem abaixo do IDEB do Brasil. Ou seja, no ano de 2017 Alvorada teve um IDEB de 2,6 e no Brasil a média foi 3,5. E no ano de 2019, o município de Alvorada teve um IDEB de 3, também, bem abaixo da média do IDEB do Brasil que foi de 3,9.).

Finalmente, analisando-se em geral os resultados apresentados nesta seção, observa-se se o Município analisado tipicamente pertencente à categoria dos chamados subúrbios, periferias, ou ‘cidades-dormitório’, pois além de condições socioeconômicas extremamente negativas quando comparadas ao restante do Estado do Rio Grande do Sul, são ainda piores quando comparadas aos indicadores da vizinha Porto Alegre. Tomando-se como ilustração a média salarial, Szczesny e Moura (2017) mostram que esse indicador para os trabalhadores de Alvorada é de 2,5 salários mínimos mensais, em contraste com os trabalhadores de Porto Alegre, que recebem 4,5 salários mínimos por mês em média (SZCZESNY; MOURA, 2017).

Numa perspectiva puramente marxista, conforme esquema proposto por Miglioli (2006), partindo-se do pressuposto de que em qualquer momento da história, a Burguesia, para conquistar e perpetuar seu domínio sobre as demais classes, historicamente usa diversos instrumentos de poder, divididos em 4 categorias distintas, (a) o controle e a propriedade dos meios de produção; (b) o aparato político-administrativo do Estado Nacional; (c) as estruturas de coerção social e repressão; e (d) os aparatos de dominação ideológica; é preciso constatar que na evolução da formação das cidades ao longo da segunda metade do século XX, foram utilizados esses 4 instrumentos visando atrair populações rurais do interior do estado do Rio Grande do Sul e aloja-las sob condições paupérrimas, visando unicamente usufruirem as empresas da vizinha sidade de Porto Alegre, de

mão de obra barata, trabalhando os diversos braços do poder público – como Polícias, órgãos habitacionais e de assistência social, escolas, postos de saúde, etc. – de forma a manter minimamente estas populações vivendo em Alvorada, sem ‘criar problema’.

Por outro lado, embora não seja o objetivo deste trabalho, a literatura especializada em desenvolvimento econômico mostra que a formação dos subúrbios e periferias em torno dos grandes centros urbanos no Brasil e na América Latina se insere na dualidade ‘Centro/Periferia’ proposta por autores da Escola Cepalina de Economia, como Florestan Fernandes e Prebisch.

Neste sentido, de acordo com Fernandes (1972) pode-se constatar, portanto, que a formação da Cidade de Alvorada, especialmente a sua transformação de vilarejo pacato nos Séculos XVIII e XIX, a um imenso aglomerado habitacional ao longo do Século XX, é demonstração de que *o papel dos setores econômicos dominantes no Brasil termina por ser controlado “de fora”*, isto é, mesmo havendo formas modernas de produção no Brasil, situadas no Eixo Rio-São Paulo, e em Capitais do Sul, Sudeste e nordeste, *o mercado acaba incluindo progressivamente todos os fatores econômicos locais à ordem inerente ao sistema capitalista global*, ou seja, *a ordem econômica brasileira (constituída dentro da ordem global) se acomoda à naturalização de fatores que são excluídos dos mecanismos de mercado capitalista*, e ao invés de contribuir para o surgimento de uma economia capitalista autossuficiente no Brasil, acaba induzindo o crescimento do *setor “moderno” da economia no Brasil* de uma forma que aumenta *a distância entre o setor moderno e o arcaico*, transferindo o excedente econômico do setor arcaico – no qual se situam municípios como Alvorada! – para a esfera urbana da economia (FERNANDES, 1972).

4. Considerações Finais

No âmbito dos estudos sobre urbanização, periferias urbanas e cidades-dormitório, este artigo teve como objetivo apresentar uma breve caracterização socioeconômica do Município de Alvorada, no Rio Grande do Sul.

