



## Sumário

Editorial: Estamos em festa! A Revista Cactácea comemora 5 anos .....	1
Pensando com Ailton Krenak ideias para adiar o fim do mundo .....	4
LIBERDADE, IGUALDADE E NÃO DOMINAÇÃO: A TRADIÇÃO REPUBLICANA E A RECONFIGURAÇÃO NORMATIVA DA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA .....	9
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS DA TECNOLOGIA E DA EDUCAÇÃO .....	27
Biogeografias cinematográficas: Hileia, Deserto e Taiga na estética humboldtiana de Werner Herzog.....	45
Educação brasileira: algumas marcas da colonialidade .....	65
Ensino de filosofia em contextos confessionais: o pensamento como acontecimento e a proposta filosofia expandida.....	77
Em que Consiste a Materialidade de Nêgo Bispo .....	87
Vivemos em um Estado natureza ou em um Estado Civil? Como a difusão de notícias falsas criam um ambiente para o fascismo.....	96
Conceitos e narrativas presentes na História Indígena ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das percepções docentes e dos materiais didáticos utilizados nas escolas municipais de Jacareí - SP .....	104
Processos formativos de professores universitários militantes de movimento negro .....	117
Entre o eterno retorno e a redenção histórica: Nietzsche, Benjamin e a crise da temporalidade moderna .....	132
Entre Jó e Zaratustra: sofrimento, niilismo e crise do fundamento na modernidade .....	152
Entre púlpito e a página: Ethos discursivo, cenografia e empatia na Poética sacerdotal do Padre Antônio Francisco De Mello .....	170

“Professoras e professores são humanos”: desvelando fragilidades e dificuldades da docência.....	185
Educação colonizadora: o terror e o medo como modos pedagógicos.....	198
Salto Estratégico na Inovação Brasileira: Proposta Metodológica de Fomento ao Empreendedorismo de Base Tecnológica na Escola Pública .....	207
Olhos coloridos: linguagem e alteridade .....	219
José Craveirinha: o outro grande combatente, o outro sonhador .....	225
Reflexões sobre direitos humanos e interculturalidade na educação .....	237



## Editorial: Estamos em festa! A Revista Cactácea comemora 5 anos.

Ofélia Maria Marcondes

São 5 (cinco) anos de publicações, de história, de incentivo ao pensamento crítico e livre. Somos uma revista que nasceu de um sonho: ser espaço verdadeiramente decolonial para as mais diversas publicações, derrubando as barreiras que invisibilizam e silenciam autoras e autores que, muitas das vezes, não correspondem ao cânone e às exigências *Qualis*. Eu e Sandro Baraldi, editores desta revista, sempre prezamos por mantermos este espaço decolonizado, vivo e vibrante. Prova disso é a crescente procura pela revista.

Em 1º de junho de 2021, publicamos timidamente o 1º número da Revista Cactácea com o *Dossiê temático: O tempo em tempos de pandemia*, fruto das discussões no grupo de estudo e pesquisa Mandacaru<sup>1</sup>: educação e filosofia. Foram 5 ensaios. E mais 2 artigos publicados fora do dossiê.

No Editorial inaugural, Baraldi<sup>2</sup> (2021, p. 1) diz:

*Parece que o mundo inteiro, ao mesmo tempo, começou a pensar o tempo. O que significa que não se pensa nele já há algum tempo. Demasiadamente ocupados, como hordas de “zumbis”, insanamente seguindo rotinas estafantes, estressantes, delirantes, o tempo era algo que faltava para a saúde mental voltar. A pandemia de COVID-19 veio “remediar” isso freando bruscamente as rotinas diárias. Ninguém que esteja vivo – a menos que tenha mais de 100 anos – testemunhou algo similar: o tempo “sobrou”. Qual a nossa surpresa, no entanto, quando desvelamos o mal estar trazido pela “falta do que fazer”. Mais de ano em isolamento forçado e o “tempo desobra” tornou-se outro anátema, tal qual a “falta de tempo”. Por isso, discutir o tempo está na moda.*

*Motivados pelas mesmas razões, a Revista Cactácea inaugura o primeiro número com um dossiê temático refletindo sobre os poderes da temporalidade sobre nós, humanos.*

<sup>1</sup> <https://rgt.ifsp.edu.br/portal/mandacaru-educa%C3%A7%C3%A3o-e-filosofia>

<sup>2</sup> <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/1/2>

São 72 páginas de um sonho que vai se materializando, se fazendo história. Baraldi é o centro deste trabalho. É quem edita cada número e cada volume com esmero, pesquisa, dedicação, leitura crítica e desejo de manter esse espaço como um “onde” se pode pensar, escrever, dedicar-se ao que é invisibilizado e silenciado.

Ao longe desses anos, vimos e ouvimos autoras e autores de diversos lugares, com inquietações outras. Passamos de 72 páginas de reflexões para 297 páginas na publicação de 1º de março de 2026. Parece muito cartesiano falar em número de páginas, mas é a melhor forma que encontrei para mostrar como a Revista Cactácea tornou-se um espaço para muitas vozes, para autoras e autores que confiam em nosso trabalho de divulgação do pensamento livre e crítico.

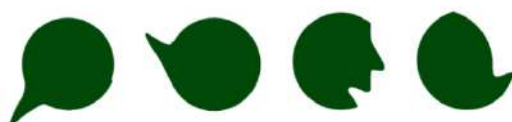
Os editoriais são nossa marca registrada e trazem textos de Baraldi, na maioria deles, traçando uma linha de reflexões sobre decolonialidade e, mais recentemente, sobre uma decolonialidade antropofágica. Nosso objetivo continua firme: sermos um espaço onde “pretendemos elaborar uma revista que “funcione” pelas rupturas epistêmicas”. Vale a pena entender os propósitos e a lógica na escolha do nome da revista.

Em “Sobre”<sup>3</sup> a revista, encontra-se a seguinte descrição que vale a pena conhecer:

*Revista voltada à divulgação do conhecimento filosófico e educacional. Contém artigos, dossiês, ensaios, resenhas e traduções. De amplo espectro humanístico e social.*

*Não é usual fazer uma análise semiótica do logotipo de uma revista. Mas pretendemos elaborar uma revista que “funcione” pelas rupturas epistêmicas. Em virtude desta premissa, resolvemos interpretar o que esta imagem, que se parece com um cactus, e o nome da família a qual pertence, as cactáceas, significa para nós neste exercício singular de reunir imagem e narrativa.*

*O cactus é formado por balões de linguagem como os usados nos quadrinhos:*



*São essas diferentes “falas” que compõem a comunicação. Embora pareça uma obviedade, há um silenciamento histórico que qualifica algumas “falas” em detrimento de outras, criando um ambiente hostil de supremacia ideológica patriarcal.*

---

<sup>3</sup> <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/about>

*Neste espaço democrático, que é o que pretende a Revista Cactácea, haverá lugar para outras falas, "Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa" (Gonzalez<sup>4</sup>, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano (p. 99). Zahar. Edição do Kindle).*

*Representam também espinhos, relacionados à dificuldade da comunicação, sempre muito competitiva e cheia de mal-entendidos; e o ferrão do escorpião, que induz à face combativa da comunicação, a erística.*

*A flor do cactus representa o gramofone, a ação pública da comunicação que emite ideias. Também representa a corneta acústica, cujo uso só era possível se o ouvinte fizesse algum esforço para ouvir. A metacrítica aqui exposta apenas se refere à comunicação e às suas dificuldades.*

*E por quê do nome "cactácea"? É um jogo semântico. As cactáceas representam a resistência e a resiliência que os "educadores-filósofos" sustentam no seu dia a dia, às voltas com a comunicação. As cactáceas são criaturas magníficas que resistem, como os educadores, a um ambiente extremamente hostil e isso nos parece muito com a situação da educação brasileira.*

A Revista é uma publicação *on-line* e hospedada no portal do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Campus Registro.

Comemorar estes 5 anos de publicações é uma forma de ressignificar o tempo, tornando-o e vivendo-o como uma experiência de ruptura epistêmica.

Boa leitura!

*Autora:*

*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.*

*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>

---

<sup>4</sup> No livro físico: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 75.



## Pensando com Ailton Krenak ideias para adiar o fim do mundo.

*Sandro Adrián Baraldi*

Li recentemente o livro de Ailton Krenak “Ideias para adiar o fim do mundo” e percebi que deveria tê-lo lido antes.

Vou começar elencando as ideias principais e depois desenvolverei cada uma delas. A ideia que mais me persuadiu foi a de que não devemos abandonar nossos anseios mesmo que aconteça o inevitável “fim do mundo”. Com isso em mente, descartar conscientemente o que nos atrapalha, pois se vamos cair, vamos “despencar em paraquedas coloridos”, de maneira que viver a vida que ainda temos seja prazerosa. Segue a esta, a ideia de que o cosmos é uma coisa só, um todo interligado. Embora pareça simples, essa ideia desafia o dualismo idealista, base para o maniqueísmo e para toda e qualquer versão de supremacia. Por fim, valer-se dos sonhos como orientações para reconhecer nossos mais profundos anseios, não aqueles anseios comuns que são criados pela mídia e pelo Capitalismo.

Uma curiosidade que talvez traga outros pensamentos questionadores para o nosso modo de viver ocidentalizado: os krenaks são matriarcais sendo que as indígenas idosas são as líderes da comunidade. O cacique é uma espécie de diplomata, ele fala e troca ideias com os que não pertencem à comunidade krenak. Ele se reporta ao Conselho de Anciãos, as avós, que trocam ideias com os avós, os homens idosos são conselheiros, e só então decidem. Qualquer um pode conversar com as avós que participam ativamente da manutenção da comunidade, quero dizer, não vivem segregadas como se fossem santas intocadas, são as avós de todos e aconselham quem quiser ser aconselhado para qualquer evento que tenham em mente.

Ailton começa tratando do lugar em que estamos, o cenário ao nosso redor, no qual a narrativa eurocêntrica, capitalista, acontece; o ambiente psíquico que formata nossas ações e desejos.

Diz Ailton que é um lugar de “não-pertencimento” provocado, intencional, que nos aliena da natureza, o cosmos que nos constitui de maneira incondicional. A natureza é uma só, e tudo tem alma. As montanhas têm alma, os rios têm alma, as florestas têm alma. Ao contrário do que parece, ao contrário do que nos ensinaram, que isso é mito e coisa de povos ignorantes e selvagens, essa é uma eficiente estratégia comunitária. Se tudo têm alma, alma como aquele motor que mantém as coisas vivas, ou seja, o conjunto de processos mecânicos, elétricos e químicos que condiciona a vida, tudo o que tem alma merece e deve ser respeitado, as montanhas, os rios, os seres não-humanos e os humanos, tudo o que se modifica, enfim. Não só os humanos, como se tudo fosse recurso para o nosso próprio bem. Agindo desta forma que o Ailton propõe, não estaríamos em maus lençóis em relação ao clima, à extinção de espécies, ao envenenamento do planeta. Essa estratégia “animista” faria com que pensássemos duas vezes antes de derrubar uma árvore.

A “abstração civilizatória” eurocêntrica, idealista, capitalista, “machocêntrica”, “feminicista”, que nega a pluralidade, a diversidade e a tudo homogeneiza e classifica, sempre de maneira dualista, supremacista, maniqueísta, elitista, racista, etc., gerou uma “humanidade zumbi” que não tem prazeres, que não tem coragem, obediente e que, com a narrativa de fim de mundo próximo, aliena e abafa os estímulos humanos. Sim, **o fim de mundo é uma estratégia para parar de lutar**. Incita à conformidade e ao atalho. Tudo tem que ser rápido porque o fim está próximo, intensifica a ganância e a incoerência. Neste viés cognitivo, as “bet” – apostas – são uma solução adequada: dinheiro fácil, dinheiro rápido, para viver os poucos segundos que ainda restam; construir uma carreira não importa mais, ser empreendedor é mais razoável porque o dinheiro, em teoria, entra em grande quantidade; não se pensa mais em aposentadoria já que não haverá futuro. Esse é o pensamento torcido que transforma o sujeito em zumbi, um morto-vivo que trabalha incansavelmente até o esgotamento, que não percebe as manobras políticas que retiram seus direitos e destroem o nosso planeta.

A “humanidade zumbi” me fez lembrar o que disse Achille Mbembe em “Crítica da razão negra” sobre o “dever-negro do mundo”. Nos alerta ele sobre a “*universalização negra*”: todos, independente da cor, do *status*, da competência, serão tratados como foram os negros escravizados. Sem direitos, sem prazeres, sem desejos. O homem se tornou coisa, o “homem-código”, o “homem-máquina”, o “homem-fluxo”, nômades de mercado, uma humanidade que é supérflua ao funcionamento do capital. Estamos cada vez mais sendo tratados como seres humanos inúteis que atrapalham os capitalistas. O mundo é dinheiro e ele está concentrado em menos de 500 pessoas no planeta. As guerras são racionalizadas segundo o custo. Não mais pela quantidade de mortos e feridos, mas pelas despesas da guerra e dos lucros que estas proporcionam para alguns poucos. De que serve preparar um soldado para a batalha se ele vai encontrar robôs-soldados, drones-caçadores

automáticos, mísseis balísticos com supervelocidades e longuíssimos alcances. As guerras corpo a corpo, com fuzis e espadas vão desaparecer logo. Vemos em tempo real quanto cai ou sobe a bolsa de valores enquanto os mísseis atingem postos de combate, matam gente, destroem realizações humanas, mas só importa quanto as ações se valorizaram. Percebe, caro leitor? Se retirarmos os humanos destes cenários, não faz diferença alguma. Alguns ricos já querem sair do planeta para não terem que conviver com a gente.

Então, para desfazer o “mundo-zumbi” projetado pelos ricos para nós, Ailton sugere recuperar a função do sonho como orientador da vida. Levar à público o sonho que tem significado para ser discutido em comunidade. O sonho seria um criador de ideias para novas narrativas comuns.

Para Freud<sup>1</sup>, o sonho é o acesso ao inconsciente, um ambiente caótico com desejos e pulsões. Para Lacan o inconsciente é um repositório de significados e significações. Para mim, ambas as definições de inconsciente servem porque nos sonhos “vivenciamos” psiquicamente narrativas que se organizam criativamente. Vamos dormir com um problema, que pode ser pessoal ou social. Geralmente sonhamos com o que nos aflige e algumas vezes surgem inusitadas e possíveis soluções nos sonhos mesmo. Repare, leitor, que tudo isso acontece “internamente”, “dentro da nossa cabeça”, algo que é chamado, às vezes, de imaginação. Só que como diferenciar o que está “dentro” do que está “fora”? O fato é que o “fora” e o “dentro” são uma coisa só em relação dialética. A estratégia para tornar o sonho socialmente funcional seria utilizá-lo para adaptar a narrativa social, que é a ideologia dominante, de forma a solucionar problemas comunitários. Então, o sonho de alguém, qualquer um, comunicado socialmente e discutido, e implementado, pode servir para alterar a vida.

Queremos mudar esta vida? Ou só queremos choramingar sem mudar nada? Está boa a vida assim? O que queremos para nossos descendentes afinal? Diz Ailton que “O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno”. Por que acreditar que não dá para mudar nada?

**Mas se desejamos mudar o jeito de viver temos que nos livrar do patriarcado.** Em todas “as culturas mais antigas, a referência é de uma provedora maternal – diz Ailton. Não tem nada a ver com a imagem masculina ou do pai. Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar”. Este mundo foi projetado no passado. Um passado idealizado sempre violento, com líderes autoritários, valorosos, guerreiros destemidos e imbatíveis. A ordem e o progresso vêm da força, do temor. O que acabou isolando os povos em comunidades

---

<sup>1</sup> Conteí com a ajuda da IA DeepSeek para esta diferenciação

que se entendem como inimigas, sempre com medo uns dos outros. Hobbes<sup>2</sup> tornou famosa a frase “o homem é o lobo do homem” defendendo a ideia de que em estado de natureza somos todos inimigos e que portanto, uma força maior – para ele, o Estado, o Leviatã – serviria para controlar essa natureza incontida e ignorante. Sempre a lógica da violência, agora regida por um contrato social. E se a mentalidade dominante fosse de cuidado e atenção às diversas necessidades das pessoas? Um ambiente “maternal” que privilegia a compreensão em vez da matança. As “matanças” de humanos, de não-humanos, de montanhas e florestas vistas como recursos, só nos deixam mais empobrecidos de experiências e de histórias. Quantos “Einsteins”, madames “Curies”, “Fanons”, “Mbembes”, “Lélias Gonzalez”, “Rios Doces” etc. foram “mortos” nessas matanças porque nem tiveram chance? Quanto perdemos com isso para que meia dúzia continue a nos explorar?

E como podemos, afinal, controlar essas matanças que estão cada vez com maior intensidade? Oras, controlando o que faz a “ciência”. Temos que parar de nos iludir com a ciência, pois ela está voltada quase que exclusivamente para a tecnicização da vida cuja única função é a perpetuação do *status quo*, a continuação do giro da roda de hamster. A ciência, em grande parte, é cúmplice na reprodução da experiência da perda da liberdade, justamente ela, que deveria servir para abrir outros horizontes e acenar para outros mundos, no sentido prazeroso: “Gozar sem nenhum objetivo. Mamar sem medo, sem culpa, sem nenhum objetivo”.

Devemos parar de ter medo e encarar a realidade como ela é, sem choramingar, focados em mudá-la para um mundo mais prazeroso. Fabricar “milhares de paraquedas coloridos” para cairmos com prazer. Investir em uma vida mais plena de experiências, diferentes e divertidas, para viver com gosto.

Se o cosmos projeta uma queda, vamos despencar em paraquedas coloridos. E Ailton se pergunta: “De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho”.

#### Bibliografia:

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Editora Schwarcz S. A. Edição Kindle. São Paulo, SP, 2019.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. N-1 edições, São Paulo, SP, 2018.

---

<sup>2</sup> Pesquisa pela IA DeepSeek

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>.*



## **LIBERDADE, IGUALDADE E NÃO DOMINAÇÃO: A TRADIÇÃO REPUBLICANA E A RECONFIGURAÇÃO NORMATIVA DA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA**

*Marco Aurélio da Silva*

### **RESUMO**

O presente artigo analisa a relação entre liberdade e igualdade no interior da tradição republicana, enfatizando suas reinterpretações na teoria política contemporânea e suas implicações para a compreensão das dinâmicas de poder nas democracias do século XXI. Historicamente, esses dois princípios foram frequentemente concebidos como valores normativos em tensão no debate político moderno, especialmente nas tradições liberal e igualitarista. Enquanto o liberalismo clássico privilegiou a liberdade entendida como ausência de interferência, diferentes correntes igualitaristas concentraram-se na redução das desigualdades socioeconômicas como condição para a justiça social. Em contraste com essa oposição, a tradição republicana propõe uma reconciliação conceitual entre liberdade e igualdade por meio da noção de liberdade como não dominação. Nessa perspectiva, indivíduos são livres quando não estão sujeitos ao poder arbitrário de outros agentes, sejam eles indivíduos, instituições ou estruturas sociais. O estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-conceitual baseada na análise crítica da literatura contemporânea em teoria política normativa. A investigação examina os fundamentos conceituais da liberdade republicana, o papel da igualdade cívica como condição institucional da liberdade, as novas formas de dominação associadas às transformações econômicas e tecnológicas contemporâneas e, por fim, as implicações institucionais do republicanismo para a democracia. Argumenta-se que desigualdades estruturais podem produzir relações de dependência que comprometem a autonomia política dos cidadãos, tornando a igualdade um elemento constitutivo da liberdade republicana. Conclui-se que o

republicanismo oferece um arcabouço normativo capaz de integrar liberdade e igualdade na construção de instituições democráticas orientadas à prevenção da dominação e à promoção de uma cidadania substantiva.

**Palavras-chave:** republicanismo; liberdade como não dominação; igualdade cívica; democracia; teoria política contemporânea.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the relationship between freedom and equality within the republican tradition, emphasizing its reinterpretations in contemporary political theory and its implications for understanding power dynamics in twenty-first-century democracies. Historically, these two principles have often been conceived as competing normative values within modern political thought, particularly in liberal and egalitarian traditions. Classical liberalism tended to prioritize freedom understood as non-interference, whereas egalitarian perspectives emphasized the reduction of socioeconomic inequalities as a prerequisite for social justice. In contrast to this opposition, the republican tradition proposes a conceptual reconciliation between freedom and equality through the notion of freedom as non-domination. From this perspective, individuals are free when they are not subject to the arbitrary power of others, whether individuals, institutions, or structural forms of authority. The study adopts a qualitative and theoretical-conceptual approach based on the critical analysis of contemporary literature in normative political theory. The investigation examines the conceptual foundations of republican freedom, the role of civic equality as an institutional condition of liberty, the emergence of new forms of domination associated with contemporary economic and technological transformations, and the institutional implications of republicanism for democratic governance. The article argues that structural inequalities can generate relations of dependence that undermine citizens' political autonomy, making equality a constitutive element of republican freedom. It concludes that republicanism offers a normative framework capable of integrating freedom and equality in the design of democratic institutions oriented toward preventing domination and promoting substantive citizenship.

**Keywords:** republicanism; freedom as non-domination; civic equality; democracy; contemporary political theory.

## **Introdução**

A relação entre liberdade e igualdade constitui uma das questões centrais da teoria política desde o surgimento da modernidade. A tensão entre esses dois princípios normativos estruturou grande parte do debate filosófico e institucional sobre a organização da vida política, especialmente no interior das tradições liberal, socialista e democrática. Enquanto determinadas vertentes do liberalismo clássico enfatizaram a primazia da liberdade individual frequentemente compreendida como ausência de interferência externa, diferentes correntes igualitaristas destacaram a necessidade de reduzir desigualdades socioeconômicas para assegurar condições mínimas de justiça distributiva e participação social. Nesse cenário, a tradição republicana apresenta uma alternativa teórica particularmente relevante ao propor uma concepção relacional da liberdade articulada à igualdade cívica e à participação política.

A redescoberta contemporânea do republicanismo, frequentemente denominada neorepublicanismo, tem promovido uma significativa reconfiguração das categorias fundamentais da teoria política. Desde o final do século XX e, de maneira mais intensa a partir da última década, diversos autores têm argumentado que a tradição republicana oferece instrumentos conceituais capazes de superar a oposição entre liberdade e igualdade ao compreender a liberdade como não dominação. Nessa perspectiva, a liberdade não consiste apenas na ausência de interferência, mas na inexistência de relações sociais nas quais indivíduos ou grupos estejam sujeitos ao poder arbitrário de outros agentes. Tal abordagem desloca o foco da teoria política para a análise das estruturas institucionais e sociais que possibilitam ou impedem relações de dependência e subordinação.

Esse debate adquire especial relevância nas democracias contemporâneas, marcadas por profundas transformações estruturais. A intensificação das desigualdades econômicas globais, a crescente concentração de poder corporativo, o impacto das tecnologias digitais na organização da esfera pública e a crise de legitimidade de instituições representativas têm suscitado novas preocupações acerca das formas contemporâneas de dominação. Esses fenômenos evidenciam que a liberdade política não pode ser compreendida apenas como garantia formal de direitos individuais, mas depende de condições institucionais e sociais capazes de prevenir relações estruturais de dependência.

Nesse contexto, o presente artigo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a tradição republicana contemporânea reconfigura a relação entre liberdade e igualdade como fundamentos normativos de uma ordem política não dominadora nas democracias do século XXI?

O objetivo geral do estudo consiste em analisar a articulação conceitual entre liberdade e igualdade no interior da tradição republicana, enfatizando suas reinterpretações recentes na teoria política contemporânea e suas implicações para a compreensão das estruturas de poder presentes nas democracias atuais.

A hipótese central sustenta que, no interior da tradição republicana contemporânea, liberdade e igualdade não constituem princípios normativos concorrentes, mas dimensões interdependentes de uma ordem política orientada pela prevenção da dominação. A liberdade republicana exige condições estruturais de igualdade que permitam aos cidadãos exercer autonomia política, participar do autogoverno coletivo e contestar relações arbitrárias de poder. Por sua vez, a igualdade republicana não se limita à redistribuição material, mas envolve a construção de arranjos institucionais que garantam status cívico equivalente entre os membros da comunidade política.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-conceitual, baseada na análise crítica da literatura recente em teoria política normativa, especialmente produções publicadas a partir de 2018 que dialogam com autores clássicos e contemporâneos do republicanismo. O procedimento analítico envolve a reconstrução conceitual das categorias de liberdade e igualdade na tradição republicana e a análise das reinterpretações contemporâneas dessas categorias em debates relacionados à democracia, justiça social e poder estrutural.

O artigo está estruturado em quatro seções principais. A primeira examina os fundamentos conceituais da liberdade republicana, enfatizando a noção de não dominação. A segunda analisa a centralidade da igualdade cívica como condição institucional da liberdade. A terceira discute as novas formas de dominação nas sociedades contemporâneas, com destaque para as dimensões econômicas e tecnológicas do poder. Por fim, a quarta seção explora as implicações normativas da tradição republicana para o fortalecimento das instituições democráticas e para a construção de uma cidadania substantiva.

### **Fundamentos conceituais da liberdade na tradição republicana**

A tradição republicana desenvolveu historicamente uma compreensão específica da liberdade que se distingue das principais formulações presentes na teoria política moderna. Diferentemente da concepção liberal clássica, que tende a definir liberdade como ausência de interferência, o republicanismo sustenta que a liberdade política depende da inexistência de relações de dependência arbitrária entre os membros da comunidade política.

Essa concepção tem suas raízes no pensamento político da Antiguidade clássica e na tradição cívica do Renascimento, especialmente nas reflexões sobre a autonomia das comunidades políticas e a necessidade de evitar a concentração de poder. No entanto, sua formulação contemporânea foi amplamente desenvolvida por autores associados ao chamado neorepublicanismo, que reinterpretaram essas tradições à luz das instituições modernas.

Nessa perspectiva, a liberdade republicana é compreendida como liberdade como não dominação. Esse conceito implica que um indivíduo é livre quando não está sujeito ao poder arbitrário de outro agente, seja ele um indivíduo, uma instituição ou uma estrutura social. O elemento central dessa definição reside na ideia de arbitrariedade, isto é, na capacidade de um agente exercer poder sem estar submetido a mecanismos institucionais de controle ou contestação.

Uma das implicações mais importantes dessa concepção é que a dominação pode existir mesmo na ausência de interferência direta. Um indivíduo pode viver sob o poder potencial de outro agente e, ainda assim, não sofrer intervenções concretas em sua vida cotidiana. Nesse caso, a liberdade permanece comprometida porque a relação social é estruturada por uma assimetria de poder que permite interferência arbitrária a qualquer momento.

Essa interpretação relacional da liberdade tem sido amplamente debatida na literatura recente. Estudos contemporâneos argumentam que a análise das relações de dominação exige atenção às estruturas institucionais e sociais que organizam a distribuição de poder na sociedade. Nesse sentido, a liberdade não pode ser compreendida apenas como atributo individual, mas como resultado de arranjos institucionais que regulam as relações entre os membros da comunidade política.

A perspectiva republicana também enfatiza a importância das instituições políticas na garantia da liberdade. Uma ordem política livre é aquela na qual o poder é distribuído de maneira a impedir sua concentração arbitrária. Isso implica a existência de mecanismos institucionais de controle, participação cidadã e responsabilização das autoridades.

Nesse contexto, a democracia assume um papel central na tradição republicana. Diferentemente de concepções puramente procedimentais da democracia, o republicanismo compreende o regime democrático como um sistema institucional destinado a prevenir relações de dominação. A participação política dos cidadãos não é apenas um direito formal, mas um elemento fundamental para a manutenção da liberdade coletiva. A centralidade da liberdade como não dominação no

pensamento republicano contemporâneo tem sido amplamente desenvolvida por autores que procuram aprofundar as implicações institucionais e sociais dessa concepção.

Philip Pettit (2021) argumenta que a liberdade republicana não pode ser garantida apenas pela limitação jurídica do poder estatal, mas exige um conjunto de estruturas institucionais capazes de reduzir a vulnerabilidade estrutural dos indivíduos diante de formas arbitrárias de poder. Nessa perspectiva, a dominação emerge sempre que uma relação social permite que um agente interfira nos interesses de outro sem estar sujeito a mecanismos de controle público ou responsabilização política. Tal interpretação amplia significativamente o alcance analítico da liberdade republicana, uma vez que permite identificar formas de dominação que se manifestam não apenas nas relações entre Estado e cidadãos, mas também nas esferas econômica, social e cultural.

Nesse sentido, autores contemporâneos como Frank Lovett (2022) e Cécile Laborde (2021) têm enfatizado que a análise da dominação requer uma abordagem estrutural das relações de poder que atravessam as instituições sociais. Para Lovett, a dominação deve ser compreendida como uma condição relacional caracterizada por assimetrias persistentes de poder que permitem a imposição arbitrária de decisões. Já Laborde argumenta que a liberdade republicana depende da construção de instituições públicas capazes de assegurar condições equitativas de participação e contestação política. Essa perspectiva desloca o debate da liberdade para o terreno das estruturas institucionais e das práticas sociais que organizam a vida coletiva, sugerindo que a ausência de dominação depende de arranjos políticos que limitem sistematicamente a possibilidade de exercício arbitrário do poder.

Outro desenvolvimento importante da literatura recente refere-se à ampliação do conceito de dominação para além das relações estritamente políticas. Autores como John McCormick (2019) e Lea Ypi (2021) têm demonstrado que formas contemporâneas de dominação frequentemente se manifestam em estruturas econômicas e institucionais que concentram poder decisório em grupos restritos. Nesse contexto, a desigualdade socioeconômica deixa de ser apenas um problema distributivo e passa a constituir um fator central na reprodução de relações de dependência e subordinação. A concentração de riqueza e poder econômico pode gerar condições nas quais determinados grupos exercem influência desproporcional sobre decisões coletivas, comprometendo a capacidade dos cidadãos de participar de maneira autônoma do processo político. Assim, a liberdade republicana revela-se intrinsecamente vinculada à forma como as instituições estruturam as relações de poder na sociedade.

Essas reflexões conduzem diretamente à necessidade de compreender a liberdade republicana em estreita articulação com as condições sociais que possibilitam o exercício efetivo da autonomia

política. Se a dominação emerge de relações estruturais de dependência, então a prevenção dessas relações exige a construção de arranjos institucionais que promovam formas substantivas de igualdade entre os membros da comunidade política. Nesse ponto, a tradição republicana aproxima-se das discussões contemporâneas sobre justiça relacional e igualdade cívica, que destacam a importância de garantir condições institucionais capazes de assegurar status político equivalente aos cidadãos. Desse modo, a análise da liberdade como não dominação conduz necessariamente à reflexão sobre as bases sociais da igualdade, estabelecendo a transição teórica para a próxima seção deste estudo, dedicada à investigação da igualdade cívica e da justiça relacional no republicanismo contemporâneo.

### **Igualdade cívica e justiça relacional no republicanismo contemporâneo**

A concepção republicana de liberdade possui implicações diretas para a compreensão da igualdade. Se a liberdade consiste na ausência de dominação, torna-se evidente que sua realização depende da existência de condições sociais que impeçam relações estruturais de dependência. Nesse sentido, a igualdade emerge como um elemento constitutivo da liberdade republicana.

No interior da tradição republicana, a igualdade é frequentemente concebida como igualdade cívica. Esse conceito refere-se ao status político equivalente dos membros da comunidade, garantindo que nenhum cidadão esteja estruturalmente subordinado a outro. A igualdade republicana, portanto, não se limita à igualdade jurídica formal, mas envolve condições institucionais que assegurem autonomia política efetiva.

Estudos recentes em teoria política têm enfatizado o caráter relacional da igualdade republicana. Em vez de compreender a igualdade apenas em termos distributivos, autores contemporâneos argumentam que ela deve ser analisada como uma condição estrutural que molda as relações de poder na sociedade. Desigualdades profundas podem gerar dependência e subordinação, comprometendo a liberdade mesmo em contextos nos quais direitos formais são reconhecidos.

Essa abordagem tem sido particularmente relevante para a análise das desigualdades econômicas contemporâneas. A concentração de riqueza e poder econômico pode criar relações nas quais determinados indivíduos ou grupos se tornam estruturalmente vulneráveis às decisões de outros agentes. Nesses casos, a liberdade política torna-se frágil, pois a dependência econômica limita a capacidade de participação autônoma na vida pública.

A literatura recente também tem destacado que a igualdade republicana envolve dimensões simbólicas e culturais. O reconhecimento do status cívico dos indivíduos desempenha papel

fundamental na construção de uma ordem política não dominadora. Isso significa que instituições republicanas devem promover não apenas a redistribuição de recursos, mas também formas de reconhecimento social que assegurem dignidade e respeito aos cidadãos.

Nesse sentido, políticas públicas voltadas à educação, proteção social e inclusão política tornam-se instrumentos fundamentais para a realização da liberdade republicana. Ao ampliar as capacidades dos cidadãos e reduzir desigualdades estruturais, tais políticas contribuem para a construção de uma ordem social na qual relações de dominação são progressivamente limitadas.

A reflexão republicana contemporânea também tem dialogado de forma intensa com teorias críticas da justiça que enfatizam o caráter multidimensional da igualdade. Autores como Elizabeth Anderson (2019) e Nancy Fraser (2021) argumentam que a igualdade democrática deve ser compreendida como um princípio relacional que busca eliminar hierarquias sociais institucionalizadas que produzem subordinação e exclusão. Nessa perspectiva, a justiça não se reduz à distribuição equitativa de bens materiais, mas envolve a construção de arranjos sociais nos quais todos os indivíduos possam participar da vida coletiva em condições de respeito e reconhecimento recíprocos. O republicanismo contemporâneo converge com essas abordagens ao sustentar que relações sociais marcadas por estigmatização, marginalização ou exclusão institucional podem produzir formas sutis de dominação, mesmo quando direitos formais são universalmente reconhecidos.

O debate recente tem destacado que a igualdade cívica requer a presença de instituições capazes de neutralizar as assimetrias de poder produzidas pelas dinâmicas econômicas e sociais do capitalismo contemporâneo. Pierre Rosanvallon (2019) observa que as democracias atuais enfrentam um paradoxo caracterizado pela coexistência de igualdade jurídica formal com níveis crescentes de desigualdade material e política. Essa dissociação tende a enfraquecer a confiança nas instituições democráticas e a ampliar a percepção de injustiça social, criando condições favoráveis à reprodução de relações de dependência estrutural. Do ponto de vista republicano, tais dinâmicas representam um risco significativo para a liberdade coletiva, uma vez que a concentração de poder econômico pode converter-se em influência política desproporcional, comprometendo a igualdade de condições na formação da vontade pública.

Nesse contexto, torna-se evidente que a igualdade republicana não pode ser pensada de forma isolada das transformações estruturais que caracterizam as sociedades contemporâneas. A expansão do poder corporativo transnacional, o crescimento das desigualdades globais e o papel cada vez mais central das tecnologias digitais na organização da vida social introduzem novas formas de

poder que escapam parcialmente aos mecanismos tradicionais de controle democrático. Essas transformações indicam que a análise das relações entre liberdade e igualdade deve considerar também as formas emergentes de dominação associadas às estruturas econômicas e tecnológicas do século XXI. Assim, a reflexão sobre a igualdade cívica conduz diretamente à investigação das novas formas de dominação nas sociedades contemporâneas, tema que será desenvolvido na próxima seção deste artigo.

### **Novas formas de dominação nas sociedades contemporâneas**

A reflexão republicana contemporânea tem se debruçado com crescente intensidade sobre as transformações estruturais que caracterizam as sociedades do século XXI e sobre as novas configurações do poder que emergem nesse contexto. A ampliação das desigualdades socioeconômicas, a crescente centralidade do capital financeiro na organização das economias globais e o avanço das tecnologias digitais introduziram dinâmicas complexas que desafiam as formas tradicionais de regulação democrática. Nesse cenário, a noção republicana de liberdade como não dominação adquire renovada relevância analítica, pois permite compreender como relações de poder aparentemente difusas ou institucionalmente legitimadas podem produzir condições estruturais de dependência e vulnerabilidade. Como observa Philip Pettit (2021), a dominação nas sociedades contemporâneas frequentemente assume formas indiretas e sistêmicas, manifestando-se em estruturas institucionais que conferem a determinados atores capacidade desproporcional de influenciar decisões coletivas.

Um dos campos em que tais transformações se tornam mais evidentes é o da economia política global. A literatura recente tem destacado que a intensificação do processo de financeirização da economia ampliou significativamente o poder estrutural de grandes corporações e instituições financeiras, produzindo assimetrias profundas na distribuição de recursos e capacidade decisória. Wolfgang Streeck (2019) argumenta que o capitalismo contemporâneo tem gerado uma crescente dissociação entre mercados e instituições democráticas, na medida em que decisões econômicas fundamentais passam a ser determinadas por dinâmicas financeiras transnacionais relativamente imunes ao controle político. Do ponto de vista republicano, essa configuração pode produzir formas de dominação estrutural, uma vez que amplia a dependência dos Estados e das populações em relação a agentes econômicos cujos interesses nem sempre se alinham às prioridades coletivas.

Nesse contexto, autores como Thomas Piketty (2020) têm demonstrado empiricamente que o aumento das desigualdades patrimoniais nas últimas décadas constitui um fator decisivo na reprodução de relações de poder assimétricas nas democracias contemporâneas. A concentração de

riqueza não implica apenas diferenças materiais, mas também a capacidade de influenciar agendas políticas, processos legislativos e estruturas de governança econômica. Tal cenário cria condições nas quais determinados grupos sociais podem exercer poder indireto sobre decisões coletivas, comprometendo a igualdade política que sustenta a legitimidade das instituições democráticas. Sob a ótica republicana, essas dinâmicas revelam que desigualdades econômicas extremas podem converter-se em mecanismos de dominação ao restringirem a capacidade de participação autônoma dos cidadãos na esfera pública.

Paralelamente às transformações econômicas, o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais introduziu novas formas de poder que desafiam as categorias tradicionais da teoria política. Plataformas digitais e sistemas algorítmicos passaram a desempenhar papel central na organização da circulação de informações, na mediação das interações sociais e na formação da opinião pública. Shoshana Zuboff (2019) argumenta que o chamado “capitalismo de vigilância” constitui uma nova lógica econômica baseada na coleta massiva de dados comportamentais e na capacidade de prever e influenciar decisões individuais. Essa forma de poder algorítmico cria condições nas quais grandes empresas tecnológicas exercem controle significativo sobre fluxos informacionais e processos comunicativos, gerando potenciais riscos de dominação que escapam às formas tradicionais de regulação democrática.

Estudos recentes têm demonstrado que sistemas algorítmicos podem reproduzir ou amplificar desigualdades sociais existentes, particularmente quando incorporam vieses estruturais presentes em bases de dados ou modelos de decisão automatizados. Autores como Virginia Eubanks (2018) e Safiya Noble (2018) evidenciam que tecnologias digitais frequentemente operam como mecanismos de classificação social que podem reforçar processos de marginalização e exclusão. Tais dinâmicas revelam que a dominação contemporânea não se manifesta apenas por meio de coerção direta, mas também através de sistemas sociotécnicos que estruturam oportunidades, acessos e visibilidades de maneira desigual. Nesse sentido, a análise republicana da dominação deve expandir-se para incluir as dimensões tecnológicas do poder nas sociedades digitais.

Outro aspecto relevante diz respeito às persistentes desigualdades sociais relacionadas a gênero, raça e heranças coloniais que continuam a estruturar relações de poder nas democracias contemporâneas. Autoras como Nancy Fraser (2021) e Lea Ypi (2021) têm enfatizado que a justiça democrática exige enfrentar simultaneamente dimensões econômicas, políticas e culturais da desigualdade. A persistência de hierarquias sociais baseadas em identidades coletivas pode produzir formas específicas de vulnerabilidade à dominação, na medida em que determinados grupos

enfrentam barreiras estruturais ao reconhecimento social e à participação política. Assim, a liberdade republicana não pode ser plenamente compreendida sem considerar as formas históricas de exclusão que moldam as relações sociais nas sociedades contemporâneas.

A literatura recente também tem apontado para a emergência de formas transnacionais de poder que desafiam as capacidades regulatórias dos Estados democráticos. Organizações econômicas globais, cadeias produtivas internacionais e regimes jurídicos transnacionais criam espaços decisórios que frequentemente escapam ao controle direto das comunidades políticas nacionais. Jürgen Habermas (2022) observa que essa transformação da soberania política gera um déficit democrático estrutural, na medida em que decisões com impacto significativo sobre a vida dos cidadãos são tomadas em arenas institucionais distantes dos mecanismos tradicionais de responsabilidade democrática. Sob a perspectiva republicana, tal configuração pode gerar novas formas de dominação sistêmica associadas à ausência de controle democrático efetivo sobre processos decisórios globais.

Diante dessas transformações, torna-se evidente que a análise das novas formas de dominação exige uma abordagem normativa capaz de integrar as dimensões econômica, tecnológica e política do poder contemporâneo. A tradição republicana oferece um arcabouço conceitual particularmente fecundo para essa tarefa ao compreender a liberdade como ausência de dominação e ao enfatizar a importância de instituições capazes de limitar a arbitrariedade do poder. Contudo, enfrentar os desafios atuais requer também repensar os mecanismos institucionais da democracia, ampliando formas de participação cidadã e desenvolvendo instrumentos regulatórios capazes de responder às novas configurações do poder global e digital. Essa reflexão conduz diretamente à discussão sobre as implicações normativas do republicanismo para o fortalecimento das instituições democráticas, tema que será examinado na próxima seção deste artigo.

### **Republicanism, democracia e instituições**

A tradição republicana sempre atribuiu centralidade às instituições políticas como mecanismos fundamentais para a preservação da liberdade coletiva. Desde as reflexões clássicas de Maquiavel e Montesquieu até as formulações contemporâneas do neorepublicanismo, a preocupação central dessa tradição consiste em identificar arranjos institucionais capazes de limitar a concentração arbitrária de poder. Para Maquiavel, a liberdade política depende da existência de instituições que permitam o conflito regulado entre diferentes grupos sociais, impedindo que uma única força política capture o governo. Já Montesquieu enfatiza a importância da separação de poderes como mecanismo de contenção institucional da arbitrariedade. Autores contemporâneos como Philip Pettit (2021) e Nadia Urbinati (2019) retomam esses princípios ao argumentar que a liberdade

republicana exige estruturas institucionais que assegurem controle público permanente sobre o exercício do poder político.

Nesse sentido, o republicanismo compreende a democracia não apenas como um procedimento eleitoral, mas como um sistema institucional orientado à prevenção da dominação. Enquanto modelos minimalistas de democracia enfatizam principalmente a competição eleitoral entre elites políticas, a tradição republicana destaca a necessidade de garantir condições efetivas de participação cidadã na formação da vontade coletiva. John McCormick (2019), ao revisitar o pensamento de Maquiavel, sustenta que democracias genuinamente republicanas devem incluir mecanismos institucionais que ampliem a capacidade de intervenção política das classes populares, evitando que elites econômicas monopolizem os processos decisórios. Essa perspectiva reforça a ideia de que a democracia republicana deve ser concebida como um conjunto de instituições destinadas a equilibrar poder, promover accountability e garantir contestação pública.

A literatura contemporânea também tem enfatizado o papel da deliberação pública na construção de uma ordem política não dominadora. Inspirado em tradições deliberativas, Jürgen Habermas (2022) argumenta que a legitimidade das instituições democráticas depende da possibilidade de formação de uma vontade política baseada em processos discursivos inclusivos. Embora o republicanismo possua uma tradição distinta da teoria deliberativa, diversos autores contemporâneos têm buscado integrar essas perspectivas, sugerindo que instituições deliberativas podem fortalecer a liberdade republicana ao ampliar a capacidade de contestação das decisões políticas. Nesse sentido, a deliberação pública torna-se um instrumento fundamental para limitar a arbitrariedade do poder e garantir que decisões coletivas reflitam interesses amplamente compartilhados.

Além da dimensão deliberativa, o republicanismo contemporâneo destaca a importância de mecanismos institucionais de responsabilização política. A existência de eleições periódicas, tribunais independentes, imprensa livre e sistemas de controle institucional constitui elemento essencial para evitar a captura do poder por grupos restritos. Pettit (2021) argumenta que tais mecanismos funcionam como instrumentos de “controle contestatório”, permitindo que cidadãos questionem e revisem decisões governamentais potencialmente arbitrárias. Dessa forma, a liberdade republicana depende não apenas da existência de direitos formais, mas da capacidade efetiva dos cidadãos de exercer vigilância política sobre as autoridades.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das instituições sociais na sustentação da democracia republicana. Alexis de Tocqueville já havia observado que a vitalidade das democracias modernas depende da presença de associações civis capazes de mediar as relações entre indivíduos e Estado.

Essa ideia tem sido retomada por autores contemporâneos que destacam a importância da sociedade civil organizada para o funcionamento das instituições democráticas. Robert Putnam (2020), por exemplo, demonstra que redes associativas e capital social contribuem para fortalecer a confiança institucional e ampliar a participação cidadã. Sob a perspectiva republicana, tais formas de organização coletiva constituem recursos fundamentais para reduzir assimetrias de poder e promover engajamento político.

Entretanto, as transformações recentes das democracias contemporâneas têm colocado desafios significativos para essas instituições. Pierre Rosanvallon (2019) observa que muitas democracias enfrentam uma crescente crise de representação, caracterizada pela perda de confiança nas elites políticas e pela percepção de distanciamento entre governantes e governados. Esse fenômeno tende a fragilizar os mecanismos institucionais que sustentam a liberdade republicana, criando condições favoráveis à emergência de formas populistas de poder que podem comprometer o equilíbrio institucional. Nesse contexto, a revitalização das instituições democráticas torna-se um elemento central para preservar a liberdade política.

Outro desafio contemporâneo refere-se à influência crescente do poder econômico sobre processos políticos. Estudos recentes demonstram que a concentração de recursos financeiros pode permitir que determinados grupos exerçam influência desproporcional sobre decisões legislativas e políticas públicas. Autores como Thomas Piketty (2020) argumentam que desigualdades econômicas extremas podem comprometer a igualdade política que sustenta as instituições democráticas. Do ponto de vista republicano, esse fenômeno representa uma ameaça significativa à liberdade coletiva, pois amplia o risco de captura institucional por interesses privados.

Diante desses desafios, a tradição republicana contemporânea propõe a necessidade de fortalecer instituições democráticas capazes de garantir igualdade política efetiva e limitar formas emergentes de dominação. Isso implica ampliar mecanismos de participação cidadã, fortalecer estruturas de controle institucional e desenvolver políticas públicas que reduzam desigualdades estruturais. Assim, o republicanismo oferece um horizonte normativo no qual democracia e liberdade são concebidas como processos institucionais interdependentes, cuja realização depende da construção contínua de arranjos políticos orientados à prevenção da dominação.

### **Reconciliação normativa entre liberdade e igualdade**

A relação entre liberdade e igualdade constitui um dos temas mais persistentes da teoria política moderna. Durante grande parte do debate filosófico contemporâneo, esses valores foram

frequentemente apresentados como princípios normativos em tensão. Enquanto determinadas vertentes do liberalismo enfatizaram a proteção da liberdade individual contra interferências externas, diferentes correntes igualitaristas concentraram-se na necessidade de reduzir desigualdades socioeconômicas para promover justiça distributiva. A tradição republicana, contudo, propõe uma reconciliação conceitual entre esses dois princípios ao compreendê-los como dimensões interdependentes de uma ordem política não dominadora.