Com base em uma análise quantitativa firmada em estatística descritiva, baseada em dados secundários obtidos através da internet de grandes repositórios nacionais de dados, como IPEA, IBGE, INEP, entre outros, foi possível comparar dados diversos da realidade socioeconômica desta cidade periférica com quase 200 mil habitantes.

Iniciando com um apanhado histórico da formação desta cidade, desde o período colonial, foi possível conhecer algumas das suas principais características, destacando-se os baixos índices de

renda, altas taxas de desemprego, baixos indicadores de desempenho educacional como o IDEB, além de elevados índices de exclusão e desigualdade.

Desta forma, considera-se que os objetivos foram cumpridos, e espera-se que o presente trabalho possa servir como fonte modesta de dados para futuras investigações, e também como inspiração para trabalhos similares sobre outros municípios.

Referências

ALVORADA. Prefeitura Municipal de Alvorada. **História da Cidade**. 2022. Disponível em <https://www.alvorada.rs.gov.br/historia-da-cidade/>. Acesso em ago. 2025.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel (Org.). **Raízes de alvorada:** Memória, História e Pertencimento. 2006: Editora:EST - Escola Superior de Teologia.

CAMARANGO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. Êxodo Rural, Envelhecimento e Masculinização no Brasil: Panorama dos Últimos 50 anos. In: **Textos para Discussão**, N° 621. jan. 1999. IPEA. ISSN: 1415-4765.

FERNANDES, F. A Sociedade de Classes sob o Capitalismo Dependente. In: **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972, 2. ed. rev. ampl. pp: 48-69.

GOMIDE, Alexandre de Ávila. Mobilidade urbana, iniquidade e políticas sociais. In: **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**, n. 12, fev. 2006. IPEA. ISSN: 1518-4285.

HERECHUK, Talita Rondam. **Identidades Fragmentadas: A cidade de Alvorada/RS nas aulas de Geografia** (2011). Dissertação (Mestrado) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências Programa de Pós-graduação em Geografia, Porto Alegre- RS, 2011.

IBGE (2011). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Perfil de Alvorada. In: Cidades, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/alvorada/pesquisa/23/25124>. Acesso em out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **História e Fotos**. 2017. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/alvorada/historico>. Acesso em ago. 2024.

MIGLIOLI, J. Dominação burguesa nas sociedades modernas. In: **Crítica marxista**, v. 22, pp: 13-31. 2006.

OJIMA, Ricardo; PEREIRA, Rafael; SILVA, Robson Bonifácio. Cidades-Dormitório e a Mobilidade Pendular: Espaços da Desigualdade na Redistribuição dos Riscos Socioambientais? In: **XVI Enabep, Caxambu-MG, set-out 2008** [Anais...]

PAPPI, Willian da Silva. **Segregação sócio espacial e problemas urbanos em municípios metropolitanos. O caso de Alvorada(RS) na Região Metropolitana de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, UFRGS, 2009.

SZCZESNY, Letícia; MOURA, Vinicius. Alvorada: uma cidade dormitório. In: **Jornalismo Econômico UniRitter Fapa**, out, 2017.

Autores:

Maurício Tavares Pereira

Doutor em Psicologia Social pela U.K. (2023). Professor do Instituto Federal Rio Grande do Sul, Campus Alvorada.

E-mail: mauricio.pereira@alvorada.ifrs.edu.br;

CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4008486931189685>;

OrcId: <https://orcid.org/0009-0007-9549-4865>.

Illyushin Zaak Saraiva

Doutor em Psicologia Social pela U.K. (2023). Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.

E-mail: illyushin.saraiva@ifc.edu.br;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2461926498376384>;

OrcId: <https://orcid.org/0000-0001-8818-8084>.



A cultura como elemento na construção de identidades na educação infantil

Moacir Silva de Castro

Introdução

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (Paulo Freire, 2016, p. 77)

Este texto propõe-se a refletir sobre a constituição das culturas e identidades infantis em diferentes contextos na escola da infância à luz da situação de bebês e crianças da cidade de São Paulo e outros municípios na perspectiva da própria cultura, dos territórios e de seus contextos. Parte de uma concepção de criança como sujeito histórico e produtor de cultura, e se utiliza de aportes teóricos oriundos da Sociologia da Infância.