A concepção republicana de liberdade como não dominação fornece o ponto de partida para essa reconciliação normativa. Se a liberdade depende da ausência de relações arbitrárias de poder, torna-se evidente que sua realização exige condições sociais que impeçam dependências estruturais entre indivíduos e grupos. Nesse sentido, autores contemporâneos como Philip Pettit (2021) e Frank Lovett (2022) argumentam que níveis elevados de desigualdade econômica podem gerar vulnerabilidade à dominação, comprometendo a autonomia política dos cidadãos. A igualdade, portanto, não aparece como um princípio externo à liberdade, mas como uma condição necessária para sua efetivação.

Essa perspectiva aproxima o republicanismo contemporâneo de debates recentes sobre justiça relacional. Elizabeth Anderson (2019), por exemplo, sustenta que a igualdade democrática deve ser entendida como a eliminação de relações sociais de subordinação e hierarquia. Em vez de focar exclusivamente na distribuição de recursos, essa abordagem enfatiza a necessidade de construir instituições que garantam status cívico equivalente aos membros da comunidade política. Tal interpretação converge com o ideal republicano de cidadania não dominada, no qual todos os indivíduos possuem capacidade equivalente de participar do autogoverno coletivo.

Outro elemento importante dessa reconciliação refere-se à articulação entre liberdade política e capacidades sociais. Amartya Sen e Martha Nussbaum já haviam argumentado que a liberdade substantiva depende do acesso a condições sociais que permitam aos indivíduos desenvolver plenamente suas capacidades humanas. No interior da tradição republicana contemporânea, essa perspectiva tem sido reinterpretada como uma forma de fortalecer as bases sociais da liberdade política. Políticas públicas voltadas à educação, saúde, proteção social e inclusão econômica tornam-se, assim, instrumentos essenciais para reduzir vulnerabilidades estruturais e ampliar a autonomia dos cidadãos.

A literatura recente também tem destacado que a igualdade republicana envolve dimensões simbólicas e culturais relacionadas ao reconhecimento social. Nancy Fraser (2021) argumenta que injustiças contemporâneas frequentemente resultam da combinação de desigualdades econômicas e

formas de desvalorização cultural. Nesse contexto, a realização de uma ordem política não dominadora exige enfrentar simultaneamente problemas de redistribuição e reconhecimento. O republicanismo contemporâneo oferece um arcabouço teórico capaz de integrar essas dimensões ao compreender a liberdade como resultado de relações sociais não hierárquicas.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão institucional dessa reconciliação normativa. A liberdade republicana exige instituições políticas que garantam igualdade de participação na formação da vontade coletiva. Autores como Nadia Urbinati (2019) destacam que democracias representativas precisam ser complementadas por mecanismos participativos e deliberativos capazes de ampliar a inclusão política. Esses arranjos institucionais contribuem para assegurar que decisões públicas reflitam interesses amplamente compartilhados, reduzindo o risco de dominação por grupos privilegiados.

A reconciliação entre liberdade e igualdade também possui implicações importantes para a economia política das democracias contemporâneas. Autores como Thomas Piketty (2020) defendem que a redução de desigualdades patrimoniais extremas constitui condição necessária para preservar a igualdade política. Do ponto de vista republicano, políticas fiscais progressivas, regulação democrática da economia e ampliação do acesso a recursos produtivos podem contribuir para limitar formas estruturais de dominação associadas à concentração de riqueza.

Assim, a tradição republicana contemporânea propõe uma síntese normativa na qual liberdade e igualdade são concebidas como princípios mutuamente constitutivos. A liberdade exige condições sociais de igualdade suficientes para impedir relações de dependência arbitrária, enquanto a igualdade necessita de instituições políticas que garantam autonomia e participação cidadã. Essa integração conceitual oferece uma alternativa robusta às dicotomias tradicionais da teoria política moderna e fornece um horizonte normativo para a construção de democracias mais justas e inclusivas.

## **Conclusão**

A análise desenvolvida neste artigo buscou examinar a relação entre liberdade e igualdade à luz da tradição republicana, enfatizando as contribuições do pensamento contemporâneo para a compreensão das dinâmicas de poder nas democracias atuais. Partindo da concepção de liberdade como não dominação, foi possível demonstrar que a tradição republicana oferece um quadro teórico particularmente fecundo para analisar as condições institucionais e sociais necessárias à preservação da autonomia política dos cidadãos.

A investigação revelou que a liberdade republicana não pode ser reduzida à ausência de interferência direta, mas deve ser compreendida como ausência de relações arbitrárias de poder. Essa interpretação relacional desloca o foco da teoria política para a análise das estruturas sociais e institucionais que moldam as relações entre indivíduos e grupos. Nesse contexto, desigualdades econômicas profundas, assimetrias institucionais e novas formas de poder tecnológico podem produzir condições de dependência que comprometem a liberdade coletiva.

Ao longo do artigo, argumentou-se que a igualdade desempenha papel constitutivo na realização da liberdade republicana. A igualdade cívica não se limita à garantia formal de direitos, mas envolve a construção de condições sociais que permitam aos cidadãos participar da vida política em condições de autonomia e reconhecimento. Nesse sentido, políticas públicas voltadas à redução de desigualdades estruturais e ao fortalecimento das capacidades sociais dos indivíduos constituem elementos essenciais para a construção de uma ordem política não dominadora.

A análise das novas formas de dominação nas sociedades contemporâneas evidenciou que desafios significativos emergem das transformações econômicas e tecnológicas recentes. A concentração de riqueza, o poder crescente das corporações globais e a expansão de sistemas digitais de vigilância e controle informacional introduzem dinâmicas complexas que desafiam as capacidades regulatórias das instituições democráticas. Esses fenômenos indicam que a defesa da liberdade republicana exige constante adaptação institucional diante das mudanças estruturais que caracterizam o mundo contemporâneo.

Nesse cenário, as instituições democráticas assumem papel fundamental na prevenção da dominação. Mecanismos de participação cidadã, deliberação pública, controle institucional e accountability política constituem instrumentos essenciais para garantir que o exercício do poder permaneça submetido à vontade coletiva. A revitalização dessas instituições representa um passo crucial para enfrentar a crise de legitimidade que afeta diversas democracias contemporâneas.

Por fim, o artigo demonstrou que a tradição republicana oferece uma reconciliação normativa entre liberdade e igualdade, concebendo esses princípios como dimensões interdependentes de uma ordem política justa. A liberdade exige igualdade suficiente para impedir relações de dependência arbitrária, enquanto a igualdade necessita de instituições democráticas capazes de assegurar autonomia e participação cidadã. Essa síntese normativa fornece um referencial teórico relevante para orientar debates contemporâneos sobre justiça, democracia e poder.

Diante das profundas transformações que marcam o século XXI, a tradição republicana permanece um recurso analítico indispensável para repensar os fundamentos normativos da vida política. Ao enfatizar a centralidade da não dominação e da igualdade cívica, o republicanismo oferece instrumentos conceituais capazes de orientar tanto a crítica das estruturas de poder existentes quanto a construção de instituições democráticas mais inclusivas, participativas e justas.

### **Referências Bibliográficas**

ANDERSON, Elizabeth. **Private Government: How Employers Rule Our Lives (and Why We Don't Talk about It)**. Princeton: Princeton University Press, 2017.

EUBANKS, Virginia. **Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor**. New York: St. Martin's Press, 2018.

FRASER, Nancy. **Cannibal Capitalism: How Our System Is Devouring Democracy, Care, and the Planet**. London: Verso, 2021.

HABERMAS, Jürgen. **A New Structural Transformation of the Public Sphere and Deliberative Politics**. Cambridge: Polity Press, 2022.

LABORDE, Cécile. **Liberalism's Religion**. Cambridge: Harvard University Press, 2017.

LOVETT, Frank. **A General Theory of Domination and Justice**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

MCCORMICK, John P. **Machiavellian Democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism**. New York: New York University Press, 2018.

NUSSBAUM, Martha C. **Creating Capabilities: The Human Development Approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

PETTIT, Philip. **Republicanism: A Theory of Freedom and Government**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

PETTIT, Philip. **The State**. Princeton: Princeton University Press, 2023.

PIKETTY, Thomas. **Capital and Ideology**. Cambridge: Harvard University Press, 2020.

PUTNAM, Robert D. **The Upswing: How America Came Together a Century Ago and How We Can Do It Again**. New York: Simon & Schuster, 2020.

ROSANVALLON, Pierre. **The Society of Equals**. Cambridge: Harvard University Press, 2013.

SEN, Amartya. **Development as Freedom**. New York: Anchor Books, 1999.

STREECK, Wolfgang. **How Will Capitalism End? Essays on a Failing System**. London: Verso, 2016.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

URBINATI, Nadia. **Me the People: How Populism Transforms Democracy**. Cambridge: Harvard University Press, 2019.

YPI, Lea. **Free: Coming of Age at the End of History**. London: Penguin, 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism**. New York: PublicAffairs, 2019.

*Autor:*

*Marco Aurélio da Silva*

*Doutor em Extensão Rural -UFSM; Mestre em Ciências Sociais - UFSM; Mestre em Educação - UNISC. Tem desenvolvido pesquisas sobre economia solidária, cooperativismo escolar, gestão educacional.*

*E-mail: [marcoaurelio22000@gmail.com](mailto:marcoaurelio22000@gmail.com)*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>*



**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E EPISTEMOLOGIAS  
CRÍTICAS DA TECNOLOGIA E DA EDUCAÇÃO  
DECOLONIAL PERSPECTIVES AND CRITICAL  
EPISTEMOLOGIES OF TECHNOLOGY AND EDUCATION**

*Marco Aurélio da Silva*

**Resumo:** Este artigo desenvolve uma análise teórica, de caráter crítico e decolonial, acerca das relações entre tecnologia, educação e produção do conhecimento no contexto do capitalismo digital contemporâneo. Ancorado em epistemologias críticas latino-americanas, estudos decoloniais e abordagens críticas da tecnologia, o texto problematiza a suposta neutralidade dos artefatos técnicos, das plataformas educacionais digitais e, mais recentemente, dos sistemas de inteligência artificial. Argumenta-se que tais tecnologias operam como dispositivos sociotécnicos atravessados por relações históricas de colonialidade do poder, do saber e do ser, reproduzindo desigualdades epistêmicas, culturais e políticas. Ao mesmo tempo, o artigo evidencia possibilidades contra-hegemônicas de apropriação crítica, pedagógica e comunitária das tecnologias digitais, enfatizando práticas decoloniais orientadas à autonomia, à justiça cognitiva e à democratização do conhecimento. Conclui-se que a incorporação crítica da tecnologia na educação exige deslocamentos epistemológicos profundos, capazes de articular pesquisa, formação docente e práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade epistêmica e a transformação social.

**Palavras-chave:** decolonialidade; tecnologia; educação; epistemologias críticas; inteligência artificial.

**Abstract:** This article develops a theoretical analysis, grounded in critical and decolonial perspectives, of the relationships between technology, education, and knowledge production in the context of contemporary digital capitalism. Drawing on Latin American critical epistemologies, decolonial studies, and critical approaches to technology, the text problematizes the presumed neutrality of technical artifacts, digital educational platforms, and, more recently, artificial intelligence systems. It argues that such technologies operate as sociotechnical devices traversed by historical relations of coloniality of power, knowledge, and being, thereby reproducing epistemic, cultural, and political inequalities. At the same time, the article highlights counter-hegemonic possibilities for the critical, pedagogical, and community-based appropriation of digital technologies, emphasizing decolonial practices oriented toward autonomy, cognitive justice, and the democratization of knowledge. It concludes that the critical incorporation of technology in education requires profound epistemological shifts capable of articulating research, teacher education, and pedagogical practices committed to epistemic plurality and social transformation.

**Keywords:** decoloniality; technology; education; critical epistemologies; artificial intelligence.

## **Introdução**

A intensificação do uso de tecnologias digitais na educação, especialmente nas últimas décadas, tem sido frequentemente associada a discursos de inovação, modernização e democratização do acesso ao conhecimento. No entanto, tais narrativas, amplamente difundidas por organismos internacionais, empresas de tecnologia e políticas educacionais, tendem a ocultar as dimensões históricas, políticas e epistemológicas que atravessam o desenvolvimento e a implementação dessas tecnologias. A educação mediada por tecnologias, longe de constituir um campo neutro, está profundamente imbricada nas dinâmicas da modernidade/colonialidade, reproduzindo hierarquias de saber e relações assimétricas de poder.

Nesse contexto, as perspectivas decoloniais emergem como um campo teórico-crítico fundamental para problematizar os pressupostos epistemológicos que sustentam a tecnologia educacional contemporânea. Ao questionar a universalização de modelos tecnológicos produzidos no Norte Global, a decolonialidade denuncia a persistência da colonialidade do saber na educação, que se manifesta tanto na seleção dos conteúdos curriculares quanto nas formas de mediação tecnológica do ensino e da aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo aprofundar a discussão teórica sobre as interfaces entre decolonialidade, epistemologias críticas e tecnologia educacional, argumentando que a superação das desigualdades educacionais exige não apenas acesso a dispositivos tecnológicos, mas uma revisão radical das bases epistemológicas que orientam seu uso. Defende-se que pensar tecnologia e educação a partir de uma perspectiva decolonial implica reconhecer a pluralidade epistemológica, enfrentar as injustiças cognitivas e promover práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação social.

A intensificação dos processos de digitalização da vida social, particularmente no campo educacional, tem produzido profundas transformações nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de gestão educacional e, mais recentemente, aplicações de inteligência artificial vêm sendo incorporados de modo acelerado às políticas públicas e às práticas pedagógicas, frequentemente sob o discurso da inovação, da eficiência e da neutralidade técnica. No entanto, tais discursos ocultam as determinações históricas, políticas e econômicas que estruturam o desenvolvimento e o uso dessas tecnologias.

À luz das perspectivas decoloniais e das epistemologias críticas, este artigo parte do pressuposto de que a tecnologia não constitui um domínio neutro ou universal, mas um campo de disputas simbólicas, epistêmicas e materiais profundamente marcado pela colonialidade do poder e do saber. Como argumentam autores do pensamento decolonial latino-americano, a modernidade tecnológica se constituiu de forma indissociável da expansão colonial, da racialização dos corpos e da hierarquização dos saberes, impondo padrões eurocentrados de racionalidade, ciência e progresso.

No contexto educacional contemporâneo, plataformas digitais de ensino, sistemas algorítmicos de avaliação e aplicações de inteligência artificial incorporam, de forma muitas vezes invisibilizada, critérios normativos, lógicas de mercado e epistemologias hegemônicas que reforçam assimetrias globais de poder. Assim, problematizar tais tecnologias a partir de uma perspectiva decolonial implica questionar quem as produz, a partir de quais referenciais epistemológicos e com quais impactos sobre os sujeitos e os territórios educacionais.

Do ponto de vista da pesquisa educacional, essa problematização exige metodologias críticas capazes de analisar os efeitos sociotécnicos da digitalização da educação, bem como práticas pedagógicas que promovam a leitura crítica das tecnologias, a produção colaborativa de conhecimentos e a valorização de epistemes historicamente subalternizadas.

## **Colonialidade do saber e educação tecnológica**

O conceito de colonialidade do saber, formulado inicialmente por Aníbal Quijano e aprofundado por diversos autores latino-americanos, refere-se à persistência de padrões coloniais na produção, validação e circulação do conhecimento, mesmo após o fim formal do colonialismo. No campo educacional, essa colonialidade se expressa na hegemonia de epistemologias eurocêntricas, na marginalização de saberes populares, indígenas e afro-descendentes, e na naturalização de critérios de cientificidade alinhados à racionalidade moderna ocidental.

No âmbito da tecnologia educacional, a colonialidade do saber manifesta-se de forma particularmente intensa. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de inteligência artificial são majoritariamente desenvolvidos a partir de lógicas culturais, linguísticas e pedagógicas do Norte Global. Esses artefatos incorporam valores, pressupostos e visões de mundo que tendem a ser impostos como universais, desconsiderando as especificidades históricas, culturais e territoriais dos contextos educacionais do Sul Global.

A racionalidade tecnocrática que orienta grande parte das políticas de digitalização da educação reduz os processos pedagógicos a métricas de desempenho, eficiência e produtividade, reforçando uma visão instrumental do conhecimento. Tal abordagem contribui para a despolitização da educação e para o obscurecimento das relações de poder que atravessam a tecnologia, fortalecendo a colonialidade epistêmica sob o discurso da inovação.

Assim, a crítica decolonial à tecnologia educacional não se limita à denúncia da exclusão digital, mas problematiza os próprios fundamentos epistemológicos que estruturam a produção e o uso das tecnologias na educação, evidenciando como estas podem operar como dispositivos de dominação simbólica e cognitiva.

A colonialidade do saber, compreendida a partir de uma perspectiva crítico-desconstrucionista, constitui-se como efeito histórico e estrutural de um regime de dominação epistemológica que universalizou uma matriz específica de racionalidade — eurocentrada, moderna e instrumental — como parâmetro exclusivo de validação do conhecimento. Tal matriz instituiu o sujeito europeu como arquétipo da razão legítima, promovendo um ordenamento hierárquico dos saberes que marginalizou, silenciou ou deslegitimou outras formas de produção de sentido, experiência e compreensão do mundo. Esse processo não se limitou à esfera cultural, mas estruturou profundamente os sistemas educacionais modernos, as instituições científicas e, de modo particular, os modos hegemônicos de conceber tecnologia, inovação e progresso.

Nesse horizonte, a educação tecnológica foi historicamente capturada por uma racionalidade colonial que naturaliza a técnica como expressão neutra do avanço científico, dissociada das condições sociopolíticas, culturais e ontológicas que a produzem. A tecnologia passa, assim, a ser compreendida como instância autônoma, exterior ao humano, orientada prioritariamente pela eficiência, pela padronização e pela maximização produtiva. Essa lógica reforça uma pedagogia da adaptação, na qual os sujeitos são treinados para operar sistemas técnicos predefinidos, em vez de participar criticamente de sua concepção, problematização e reinvenção.

A imposição desse modelo epistêmico implicou um verdadeiro epistemicídio, entendido como a supressão sistemática de saberes não alinhados à racionalidade moderna-colonial. Tal processo não apenas eliminou conhecimentos outros, mas também comprometeu a possibilidade de imaginar tecnologias enraizadas em contextos locais, memórias coletivas, cosmologias diversas e experiências históricas subalternizadas. A colonialidade do saber, nesse sentido, opera como um dispositivo de normalização cognitiva, que transforma a educação tecnológica em instrumento de reprodução das assimetrias globais de poder.

Descolonizar o saber, portanto, não significa substituir um cânone por outro, mas instaurar um movimento permanente de desestabilização das hierarquias epistemológicas que sustentam a modernidade tecnológica. Trata-se de um exercício crítico contínuo de desnaturalização das categorias de verdade, progresso, inovação e racionalidade que estruturam os discursos educacionais e tecnológicos contemporâneos. Essa descolonização exige uma ruptura com modelos homogêneos de formação e a abertura a ecologias de saberes, nas quais múltiplas racionalidades possam coexistir sem serem reduzidas a critérios externos de validação.

A educação tecnológica, quando pensada a partir dessa chave decolonial, deixa de ser um campo voltado exclusivamente à instrumentalização técnica e passa a constituir-se como espaço político-pedagógico de disputa de sentidos. Nesse espaço, tecnologias são compreendidas como práticas sociotécnicas situadas, atravessadas por relações de poder, valores culturais, escolhas éticas e projetos de sociedade. O foco desloca-se da mera adaptação às tecnologias dominantes para a problematização crítica de seus usos, finalidades e impactos, especialmente no que concerne à reprodução de desigualdades sociais, cognitivas e territoriais.

Nesse movimento, a descolonização do pensamento assume centralidade. Não se trata apenas de reconhecer a historicidade da dominação colonial, mas de enfrentar os seus efeitos internalizados nos próprios modos de pensar, ensinar e pesquisar. A colonialidade manifesta-se, frequentemente,

como inércia cognitiva, como tendência à padronização, à normatização excessiva e à busca por soluções universais que desconsideram a complexidade das formas de vida. Descolonizar o pensamento implica resistir à transformação do conhecimento em doutrina, método fechado ou modelo único, mantendo-o aberto à contingência, à diferença e à pluralidade.

Ao final desta seção, sustenta-se que a colonialidade do saber continua a operar de maneira decisiva na educação tecnológica contemporânea, especialmente quando esta se orienta por paradigmas tecnocráticos e descontextualizados. Superar essa condição demanda a construção de práticas educativas que reconheçam a tecnologia como produção histórica e cultural, inseparável das experiências humanas que a engendram. Tal perspectiva inaugura o terreno para uma educação tecnológica crítica e decolonial, capaz de articular saber, poder e ética na construção de outros futuros possíveis — questão que será aprofundada na seção seguinte.

A colonialidade, conforme formulada por Quijano, refere-se à persistência das estruturas de dominação colonial para além do fim formal do colonialismo, manifestando-se nas dimensões do poder, do saber e do ser. A tecnologia moderna emerge, nesse sentido, como um dos principais dispositivos de consolidação da racionalidade moderna/colonial, ao naturalizar formas específicas de conhecimento científico, organização social e controle da natureza.

Autores como Lander (2005) demonstram que as ciências sociais e as tecnologias associadas ao projeto moderno-capitalista operam como instrumentos de legitimação de uma ordem social profundamente excludente, apresentada como universal e inevitável. A tecnologia, nesse quadro, não apenas reflete relações de poder, mas contribui ativamente para sua reprodução, ao estruturar modos de produção, circulação de informações e formas de subjetivação.

No campo das tecnologias digitais, essa colonialidade se expressa, por exemplo, na centralização das infraestruturas tecnológicas em grandes corporações globais, na padronização de currículos mediados por plataformas e na coleta massiva de dados educacionais para fins de controle e mercantilização do aprendizado.

Sistemas de inteligência artificial aplicados à educação, ao operarem por meio de bases de dados historicamente enviesadas e modelos algorítmicos opacos, tendem a reproduzir discriminações raciais, culturais e linguísticas, reforçando hierarquias epistêmicas já existentes.

### **Epistemologias decoloniais e educação crítica**

As epistemologias decoloniais constituem um esforço teórico e político para desestabilizar a pretensa universalidade do conhecimento moderno-ocidental, propondo a valorização de saberes historicamente subalternizados. Autores como Walter Mignolo, Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos defendem a necessidade de um giro epistemológico que reconheça a coexistência de múltiplas racionalidades e formas de produção de conhecimento.

No campo da educação, essas epistemologias convergem com tradições da pedagogia crítica ao enfatizar o caráter político do conhecimento e da prática pedagógica. Contudo, diferenciam-se ao incorporar de maneira central a crítica ao colonialismo, ao racismo epistêmico e à geopolítica do conhecimento. A educação decolonial não busca apenas ampliar conteúdos curriculares, mas questionar quem produz o conhecimento, a partir de quais lugares e com quais interesses.

Aplicadas à tecnologia educacional, as epistemologias decoloniais exigem uma leitura crítica dos discursos de neutralidade e objetividade tecnológica. Estudos recentes evidenciam que algoritmos, sistemas de recomendação e plataformas educacionais reproduzem vieses culturais, linguísticos e raciais, gerando formas contemporâneas de injustiça epistêmica. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser compreendida como mera ferramenta e passa a ser analisada como um campo de disputas simbólicas e políticas.

Adotar uma epistemologia decolonial da tecnologia implica reconhecer os sujeitos educacionais como produtores de conhecimento, valorizando práticas colaborativas, interculturais e contextualizadas. Trata-se de deslocar o foco da adaptação dos sujeitos às tecnologias para a construção coletiva de tecnologias alinhadas às necessidades e aos projetos emancipatórios das comunidades.

A compreensão da tecnologia restrita a si mesma, desvinculada de seus fundamentos históricos, culturais e antropológicos, insere-se na racionalidade instrumental própria da modernidade ocidental, cuja centralidade reside na eficiência, na otimização do trabalho e na maximização da produtividade. Tal racionalidade consolida-se a partir do século XIX, no contexto da Revolução Industrial, quando a técnica passa a ser organizada em função da produção material em larga escala, da divisão social do trabalho e da automação dos processos produtivos. Esse paradigma instituiu uma concepção mecanicista da ação humana, na qual o sujeito é progressivamente reduzido a executor de procedimentos repetitivos, subordinados à lógica da produtividade contínua.

Como herança desse processo histórico, consolidou-se uma assimilação conceitual entre técnica e tecnologia, ambas frequentemente compreendidas sob uma perspectiva estritamente operativa e

funcional. Essa leitura, ainda dominante em muitos campos científicos e educacionais, tende a naturalizar a subordinação do humano aos sistemas técnicos, obscurecendo o caráter histórico, simbólico e criativo que constitui a gênese da tecnologia. Tal abordagem reforça uma visão desumanizada do fazer técnico, na qual a tecnologia aparece como entidade autônoma, dissociada das experiências, valores e intencionalidades humanas.

Em contraposição a essa matriz instrumental, a compreensão de tecnologia antecede historicamente a modernidade industrial e remonta à tradição helênica, particularmente à noção de *téchne*. Nesse horizonte, a técnica não se opõe ao pensamento, mas emerge como expressão criativa da ação humana no mundo, articulando saber, imaginação e prática. A *téchne* designa modos inventivos de produzir, intervir e significar a realidade, constituindo-se como dimensão fundante da experiência humana e da adaptação criativa às condições da existência.

Nessa perspectiva, o pensamento configura-se como matriz originária da técnica, na medida em que a ação técnica decorre da capacidade humana de interpretar, transformar e superar situações concretas. A tecnologia, assim compreendida, não se restringe aos artefatos materiais ou aos dispositivos maquímicos, mas abrange os domínios simbólicos, cognitivos e subjetivos que orientam o agir humano. Trata-se de um processo cultural que expressa o entrelaçamento indissociável entre pensar e agir, sendo resultado histórico do saber-fazer humano acumulado, ressignificado e continuamente reinventado.

Ao longo do tempo, as tecnologias foram sendo aperfeiçoadas e reconfiguradas em resposta às demandas sociais, passando a ser associadas, sobretudo na contemporaneidade, a campos como a robótica, a informática e os sistemas digitais avançados. Essa associação, contudo, reforça a tendência a compreender o desenvolvimento tecnológico como processo quase autônomo, subordinado à lógica do progresso técnico-científico e do crescimento econômico, obscurecendo as mediações sociais e políticas que o constituem. Tal concepção contribui para a ideia de que a evolução social estaria determinada por uma racionalidade técnica supostamente neutra, desconsiderando os conflitos e desigualdades que atravessam sua implementação.

Uma abordagem crítica, alinhada às epistemologias decoloniais, recusa essa autonomização da tecnologia e a compreende como materialização histórica de escolhas humanas situadas. A técnica corresponde ao esforço prático de intervir na realidade, enquanto a tecnologia representa a sistematização cultural desse esforço, incorporando valores, visões de mundo e projetos de sociedade. Nesse sentido, os processos tecnológicos não podem ser concebidos como realidades

independentes, mas como extensões da cognição, da imaginação e da criatividade humanas, articuladas às experiências coletivas e às condições socioculturais específicas.

A relação entre ser humano e tecnologia configura-se, portanto, como um vínculo simbiótico, no qual os artefatos técnicos emergem como desdobramentos do pensamento e da imaginação socialmente situados. A concepção da tecnologia como entidade exterior ao humano — dotada de vontades próprias e dinâmica autônoma — contradiz as práticas científicas e sociais comprometidas com a centralidade da vida, da experiência e da emancipação humana. Tecnologia e humanidade não se opõem, nem se subordinam mutuamente, mas se constituem de forma relacional, no campo imaterial das ideias, das memórias e das experiências compartilhadas.

Pensar a tecnologia, nesse horizonte, implica reconhecer sua dimensão constitutiva da condição humana enquanto ser pensante e criador. A capacidade de produzir artefatos, linguagens e mediações técnicas está intrinsecamente vinculada à necessidade de organizar a vida social, comunicar sentidos e responder aos desafios históricos. A tecnologia, enquanto conhecimento aplicado, reestrutura continuamente a consciência, a memória e as formas de resolução de problemas, operando como mediação entre o humano e o mundo.

Essa compreensão desloca a tecnologia de uma concepção rígida, acabada e exterior à subjetividade, afirmando-a como processo aberto, dinâmico e permanentemente reconfigurado pela ação humana. As tecnologias não constituem organismos autônomos, mas expressões históricas da criatividade e da racionalidade humanas, enraizadas na *téchne* como prática cognitiva, reflexiva e inventiva. Sua existência depende da ação humana, sendo atravessada por valores, afetos, memórias e pertencimentos territoriais.

Nesse sentido, as tecnologias mobilizam dimensões centrais da experiência humana — pensar, agir, imaginar e recordar —, assumindo relevância particular quando articuladas às questões do lugar, da identidade e da memória dos sujeitos que constroem e interrogam a história, inclusive os processos coloniais. As práticas tecnológicas operam sobre a subjetividade e a criatividade, resignificando saberes situados e produzindo novas possibilidades de leitura e intervenção no mundo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação, sob essa perspectiva, configuram-se como dispositivos potentes para práticas educativas decoloniais, ao ampliarem as possibilidades de expressão, circulação de narrativas e produção de sentidos. A convergência de múltiplas linguagens — orais, escritas, visuais, sonoras e digitais — amplia os atos comunicacionais e tensiona os limites

espaço-temporais da educação, favorecendo a emergência de espaços colaborativos de aprendizagem, diálogo intercultural e preservação das trajetórias históricas dos sujeitos.

As epistemologias decoloniais compreendem a tecnologia como parte constitutiva dos processos de descolonização das mentes, das práticas e das estruturas sociais. A intensificação do uso tecnológico, quando orientada por princípios críticos e emancipatórios, evidencia a capacidade humana de reelaborar continuamente suas práticas, resistindo às lógicas coloniais e influenciando os rumos do desenvolvimento tecnológico. Assim, tecnologia, educação crítica e decolonialidade convergem na afirmação da criatividade humana como fundamento para a transformação social e para a construção de horizontes epistemológicos plurais.

As epistemologias críticas e decoloniais propõem uma ruptura com o monopólio epistêmico da racionalidade ocidental moderna, defendendo a pluralidade de saberes e a justiça cognitiva. Santos (2019) argumenta que não há justiça social global sem justiça cognitiva, o que implica reconhecer a legitimidade de conhecimentos produzidos por povos indígenas, comunidades tradicionais e sujeitos historicamente marginalizados.

No campo educacional, essa perspectiva demanda a revisão crítica dos currículos, das metodologias de ensino e das tecnologias utilizadas como mediações pedagógicas. A tecnologia, longe de ser um mero instrumento, participa ativamente da produção de sentidos e da definição do que conta como conhecimento válido.

Plataformas digitais de ensino, ao estruturarem conteúdos, formas de interação e mecanismos de avaliação, operam como dispositivos epistemológicos que podem tanto ampliar quanto restringir a diversidade de saberes presentes nos processos educativos. Para a pesquisa em educação, as epistemologias críticas implicam metodologias participativas, colaborativas e territorializadas, capazes de analisar criticamente os impactos das tecnologias digitais sobre os processos de aprendizagem e sobre a produção do conhecimento científico.

### **Tecnologia, educação e descolonização curricular**

A descolonização curricular constitui um dos eixos centrais das propostas educacionais decoloniais. Ela envolve a revisão crítica dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação que estruturam os currículos escolares e universitários, questionando a centralidade de narrativas eurocêntricas e a exclusão de saberes locais e tradicionais.

No contexto da educação mediada por tecnologias, a descolonização curricular assume novos desafios. Ambientes digitais frequentemente operam a partir de currículos padronizados, conteúdos pré-definidos e metodologias homogêneas, limitando a autonomia pedagógica e a contextualização do ensino. Além disso, a predominância de conteúdos em línguas hegemônicas reforça desigualdades linguísticas e culturais.

Uma abordagem decolonial da tecnologia educacional propõe o uso crítico e criativo das ferramentas digitais para ampliar a diversidade epistemológica, possibilitando a circulação de narrativas plurais e o fortalecimento de identidades culturais. Isso implica desenvolver práticas pedagógicas que utilizem a tecnologia como meio de expressão, diálogo intercultural e produção coletiva de conhecimento, e não apenas como instrumento de transmissão de conteúdos.

Nesse sentido, a descolonização curricular mediada por tecnologias exige repensar tanto o design das plataformas quanto as políticas públicas que orientam sua adoção, priorizando princípios como justiça cognitiva, participação comunitária e respeito à diversidade cultural.

Nesse quadro analítico, a incorporação de tecnologias digitais, plataformas educacionais e sistemas de inteligência artificial no campo educacional deve ser compreendida como um processo intrinsecamente político e epistemológico, e não como mera inovação técnico-instrumental. Tais artefatos, ao organizarem fluxos de informação, critérios de visibilidade do conhecimento, formas de interação pedagógica e regimes de avaliação, operam como dispositivos curriculares que materializam determinadas racionalidades e excluem outras. Assim, plataformas de aprendizagem, ambientes virtuais e algoritmos educacionais tendem a reproduzir a colonialidade do saber ao privilegiar epistemes eurocentradas, linguagens hegemônicas e modelos pedagógicos universalizantes, frequentemente dissociados dos contextos históricos, culturais e territoriais nos quais são implementados.

A partir de uma perspectiva decolonial, torna-se imperativo problematizar a suposta neutralidade das tecnologias educacionais digitais e da inteligência artificial, uma vez que seus códigos, arquiteturas e lógicas operacionais incorporam valores, interesses econômicos e pressupostos epistemológicos alinhados à racionalidade moderna/colonial. Sistemas algorítmicos de recomendação de conteúdos, por exemplo, ao hierarquizar saberes com base em padrões de desempenho e engajamento, reforçam critérios de legitimação cognitiva que silenciam narrativas dissidentes e saberes não hegemônicos. Desse modo, a tecnologia atua como instância reguladora

do currículo, redefinindo o que pode ser ensinado, aprendido e reconhecido como conhecimento válido.

A descolonização curricular mediada por tecnologias digitais implica, portanto, deslocar o foco da simples adoção de plataformas para a análise crítica de seus impactos epistêmicos e pedagógicos. Tal movimento exige questionar quem projeta essas tecnologias, a partir de quais epistemologias e com quais finalidades educativas. Ao invés de adaptar os sujeitos às lógicas algorítmicas e aos modelos instrucionais padronizados, uma abordagem decolonial propõe a reconfiguração das tecnologias educacionais a partir das experiências, saberes e necessidades das comunidades educativas, reconhecendo os sujeitos como coautores dos processos tecnológicos e curriculares.

No contexto da inteligência artificial aplicada à educação, essa crítica torna-se ainda mais urgente. Ferramentas de avaliação automatizada, tutores inteligentes e sistemas de análise de aprendizagem, ao operarem com grandes volumes de dados, tendem a naturalizar desigualdades sociais e culturais, convertendo-as em métricas aparentemente objetivas. A epistemologia decolonial, ao contrário, reivindica a centralidade da experiência vivida, da subjetividade e da pluralidade cultural como dimensões irredutíveis à lógica algorítmica, reafirmando que a formação humana não pode ser reduzida a padrões estatísticos ou preditivos.

Nesse sentido, a descolonização do currículo digital requer a construção de práticas pedagógicas que utilizem tecnologias como meios de ampliação do diálogo intercultural, da produção colaborativa de conhecimento e da circulação de narrativas plurais. Isso envolve o desenvolvimento de plataformas abertas, pedagogicamente situadas e culturalmente sensíveis, capazes de acolher múltiplas linguagens, temporalidades e formas de aprender. A tecnologia, sob essa perspectiva, deixa de ser um instrumento de padronização para tornar-se um espaço de disputa epistemológica e de reinvenção curricular.

Articular decolonialidade, tecnologia e educação implica reconhecer que a justiça social no contexto digital depende da justiça cognitiva. A construção de currículos descolonizados mediados por tecnologias digitais e inteligência artificial exige políticas educacionais comprometidas com a soberania tecnológica, a participação democrática e o enfrentamento das desigualdades epistêmicas. Trata-se, portanto, de reinscrever a inovação tecnológica no horizonte da emancipação humana, deslocando-a da lógica da eficiência e do controle para uma pedagogia crítica orientada pela dignidade, pela pluralidade e pela transformação social.

Apesar de seu enraizamento na lógica colonial-capitalista, a tecnologia também pode ser apropriada de forma contra-hegemônica. Krenak (2020) destaca a necessidade de adiar o fim dos mundos por meio da reinvenção cotidiana das formas de existir, o que inclui usos criativos e situados das tecnologias.

Práticas decoloniais de tecnologia envolvem a apropriação crítica de ferramentas digitais para a comunicação comunitária, a produção de narrativas contra-hegemônicas e a construção de redes de solidariedade. Experiências com tecnologias livres, software de código aberto e mídia cidadã exemplificam possibilidades de subversão das lógicas centralizadoras do capitalismo digital.

Blogs, plataformas colaborativas, repositórios abertos e redes comunitárias de internet constituem exemplos concretos de usos decoloniais das tecnologias digitais no campo educacional. Iniciativas de desenvolvimento de inteligência artificial ética, transparente e comunitária apontam para a possibilidade de construção de sistemas algorítmicos orientados por valores de justiça social, diversidade cultural e autonomia coletiva.

### **Implicações para a pesquisa e a prática educacional**

As perspectivas decoloniais e epistemologias críticas da tecnologia e educação apresentam implicações significativas para a pesquisa acadêmica, a formação docente e a formulação de políticas educacionais. No campo da pesquisa, demandam metodologias sensíveis às relações de poder, comprometidas com a escuta dos sujeitos e com a valorização de saberes situados.

Na formação de professores, torna-se fundamental desenvolver uma consciência crítica sobre a tecnologia, capacitando os educadores a identificar e problematizar práticas tecnológicas que reforçam desigualdades epistêmicas. Isso envolve compreender a tecnologia como construção social e política, e não como solução técnica neutra para problemas educacionais complexos.

No âmbito das políticas públicas, as abordagens decoloniais desafiam modelos de digitalização baseados na importação acrítica de soluções tecnológicas globais. Defende-se a construção de políticas que promovam soberania tecnológica, participação social e alinhamento com projetos educativos comprometidos com a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

A articulação entre tecnologia e decolonialidade configura-se como um campo analítico complexo, atravessado por tensões, ambivalências e disputas epistemopolíticas. Longe de constituir um vetor unívoco de emancipação, a tecnologia opera simultaneamente como instrumento de reconfiguração social e como mecanismo de reprodução das assimetrias históricas de poder herdadas da

modernidade colonial. A compreensão dessa ambiguidade exige um exercício sistemático de crítica às narrativas que naturalizam a ordem capitalista-liberal contemporânea, apresentando-a como universal, inevitável e axiologicamente neutra. Conforme argumenta Lander (2005), tal naturalização é sustentada por regimes de conhecimento que reivindicam objetividade científica enquanto ocultam seus compromissos históricos, políticos e ideológicos.

No plano empírico, observa-se que os dispositivos tecnológicos contemporâneos têm sido amplamente mobilizados como instrumentos de controle, vigilância e exploração, incidindo de maneira desproporcional sobre populações historicamente subalternizadas. Práticas como a coleta massiva de dados, a automação excludente do trabalho e a intensificação das desigualdades no acesso às infraestruturas digitais revelam a continuidade das lógicas coloniais sob novas formas técnico-informacionais. Contudo, reconhecer essa dimensão não implica negar o potencial contra-hegemônico da tecnologia, mas situá-la como um território de disputas no qual se confrontam projetos antagônicos de sociedade.

Nesse sentido, as práticas decoloniais no campo tecnológico emergem como esforços orientados à ressignificação dos usos sociais da técnica, articulando resistência cotidiana, imaginação política e construção de horizontes alternativos de convivência. Como sugere Krenak (2020), a persistência da vida e da diversidade cultural depende da capacidade coletiva de adiar os fins impostos por projetos civilizatórios excludentes, criando espaços de encontro entre existências múltiplas. A tecnologia, quando apropriada criticamente, pode contribuir para a ampliação desses espaços, fortalecendo redes de solidariedade, circulação de narrativas silenciadas e afirmação de epistemologias plurais.

No âmbito da pesquisa e da prática educacional, a ampliação do acesso à informação mediada por tecnologias digitais adquire centralidade estratégica. Plataformas, repositórios e mídias digitais podem favorecer o contato com perspectivas históricas e culturais marginalizadas, tensionando narrativas coloniais dominantes e ampliando o repertório epistemológico disponível nos processos formativos. Todavia, esse potencial só se realiza plenamente quando acompanhado de uma intencionalidade pedagógica crítica, capaz de problematizar os filtros algorítmicos, os regimes de visibilidade e os critérios de legitimação do conhecimento que estruturam tais ambientes.

De modo correlato, as tecnologias de comunicação possibilitam o fortalecimento dos vínculos entre comunidades geograficamente dispersas, favorecendo a constituição de redes colaborativas de produção e compartilhamento de saberes. Ao permitir a circulação horizontal de experiências, ideias e práticas culturais, esses dispositivos podem contribuir para a construção de solidariedades

transnacionais e interculturais, especialmente entre povos e grupos historicamente afetados pela colonialidade. Tal dinâmica desloca o foco da recepção passiva para a apropriação ativa e criativa das tecnologias, enfatizando processos de empoderamento comunicacional e político (MARTÍN-BARBERO, 2008).

A perspectiva decolonial aplicada à tecnologia implica, ainda, a defesa da autonomia das comunidades locais na definição, no uso e na adaptação de ferramentas técnicas. A capacitação tecnológica, nesse sentido, não se restringe ao domínio instrumental, mas envolve a compreensão crítica das determinações econômicas, sociais e ideológicas inscritas nos artefatos tecnológicos. Conforme argumenta Morales (2009), a apropriação competente da tecnologia pode expressar a criatividade e a liberdade dos sujeitos na construção de projetos individuais e coletivos de autonomia, desde que orientada por processos reflexivos e emancipatórios.

Desafiar os padrões hegemônicos que estruturam o desenvolvimento tecnológico requer, portanto, a adoção de alternativas que rompam com a centralização do poder e do conhecimento. O uso de tecnologias livres, de código aberto e de infraestruturas descentralizadas constitui uma estratégia relevante nesse processo, ao possibilitar maior transparência, participação social e controle coletivo sobre os meios técnicos. Tais iniciativas contribuem para a democratização da produção tecnológica e para a emergência de novas visibilidades sociais e políticas, deslocando o eixo do consumo para a apropriação crítica e o empoderamento cultural.

No campo educacional, essas orientações se traduzem na necessidade de práticas pedagógicas que incorporem a reflexão crítica sobre as relações coloniais inscritas na tecnologia, promovendo a inclusão de grupos historicamente marginalizados nos processos decisórios e nos espaços de desenvolvimento tecnológico. A formação de pesquisadores e educadores comprometidos com a decolonialidade demanda a criação de espaços formativos — como cursos, oficinas e ações extensionistas — voltados à problematização das hierarquias epistêmicas e à construção de alternativas tecnológicas socialmente justas.

Assim, uma prática tecnológica decolonial, no âmbito da pesquisa e da educação, fundamenta-se no reconhecimento das estruturas coloniais de poder que atravessam os dispositivos técnicos e as políticas digitais contemporâneas. Ao buscar alternativas que desafiem essas estruturas, tal prática contribui para a promoção da inclusão, da diversidade epistemológica e da formação crítica dos sujeitos, reafirmando a tecnologia como campo estratégico para a construção de projetos educativos comprometidos com a justiça social e a emancipação humana.

A incorporação de uma perspectiva decolonial na pesquisa e na prática educacional implica reconhecer as tecnologias como artefatos sociotécnicos atravessados por disputas de poder. Conforme Morales (2009), a apropriação crítica da tecnologia pressupõe a elucidação de suas determinações econômicas, sociais e ideológicas, permitindo que os sujeitos exerçam criatividade e liberdade no uso dos objetos técnicos.

Nesse sentido, práticas tecnológicas decoloniais envolvem a promoção da inclusão digital crítica, a participação de grupos marginalizados nos processos de decisão tecnológica e o fortalecimento da autonomia individual e coletiva. Martín-Barbero (2008) destaca a importância da apropriação e do empoderamento comunicacional como dimensões centrais das novas visibilidades políticas mediadas pelas tecnologias.

No âmbito das plataformas educacionais e da inteligência artificial, isso implica desenvolver políticas institucionais que assegurem transparência algorítmica, proteção de dados, diversidade epistêmica e participação democrática na definição dos usos tecnológicos. Para a formação de professores e pesquisadores, torna-se fundamental incorporar a leitura crítica das tecnologias digitais, capacitando os sujeitos para compreender, questionar e reinventar os dispositivos técnicos a partir de projetos pedagógicos comprometidos com a justiça social e cognitiva.

### **Considerações Finais**

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que as tecnologias educacionais, quando incorporadas de forma acrítica, tendem a reproduzir a colonialidade do saber e aprofundar desigualdades epistemológicas. As perspectivas decoloniais e epistemologias críticas oferecem um aporte teórico robusto para desnaturalizar esses processos e construir alternativas pedagógicas comprometidas com a pluralidade epistemológica e a justiça cognitiva.

Pensar tecnologia e educação a partir de uma perspectiva decolonial não significa rejeitar a tecnologia, mas reconfigurá-la a partir de projetos educativos situados, democráticos e socialmente engajados. Trata-se de deslocar o eixo da inovação tecnológica para a inovação epistemológica, reconhecendo que a emancipação educacional passa, necessariamente, pela descolonização do conhecimento.

Este artigo argumentou que as tecnologias digitais e a inteligência artificial, longe de serem neutras, constituem campos estratégicos de disputa epistêmica e política. A partir das perspectivas decoloniais e das epistemologias críticas, evidenciou-se a necessidade de reorientar a pesquisa e a

prática educacional para além da lógica da inovação tecnocrática, em direção a projetos educativos emancipatórios.

Conclui-se que uma educação comprometida com a decolonialidade deve articular criticamente tecnologia, conhecimento e território, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de saberes e contribuam para a construção de sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis.

### **Referências bibliográficas**

BENJAMIN, Ruha. **Race after technology: abolitionist tools for the new Jim Code**. Cambridge: Polity Press, 2019.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulises A. **The costs of connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism**. Stanford: Stanford University Press, 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1973.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e tecnologias: pensar as tecnologias na educação**. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). Educação e contemporaneidade: diálogos sobre tecnologia e cultura. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 87–104.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIMA JR., Arnaud Soares de. **Tecnologia, cognição e educação: fundamentos para uma abordagem crítica**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, p. 11–26, 2005.

LIMA JR., Arnaud Soares de. **Interfaces, tecnologia e educação: mediações cognitivas e culturais**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 28, p. 29–41, 2007.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

- MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Tradução de Ângela Lopes Norte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.
- MORALES, José Ricardo Ramírez. **Tecnologia, educação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism**. New York: New York University Press, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; SILVA, Marco Antônio da. **Trabalho, técnica e tecnologia: notas críticas sobre a modernidade industrial**. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 365–384, 2008.
- WALSH, Catherine E. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver**. In: WALSH, Catherine E. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23–68.

*Autor:*

*Marco Aurélio da Silva*

*Doutor em Extensão Rural -UFSM; Mestre em Ciências Sociais - UFSM; Mestre em Educação - UNISC. Tem desenvolvido pesquisas sobre economia solidária, cooperativismo escolar, gestão educacional.*

*E-mail:* [marcoaurelio22000@gmail.com](mailto:marcoaurelio22000@gmail.com)

*ORCID:* <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>



## Biogeografias cinematográficas: Hileia, Deserto e Taiga na estética humboldtiana de Werner Herzog

*Felipe Jefrey Rodrigues Abrantes*

*Carlos Francisco Gerencsez Geraldino*

### Resumo

Tendo o propósito de contribuir para a ampliação das relações da Biogeografia com outras áreas, esta pesquisa buscou compreender a visão de paisagem do cineasta Werner Herzog nas obras *Fata Morgana* (1971), *Asas da Esperança* (1999) e *Happy People: a Year in the Taiga* (2010) a fim de compará-la com a concepção de paisagem do naturalista, geógrafo, cientista e explorador Alexander von Humboldt (1769-1859). Portanto, o intuito foi de assimilar como o naturalista entendia a paisagem e, em seguida, analisar as obras de Herzog sob tal perspectiva teórica. A partir dessa relação, existem convergências entre a compreensão de paisagem nos filmes de Herzog e a concepção de paisagem humboldtiana? Tal questão guiou a estrutura desta pesquisa. A metodologia adotada para a leitura e análise das referências prioriza a relação de arte e ciência proposta por Humboldt em sua compreensão da natureza. Os resultados corroboraram parcialmente com a hipótese apresentada: existem convergências entre a concepção de paisagem humboldtiana e a visão de paisagem de Herzog vista nas fontes empíricas.