As três partes do trabalho trarão questões baseadas em autores que são referências em seus campos de estudos, notadamente o universo infantil.

Na primeira parte, tendo como pano de fundo uma cena do cotidiano de uma escola de Educação Infantil, discorremos sobre a situação das diferentes infâncias em seus diversos contextos, suas experiências e questões.

Na segunda parte, apresentamos algumas reflexões acerca da cultura (como elemento da imaginação e da criação humana) e lançamos luz sobre sua definição. Em seguida, apresentamos questões trazidas por autores que direcionaram seus estudos e pesquisas para a criança enquanto

produtora de cultura, ou seja, as “culturas da infância” como elementos que interferem de maneira muito particular no tecido da sociedade e no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Na terceira e última parte, dissertamos acerca da construção da identidade na Educação Infantil, apoiados na premissa de que crianças organizam seus mundos a partir das interações sociais que experienciam. Identidade entendida como metamorfose (Ciampa, 1987), por se tratar de um fenômeno volátil, como movimento, por estar em constante transformação, esta caracterizada por mudanças contínuas e mediadas pelo contexto social da criança.

Ainda nesta última parte, ressaltamos a importância dos profissionais que atuam na Educação Infantil, especialmente os docentes, por estarem sempre dispostos a oferecer às crianças possibilidades de se expressarem, colaborando, assim, para o desenvolvimento da autonomia e da independência delas, que gradativamente se desenham, construindo as identidades infantis.

Encerrando o trabalho, surgem as considerações finais, as quais retomam, de maneira sucinta, as ideias, conceitos e reflexões realizadas no corpo do texto.

Para começo de conversa: a cena

Naquela tarde, numa sala de pré-escola com alunos de 4 anos, foi proposto às crianças que fizessem seu autorretrato. Logo após, as crianças foram motivadas a ir até o espelho da sala. Elas se olharam por instantes, riram, fizeram comentários entre si e, depois, com lápis e papel, começaram a elaborar os desenhos. Durante a realização da atividade, uma criança dirige-se a professora e pergunta: “De que cor eu sou, tia?”.

Nesse momento, percebi que essa era um tema do qual eu não poderia me abster, e o momento era ideal para problematizar a questão com o grupo. Dessa forma, a redirecionei para os colegas de turma. Perguntei: “qual é a sua cor?” E as respostas foram sendo ouvidas: “morena”, “branca”, “branco moreno”, “preto”. Então, chegou a vez de a criança que iniciou a reflexão se colocar: “marrom”, ela disse. Juntas as crianças perceberam que existem várias cores de pele, e que o conjunto de lápis disponível não tinha todas as cores. Foi então, oferecida para elas uma caixa com diversas tonalidades de pele, a fim de que pudessem explorá-las e compará-las com seus próprios tons de pele. Após a discussão, as crianças empenharam-se em desenhar e colorir o autorretrato.

Reflexão provocada pela cena

A reflexão provocada pela criança desafia os profissionais da educação a trabalharem a partir de conceitos antes não considerados na elaboração dos currículos, como identidade e cultura, pois, ao depararem com cenas em que as diferentes maneiras de ser e estar no mundo se encontram, na sala de aula ou em outros espaços da escola, convivem com situações dessa ordem... O choque provocado pelo encontro da dúvida com as concepções está no centro das discussões nos diferentes campos educacionais.

Ao observarmos experiências de crianças que moram em bairros pobres, em geral nas periferias das grandes cidades, em favelas, cortiços, etc., com toda gama de problemas de vulnerabilidade social, inerentes aos espaços em que vivem, é perceptível que essas vidas provavelmente não se desenvolvam normalmente e que boa parte de suas potenciais qualidades e possibilidades serão comprometidas pelas circunstâncias a que estão sujeitas. Porém, é importante salientar que crianças que não vivem em ambientes vulneráveis também podem ser vítimas de violações de direitos fundamentais a todo ser humano, ou seja, determinados problemas que acometem as crianças não possuem localização geográfica específica, classe social ou cor.