**Palavras-chave:** Alexander von Humboldt, Werner Herzog, biogeografia, paisagem, cinema.

### Introdução

É incontroverso, segundo Moraes (1989), o papel de Alexander von Humboldt (1769-1859) na sistematização da Geografia. O cientista, geógrafo, naturalista e explorador alemão, em seu centenário de morte, foi homenageado em muitos países em função de sua importância no meio

científico. Tal importância se dá principalmente pela forma como Humboldt compreendia a Terra: “um todo natural animado e movido por forças interiores” (*apud* WULF, 2019). Para construir essa visão, o contato de Humboldt com Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) foi fundamental. Até o final do século XVIII, Humboldt acreditava apenas na importância da observação e das medições objetivas e rigorosas, mas seus dias com Goethe em Weimar o fizeram valorizar o sentimento na construção do conhecimento. A subjetividade, portanto, seria uma importante adição no reconhecimento da natureza. As paisagens, a partir daí, seriam mais do que apenas vistas, seriam também sentidas. E em função disso é que Humboldt se faz essencial nesta pesquisa, cujo objetivo principal é comparar tais interpretações da paisagem com a abordagem paisagística e biogeográfica do diretor e cineasta alemão Werner Herzog por meio de três de seus filmes, nossas fontes empíricas: *Fata Morgana* (1971), *Asas da Esperança* (1999) e *Happy People: a Year in the Taiga* (2010). Nosso objeto, desta forma, é essa trinca de filmes de Werner Herzog vistas sob a perspectiva teórica da paisagem humboldtiana. Ainda que estejamos lidando com o conceito de paisagem, este é um trabalho cuja essência é biogeográfica e, portanto, contribui principalmente para a expansão da relação desta área com outras, conexão pouco explorada no meio científico. Pensando nisso, a questão que naturalmente se apresenta é: existe uma convergência entre a abordagem paisagística de Herzog e as construções teóricas da paisagem humboldtiana? A hipótese aqui apresentada é a de que sim, tal convergência pode ser encontrada principalmente nessas três obras, *Fata Morgana* (1971), *Asas da Esperança* (1999) e *Happy People: a Year in the Taiga* (2010), cujos cenários são importantes biomas mundiais: respectivamente os Desertos, a Hileia e a Taiga.

## **Materiais e métodos**

Buscando alcançar nossa principal ambição, foi necessária uma seleção de obras que pudessem auxiliar em três objetivos: (1) conhecer mais a vida e a obra de Alexander von Humboldt e Werner Herzog; (2) compreender o conceito de paisagem para Humboldt – sem, obviamente, esgotá-lo; e (3) identificar a relação que Herzog possui com a paisagem em suas obras cinematográficas. Tendo em vista esses objetivos, portanto, utilizamos principalmente a obra de Cronin (2002) para conhecer o cineasta alemão e a notável narrativa de Wulf (2019) a fim de acessar os principais acontecimentos da vida do naturalista prussiano, bem como suas perspectivas acerca do desenvolvimento da ciência. Por outro lado, na tentativa de compreender as conceituações paisagísticas de Humboldt, recorreremos aos diversos artigos de Vitte & Silveira (2009, 2010a, 2010b) e Vitte *et al.* (2012) que estabelecem o conceito como uma confluência de concepções filosóficas, artísticas e científicas; e à tese de Ferraz (2019) que relaciona o naturalista à influência estética de Johann Wolfgang von Goethe. E, não menos importante, identificamos em Nagib (1991)

e Tonelo (2012) as principais possibilidades de entendimento da ligação de Werner Herzog com as paisagens dirigidas ao longo de sua extensa carreira. Debruçando-se nesses escritos, estabelecemos um método comparativo para o teste de nossa hipótese: cruzamos as concepções de paisagem de Humboldt em três longas-metragens de Herzog – *Fata Morgana* (1971), *Asas da Esperança* (1999) e *Happy People: a Year in the Taiga* (2010) –, escolhidos tendo como base o protagonismo que cada uma dessas projeções dá às paisagens desérticas, equatoriais e boreais, respectivamente. Desta forma, entendemos que a partir do levantamento e cruzamento desses dados, seria possível identificar – ou não – semelhanças e/ou diferenças entre as percepções paisagísticas de Humboldt e Herzog.

### **Veras e ficções biogeográficas**

Para discorrermos sobre a comparação proposta entre as visões de paisagem de Alexander von Humboldt e Werner Herzog, precisamos expressar brevemente a relação destes com esse conceito geográfico, começando pelo naturalista alemão. De acordo com Vitte & Silveira (2009), a paisagem humboldtiana é produto da confluência de inúmeros legados filosóficos, científicos e artísticos, inferindo a correspondência de duas compreensões do conceito humboldtiano de paisagem assim designadas: perspectiva estética e perspectiva fisionômica.

Na concepção estética a paisagem representa a forma que conecta cada particular com o todo, atrelando-se à possibilidade de apresentar o infinito no finito. Em relação à construção conceitual dessa noção, Vitte & Silveira (2009) trazem uma frase escrita por Goethe, influência principal da perspectiva estética da paisagem humboldtiana: “Se queres caminhar para o infinito, anda para todos os lados do finito” (GOETHE apud VITTE & SILVEIRA, 2009, *s. p.*), sendo o finito representado em toda particularidade e o infinito como um modelo ideal inserido no particular. Segundo Vitte & Silveira (2009), tal concepção aparece sob duas formas em Humboldt. A princípio na perspectiva do método comparativo, que relembra o método morfológico de Goethe. Humboldt pôde aplicar tal metodologia em sua famosa viagem à América, iniciada em junho de 1799, cinco anos após conhecer o poeta alemão. Na ocasião, o naturalista comparava o que via às análises obtidas com o seu conhecimento apreendido na Europa. Segundo Wulf (2019), nas vezes em que Humboldt “[...] pegava uma planta, pedra ou inseto, sua mente regressava, em pensamentos acelerados, ao que ele tinha visto em sua terra natal. [...] Tudo parecia estar de alguma forma conectado, interligado” (p. 90). Num segundo momento, a compreensão de natureza adotada por Humboldt considera que a paisagem representa a cena, um instante em meio a uma dinâmica

totalitária, evocando uma noção de continuidade ao quadro. É através da noção de paisagem que, de acordo com Vitte & Silveira (2009), há a iniciativa de Humboldt de convergir razão e sensibilidade.

Por outro lado, a paisagem humboldtiana não representa apenas uma perspectiva estética. Temos também a perspectiva que Vitte & Silveira (2009) designam como fisionômica e que, como vamos compreender, é mais objetiva. Para compreendê-la é importante mencionar que Humboldt, após suas observações, realizava uma análise científica, onde se pautava na comparação e no estabelecimento de diferenças e particularidades paisagísticas. Tal procedimento se iniciava numa particularidade que permitia um reagrupamento e conseqüentemente uma divisão regional, podendo ser vista dentro de uma totalidade contínua, mas também como um elemento particular e variável em comparação com outros que formam essa totalidade. É, segundo Humboldt, uma tentativa de “[...] conexão dos fatos largamente observados ao conhecimento de fatos isolados” (HUMBOLDT, 1907 *apud* VITTE & SILVEIRA, 2009, *s.p.*). Em sua viagem à América, Humboldt estudou as plantas separando-as em zonas e regiões, apresentando a relação delas com o clima e a geografia, o que gerou a obra *Ensaio sobre a geografia das plantas*, de 1807. Para ele, a natureza era a amostra de um todo (WULF, 2019). A paisagem, nessa perspectiva, funciona como uma descrição, um registro. É através da perspectiva fisionômica, portanto, que Humboldt considera a característica das paisagens e dos seus elementos, ou seja, aquilo que as particulariza e as distingue de outras. Assim, “[...] representa com suas descrições e formas de representação o conteúdo da cena, suas feições, sua particularidade, relacionando a todo o tempo os fatores que compõem sua configuração” (VITTE & SILVEIRA, 2010b, p. 15).

Ao entendermos as duas perspectivas da paisagem humboldtiana: a estética, que privilegia uma dimensão subjetiva, e a fisionômica, que por outro lado dá destaque à dimensão objetiva, chegamos ao impasse colocado por Vitte & Silveira (2009): como considerar essas perspectivas em conjunto quando elas se apresentam, entre si, tão contraditórias? Para explicar a aproximação entre essas ideias de paisagem, podemos citar, como Vitte & Silveira (2009), a concepção de unidade da natureza oriunda da *Naturphilosophie* (“filosofia da natureza”), inculcada em Humboldt através de Goethe. A participação do poeta nessa abordagem humboldtiana é demonstrada na dedicatória do livro *Ensaio sobre a geografia das plantas*, na qual Goethe foi o principal privilegiado quando Humboldt afirma, através de uma representação artística, que a poesia era necessária para a compreensão dos mistérios da natureza (WULF, 2019). A partir dessa influência e da viagem feita à América, Humboldt afirma que tal concepção de unidade é o fundamento das suas sistematizações (VITTE & SILVEIRA, 2009).

Em síntese, a paisagem em Humboldt pode ser compreendida como um conjunto de uma dimensão subjetiva com uma dimensão objetiva do pensamento. A racionalidade iluminista, primeira

concepção científica a qual Humboldt se aproximou, foi entendida pelo naturalista como analiticamente limitada para a compreensão da natureza. Seu contato com Goethe o inseriu novos olhos científicos e artísticos, colocando-o numa posição de valorização da intuição estética e do pensamento científico-artístico-filosófico. Com o auxílio dessa perspectiva, Humboldt entendeu a natureza como um organismo cujas particularidades são essenciais para a impressão total. A paisagem nesse sentido seria um quadro representativo dessa natureza, apreendido através do olhar e da intuição numa relação sujeito-objeto e registrado por meio da assimilação dos elementos estruturais da natureza-organismo. Tais elementos podem ser particularizados segundo suas características, mas é essencial sempre ter mente que cada uma dessas partes se relacionará com a unidade orgânica.

Para que a nossa abordagem analítica seja facilitada, uma tabela enfatizando os elementos constituidores da paisagem humboldtiana se faz pertinente. Reconhecemos a amplitude do conceito de paisagem dentro dos conhecimentos geográficos do naturalista e reforçamos que nossa intenção não é esgotá-lo. Assim, tendo como base as leituras realizadas para a elaboração deste trabalho – especialmente os artigos de Vitte & Silveira (2009, 2010a, 2010b), Vitte *et al.* (2012), Mattos (2004) e Kwa (2005) – podemos destacar algumas importantes características da concepção de paisagem humboldtiana, representadas na *Tabela 1*.

**Tabela 1.** Algumas características da paisagem em Alexander von Humboldt.

<b>Algumas características da paisagem em Alexander von Humboldt</b>	<b>Descrição</b>
<b>Relação sujeito-objeto</b>	Através do olhar do sujeito que a paisagem é observada, revelando sua dimensão subjetiva.
<b>Ciência como reconhedora das particularidades</b>	A paisagem em Humboldt reconhece que ciência e estética caminham juntas, cada uma tendo uma determinada função na absorção e representação da paisagem. Assim, a ciência seria responsável por identificar as particularidades da paisagem.
<b>Estética e arte na compreensão de uma visão total e sintética</b>	Assim como a ciência, a estética teria uma função para a paisagem humboldtiana. Enquanto a ciência é responsável pela diferenciação, a estética faria a

	síntese das várias particularidades dispersas.
<b>Descrição dos fatores que integram a configuração da cena</b>	A paisagem vista como cena e parte de um todo contínuo deve, após as devidas observações, ser representada. Humboldt propôs uma pintura linguística da paisagem, onde a sua descrição passa tanto pela identificação fisionômica dos particulares quanto pelo papel criativo do sujeito numa síntese que apresente tais individualidades num olhar essencial.

**Fonte:** Elaborada pelos autores com base em Vitte & Silveira (2009, 2010a, 2010b) e Vitte *et al.* (2012).

Não basta, porém, esclarecermos a concepção humboldtiana de paisagem. Precisamos também mencionar a relação deste conceito com o cineasta. Faremos isso partindo de uma característica de Werner Herzog: é conhecido por ser um diretor de locações, isto é, se o roteiro prevê que o cenário de uma projeção é a Amazônia brasileira, ele leva sua equipe até uma área que responda às necessidades da narrativa, não utilizando os tão famosos estúdios de filmagem. Tal postura pode ser explicada, principalmente, pela importância que Herzog dá às paisagens em qualquer narrativa. Em entrevista, o cineasta afirmou que é muito atraído pelas paisagens que contempla. E que cada paisagem se apresenta para ele junto a uma narrativa própria, com rostos, personagens, dramas e diálogos próprios. Por essa razão, o alemão afirma que dirige paisagens tanto quanto dirige atores e atrizes e, assim, as paisagens não são apenas locações cinematográficas; elas se tornam, para Herzog, quase um estado da nossa mente com qualidades humanas (CRONIN, 2002).

Para complementar a compreensão acerca de Herzog, é importante mencionar que sua formação humana foi pautada num isolamento do mundo urbano, o que num primeiro momento podemos entender como um ponto de desvantagem em relação aos trabalhos de outros cineastas, principalmente alemães. Nagib (1991), pensando nisso, afirma justamente o contrário: tal característica é a sua condição indispensável como realizador, uma vez que ela o conduziu à compreensão de um cinema pautado na comunicação sensível, no uso da máxima capacidade que a imagem e o som, formando um único corpo cinematográfico, têm de nos transportar para outras realidades, sejam elas verídicas ou produzidas pela nossa imaginação. Desta forma, é notável o que diferencia Herzog de outros cineastas, principalmente os mais famosos de Hollywood: “ele despreza a palavra e as teorias em geral em favor de um contato físico e sensorial com a realidade a ser transposta na tela” (NAGIB, 1991, p. 19). Herzog, em seus primeiros curtas e longas, realizou

diversos experimentos cinematográficos para encontrar a melhor forma de representar a imaginação sobretudo sensível. De acordo com Nagib (1991) e Tonelo (2012), nesta aventura experimentalista, uma de nossas fontes empíricas possui um papel importantíssimo: *Fata Morgana* (1971). Essa projeção representa hoje um importante marco na carreira de Werner Herzog, pois nela conseguimos identificar vertentes da obra do cineasta que seriam aprimoradas em películas futuras, como as nossas outras duas fontes empíricas, *Asas da Esperança* (1999) e *Happy People: a Year in the Taiga* (2010), lançadas mais de vinte anos depois de *Fata Morgana* (1971). Por essa razão, essa obra está mais vinculada às estruturas narrativas dessa fase experimentalista do que com a estrutura utilizada nas projeções seguintes.

Mas por que isso é tão importante? *Fata Morgana* (1971), como veremos, é um filme cujo grau de dificuldade de interpretação e classificação é muito acima dos outros dois selecionados. Essa dificuldade está atrelada às narrativas mais experimentais do início da carreira do cineasta. Assim, podemos deixar clara a separação entre um Herzog mais jovem, experimental; e um Herzog mais maduro, com uma estrutura narrativa mais clara. Podemos agora retomar a nossa hipótese de sim, há importantes convergências nas visões paisagísticas de Herzog e Humboldt e, pensando nisso, não achamos que a utilização de um texto mais orgânico seria adequada. Por isso, elaboramos a *Tabela I*, cujo principal objetivo é facilitar nossa análise a partir de agora. A pergunta que faremos é: com base no que vimos nas obras, essa característica da paisagem humboldtiana está presente nessa projeção? Pois bem, seguiremos tal estratégia em cada um dos longas-metragens selecionados.

### **Fata Morgana (1971)**

Fruto de uma fase experimentalista de Werner Herzog, *Fata Morgana* (1971) é uma obra cujo cenário é o deserto do Saara, localizado no norte da África. Com extensos *travellings*, Herzog divide seu longa-metragem em três partes: *Die Schöpfung* (A Criação), *Das Paradies* (O Paraíso) e *Das Goldene Zeitalter* (A Idade do Ouro), cada uma com características próprias. É notável que toda a projeção é constituída por meio de uma visão subjetiva do cineasta. Herzog foi até o Saara com intenção de gravar uma ficção científica, mas as paisagens desérticas o fizeram mudar de ideia. Nagib (1991) entende o cineasta como um artista intuitivo com extrema confiança em detalhes observados pelo inconsciente e, naquele momento, o alemão confiou justamente nisso: sua intuição na captação objetiva daquela paisagem. Herzog compreendeu que a realidade das paisagens desérticas se colocava contra uma narrativa fictícia. Todo seu roteiro a partir disso foi construído aos poucos, estruturado pensando nas miragens, nas sensações hipnóticas e nas particularidades que o cineasta enxergou naquelas paisagens. Elas ditam o ritmo da obra e toda a montagem do longa se

adequa às demandas dela. Desta forma, todos os *travellings*, as câmeras fixas, as cenas com os atores sociais, foram escritas e pensadas por Herzog e possuem essencialmente a paisagem desértica ao fundo, mediando a relação do cineasta com a sua audiência. Assim, é possível afirmar que a *relação sujeito-objeto* está presente na forma em que Herzog escolhe representar a paisagem, seu principal objeto nessa projeção.

Em segundo, temos a *ciência como reconhedora das particularidades*. É possível encontrarmos essa característica em *Fata Morgana* (1971)? Em partes. Herzog realiza um trabalho de composição de cena, gerando até mesmo uma unidade desértica que fica evidente em seus *travellings*. Ao mesmo tempo, entretanto, ele seleciona certas particularidades de tal composição, entre elas a presença humana e animal. Principalmente n’*O Paraíso* e n’*A Idade do Ouro*, o cineasta nos coloca certos detalhes como uma espécie de lagarto apresentada por um cientista e alguns grupos humanos que compõem determinadas cenas. Tais apresentações, nesse longa, podem ser comparadas às individualidades propostas por Humboldt – mesmo que o naturalista privilegie a vegetação da paisagem. Contudo, não identificamos um fator essencial: o reconhecimento dessas particularidades não tem qualquer relação com um método ou processo científico. E isso se dá a um simples fator: Herzog está mais preocupado com uma abstração artística, uma representação mais fílmica dos desertos do que, propriamente, uma inserção no campo científico. A junção de arte e ciência, em tal comparação, é uma característica vista apenas em Humboldt. Portanto, não temos uma corroboração em tal característica, uma vez que Herzog faz algumas (poucas) identificações particulares, mas não utiliza de um método claramente científico para tal.

Em terceiro, temos a *estética e arte na compreensão de uma visão total e sintética*. Para buscar essa característica em *Fata Morgana* (1971), podemos citar a relação de Herzog e suas convergências artísticas com o pintor de paisagem Hercules Segers. Nagib (1991) afirma que essa projeção é essencialmente pictórica, podendo ser relacionada aos trabalhos do pintor holandês. Em geral, Segers partia sempre de uma reprodução de um local real e, em seguida, passava a acrescentar elementos mais autorais. Desta forma, segundo Nagib (1991), Segers reunia em suas obras as realidades objetivas – ao representar alguma localidade – e subjetivas – no acréscimo de novos elementos. Assim, há uma relação – ainda que indireta – entre as formas de compreender a paisagem para Humboldt e Herzog através da pintura de paisagem de Segers. Vejamos uma obra do pintor holandês para melhor compreensão. Abaixo temos a *Figura 1*, uma pintura chamada *Panoramic Landscape* (1625). Nela podemos ver alguns elementos naturais e, mais ao centro, uma dinâmica social. Não podemos afirmar onde Segers acrescentou sua subjetividade, mas há a possibilidade de observar uma unidade da paisagem muito semelhante aos *travellings* de Herzog

que captavam as paisagens desérticas, mas também algumas interações sociais, principalmente n’*O Paraíso*.



**Figura 1.** *Panoramic Landscape*, Hercules Segers, 1625.

*Fonte:* Wikidata. Disponível em: <<https://www.wikidata.org/wiki/Q19925157>>.

A semelhança entre o pensamento de Segers e de Herzog perpassa justamente a característica humboldtiana aqui descrita: o entendimento de uma unidade orgânica da natureza onde a paisagem tem um protagonismo único, sendo esta a maneira pela qual tal unidade é representada em tela. Nesse processo, segundo Nagib (1991), Herzog coloca homens e animais como partes integrantes dessa unidade, mas quem possui o maior destaque, por outro lado, é a paisagem. Os longuíssimos *travellings* laterais presentes principalmente n’*O Paraíso* denotam, em certos momentos, essa relação das personagens sociais com a paisagem, como se não pudéssemos imaginar aqueles instantes sem o elemento humano. É o caso da *Figura 2* abaixo, onde podemos encontrar uma composição de unidade paisagística cujos componentes são naturais e humanos.



**Figura 2.** Composição de unidade em *Fata Morgana* (1971).

**Fonte:** FATA..., 1971, 14min14s.

É importante ressaltar que essa concepção de natureza, segundo Ferraz (2019), assume que exista uma interação entre sujeito e objeto. Em *Fata Morgana* (1971) já identificamos essa relação, o que possibilita que afirmemos que essa noção de natureza orgânica está presente e, o mais importante, está representada sob a forma da paisagem, assim como em Humboldt.

Para a quarta e última característica, a *descrição dos fatores que integram a configuração da cena*, podemos entender que Humboldt assume, segundo Vitte & Silveira (2009, 2010a, 2010b), que é necessário descrever a paisagem considerando os elementos da natureza, mas também o papel criativo do sujeito. Significa dizer que para o naturalista, assim como Ferraz (2019) relembra, é muito importante a junção entre o pensamento científico e a percepção estética na aprimoração da descrição da Terra. Essa compreensão conjunta e, principalmente, a utilização dela numa forma de representação é algo primário na concepção humboldtiana de paisagem. Em *Fata Morgana* (1971), já deixamos claro que é possível encontrarmos uma perspectiva estética, mas o mesmo vale para a questão do pensamento científico, tão importante na paisagem humboldtiana? Em geral, acreditamos que não, uma vez que Herzog já afirmou que a obra aborda, entre outras coisas, a captação de elementos que não são reais. As vozes em *off* de Eisner, Bächler e Eigendorf expressam frases e um conteúdo que, de modo geral, não se relacionam objetivamente às paisagens desérticas. Enquanto assistimos as incríveis dunas do Saara, n' *A Criação* Eisner narra a derrota dos deuses nos episódios da formação do homem; nos longos *travellings* laterais d' *O Paraíso* Bächler detalha

algumas características desse paraíso herzogiano cuja relação com as paisagens desérticas não se colocam de forma objetiva. Como o próprio Herzog afirma, *Fata Morgana* (1971) é produzido muito em função da interpretação da audiência. É uma característica que, de modo geral, diminui algum destaque científico na obra. Ainda que em certo momento tenhamos uma breve descrição biogeográfica do bioma (na sequência do cientista falando sobre a espécie de lagarto), isso não resume o longa e se torna, na realidade, uma porção minúscula dentro de um conjunto de narrações épicas e poéticas ao fundo das paisagens desérticas.