A criança pequena tem uma postura, em relação ao mundo que a rodeia bem diferente da do adulto. Enquanto o adulto, com sua autoconsciência, se coloca em oposição às coisas e às outras pessoas, a criança está aberta a elas e se sente uma com o meio ambiente. (Ignácio, 2014, p. 14)

Muitas crianças sofrem uma decepção após a outra, as quais ficam estampadas em seus rostos. Como muitas crianças não são planejadas e/ou desejadas pelos pais, ainda dentro do útero materno sofrem rejeição, cada qual com suas histórias particulares. Em seguida vem o parto, que por vezes acontece em um hospital frio e recheado de processos de desumanidade, onde famílias se sentem inseguras e desrespeitadas. Ocorre que, para que a relação íntima entre mãe e recém-nascido aconteça, fundamental à saúde geral da criança, esse estado de coisas não poderia instalar-se. Ao chegar a casa, por diversas vezes as crianças não encontram a proteção necessária, mas sim péssimas condições de higiene, fome, frio, barulho exagerado, brigas entre os adultos que deveriam protegê-la etc. Isso tudo pode fazer com que as crianças percam a confiança no mundo, se fechem, se tornem agressivas e rebeldes, somando-se isso a outra série de consequências possíveis. (Ignácio, 2014)

Recebemos nas creches e pré-escolas cotidianamente crianças com o perfil descrito nas linhas acima. Enquanto educadores, somos desafiados a desempenhar os mais competentes processos pedagógicos a fim de interromper esse trágico ciclo na vida desses sujeitos. Sabemos que outros atores, além dos muros da escola, também são responsáveis por esse processo, deveriam, pois,

evitar que histórias como essas se perpetuem. Porém, ressaltamos que o trabalho na creche é da maior relevância, pois já foi dito por vários estudiosos (Rosemberg, 1985; 1989; 1994; Campos, 1994) que é nos primeiros anos de vida que as crianças constroem suas bases físicas e psicológicas para toda a vida.

Com o processo de democratização e universalização do acesso ao ensino no Brasil tem-se observado em boa parte das escolas um choque cultural e identitário. A escola pensada a partir de um modelo único e homogêneo de ensino depara com diferentes formas de aprender, de ser, de estar e se relacionar com o mundo. Assim, pergunta-se: Como pensar uma escola única para um público plural e tão complexo? Existe essa escola? Como ela será? Qual currículo, que tipo de profissional e que formação ele terá de ter para dar conta de tal empreitada? As respostas a essas questões se impõem como alguns dos grandes desafios da educação brasileira, ainda presa a modelos educacionais descontextualizados, que não enxergam as particularidades e as relações das instituições com a integralidade do sujeito e sua relação com seu grupo.

Nessas condições, as experiências escolares tornam-se vazias de sentido e geram indisciplina, violência, doenças psicossomáticas, entre outras, resultado de práticas escolares que não dão voz aos alunos, docentes, gestores e comunidade escolar de maneira geral. Em consequência, a escola passa a vivenciar situações extremas, que requerem de seus atores ações para o enfrentamento desses dilemas.

Outrossim, refletir sobre questões de cultura, educação e formação das identidades pessoais e coletivas se faz fundamental na medida em que esses elementos são essenciais para pensar caminhos de intervenção nos processos pedagógicos contemporâneos, na perspectiva dos docentes, gestores, alunos e todos os atores da comunidade escolar, a fim de que esses dialoguem com os contextos atuais.

Desenvolvemos este texto a partir de uma visão de cultura da infância e/ou cultura infantil na ótica do campo da Sociologia da Infância, que considera a criança como sujeito social e, sobretudo, um ser produtor de história e de cultura, ou seja, a criança será pensada a partir do seu protagonismo no desenho social (Faria e Finco, 2011). E de uma definição de criança como sujeito histórico e portador de direitos que, nas interações sociais, relações e práticas que vivencia cotidianamente, constrói sua identidade pessoal mediada pela dimensão coletiva: ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e engendra sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo assim, cultura. (Brasil, 2010).