### **Asas da Esperança (1999)**

Na véspera de Natal do ano de 1971, um avião que transportava 92 pessoas caiu em plena Amazônia peruana. A única sobrevivente, encontrada 12 dias depois do acidente, foi a jovem de 17 anos Juliane Koepcke, protagonista dessa projeção que tem por objetivo levá-la para o local do acidente 28 anos depois na tentativa de compreender como ela sobreviveu. Nessa projeção, portanto, temos o olhar de um sujeito, Werner Herzog, sobre uma história real. Ao lançar sua curiosidade sobre o acidente aéreo e os dias em que a jovem Juliane esteve na floresta sozinha, Herzog se coloca numa posição de observador cuja principal função é representar essa história em cena. E como não poderia ser diferente, ao viajar para a hileia buscando refazer os passos de Juliane, a paisagem tropical se torna uma personagem ativa, sendo inserida em tela através de uma dimensão subjetiva. Desta forma, Herzog lança um olhar individual para a paisagem, observando-a e, principalmente, representando-a de uma maneira muito pessoal. Nesta obra, muito mais que em *Fata Morgana* (1971), identificamos que Herzog entende a paisagem além do se pode ver. Em determinado momento o diretor opta por escurecer a tela enquanto a audiência ouve, claramente, os barulhos da fauna amazônica. Significa dizer que, para Herzog, mesmo que fechemos os olhos, a paisagem se mostra para nós através de outros elementos. Assim, é possível concluir que há o olhar de Herzog observando e representando a paisagem tropical e, portanto, há uma relação sujeito – Herzog – e objeto – a paisagem.

Em segundo, temos a *ciência como reconhedora das particularidades*. Em *Asas da Esperança* (1999) observamos que Herzog procura inserir o telespectador na paisagem amazônica para que compreendam, além de outros elementos, os tormentos que desafiaram Juliane durante os dias que passou na hileia. Tais tormentos como o clima noturno chuvoso e a intensa presença de mosquitos; o caminho das águas levando a corpos d'água maiores; a existência de jacarés nos rios e o comportamento que Juliane teve em função da presença desses répteis; entre outros. Todas essas particularidades podem ser relacionadas àquelas que Humboldt enxergava em sua paisagem. O

naturalista, por meio dos métodos analíticos da ciência, buscava encontrar explicações para certas dinâmicas e, nesse longa, temos o reconhecimento de individualidades semelhantes na paisagem exposta por Herzog. Portanto, é possível afirmar que há a ocorrência de um reconhecimento dos particulares dentro da unidade da paisagem. Entretanto, para que haja total convergência, é preciso que tal reconhecimento seja feito através da ciência. É o caso no tormento de Juliane? Acreditamos que sim. Há um elemento muito importante que diferencia *Fata Morgana* (1971) de *Asas da Esperança* (1999). No primeiro, não temos um protagonista fixo, Herzog está mais preocupado em dar destaque às paisagens e miragens desérticas e seus elementos humanos e materiais. Por outro lado, no segundo longa, temos um destaque em Juliane Koepcke, que sobreviveu aos 17 anos utilizando um método analítico e racional. Desta forma, Herzog optou por trazer uma narrativa mais focada nos pontos objetivos, sem grandes estilizações. Tudo isso para destacar ainda mais a sua protagonista, que era uma bióloga, preocupada com as questões científicas que rodeiam a paisagem amazônica. Desta forma, toda vez que o longa aborda uma particularidade da Amazônia peruana, ele assim o faz sob o ponto de vista de Juliane, fazendo com que o reconhecimento de tais particularidades seja feito com base na ciência, o que para nós é suficiente para afirmarmos que há uma convergência entre a paisagem humboldtiana e o longa de Herzog.

Em terceiro, temos a *estética e a arte na compreensão de uma visão total e sintética*. A narrativa proposta por Herzog e, principalmente, seus enquadramentos passam uma impressão de totalidade e síntese. E por que estamos dizendo isso? Porque a partir do momento em que Juliane retorna aos arredores de onde passou 12 longos dias, o cineasta menciona, mais de uma vez, que os destroços do avião, após tanto tempo, se tornaram parte da paisagem. Além disso, o roteiro reforça que encontrar o que restou da aeronave é uma tarefa muito difícil, justamente em função dessa conexão entre os destroços e a natureza. É como se Herzog estivesse, a todo momento, nos dizendo que existe uma unidade naquela paisagem, uma ligação entre os seus elementos; e que um desses elementos, o mais importante visualmente falando, é cada um dos resquícios do acidente. E por que visualmente? Porque, como já antecipamos, Herzog compõe sua representação inserindo não só aspectos visuais, mas também auditivos. A fauna amazônica, que ouvimos durante quase todo o filme enquanto acompanhamos Juliane, é uma dessas particularidades que compõem a natureza. Nessa narrativa criada por Herzog o principal objetivo não é separar tais traços daquela paisagem; é compreendê-los conectados em síntese. E isso não se restringe apenas aos destroços da aeronave, mas também à presença da protagonista naquela paisagem tantos anos depois. Essa relação fica evidente na *Figura 3* abaixo, onde identificamos essa totalidade – natureza, destroços e Juliane.

É possível afirmar, portanto, que Herzog tem sucesso em sua empreitada. Em *Asas da Esperança* (1999) há o uso da estética na compreensão de uma visão totalitária da paisagem em cena.



**Figura 3.** Juliane e seu tormento: uma composição unitária

Fonte: ASAS..., 1999, 24min10s.

Por fim, a quarta e última característica: a *descrição dos fatores que integram a configuração da cena*. A princípio, já afirmamos que existe uma dimensão subjetiva que pode ser compreendida quando Herzog coloca suas lentes na Amazônia peruana e faz um recorte cuja representação utiliza o elemento audiovisual de maneira a tornar a paisagem uma personagem de extrema importância. Nessa representação, fica clara a visão de totalidade e unidade orgânica que Herzog atribui aos seus planos, sendo os destroços do avião e a presença de Juliane alguns dos elementos que compõem a paisagem. Pensando nisso, faltaria apenas a dimensão objetiva na descrição da paisagem. Ao contrário de *Fata Morgana* (1971), essa projeção precisou de uma narrativa mais científica. Isso porque sua atriz social, Juliane Koepcke, é uma bióloga que, mesmo aos 17 anos, teve que pensar de maneira metodológica em busca de sobrevivência. As interações estilísticas do cineasta, tão presentes no longa anterior, não caberiam aqui. O foco deveria ser um pensamento mais racional, algo que não fosse representado em função da interpretação do público. Desta forma, fica clara a preocupação de Herzog em identificar objetividade na paisagem equatorial. Essa preocupação, nítida ao longo dos 80 minutos de projeção, pode ser utilizada como descrição objetiva de

determinadas dinâmicas do bioma. Portanto, em nossa análise, podemos afirmar que na descrição dos fatores da paisagem existe, ao mesmo tempo, uma dimensão subjetiva – oriunda do cineasta e de sua forma de representar a paisagem – e uma dimensão objetiva – que se concentra em destacar a lógica por trás de certas particularidades da hileia e de fornecer importantes informações que fazem parte da dinâmica biogeográfica do bioma.

### **Happy People: a Year in the Taiga (2010)**

Primavera: essa é a palavra que dá início à projeção lançada em 2010 e dirigida por Werner Herzog e Dmitry Vasyukov. Tendo como cenário a Taiga siberiana, a obra acompanha caçadores profissionais, residentes da vila de Bakhtia, durante um ano inteiro no coração desse bioma. O longa, assim como *Fata Morgana* (1971) é separado em pedaços que, nessa projeção, são as estações do ano na seguinte ordem: primavera, verão, outono e inverno. Assim como nos documentários anteriores, começaremos pela análise da *relação sujeito-objeto*.

Até esse momento, tratávamos de obras idealizadas, da pré a pós-produção, por Werner Herzog. *Happy People: a Year in the Taiga* (2010) não é um produto de semelhante circunstância. Na verdade, se trata de uma redução feita pelo cineasta tendo como base um material do russo Dmitry Vasyukov, o que significa que Herzog não foi até a Taiga e realizou as filmagens tendo como base seu ponto de vista fílmico. Isso é um problema na análise de uma possível relação sujeito-objeto dentro dos moldes humboldtianos? Acreditamos que não. Ainda que a filmagem não tenha sido feita por Herzog, há de se considerar que na redução do material, cuja versão original é de cerca de 4 horas, houve o acréscimo da forma herzogiana de representação. Desta maneira, a ordem das imagens que visualizamos e, principalmente, o texto por trás da narração, são um produto da mente do cineasta.

Em segundo, temos a *ciência como reconhedora das particularidades*. Ao longo do documentário, testemunhamos um grupo social composto por famílias cujos homens são “treinados” para se tornarem caçadores em plena Taiga. Os conhecimentos adquiridos, desde o trabalho realizado em cada estação até a elaboração de armadilhas tradicionais, são passados de geração em geração, fazendo com que possamos compreender que tais práticas são obtidas num processo de empirismo. Gennady Solovyev, um dos caçadores que acompanhamos, descreveu no longa a sua primeira passagem pela Taiga. Ao longo desta, ele afirma ter tido a certeza de que ele não era um caçador experiente e que tinha muito a aprender. E quando o testemunhamos em cena, percebemos que ele, de fato, se tornou esse caçador experiente. Isto se dá em função dos conhecimentos que ele obteve com as passagens seguintes pela Taiga e, principalmente, pelo

compartilhamento de experiências entre ele e os outros caçadores, sejam eles anteriores ou contemporâneos de Solovyev. Mas por que tal informação é importante? Porque é através desse processo empírico que temos acesso às particularidades da Taiga. É por meio dele que sabemos que a crosta de neve depois da geada é muito boa e resistente, mas não suporta os animais de grande porte que vivem nesse bioma, o que prejudica essas espécies; que no momento em que o Sol está no lugar mais alto do horizonte na primavera, os caçadores entendem que é possível perfurar o gelo e chegar nas águas do rio, que só vão descongelar totalmente no outono; que existe uma intensa presença de andorinhas no esplendor do verão (*Figura 4*); que esquilos coletando nozes de pinha pela Taiga é sinal de que o verão está terminando; que no final do outono os ursos começam seu período de hibernação, permitindo que as provisões dos caçadores permaneçam em algum local de fácil acesso; e, além de outras coisas, que o sentimento de todo caçador é de pertencimento à paisagem da Taiga, como se eles mesmos fossem uma particularidade naquela imensidão.



**Figura 4.** Os movimentos da paisagem: indícios de estação  
**Fonte:** HAPPY..., 2010, 37min19s.

Ainda que esses caçadores não estejam com intenção de estar no bioma para desenvolver uma metodologia científica – como Juliane no longa anterior – é possível identificarmos um método empírico, de valorização dos sentidos, na prática destes indivíduos, o que nos leva a pensar que essa característica pode ser vista nessa obra de Herzog, uma vez que é através da experiência que eles identificam as particularidades que, de modo geral, vão compor a paisagem da Taiga siberiana.

Em terceiro, temos a *estética e a arte na compreensão de uma visão total e sintética*. Tal característica é a mais visível nesta obra de Herzog, que utiliza muito da paisagem sonora, fazendo

com que o espectador ouça os testemunhos dos caçadores enquanto acompanha os sons da Taiga, que são quase que um silêncio natural. No final do longa, o cineasta explica que os caçadores são os únicos que testemunham a beleza da região, do frio e do silêncio, referenciando a palavra “beleza” a aspectos que vão além da visão, o que coloca Herzog numa posição de entendimento da paisagem muito ampla, assim como Humboldt compreendia principalmente em suas descrições. Na composição narrativa de Herzog, também é possível comparar os caçadores com o próprio Humboldt quando eles afirmam que a caça é um trabalho que permite que o indivíduo aprecie a beleza da Taiga ao mesmo tempo em que recebe o sustento para si e para os seus. De certa forma, tal observação lembra bastante a postura de Humboldt quanto às viagens que realizou durante a vida, principalmente àquela realizada pelo continente americano no final do século XVIII e início do século XIX. Assim, podemos afirmar que o longa apresenta uma compreensão sintética da paisagem a partir da estética.

Por fim, temos a última característica: a *descrição dos fatores que compõem a configuração da cena*. Ao observar a paisagem a partir de uma dimensão subjetiva e assumir que nela existem elementos particulares formando uma unidade orgânica, a paisagem em Humboldt pressupõe uma união entre as dimensões objetiva e subjetiva na busca por uma descrição mais abrangente. Em *Happy People: a Year in the Taiga* (2010) essa descrição está presente? Ao resgatarmos a primeira característica da *Tabela 1*, podemos dizer que a dimensão subjetiva pode ser compreendida quando Herzog impõe seu olhar pessoal no material de Dmitry Vasyukov, elaborando a partir disso um roteiro que responde às suas necessidades artísticas. Nessa composição, podemos identificar uma visão de totalidade e unidade orgânica que Herzog seleciona na filmagem original, sendo os caçadores da Taiga um importante elemento na composição de uma paisagem que media as relações humanas e animais. Pensando nisso, faltaria apenas a dimensão objetiva na descrição da paisagem. Identificamos no longa anterior que essa objetividade está presente em função da protagonista Juliane Koepcke, uma bióloga cujo contexto a exigiu um pensamento sobretudo científico. Aqui, não temos nenhum cientista. Contudo, como afirmamos anteriormente, temos a aplicação de um método empírico, de valorização dos sentidos, que pode ser fortemente aplicado uma vez que os caçadores passam grande parte do seu ano no meio da imensidão da Taiga e, através desse contato direto, é que eles se colocam numa posição de identificação mais objetiva. Claro que não estamos falando aqui de uma escolha proposital de um método empírico, mas no inconsciente desses caçadores, é exatamente isso que eles fazem. Portanto, em nossa análise, podemos afirmar que na descrição dos fatores da paisagem existe, ao mesmo tempo, uma dimensão subjetiva – oriunda da adaptação do roteiro e do uso das imagens por parte de Herzog – e uma dimensão objetiva –

representada pelos caçadores que, durante o longa, inserem o espectador em seu cotidiano de conexão empírica e, de certa forma, emocional, com a Taiga siberiana.

### Considerações finais

Agora, após essas breves discussões, voltamos a indagar: afinal, existe uma convergência entre a abordagem paisagística de Herzog e as construções teóricas da paisagem humboldtiana? Antes de responder, retomaremos as características da *Tabela 1* visando a elaboração de uma *Tabela 2*, disposta a seguir, cujo principal objetivo é organizar didaticamente as conclusões estabelecidas nas projeções *Fata Morgana* (1971), *Asas da Esperança* (1999) e *Happy People: a Year in the Taiga* (2010).

**Tabela 2.** A conclusão nas fontes empíricas.

	<b>Fata Morgana</b>	<b>Asas da Esperança</b>	<b>Happy People: a Year in the Taiga</b>
<b>Relação sujeito-objeto</b>	OK	OK	OK
<b>Ciência como reconhedora das particularidades</b>	NÃO ENCONTRADA	OK	OK
<b>Estética e arte na compreensão de uma visão total e sintética</b>	OK	OK	OK
<b>Descrição dos fatores que integram a configuração da cena</b>	NÃO ENCONTRADA	OK	OK

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

De todo modo, é importante mencionar que estamos estabelecendo uma comparação entre dois indivíduos que produziram conteúdos que não se vinculam diretamente. Humboldt era um cientista

cujo trabalho se estendeu a muitas áreas do conhecimento; Herzog, por outro lado, é um cineasta quase que autodidata, realizador de uma forma de cinema que vai desde o experimental até o narrativo documental. Não estamos aqui dizendo que os produtos artísticos e intelectuais de ambos não possam ter convergências. Muito pelo contrário. As convergências podem e foram verificadas, como indicamos nas veras e ficções biogeográficas e é possível ver na *Tabela 2*. Contudo, é importante ressaltar que Herzog, assim como todo cineasta, não tem compromisso com uma realidade factual como àquela a qual a ciência está atrelada. Desta forma, é compreensível que encontremos, mesmo na mais científica de suas realizações, pequenas adições de uma visão estilística presente unicamente na proposta narrativa e/ou experimental do cineasta, o que não invalida uma possível existência das características da *Tabela 1*. Pensando nisso, a resposta para a nossa tão importante questão – feitas as devidas ressalvas – é de que as convergências podem ser encontradas parcialmente. E o “parcialmente” está amplamente vinculado ao que discutimos nesse parágrafo e, principalmente, ao quão estilística é a obra de Herzog. A partir do momento em que, na elaboração de uma narrativa, o cineasta privilegia uma estilização como a observada em *Fata Morgana* (1971), ele o faz em detrimento de uma postura científica, de reconhecimento de particularidades naturais que condicionam a captação da paisagem humboldtiana. Desta forma, é possível afirmar com base em nossas análises que o nível de estilização que Herzog aplica nas obras selecionadas pode determinar a proximidade destas com o método de Humboldt: em *Asas da Esperança* (1999) e *Happy People: a Year in the Taiga* (2010), por exemplo, temos um número consideravelmente menor de sequências que se desvinculam da forma narrativa – duas em *Asas da Esperança* (1999) e apenas uma em *Happy People: a Year in the Taiga* (2010) –, resultando num material que, por inteiro, pode ser utilizado no vínculo de arte e ciência nos termos de Humboldt.

O intuito humboldtiano do fazer científico, portanto, é o fator que possibilitou as intencionalidades desta pesquisa: entre outras, a conexão da biogeografia com o cinema. Nossas biogeografias cinematográficas representam uma pequena parcela de uma ampla agenda científica que prevê um diálogo da biogeografia com outras áreas. Desta forma, abre-se um interessante leque de questionamentos decorrentes desta pesquisa. Podemos encontrar outros diretores ou formas narrativas que se aproximem da visão de paisagem humboldtiana? Qual é o real potencial do cinema – e da arte – no ensino de biogeografia e Geografia Física? O cinema pode ser amplamente utilizado como método científico? São muitas as interrogações principalmente no escopo biogeográfico, ainda pouco estudado. Independente de tais lacunas, podemos afirmar que Werner Herzog e suas paisagens personagens podem ser utilizadas como materiais didáticos principalmente no ensino de biogeografia; e que há um incrível potencial de renovação na educação se levarmos em

conta o papel da arte em conexão com a ciência, como pensaram Johann Wolfgang von Goethe e – aquele que aqui ganhou maior destaque – Alexander von Humboldt.

### **Referências bibliográficas e cinematográficas**

CRONIN, P. **Herzog on Herzog**. 1. ed. Londres: Faber and Faber Limited, 2002.

FATA Morgana. Direção de Werner Herzog. Alemanha: Werner Herzog Filmproduktion, 1971. 79 min.

FERRAZ, M. K. **Contribuições do método morfológico e da estética de Johann Wolfgang Goethe para a epistemologia da Geografia**. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 281 p. 2019.

HAPPY People: A Year in the Taiga. Direção de Werner Herzog e Dmitry Vasyukov. Alemanha: Studio Babelsberg, 2010. 90 min.

KWA, C. Alexander von Humboldt's invention of natural landscape. **The European Legacy: Toward New Paradigms**, 10:2, p. 149-162, 2005.

MATTOS, C. V. de. **A pintura de paisagem entre arte e ciência: Goethe, Hackert, Humboldt**. Rio de Janeiro: Terceira Imagem – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, Ano VIII, n. 10, p. 152-169, 2004.

MORAES, A. C. R. **A Gênese da Geografia Moderna**. 1. ed. São Paulo: HUCITEC, Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

NAGIB, L. **Werner Herzog: o cinema como realidade**. 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1991.

TONELO, G. K. **Werner Herzog, documentarista: figuras da voz e do corpo**. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 215 p. 2012.

VITTE, A. C.; SILVEIRA, R. W. D. da. A paisagem em Humboldt: da instrumentalização do olhar à percepção do Cosmos. In: **XII EGAL – Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2009, Montevideo. Anais do XII EGAL – Encontro de Geógrafos da América Latina. Montevideo, 2009.

\_\_\_\_\_. Kant, Goethe e Alexander Humboldt: estética e paisagem na gênese da Geografia Física Moderna. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, vol. 4, n. 8, pp. 7-14, jul./dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. A paisagem em Alexander von Humboldt: símbolo e linguagem no romantismo alemão do início do século XIX. **Caderno Prudentino de Geografia**, vol. 1, n. 32, pp. 5-22, jan./jun. 2010b.

VITTE, A. C. et al. Ciência e estética na ciência humboldtiana e os fundamentos da Geografia Física Moderna. **Geosul**, Florianópolis, vol. 27, n. 54, pp. 7-32, jul./dez. 2012.

WINGS of Hope. Direção de Werner Herzog. Alemanha/Reino Unido: Werner Herzog Filmproduktion, Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF), BBC Bristol, 1999. 70 min.

WULF, A. **A invenção da natureza:** a vida e as descobertas de Alexander von Humboldt. 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 592 p.

*Autores:*

*Felipe Jefrey Rodrigues Abrantes*

*Licenciado em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e estudante de pós-graduação na Especialização em Ensino de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, lecionando as disciplinas de Geografia e História para o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5991696372734018>*

*Carlos Francisco Gerencsez Geraldino*

*Possui graduação em Geografia e especialização em História e Filosofia da Ciência pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor do Instituto Federal de São Paulo, campus São Paulo, lecionando nas licenciaturas em Geografia, Ciências Biológicas e Física, coordenando o curso de Especialização em Ensino de Geografia e o Laboratório de Pesquisa em Biogeografia (Bio.Geo.Lab.IFSP).*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755786542569403>*



## Educação brasileira: algumas marcas da colonialidade

*Henrique Rezende Untem*

### Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, que problematiza perspectivas da decolonialidade e da interculturalidade em um curso de Pedagogia. Apresenta-se um recorte da pesquisa bibliográfica sobre pontos que marcaram e marcam a educação brasileira, da chegada dos jesuítas até a criação da Lei nº 9.394/1996. Aborda-se esse recorte não apenas com o intuito de historicizar, mas, sobretudo, para anunciar e denunciar como a educação operou e opera a favor da colonialidade. As discussões são realizadas seguindo uma ordem cronológica das ideias pedagógicas, ressaltando o caráter elitista, colonial, racista, entre outros, a que historicamente esteve submetida a educação brasileira. Também se destaca que sempre houve movimentos de resistência por parte dos grupos subalternizados, no sentido de garantir o acesso à educação pública de qualidade, laica, democrática e emancipadora.

**Palavras-chave:** Educação brasileira. Colonialidade. Decolonialidade.

### **Brazilian Education: some marks of coloniality**

#### **Abstract**

This article stems from an ongoing doctoral research project that examines perspectives of decoloniality and interculturality within a Pedagogy program. It presents a segment of the bibliographic research focusing on key moments that have shaped—and continue to shape—Brazilian education, from the arrival of the Jesuits to the enactment of Law no. 9,394/1996. This analysis is not intended merely to provide a historical account, but, above all, to highlight and critique how education has operated, and continues to operate, in favor of coloniality. The

discussion follows a chronological organization of pedagogical ideas, emphasizing the elitist, colonial, and racist characteristics, among others, to which Brazilian education has historically been subjected. It also underscores the persistent presence of resistance movements led by subalternized groups, aimed at securing access to high-quality, secular, democratic, and emancipatory public education.

**Keywords:** Brazilian education. Coloniality. Decoloniality.

### **Uma história de marcas coloniais**

Para discutir os processos que demarcam a educação brasileira, é necessário estar atento a que a presença portuguesa no Brasil foi marcada por intencionalidades e, sobretudo, por um intenso processo de colonização. Historiadores como Saviani (2013) e Ferreira Jr. (2010) mostram que o processo de colonização não foi pacífico, mas se deu enfrentando diversas formas de resistência e luta dos povos originários e dos afro-brasileiros escravizados, processo que ainda se reflete na contemporaneidade.

Neste momento, é necessário caracterizar alguns conceitos que se fazem presentes ao longo do texto, como colonialismo, colonialidade e decolonialidade. O primeiro se refere ao período em que se esteve subordinado à Coroa portuguesa, o período do Brasil Colônia. O segundo está ligado a todas as experiências vividas e que continuam sendo marcadas pelas diferentes formas de poder, de saber e de ser eurocêntricas. Por fim, a decolonialidade, que é uma das formas de reconhecer e combater as marcas coloniais (Ballestrin, 2013).

Os diários e as cartas dos navegadores portugueses, conforme Ferreira Jr. (2010), relataram o processo de genocídio e, inclui-se, o epistemicídio, que foram avançando sobre o povo latino-americano. Destaca-se, de forma breve, que “[...] epistemicídio representa a morte do conhecimento, o silenciamento de saberes e o cerceamento na produção de conhecimentos” (Alves; Côrtes, 2023, p. 2). Logo na chegada ao Brasil, em 26 de abril de 1500, foi realizada a primeira missa, celebrada pelo Frei Henrique de Coimbra, que foi o primeiro contato do ritual católico com os povos indígenas. O frei logo partiu com Pedro Álvares Cabral com destino às Índias, mas “[...] em 1503, segundo alguns, ou em 1516, segundo outros, chegam ao Brasil dois frades franciscanos que fixam residência em Porto Seguro e, depois de dois anos de atividades, são trucidados pelos índios” (Saviani, 2013, p. 39).

Em 1534, chegou um novo grupo de franciscanos. Em 1537, cinco franciscanos espanhóis chegaram à região Sul do país; estes percorreram aldeias indígenas em “missões volante” (Saviani,

2013), unindo a catequização com a instrução. Após os franciscanos, outras ordens religiosas também estiveram presentes nesse processo de colonização, como os beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos. Todas essas ordens desenvolveram, de alguma forma, atividades educativas. Contudo, segundo o autor, “[...] essas diferentes congregações religiosas operaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, dispendo de poucos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais” (Saviani, 2013, p. 41).

Diferentemente, em 1549, os jesuítas chegaram e se instalaram no Brasil por determinação da Coroa portuguesa e tinham o apoio local das autoridades e da elite da colônia. Com isso, conseguiram proceder ao processo educativo de forma mais orgânica e dominaram o cenário educativo por dois séculos.

Nesse sentido, Saviani (2013) aponta que a educação brasileira está dividida em quatro períodos históricos, marcados por diferentes abordagens pedagógicas. O primeiro trata-se da pedagogia brasílica e *ratio studiorum*, compreendendo de 1549 a 1759. O segundo período é formado pela pedagogia pombalina e pedagogia leiga, dos anos de 1759 a 1932. Já o terceiro período apresenta um equilíbrio entre pedagogia tradicional e pedagogia nova, com predomínio da pedagogia nova, seguindo com a pedagogia tecnicista, que marcou os anos de 1932 a 1969. Por fim, o quarto período compreende dos anos de 1969 até a atualidade, em que houve o próprio predomínio da pedagogia tecnicista, os ensaios contra-hegemônicos e o neoconstutivismo, o neotecnicismo e o neoescolanovismo.

Abordam-se esses períodos que marcam a educação brasileira não apenas com o intuito de historicizar, mas, sobretudo, para anunciar e denunciar como a educação operou e opera a favor da elite e da colonialidade. No caso deste artigo, utiliza-se um recorte histórico da educação brasileira a partir da chegada dos jesuítas até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As discussões seguem, portanto, uma ordem cronológica das ideias pedagógicas.

A vinda das primeiras ordens religiosas, sobretudo os franciscanos, que vieram para catequizar os indígenas, foi fundamental para que, mais tarde, os jesuítas pudessem construir um projeto catequético. Paiva (2000) e Saviani (2013) relatam que, além de catequizar, a missão jesuítica tinha o objetivo de alfabetizar os indígenas. Conforme aponta Paiva (2000, p. 44), “[...] trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias”.

A principal estratégia utilizada pelos jesuítas foi “conquistar” as crianças indígenas para alcançar seus pais, sobretudo os líderes da comunidade. Desse modo, oferecer educação aos indígenas foi um pretexto para dominá-los. O objetivo, nesse contexto, era atingir as lideranças indígenas para a conversão religiosa e, posteriormente, atingir a todos. De acordo com Saviani (2013, p. 43), para isso,

[...] se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Manuel de Nóbrega, que fundou a Companhia de Jesus no Brasil, descreveu, em cartas destinadas a Portugal, que era bom que os indígenas ficassem obedientes e medrosos, dispostos a receber a doutrina cristã. Outro jesuíta que se destacou no período foi José de Anchieta, que teve um trabalho marcado por utilizar o tupi como língua para comunicação com os nativos, fazendo, assim, uma “civilização pela palavra” (Saviani, 2013). José de Anchieta também ficou conhecido por utilizar peças teatrais para retratar o dualismo religioso Tupã-Deus e Anhangá-Demônio, e o divino estava representado materialmente na figura dos próprios jesuítas (Saviani, 2013).

Um segundo momento dentro do primeiro período das ideias pedagógicas foi o *Ratio Studiorum*, que começou a ser pensado em 1551, passou por diversas reformulações e teve sua versão final publicada em 1599. Trata-se de um manual educativo que os jesuítas deveriam utilizar em todos os colégios em que a ordem da Companhia de Jesus atuava; era um plano geral de estudos.

O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (Saviani, 2013, p. 55).

Cada atividade desenvolvida era, por conseguinte, meticulosamente regulada, o que garantia o rigor e a excelência dos colégios da Companhia de Jesus. Ferreira Jr. (2010) elenca que o método de ensino tinha raízes medievais, sendo os seguintes: controle disciplinar, repetição, disputas entre os alunos, composição de redações, perguntas formuladas diretamente de obras clássicas, exposição oral e prática sistemática de espiritualidade. O Plano contido no *Ratio* era, portanto,

[...] de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (Saviani, 2013, p. 56).

O plano inicial do padre Manuel de Nóbrega de ensinar o português, ler e escrever aos indígenas foi, então, suprimido. A educação, voltada aos filhos dos colonos, estava ligada a cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A educação poderia prosseguir com estudos superiores, destinados à formação religiosa, com as disciplinas de filosofia e teologia. A concepção pedagógica do *Ratio Studiorum* estava ligada a uma visão essencialista do homem, segundo a qual cabe à educação moldar cada educando ao universalismo (Saviani, 2013).

O cenário da educação jesuítica, vigente pelo *Ratio Studiorum*, começou a mudar a partir da segunda metade do século XVIII, quando, em 1750, assumiu o trono de Portugal Dom José I, colocando o Marquês de Pombal como seu ministro, que tinha ideais iluministas. Suas ideias repercutiram em todo o país, sobretudo na Universidade de Coimbra, que “[...] representou um empenho em transformar as estruturas antiquadas, incapazes de responder às solicitações de uma época em que as técnicas e a investigação científica começavam a intervir deliberadamente no contexto social” (Lopes, 2000, p. 256).

A ascensão de Dom José I ao poder deu-se por meio da união matrimonial entre a Coroa portuguesa e a Coroa espanhola. A partir da cumplicidade entre os dois países, o Tratado de Tordesilhas foi abolido, e a divisão das terras passou a ter um critério de domínio efetivo do território. Delimitar fronteiras foi um problema na região norte, mas foi resolvido por Francisco Xavier de Mendonça, no Grão-Pará e Maranhão, irmão do próprio Marquês de Pombal. A reorganização das fronteiras geográficas, somada às mudanças políticas da Coroa, levou a conflitos entre Portugal e os jesuítas no Brasil.

Os ruídos dessa disputa de poder culminaram, em 1759, quando a Coroa portuguesa publicou uma lei, liderada pelo Marquês de Pombal, expulsando os jesuítas. O documento ordenava que os jesuítas fossem desnaturalizados, proscritos e exterminados do território português e das terras além-mar. Esse movimento, junto às novas propostas para a educação, foi denominado de reformas pombalinas (Saviani, 2013).

Os 24 colégios mantidos pela Companhia de Jesus passaram por reformulações. Quanto às mudanças, pode-se elencar que:

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de “diretor de estudos” – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (Maciel; Shigunov Neto, 2006, p. 470).

Essas mudanças foram marcadas pelo ideário iluminista do Marquês de Pombal, que trouxe um pensamento de escola pública e laica. É importante ressaltar que as reformas de organização da escola, que antes serviam aos interesses religiosos, passaram a servir aos interesses da Coroa portuguesa. Maciel e Shigunov Neto (2006) ainda ressaltam que as reformas pombalinas evidenciaram o início de uma característica da educação brasileira: a destruição/substituição de propostas educacionais. Não havia um compromisso ou continuidade de projetos, mas, sim, uma sobreposição, rupturas e uma disputa de poder.

Apesar de todas as mudanças, o caráter elitista da educação não mudou; pelo contrário, tornou-se mais evidente com a chegada da família real e de toda a corte portuguesa ao Brasil, em 1808, o que implicou a criação de cursos superiores. Neste momento, ressalta-se que

[...] o caráter elitista excludente da educação brasileira não se alterou com a independência política alcançada em 1822. A aristocracia agrária, que empalmou o poder durante o Império, manteve intacta a estrutura econômica herdada do período colonial. Assim, o modelo colonizador português baseado no latifúndio, na mão de obra escrava e na monocultura da cana-de-açúcar voltada para a exportação continuou sendo a matriz socioeconômica da educação de elite, pois excluía da escolaridade o grande contingente da população que era formada pelos escravos (Ferreira Jr., 2010, p. 17).

Nesse sentido, em uma sociedade agrária, escravocrata e colonialista, a educação estava a serviço da manutenção dos privilégios; “[...] em outras palavras, a educação durante o século XIX não foi capaz de articular uma relação orgânica entre produção do conhecimento e produção de bens materiais, pois ela foi concebida apenas para distribuir privilégios sociais para poucos” (Ferreira Jr., 2010, p. 34).

Vê-se, na década de 1830, diversas leis que “[...] tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a freqüência da população livre à escola” (Faria Filho, 2000, p. 135). O autor

salienta também que, mesmo que o Estado passasse a investir mais na educação, cerca de 25% dos recursos, poucos foram os resultados. Segundo o autor:

A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa no ramo na instrução. Há que considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de 500 anos de educação no Brasil destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações (Faria Filho, 2000, p. 135-136).

A primeira organização das escolas, em 1827, foi o curso de primeiras letras, que, de forma objetiva, pretendia ensinar a ler, escrever e contar. A lei propunha que, nos lugares mais populosos, deveria haver escolas de primeiras letras, quando necessárias. Popularmente, isso ficou conhecido como uma instrução mais básica, que as “classes inferiores da sociedade” (Faria Filho, 2000, p. 137) livres poderiam frequentar. Assim, “[...] a instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país” (Faria Filho, 2000, p. 137).

Mais tardiamente, foram substituídas as escolas de primeiras letras pela instrução elementar. A instrução elementar está ligada à sua própria etimologia, uma instrução com princípios básicos. Portanto, estava articulada não apenas ao acesso às primeiras letras, mas também a outros conhecimentos e valores que eram validados como essenciais e necessários na formação dos alunos.

O terceiro período das ideias pedagógicas, segundo Saviani (2013), teve seu início com o governo de Getúlio Vargas e, conseqüentemente, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, liderado por Francisco Campos, integrante do movimento escolanovista. Mesmo que não fizesse parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), que surgiu a partir da reforma que diversos educadores vinham fazendo nos estados brasileiros desde a década de 1920, juntamente com a necessidade de discutir as novas propostas educacionais, Francisco Campos acabou se aproximando da Associação. Por um lado, “[...] o governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional; e o grupo que dirigia a ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional” (Saviani, 2013, p. 230-231). Pode-se inferir que Francisco Campos representou, pela primeira vez, uma organização sistemática da educação brasileira (Ferreira Jr., 2010).

Muitos dos integrantes da ABE compuseram a autoria do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932; ao todo, 25 intelectuais assinaram o documento. Sua principal

característica é que o ensino deve ser público, no sentido de acesso e no sentido de ser dirigido para todos; defendia-se a escolaridade para as crianças dos 7 aos 15 anos de idade.

Conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-las da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos (Saviani, 2013, p. 245).

O movimento escolanovista defendia uma escola pública que ofertasse uma educação comum, igual para todos: laica, gratuita e obrigatória, respeitando a individualidade e as diversidades. Nesse período, Gustavo Capanema assumiu o cargo de ministro da Educação e Saúde e, no período de 1942 a 1946, implantou, de forma gradual, diversas reformas educacionais, as reformas Capanema, que também ganharam o nome popular de Leis Orgânicas do Ensino.

A Reforma Capanema, no tocante ao ensino secundário, diferia da Reforma Francisco Campos na medida em que subdividiu o ensino médio de segundo ciclo somente em científico e clássico, pois o ensino médio, que anteriormente era de três cursos (complementares para Medicina, Direito e Engenharia), passou a ser de dois com apenas três séries cada um (Ferreira Jr., 2010, p. 74).

A grande mudança proposta pelas Leis Orgânicas do Ensino trouxe uma divisão da educação. Todos cursavam o ensino primário elementar, com duração de quatro anos, seguido do ensino primário supletivo, com a duração de mais dois anos. Ao concluir essa etapa primária, cada um poderia seguir com a educação profissional nos cursos: normal (formação de professores), industrial e comercial. Destaca-se o veto aos alunos provenientes dos cursos profissionais ao ensino superior.

Exceto o Curso Normal, os outros dois estavam condenados ao fracasso. O processo acelerado de modernização autoritária do capitalismo brasileiro em curso necessitava da formação de mão de obra especializada em grande quantidade e de forma rápida. No entanto, era longa a duração dos cursos concebidos pelas Leis Orgânicas, o que contrastava com a exigência dos setores produtivos estatais e privados da economia em expansão (Ferreira Jr., 2010, p. 74).

Como exemplo, o curso industrial levava a uma formação de mais de seis anos. Esse modelo de formação profissional não se aplicava aos alunos da elite ou da classe média alta; estes cursavam “[...] o científico e o clássico do ensino médio do 2º ciclo e, por conseguinte, acumula[vam] um ‘capital cultural escolar’ maior” (Ferreira Jr., 2010, p. 77). Dessa maneira, cursos de prestígio como

Medicina, Direito e Engenharia estavam restritos apenas aos alunos que concluíam os cursos propedêuticos, cursos preparatórios para o ingresso específico nos cursos citados.

Com o golpe de 1964, as políticas educacionais sofreram ainda mais a influência do modelo econômico capitalista, marcado pelo êxodo rural e pelo caráter tecnocrático. Duas grandes mudanças aconteceram na educação: uma por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que atendia ao ensino universitário (Brasil, 1968), e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que mudou a organização do ensino no Brasil.

Em relação à Lei nº 5.692/1971, o então ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enfatizava que os alunos, ao fim da adolescência, deveriam atender às condições necessárias para adentrarem o mercado de trabalho e, se quisessem, poderiam continuar os estudos em nível superior. Com base em Ferreira Jr. (2010) e Saviani (2013), organizam-se as três etapas que a referida lei propunha para a educação:

1. Ensino de 1º grau: contemplava oito séries obrigatórias, devendo ocorrer dos 7 aos 14 anos.
2. Ensino de 2º grau: contemplava três séries facultativas; tinha uma proposta de extensão do ensino de 1º grau, com uma elevação dos padrões qualitativos para que os alunos atuassem na indústria, agricultura e outros serviços, quer dizer, um treinamento intensivo e rápido voltado ao trabalho.
3. Educação superior: houve um aumento no número de matrículas, incentivo aos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, a fim de atender às exigências mercadológicas de mão de obra qualificada.

As duas reformas que os militares fizeram causaram impactos na expansão escolar, em termos quantitativos, mas com o intuito de atender à iniciativa privada, conforme Ferreira Jr. (2010), imprimindo o autoritarismo e uma concepção tecnicista de educação. Os que criticavam a governança militar foram mortos, presos ou exilados, como foi o caso de Paulo Freire.

Freire foi um importante expoente mundial para a pedagogia crítica. Mesmo que, em 1968, o livro *Pedagogia do oprimido* tenha sido publicado durante seu exílio no Chile, no Brasil suas ideias foram reverberar mais tardiamente, no final da década de 1970 e, mais fortemente, na década de 1980. Suas ideias levaram à reflexão do currículo escolar, da prática docente e da concepção de educação; são os ensaios contra-hegemônicos e denunciavam o caráter colonizador da história da educação no Brasil, conforme escreve em seu livro já apontado: *Pedagogia do Oprimido*:

Suas ideias levaram à reflexão sobre o currículo escolar, a prática docente e a concepção de educação; configuraram-se como ensaios contra-hegemônicos e denunciam o caráter colonizador da história da educação no Brasil. Conforme Freire (2014, p. 117) escreveu em *Pedagogia do Oprimido*: “[...] não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, [...], para, à maneira da concepção ‘bancária’, entregar-lhes ‘conhecimento’ [...]”.

Paulo Freire, juntamente com outros intelectuais, inspirou diferentes movimentos sociais que combateram a ditadura. Os movimentos estudantis, os sindicatos, as universidades e outros tantos foram essenciais para o processo de redemocratização do país na década de 1980. Para Cury (2008, p. 297), “[...] a ditadura que nos roubara a possibilidade de fazer política sob suas múltiplas expressões, confirmando a recorrente situação de que ela era privilégio de poucos, agora se via às voltas com a pujança de novos atores sociopolíticos”. Para a educação, um dos frutos dessa luta foi a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). De acordo com Cury (2008, p. 297):

Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.

Segundo Cury (2008), a LDB apresentou avanços importantes para a educação. Todavia, retomando o questionamento em relação ao processo de colonização sofrido, a educação ainda tem muito a percorrer para conquistar processos de decolonialidade. Contudo, pode-se destacar que sua implementação, juntamente com a ação dos movimentos sociais e de resistência, notadamente o movimento negro e o movimento indígena, impulsionou a criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (Brasil, 2008), que, entre outros aspectos, questionam radicalmente a colonialidade e apresentam possibilidades importantes de decolonialidade.

### **Algumas considerações**

Este texto apresentou, de forma sucinta, alguns momentos marcantes da história da educação brasileira. Reconhece-se, porém, que organizar uma linha temporal de acontecimentos não é simples, visto que outras ações, políticas e leis também compõem essa história e podem suscitar diferentes olhares e análises.

As discussões, neste artigo, seguiram uma ordem cronológica das ideias pedagógicas, ressaltando o caráter elitista, colonial, entre outros, a que sempre esteve submetida a educação brasileira. Também se destacou que sempre houve movimentos de resistência por parte de pensadores da educação e de grupos subalternizados, no sentido de garantir o acesso à educação pública de qualidade, laica, democrática e emancipadora.

Diante disso, pensar a educação brasileira a partir da decolonialidade implica não apenas reconhecer essas marcas históricas, mas também tensioná-las por meio de práticas e políticas que valorizem os saberes subalternizados e promovam uma formação crítica e emancipadora. Nesse sentido, a educação se coloca como um campo de disputa, no qual a superação da colonialidade depende do fortalecimento de movimentos de resistência e da construção de novos horizontes educativos.

## Referências

ALVES, Felipe Arthur Cordeiro; CÔRTEZ, Gisele Rocha. Raízes do epistemicídio negro: análise da produção científica do ENANCIB (1994-2019). **Em Questão**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-27, 2023.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/emquestao/a/hwjSntBLvvCMtGgSF6v6jPP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1968]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF>. Acesso em: 2 mar. 2026.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Conselhos de Bárbara Heliadora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 253-268.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/>. Acesso em: 1 jun. 2024.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

*Autor*

*Henrique Rezende Untem*

*Doutorando em educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduado em Ciências Biológicas e em Pedagogia pela mesma Universidade. Mestre em Educação também pela UCDB. Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo escolar, decolonialidade e interculturalidade*

*UCDB: [henrique.untem@gmail.com](mailto:henrique.untem@gmail.com)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9989-1920>*



## **Ensino de filosofia em contextos confessionais: o pensamento como acontecimento e a proposta filosofia expandida**

*Wellington Batista Louzada*

### **Introdução**

A presença da Filosofia no ensino médio brasileiro permanece atravessada por uma tensão constitutiva. De um lado, a disciplina é chamada a contribuir para a formação crítica, para a ampliação do repertório cultural e para o exercício da reflexão. De outro, sua inserção no cotidiano escolar costuma ser condicionada por estruturas curriculares, metas de desempenho, rotinas avaliativas e modelos pedagógicos que, muitas vezes, privilegiam a previsibilidade do resultado e a assimilação de conteúdos previamente organizados. Essa tensão se torna ainda mais sensível quando o ensino se realiza em contextos educacionais confessionais, nos quais valores, crenças e regimes de verdade já instituídos tendem a delimitar o campo do questionamento e a moldar as formas de abordagem dos conteúdos filosóficos.

É nesse cenário que se coloca a questão central deste artigo: como sustentar a experiência do pensamento filosófico em ambientes escolares marcados por normatização, expectativa de controle e referenciais confessionais? A pergunta não se reduz a uma escolha metodológica. Trata-se, antes, de uma interrogação sobre as condições de possibilidade do pensamento na escola. Isso exige deslocar o debate para além do repertório de técnicas didáticas e considerar, com maior rigor, o que significa pensar e em que medida a instituição escolar favorece ou limita a emergência desse movimento.

A perspectiva aqui assumida parte de Gilles Deleuze, para quem o pensamento não constitui uma faculdade natural, transparente a si mesma e espontaneamente orientada para a verdade. Ao contrário, pensar é um acontecimento: algo que se produz por encontros, por signos, por problemas que rompem com a lógica do reconhecimento. Sob essa compreensão, o ensino de Filosofia não

pode ser reduzido à transmissão cronológica de autores nem à reprodução de interpretações legitimadas. Seu desafio maior consiste em criar condições para que o estudante seja afetado por problemas e, a partir deles, seja levado a produzir sentidos, argumentos e conceitos.

Com base nesse horizonte, o artigo tem dois objetivos complementares. O primeiro é analisar as tensões entre pensamento filosófico e instituição escolar, com especial atenção aos contextos confessionais. O segundo é apresentar e aprofundar a proposta pedagógica denominada Filosofia Expandida, concebida como um dispositivo que articula problematização, mediação tecnológica e plurimodalidade, buscando ampliar as condições de emergência do pensamento no ensino médio. O texto resulta do recorte de uma pesquisa mais ampla e procura manter fidelidade ao seu fundamento teórico, sem perder a objetividade exigida por um artigo científico.

## **1. O pensamento como acontecimento: fundamentos teóricos**

A crítica deleuziana à imagem dogmática do pensamento constitui um dos pontos mais fecundos para repensar o ensino de Filosofia. A tradição filosófica, em grande medida, sustentou a ideia de que pensar seria uma atividade naturalmente bem orientada, bastando ao sujeito dispor de boa vontade, método e clareza para alcançar a verdade. Nessa tradição, o erro aparece como acidente externo e o aprendizado é frequentemente concebido como progresso acumulativo, no qual conteúdos se tornam gradualmente mais claros e ordenados. Deleuze rompe com essa lógica ao afirmar que o pensamento não nasce de uma disposição espontânea para o verdadeiro, mas de um choque, de uma ruptura, de algo que força o pensamento a sair de seus hábitos.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender; por quais encontros alguém se torna bom em latim, por quais signos se torna filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Não há método para encontrar tesouros, mas um encontro que faz surgir o que não estava dado. Pensar não é reconhecer, mas ser forçado a pensar. (DELEUZE, 2006, p. 140).

Essa formulação desloca radicalmente a compreensão do ensinar e do aprender. Se pensar não é reconhecer, então o processo educativo não pode se limitar à exposição de conteúdos e à verificação de sua assimilação. O reconhecimento opera pela identificação do já sabido: trata-se de ajustar o novo a categorias familiares. O pensamento, porém, emerge quando o sujeito é interpelado por algo que resiste à compreensão imediata. O signo não esclarece de antemão; ele perturba, convoca, exige interpretação. Em vez de tranquilizar, ele incomoda. É justamente esse incômodo que abre espaço para a criação conceitual. “O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro fundamental, e não de um reconhecimento. Ele não se apresenta como algo a ser identificado, mas

como algo que exige interpretação, algo que violenta o pensamento e o arranca de sua natural preguiça.” (DELEUZE, 2006, p. 143).