Uma definição de cultura

Tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana. (Vygotsky, 1987, p. 10)

A percepção que em geral se tem da infância, oriunda, principalmente, das correntes de pensamento historicamente dominantes, foi construída a partir de um paradoxo, pois, socialmente, as crianças são consideradas ora como bens extremamente preciosos que precisam ser muito bem cuidados, ora como um fardo para os seus pais, docentes e a própria sociedade, pois, do ponto de vista da lógica do capital, não são economicamente produtivas.

Corsaro & Elder (1990) apud Sarmento (2003) entendem que “culturas da infância” são conjuntos estáveis de atividades, rotinas, valores e/ou ideias que as crianças produzem e partilham com os seus pares durante as práticas escolares. Essas culturas infantis não são produtos apenas do mundo simbólico da infância, pois esse não é um universo fechado, mas são também influenciadas pelo modo de vida dos adultos que a cercam, no ambiente familiar e nas relações com a vizinhança, produto ainda da influência social e, sobretudo, da mídia. Trata-se de processos de criação, mas também de reprodução, por isso entendemos as crianças como sujeitos sociais.

Podemos concluir, portanto, que as crianças interferem na sociedade em que vivem de maneira muito particular, pois elas criam culturas infantis constituídas a partir de uma dinâmica de produção e reprodução das culturas que elas vivenciam nas suas relações cotidianas.

Ao reconhecermos as capacidades das crianças de (re)interpretar e atribuir sentidos novos às experiências que vivenciam, compreendemos sua dimensão simbólica e as suas múltiplas possibilidades de formular representações e crenças das diferentes culturas.

Emprestaremos outra concepção de cultura apresentada pelo antropólogo Clifford Geertz (1989). Para ele, cultura é um sistema simbólico que constitui uma teia de signos e significados criados pelos próprios homens no processo de socialização e em suas práticas coletivas. A cultura é ainda descrita por esse autor como um fenômeno especificamente humano, fruto da capacidade que os seres humanos têm de dar significado e sentido às suas ações e ao mundo que os rodeia de forma sistemática, racional e estruturada.

O autor assevera que cultura é a própria ação ou modo de uma sociedade organizar-se coletivamente, de dar sentido às experiências da vida individual e social, produzindo constantemente identidades pessoais e coletivas. Ela constitui um dos mais importantes elementos da condição humana, pois, o próprio significado do que é ser humano pode mudar de acordo com as práticas sociais desta ou de outra formação cultural. Isto significa que, a cada sociedade humana corresponde uma característica cultural, constituída de uma prática social própria, que a

individualiza, a faz peculiar e se localiza em um determinado espaço e tempo histórico. (Geertz, 1989)

Assim, manifestações culturais diferentes daquelas encontradas na sociedade ocidental receberão denominações de não civilizadas, bárbaras ou simplesmente anormais, ou seja, são manifestações fora de um padrão determinado por uma cultura que se quer dominante. (Geertz, 1989)

Dessa perspectiva, parece-nos fundamental definir o que é cultura. Nos dias de hoje, quando se fala em culturas, no plural, em referência à cultura brasileira de forma abrangente, a saber: nordestina, indígena, homossexual, negra, etc., nem sempre isso demonstra reconhecimento de um mesmo e igual valor dessas diversas e ricas expressões culturais. De maneira geral, não se pretende efetivamente atribuir a elas o mesmo *status* que se atribui a toda cultura ocidental, considerada a cultura “por excelência”. Trata-se na verdade de uma espécie de concessão que faz referência ao que essas manifestações possuem de diferente, e que, aos olhos dos ocidentais, são exóticas, caricatas ou folclóricas.

Essa é umas das principais fontes de todo tipo de preconceito que acomete o ser humano. A convicção da própria superioridade e a incapacidade de lidar com quaisquer manifestações culturais que lhe pareçam diversas da sua. Uma das maneiras dessa cultura lidar com o estranho, com o diferente, é, sobretudo, recusar-se a lhe atribuir dignidade e, por meio do rebaixamento, infantilizar e descrever o outro como incapacitado para a vida civilizada (dentro dos moldes ocidentais). Outra maneira bastante comum é a simples negação da sua existência. O outro, o estranho, é então diminuído, demonizado, perseguido, enxotado e excluído. Por último, há mais uma forma de cultura que se considera única em lidar com o estranho: a que busca transformá-lo naquilo que se considera o padrão adequado, moldando-o, disciplinando-o e atribuindo-lhe o seu próprio feitio, anulando, assim, a sua existência enquanto sujeito produtor de cultura.

No que se refere à cultura infantil, comprehende-se que, assim como os adultos, crianças também são sujeitos produtores de cultura. Portanto, é possível afirmar que as crianças não são meras assimiladoras de cultura, na medida em que também a produzem.

No livro *Antropologia da criança*, Clarice Cohn (2005), a partir da triangulação de métodos psicológicos e antropológicos, propõe um exercício de compreensão de algumas representações apresentadas por crianças. Alguns de seus estudos mostraram que os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes daqueles construídos pelos adultos, sem, por isso, serem desordenados, equivocados e/ou parciais. Crianças não entendem menos, pelo contrário, elas conseguem explicitar de diferentes maneiras o que os adultos pensam.

A Sociologia também é um campo que vem produzindo estudos diversos sobre a infância, visando ressignificar uma concepção de criança como um ser menor, sem ideias e opiniões sobre as coisas e sobre o mundo. Esses estudos, ao contrário, consideram a criança como um sujeito de direitos, perfeitamente capaz de atuar nas relações sociais cotidianas. Nos seus relacionamentos, elas criam maneiras muito particulares de ver o mundo. Em função dessas questões podemos concluir que as crianças não apenas reproduzem representações do universo adulto, mas também criam e produzem culturas a partir das relações estabelecidas com o meio.

Corsaro (2002) destaca que crianças apropriam-se criativamente das informações obtidas do universo do adulto a fim de produzir a sua própria cultura de pares. Essa apropriação é criativa na medida em que amplia a cultura de pares e, simultaneamente, agrega elementos para a reprodução da cultura adulta.

O mesmo autor comprehende esse processo como reprodução interpretativa da cultura, pois, por meio das relações com os colegas no cotidiano escolar, crianças produzem um sem-número de culturas de pares. Em seguida, esses conhecimentos são transformados em elementos que a capacitarão para participar do universo adulto. Corsaro também afirma que as práticas não são meras reproduções passivas:

[...] o processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças.
(Corsaro, 2002, p. 115)

As produções infantis, portanto, se dão por meio das relações estabelecidas pelas próprias crianças, resultantes das interações entre os pares. Conforme Sarmento, “as culturas da infância constituem-se em mútuos reflexos das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”. (Sarmento, 2003, p. 8)

Por fim, compreendemos que culturas infantis são produções diversas, manifestações, regulamentos, jeitos e regras dos grupos infantis. Dito de outra forma, podemos dizer que culturas infantis são todas as produções oriundas das interações entre as crianças.

Educação Infantil e a construção de Identidade

Segundo a professora Helena Lopes (1987), identidade é a construção que cada um faz de si mesmo como pessoa. Dessa forma, falar de identidade é o mesmo que falar sobre cada um de nós. Com

base nessa conceituação, começamos a discorrer a respeito das questões que se referem à educação na perspectiva da construção das identidades.

A criança organiza o seu mundo a partir das suas interações com a sociedade, que oferece a ela uma série de oportunidades para que se desenvolva integralmente, conheça, observe e participe da vida social. Por conseguinte, a criança vai aprendendo a respeito do mundo que a rodeia e vai conhecendo seus valores e sua cultura. Os valores sociais são produtos de todas as experiências que a criança vivencia, são aprendizados e significados culturais que a circundam ao longo da vida, sobretudo valores que até podem ser oferecidos nas creches e pré-escolas, mas que verdadeiramente a criança recebe da família e do seu meio social, antes mesmo de entrar para o espaço de Educação Infantil.

À medida que a criança desenvolve consciência de si e de que é diferente do outro, ela passa a compreender a posição que ocupa nas relações sociais. Apesar de a família ser o primeiro lugar onde as crianças identificam modelos que as diferenciarão das demais, é função da escola promover oportunidades de convivência para a aprendizagem da vida em sociedade e a constituição da identidade da criança.

Desde cedo, nos afirmamos como seres humanos porque ao nosso redor outras pessoas – em geral nossos semelhantes – viveram, agiram e serviram de modelo para a nossa formação. Não obstante o complexo processo de construção de sua personalidade, o indivíduo torna-se sujeito e compreenderá porque ele é semelhante aos demais membros de sua sociedade ou diferente deles. Ele formará seu próprio senso crítico e inaugurará sua capacidade de almejar e de reivindicar seus direitos de cidadão, concomitantemente ao reconhecimento do outro. Para o sujeito em idade escolar, essa relação é fundamental. Se ele não recebe (dentro dos conteúdos apreendidos nos processos pedagógicos) os meios para realizar sua identificação positiva consigo mesmo e com sua cultura, a escola não poderá (de acordo com padrões estabelecidos) reconhecê-lo, admitir sua utilidade na sociedade, demonstrar o desejo de que o indivíduo seja efetivamente o sujeito de sua história particular e de seu desempenho social.

A afirmação do ser humano enquanto tal é, dessa forma, um fenômeno de ordem sociocultural. É nesse contexto (família, escola, rua, bairro, livros, mídia) que se forjam os processos de identificação. Notadamente, diferenças de ordem étnico-racial, fenotípicas, sociais e/ou regionais não podem ou não deveriam impedir a realização de uma identificação positiva com a cultura nacional.

Os grupos étnicos marginalizados na sociedade brasileira (destacadamente aqueles que não dispõem de espaço para manifestar suas identidades) tenderão a equacionar as consequências produzidas pela

negação de seus valores, projetando esses mesmos valores em direção ao padrão cultural dominante. Nesse meio tempo, as crianças pertencentes a esses grupos, em geral sem estrutura psicológica para um mecanismo de adaptação, fatalmente abandonarão o campo de repressão de sua imagem, tanto física quanto simbólica – a escola – e serão possivelmente consideradas pelos atores escolares especiais e/ou excepcionais, negativamente falando. Por meio da negação (intencional ou não) de determinados valores culturais brasileiros, o sistema educacional pode contribuir de modo bastante pernicioso para a desvalorização da cultura brasileira de maneira geral, a qual, dessa forma, perde o sentido de sua função precípua que é a de formar cidadãos na sua plenitude, ou seja, conscientes de seus direitos e conheedores de seus deveres no âmbito social. Se ocorrer esse desvio, provavelmente surgirão identidades bastante comprometidas. No Brasil e em qualquer lugar do mundo, respeitar as diferenças significa valorizá-las e promovê-las como parte indissociável e fundamental de um conjunto rico e positivo de valores.

Determinados grupos historicamente sofreram e ainda sofrem um processo ininterrupto de desvirtuamento de suas identidades nas lutas constantes que empreendem contra todo o meio social no qual estão inseridos, que sistematicamente negam sua existência e, paradoxalmente, os levam a negarem-se para afirmarem-se.

Pensamos que um dos fatores que concorrem para esse desvirtuamento no Brasil é a escolaridade, de modo que quando pessoas pertencentes a esses grupos marginalizados conseguem concluir seus estudos e se afirmam como sujeitos, elas negam sua origem.

Antonio da Costa Ciampa (1987) comprehende identidade como metamorfose, ou seja, um processo de constante transformação do qual resulta, provisoriamente, o encontro da história da pessoa, seu contexto histórico-social e seus projetos. De caráter dinâmico, seu movimento pressupõe um personagem, que, para o mesmo autor, é a vivência pessoal de um papel padronizado pela cultura dominante.

Identidade, nesta perspectiva, é movimento, mas, uma vez que a identidade pressuposta é resposta pelos ritos sociais, ela passa a ser vista como algo que é recebido e não como algo que é oferecido. A metamorfose de Ciampa (1987) se dá pelo processo de superação da identidade pressuposta.

Na perspectiva da história, no que se refere à pós-modernidade, Bauman (2005) entende identidade como processo de autodeterminação. Para ele as identidades referem-se às comunidades como as entidades que as definem. Segundo Bauman, há dois tipos de comunidade: as de vida e destino (nas quais os membros vivem juntos em ligação plena) e as comunidades de ideias (comunidades essas formadas por uma variedade de princípios). O autor diz que a questão da identidade só se dá no

segundo tipo de comunidade, onde existe a presença de variadas ideias e, por isso, a convicção da necessidade de escolhas contínuas.

[...] a ideia de ‘identidade’ e particularmente da ‘identidade nacional’, não foi ‘naturalmente’ gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um ‘fato da vida’ auto evidente. Ao contrário, essa ideia chegou na vida de homens e mulheres como ficção, fruto da crise do ‘pertencimento’. (Bauman, 2005, p. 26)

Na mesma linha de Bauman, porém interessado na identidade, na dimensão cultural, Stuart Hall (2006) traz o conceito que denomina “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que emergem do nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Ainda segundo esse autor, quando as coisas deslocam-se do sujeito, surge uma série de problemas que vão desembocar na ‘crise de identidade’.

Dessa forma, com o propósito de incentivar a autonomia e independência das crianças, fatores fundamentais à construção da identidade infantil, a escola e as professoras precisam estar atentas para propiciar a elas possibilidades de expressarem suas ideias, a fim de que seja facilitada a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, [...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (Brasil, 2010, p. 17).

Ao brincar, as crianças assumem diferentes papéis sociais e compreendem as relações existentes entre eles. Assim, durante uma atividade lúdica, é necessário que docentes valorizem e respeitem as manifestações de cada criança, calcadas, em geral, nas experiências que vivem ou que almejam viver.

Considerações finais

Crianças não apenas produzem manifestações e representações do universo dos adultos, mas constroem, produzem, reproduzem e ressignificam culturas a partir, principalmente, das relações com seus pares, mas também daquelas mediadas pelos adultos.

Nas interações que vivenciam, crianças buscam, constantemente, criar estratégias para agir de maneira a expressarem e manifestarem suas ações. Infelizmente, esses momentos muitas vezes passam despercebidos pela escola, sobretudo por alguns docentes que, em geral, estão mais preocupados com a organização do tempo escolar, ou demais questões de ordem burocrática (obviamente sem querer diminuir aqui a importância dos aspectos burocráticos do fazer

pedagógico), ou do que em preparar uma criança para o futuro, valorizando a potência que elas trazem consigo.

Por fim, é preciso dizer de maneira muito contundente que observar a criança no espaço escolar em meio a suas brincadeiras, interações sociais, imitações, invenções e interpretações, nos permitirá, enquanto profissionais que atuam na educação infantil e na medida em que nos remete a outros questionamentos sobre as visões que adultos têm sobre a criança, mais do que uma mera aproximação do universo da cultura e da constituição da identidade infantil, um caminho para o desenvolvimento dos processos pedagógicos com a sensibilidade que requer a criança, de modo que não se percam oportunidades preciosas de novas aprendizagens em relação à constituição da cultura e da identidade infantil, oportunidades essas que se apresentam tanto para as crianças como para os profissionais que lidam com esses sujeitos.

Referências

- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, W. A. A produção interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, Portugal, n. 17, p. 113-134, 2002.
- FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HALL. S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed.. São Paulo: DP&A, 2006.
- IGNÁCIO, R. K. **Criança querida: o dia-a-dia da Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica.
- LOPES. H. T. Educação e Identidade. **Cadernos de Pesquisas**, (63) p., 46-50, novembro de 1987.
- ROSEMBERG. F. et al. **Creches e pré-escolas**. São Paulo: Nobel, 1985.
- _____. **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____; CAMPOS, M. M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infáncia.** México: Hispânicas, 1987.

Autor:

Moacir Silva de CASTRO

É Doutor e Mestre em Educação, Licenciado em Geografia e Pedagogia. Especialista em Coordenação Pedagógica, em Ensino de Geografia e em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Membro do Grupo de Pesquisa Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) da UFSCar. Atualmente é Docente na área de Educação/Pedagogia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Roque.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4464596962847309>