Ao compreender o pensamento como acontecimento, Deleuze afasta a Filosofia do plano da mera contemplação e a reinsere no campo da produção. Pensar, aqui, não significa reunir opiniões ou comentar sistemas prontos, mas entrar em relação com problemas que exigem elaboração. Essa perspectiva se articula diretamente com a noção de criação de conceitos, aprofundada por Deleuze e Guattari. Para os autores, a Filosofia não se define por refletir genericamente sobre o mundo, mas por produzir ferramentas conceituais capazes de tornar pensáveis determinados problemas. “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. O conceito não é dado, ele é criado; não é uma formação pronta, mas um ato de pensamento que responde a problemas.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10-13). Esse ponto é decisivo para o ensino de Filosofia. Quando a disciplina é reduzida à história das doutrinas ou a um inventário de definições, o estudante pode até aprender sobre filósofos, mas não necessariamente filosofa. A tradição não deixa de ser importante; pelo contrário, ela fornece um campo de problemas, tensões e conceitos de enorme fecundidade. Contudo, seu valor formativo depende da forma como é mobilizada. O contato com autores e obras precisa reativar problemas, e não apenas oferecer respostas estabilizadas. Em outras palavras, o ensino filosófico só preserva sua força própria quando o conceito aparece em ligação com a experiência de pensamento que o tornou necessário.

Dessa maneira, o acontecimento do pensamento não é um evento extraordinário e desvinculado da escola, mas uma possibilidade concreta que depende de condições pedagógicas, institucionais e relacionais. Isso exige considerar com cuidado o ambiente em que o ensino se realiza. Em contextos nos quais a verdade é frequentemente apresentada como algo já definido e a avaliação premia principalmente a resposta adequada, a experiência do pensamento tende a ser enfraquecida. Ainda assim, tal enfraquecimento não significa impossibilidade. Significa, antes, a necessidade de construir mediações mais rigorosas para que o problema possa emergir e ser sustentado.

## **2. Ensino de filosofia, escola e normatização**

A escola moderna foi historicamente organizada como instituição de ordenamento do tempo, do espaço e dos corpos. Essa organização tem efeitos positivos evidentes: permite continuidade, sistematização, socialização e acesso comum ao conhecimento. Entretanto, ela também produz formas de controle que atingem a própria experiência intelectual. Em disciplinas cuja lógica é mais descritiva ou instrumental, esse controle pode parecer menos problemático. No ensino de Filosofia,

porém, ele se torna especialmente sensível, pois a especificidade da área reside justamente em sustentar o problema, acolher a dúvida e trabalhar com a indeterminação.

Quando o cotidiano escolar passa a ser regido quase exclusivamente por metas, habilidades fragmentadas, cronogramas rígidos e instrumentos avaliativos de rápida aferição, a Filosofia corre o risco de ser convertida em discurso informativo. O professor apresenta autores, conceitos e períodos; o aluno identifica, resume, responde e repete. Embora tais operações possam gerar aprendizagem em algum nível, elas não garantem a experiência do pensamento. Ao contrário, podem reforçar uma relação passiva com o saber, na qual o estudante se esforça menos para problematizar do que para acertar.

Nesse ponto, a contribuição de José Carlos Libâneo permanece importante. Ao problematizar a racionalidade técnica no campo da didática, o autor mostra que o processo educativo não pode ser reduzido à administração eficiente de procedimentos. A preocupação excessiva com controle, produtividade e padronização tende a esvaziar a dimensão formativa do ensino, sobretudo quando a aprendizagem é tomada apenas como desempenho verificável. No caso da Filosofia, isso se traduz na substituição do problema pela resposta, do conceito pela definição pronta e da experiência pela repetição.

A tensão cresce quando o contexto é confessional. Em tais espaços, a escola não opera apenas com currículo e avaliação, mas também com referenciais de fé e pertencimento institucional que compõem o horizonte ético da formação. Não se trata de afirmar que o contexto confessional anula a Filosofia. Seria simplificador sustentar isso. Em muitos casos, são justamente esses espaços que acolhem discussões relevantes sobre sentido, verdade, liberdade, alteridade e experiência humana. O ponto crítico está em saber se tais questões podem ser efetivamente problematizadas ou se já se apresentam previamente resolvidas por um regime de verdade institucionalmente afirmado.

É nesse sentido que a Filosofia pode entrar em choque com o ambiente escolar confessional. Sua força não reside em negar a crença, mas em impedir que qualquer conteúdo se torne imune à interrogação. A disciplina não existe para demolir convicções, mas para colocar o pensamento em movimento. Se esse movimento é bloqueado sempre que toca em zonas sensíveis, o filosofar se enfraquece. Por outro lado, se o contexto é capaz de suportar a pergunta, a dúvida e o confronto argumentativo sem imediatamente reduzi-los a desvio, então se abrem brechas importantes para a formação.

Ensinar Filosofia não é transmitir conteúdos, mas criar condições para que o aluno experimente o pensamento. O essencial do trabalho filosófico na escola não está na

repetição de doutrinas, mas na possibilidade de o estudante estabelecer uma relação viva com os problemas. (GALLO, 2008, p. 33).

A observação de Gallo ajuda a compreender que o problema central do ensino filosófico não é apenas selecionar bons textos ou organizar bem o conteúdo. É criar um ambiente em que a relação com o saber não esteja esgotada pela explicação. Isso exige do professor um duplo movimento: dominar teoricamente o campo da Filosofia e, ao mesmo tempo, ser capaz de construir situações em que o estudante possa atuar como sujeito do pensamento. Em lugar de ocupar apenas o papel de expositor, o professor precisa tornar-se mediador de experiências, organizador de percursos, leitor atento das perguntas que surgem e das resistências que aparecem em sala.

A normatização escolar, portanto, não é um simples obstáculo externo, mas um elemento constitutivo do problema. O desafio não está em imaginar uma Filosofia pura, livre de qualquer instituição, e sim em encontrar, no interior da própria escola, espaços de deslocamento. É justamente nessa direção que se torna pertinente pensar uma proposta pedagógica que não rejeite a instituição, mas trabalhe criticamente em suas fissuras, ampliando as condições de emergência do pensamento.

### **3. Tecnologia, mediação e plurimodalidade**

A presença crescente das tecnologias digitais na educação tem produzido expectativas ambíguas. Em muitos discursos, elas aparecem como promessa de modernização automática do ensino. Em outros, são percebidas como ameaça à concentração, à profundidade da leitura e à autoridade docente. Nem o entusiasmo ingênuo nem a rejeição apressada ajudam a compreender seu lugar efetivo na formação. O ponto decisivo está menos no recurso em si do que na forma como ele é integrado ao processo pedagógico.

No ensino de Filosofia, esse debate precisa ser tratado com especial cuidado. Se a tecnologia for usada apenas para acelerar a transmissão de conteúdo, ela pouco altera a lógica escolar tradicional. Slides, vídeos, plataformas e aplicativos tornam-se apenas novos suportes para o velho esquema explicativo. A novidade técnica convive, nesse caso, com a permanência da mesma relação passiva entre estudante e conhecimento. Por isso, a questão não é inserir tecnologia, mas interrogá-la pedagogicamente. “As tecnologias podem tanto potencializar quanto limitar os processos educativos, dependendo da forma como são utilizadas. Não é a presença da tecnologia que garante inovação, mas o modo como ela se articula ao processo pedagógico.” (KENSKI, 2012, p. 45). Tomada como mediação, a tecnologia pode favorecer encontros mais complexos com os problemas filosóficos. Ela amplia repertórios de linguagem, cria novas formas de colaboração, permite

circulação de materiais, registro de processos e produção de diferentes modalidades expressivas. Em vez de restringir o pensamento à escrita dissertativa e à oralidade expositiva, torna-se possível trabalhar com podcasts, mapas conceituais, trilhas investigativas, diários digitais, fóruns argumentativos, registros audiovisuais, curadorias comentadas e outras produções que, sem abandonar o rigor conceitual, multiplicam as entradas no problema.

Nesse ponto, a noção de plurimodalidade se revela particularmente fecunda. Ao reconhecer que o conhecimento circula por diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, digital —, a plurimodalidade desloca a ideia de que só há pensamento rigoroso quando ele assume uma forma única de expressão. No ensino de Filosofia, esse deslocamento não significa banalizar a disciplina, mas reconhecer que o conceito pode ser elaborado, tensionado e expresso em percursos variados, desde que permaneça vinculado a um problema filosoficamente consistente.

Tal perspectiva também dialoga com o perfil dos estudantes do ensino médio, especialmente em contextos marcados por intensa circulação de informação. Em vez de tratar essa condição como simples dispersão, o professor pode convertê-la em campo de trabalho intelectual. Isso implica ensinar a selecionar, relacionar, comentar, comparar e problematizar materiais; implica, ainda, transformar o consumo rápido de informações em oportunidade de investigação. A tecnologia, então, deixa de ser ornamento metodológico e passa a integrar a própria arquitetura da experiência pedagógica.

É precisamente nesse horizonte que se situa a proposta da Filosofia Expandida. Sua originalidade não está no uso ocasional de recursos digitais, mas na tentativa de reorganizar o ensino de Filosofia em torno de problemas, mediações e linguagens múltiplas, sem renunciar à densidade conceitual. A expansão a que o nome se refere não é mero aumento de ferramentas, mas ampliação das condições de pensamento.

#### **4. A proposta Filosofia Expandida**

A Filosofia Expandida é concebida como dispositivo pedagógico e não como sequência fixa de atividades. Isso significa que sua força não depende de um roteiro fechado, mas de princípios organizadores capazes de orientar práticas diversas em contextos concretos. Em sua formulação, três eixos se articulam de maneira inseparável: centralidade do problema, mediação tecnológica e plurimodalidade. O objetivo geral é favorecer a emergência do pensamento filosófico como acontecimento, isto é, como experiência que desloca o estudante do lugar de simples receptor de conteúdos e o convoca à elaboração de sentidos.

No primeiro eixo, a centralidade do problema, o ensino deixa de partir da explicação pronta para organizar-se em torno de questões que exigem investigação. Isso não significa abandonar os autores ou a tradição filosófica; significa mobilizá-los a partir de problemas vivos. Uma aula sobre liberdade, por exemplo, não se inicia necessariamente pela definição conceitual, mas por um impasse vivido, por uma situação-limite, por um texto, imagem ou narrativa capaz de produzir estranhamento. O autor clássico entra em seguida como interlocutor rigoroso, não como resposta final, mas como forma de aprofundar a elaboração.

Esse deslocamento altera também a relação do estudante com a pesquisa. Em vez de buscar imediatamente a resposta correta, ele é levado a formular perguntas melhores, comparar posições, identificar pressupostos, reconhecer tensões e sustentar o problema por mais tempo. A Filosofia Expandida procura, assim, romper com o vício escolar da solução rápida. A pergunta deixa de ser simples pretexto para a resposta e passa a constituir o próprio campo de trabalho.

No segundo eixo, a mediação tecnológica, o uso de recursos digitais não aparece como acessório, mas como componente do dispositivo. Ambientes virtuais podem ser empregados para registros reflexivos contínuos, fóruns de discussão, curadoria de materiais, construção colaborativa de repertórios e socialização de produções. Ferramentas de gravação e edição simples permitem aos estudantes transformar conceitos em roteiros, argumentos em episódios de podcast, dilemas em mapas de debate, leituras em comentários audiovisuais. O recurso, contudo, nunca substitui a exigência filosófica; ele apenas multiplica os modos de entrada, circulação e elaboração do problema.

No terceiro eixo, a plurimodalidade amplia as possibilidades expressivas do pensamento. Ao lado do texto escrito, que continua importante, entram em cena imagens comentadas, mapas conceituais, esquemas comparativos, narrativas digitais, registros em áudio, vídeos curtos de argumentação e portfólios de processo. O critério de validade não é a novidade estética do formato, mas a consistência da relação entre forma e conceito. Uma produção multimodal só se justifica quando revela elaboração filosófica, e não quando serve apenas para ornamentar a atividade.

Do ponto de vista didático, a proposta pode ser desenvolvida em ciclos. Um primeiro momento é o da afetação, no qual o professor mobiliza um material disparador: texto, filme, notícia, caso concreto, experiência do cotidiano ou questão ética controversa. Em seguida, abre-se o momento da problematização, em que as perguntas dos estudantes são recolhidas, organizadas e tensionadas. Só depois entra a densificação conceitual, com leitura orientada de autores, comparação de posições, construção de argumentos e análise de noções centrais. O quarto momento consiste na elaboração autoral, quando os estudantes produzem sínteses provisórias em diferentes linguagens. Por fim,

ocorre a socialização crítica, em que as produções são debatidas, revistas e recolocadas em relação com o problema inicial.

Essa organização por ciclos apresenta algumas vantagens. Em primeiro lugar, ela evita que o conteúdo apareça como bloco estranho à experiência estudantil. Em segundo, impede que o cotidiano seja tomado como medida suficiente do pensamento, pois a experiência vivida é sempre recolocada em confronto com autores e conceitos. Em terceiro, favorece acompanhamento processual, permitindo ao professor observar não apenas o resultado final, mas o percurso do estudante: suas perguntas, seus deslocamentos, suas dificuldades e suas reformulações.

A avaliação, nesse modelo, também precisa ser reposicionada. Se o objetivo é sustentar o acontecimento do pensamento, não basta aferir memorização. A Filosofia Expandida propõe combinar instrumentos diversos: registros reflexivos, produções autorais, participação em debates, mapas argumentativos, releituras de textos, autoavaliações e devolutivas do professor. Com isso, a avaliação deixa de ser apenas medição terminal e passa a funcionar como acompanhamento formativo. O erro, nesse contexto, não é visto apenas como insuficiência, mas como índice de que o problema ainda está em elaboração.

Em contextos confessionais, a proposta ganha uma função adicional. Ela permite tratar temas sensíveis sem cair nem na imposição de respostas prontas nem na banalização relativista. Ao trabalhar com problema, conceito e argumentação, o dispositivo cria um espaço em que convicções podem ser explicitadas, confrontadas e reelaboradas sem que a aula se reduza a mera disputa de opiniões. A Filosofia Expandida não pretende eliminar tensões, mas torná-las pedagogicamente produtivas. Em vez de ocultar o conflito entre crença, instituição e pensamento crítico, ela procura construir mediações para que esse conflito se converta em experiência formativa.

Os resultados observados na pesquisa de origem apontam para deslocamentos relevantes. Estudantes antes muito dependentes de respostas prontas passaram a formular melhor suas perguntas, a sustentar por mais tempo uma dificuldade conceitual e a participar de modo mais autônomo das discussões. Também se percebeu maior engajamento quando a atividade permitia combinar leitura, debate e elaboração em linguagens diferentes. Tais avanços, contudo, coexistiram com limites importantes: pressão por notas, dificuldade institucional de reconhecer processos menos padronizados e tendência inicial de alguns estudantes a confundir liberdade de expressão com opinião sem fundamento.

Esses limites não invalidam a proposta; pelo contrário, ajudam a precisar seu campo de atuação. A Filosofia Expandida não é solução mágica para os impasses do ensino de Filosofia. Ela é um modo de organizar o trabalho pedagógico para ampliar as chances de emergência do pensamento, mesmo

em ambientes fortemente normatizados. Sua pertinência reside justamente nessa capacidade de operar nas frestas da instituição, sem abandonar o rigor teórico e sem transformar a tecnologia em fetiche metodológico.

## 5. Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que o problema do ensino de Filosofia não se resolve apenas com melhor distribuição de conteúdos ou maior eficiência metodológica. O ponto decisivo está em compreender que a disciplina só preserva sua potência formativa quando cria condições para que o pensamento aconteça. Em termos deleuzianos, isso significa reconhecer que pensar não é repetir nem reconhecer, mas ser afetado por problemas, signos e encontros que desestabilizam a evidência do já dado.

Nos contextos confessionais, essa tarefa se torna mais exigente, porque o trabalho filosófico precisa lidar com referenciais institucionais fortes sem abrir mão da problematização. Nesses ambientes, o risco não está simplesmente na presença da crença, mas na naturalização de verdades imunes à interrogação. Sustentar a Filosofia como experiência implica, portanto, produzir mediações que permitam ao estudante pensar sem que a aula se reduza nem à confirmação do já estabelecido nem à dispersão opinativa.

É nesse ponto que a Filosofia Expandida se mostra relevante. Ao articular problema, mediação tecnológica e plurimodalidade, a proposta oferece um caminho consistente para reorganizar o ensino de Filosofia no ensino médio. Sua contribuição maior não está em introduzir recursos novos, mas em deslocar a lógica da aula: da resposta para a pergunta, da transmissão para a elaboração, da passividade para a participação conceitualmente orientada. Em um tempo marcado por excesso de informação e baixa elaboração, insistir nessa direção é recolocar a Filosofia em sua tarefa mais própria: criar condições para que o pensamento não se encerre no que já sabe, mas se abra ao que ainda precisa pensar.

## Referências

- DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GALLO, Silvio. Deleuze & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

*Autor*

*Welington Batista Louzada*

*Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutorando em Educação pelo programa Integralize. Possui diversas especializações nas áreas de Educação, Tecnologias Educacionais e Ensino de Filosofia. Atua como professor da educação básica e do ensino superior, com experiência em docência, coordenação pedagógica e formação docente. Desenvolve pesquisas na área de ensino de Filosofia, com ênfase em práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e plurimodalidade no ensino. Participa de projetos voltados às práticas de ensino filosófico e já apresentou trabalhos em eventos acadêmicos na área.*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3917469969536425>*



## Em que Consiste a Materialidade de Nêgo Bispo

*Claudio Domingos Fernandes*

*"Vivemos em uma sociedade em que há uma classe trabalhadora que trabalha, uma elite econômica que consome e uma elite intelectual que comenta...". (Nêgo Bispo)*

### I

Em 1500, uma horda de homens brancos aportou em Pindorama. Aparentemente perdidos, traziam consigo armas e uma cruz processional. Diziam-se representantes de um Reino poderoso e anunciadores de um Deus Salvador. Sabendo ou não, com uma missa, os estrangeiros davam início a um projeto de expropriação de Pindorama, e espoliação de seus habitantes originários. Nomeada seguidamente Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Brasil, Pindorama era propícia: “em se plantando, tudo dá”. Nomear é um ato colonial: “é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta”, dirá Antonio Bispo dos Santos, em *A terra dá, a terra quer*. Os povos originários de Pindorama, seus modos de vida, seus saberes, seus símbolos, exótico-selvagens, aos olhos do invasor, foram ignorados, seus deuses condenados. Capturados, primeiro pelo engano da promessa de uma “salvação pós-vida”, depois pela brutalidade apoiada em armas, foram sendo dizimados pelas doenças dos brancos, pelo trabalho forçado, pela humilhação, pela negação devastadora de seu mundo e de seu imaginário. Muitos lutaram, resistiram, fugiram, se instalando no profundo das matas. Mas, a “Nova Terra” precisava ser povoada, colonizada, expropriada de seus recursos, para sustentar a nascente modernidade capitalista, articulada em uma hierarquia étnico-racial, religiosa, epistêmica, sexual e de gênero, sob as categorias de superior/inferior, civilizado/selvagem. Então, povos de África, vencidos pelos seus, em contendas incentivadas e patrocinadas pelo europeu colonizador/investidor, foram enfiados em porões de navios e traficados, como mercadoria, para Pindorama, onde foram desumanizados e moídos na

acumulação predatória capitalista. Muitos, desde a partida de África, não se dobraram à desumanização implementada na longa travessia atlântica, à chibata, ao tronco, nos engenhos e lavouras. Não! Pelo contrário, lutaram, resistiram, fugiram, fundaram quilombos e instituíram práticas e saberes contracoloniais. “Essas comunidades, pelo grau de enfrentamento que ofereceram aos colonizadores, ganharam repercussão histórica até os dias atuais.” (BISPO, 2015, p. 48). E encontra em Antônio Bispo de Souza e sua trajetória um de seus mais notáveis representantes, que se tornou celebre por sua militância em favor das comunidades quilombolas em defesa de seus territórios tradicionais e de seus modos de vida.

## II

Natural do Piauí, Antônio Bispo De Souza (Nêgo Bispo) nasceu em 10 de dezembro de 1959, no Vale do Rio Berengas, em um povoado hoje constituído a cidade de Francinópolis. Vivendo a maior parte da sua vida no quilombo Saco do Curtume, em São João do Piauí, por uma necessidade estratégica de sua comunidade, foi alfabetizado e concluiu o ensino fundamental. Segundo ele explica: "O poder quilombola sobre as terras é um poder baseado na palavra, na atitude, na relação - e não na escrita." Então: “os contratos do nosso povo eram feitos por meio da oralidade, pois a nossa relação com a terra era através do cultivo. A terra não nos pertencia, nós e que pertencíamos a terra...” (Santos, 2018, p. 3).

Por não fazer uso da escrita, a comunidade corria riscos de viver em suas terras. Então, decidiu-se que alguém deveria aprender a ler e escrever, cabendo a Nêgo Bispo tal missão:

Quando fui para a escola no final da década de 1960, os contratos orais estavam sendo quebrados na nossa comunidade para serem substituídos por contratos escritos impostos pela sociedade branca colonialista. Estudei até a oitava série, quando a comunidade avaliou que eu já poderia ser um tradutor. (SANTOS, 2018, p. 4)

Para além da formação escolar, Nêgo Bispo atribui grande relevo à sua formação por mestras e mestres de ofício de sua comunidade. E ressalta com mesmo relevo a missão que assumiu: a de tradutor.

Fui formado para isso e faço isso até hoje. Por isso digo que não sou um pensador, mas um tradutor do pensamento do meu povo. E para o meu povo também sou um tradutor do pensamento do colonialista. Quando estamos discutindo colonização, quilombos, seus modos e significações, nós estamos tentando compreender o que faz o colonialista

pensar como pensa e como devemos pensar para não nos comportarmos como ele.  
(SANTOS, 2018, p. 4)

Assim, Nêgo Bispo desenvolve, a partir dos saberes tradicionais dos povos “afro-pindorâmicos”, segundo sua nomenclatura, algumas proposições epistemológicas indissociáveis de suas práticas e vivências, que têm despertado debates dentro e fora da academia.

Articulados, por uma cosmovisão “orgânica”, os saberes de Nêgo Bispo oferecem instrumentos para examinar os modos de resistência das comunidades quilombolas e dos povos originários que não se permitiram colonizar.

A Renato Nogueira<sup>1</sup>, Nêgo Bispo informa que ele procura traduzir para a academia os ensinamentos de suas mestras e mestres. E nesse esforço ele apresenta conceitos tais como: biointeração, saber orgânico, confluência. Conceitos, segundo ele contracolizadores. “A partir daí, seguimos na prática das denominações dos modos e das falas, para contrariar o colonialismo. É o que chamamos de guerra das denominações: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (SANTOS, 2022, p. 3).

A esta estratégia de contraconceituar os conceitos coloniais, Bispo define o contracolizalismo como processos de resistência e luta em defesa dos territórios dos povos originários e quilombolas, de seus saberes, de seus símbolos, de suas significações e modos de vida. “O contracolizalismo é simples”, diz ele:

é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolizalismo é um modo de vida diferente do colonialismo. O contracolizalismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida ioruba. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraqueceremos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolizalismo para enfraquecer o colonialismo. (SANTOS, 2022, p. 36)

O conceito de biointeração, em Nêgo Bispo, está em oposição ao conceito de desenvolvimento sustentável. Segundo Bispo, o conceito de desenvolvimento sustentável, sob a tríade "reduzir, reutilizar e reciclar"

---

<sup>1</sup> Comentário feito a Renato Nogueira e pode ser acompanhado in: <https://www.youtube.com/watch?v=sM4OiqBcJYs>

[...] tem como pano de fundo o problema do uso indiscriminado de recursos naturais finitos e não renováveis nos processos de sintetização e de manufaturamento, característicos do desenvolvimentismo. (BISPO, 2015, p. 98)

Na biointeração, pelo contrário, “temos como princípio a tríade "extrair, utilizar e reeditar" (idem, p. 100). Nesta lógica, “seguindo a orientação das mestras e mestres ninguém podia pescar para acumular, pois melhor lugar de guarda os peixes é nos rios, onde eles continuam crescendo e se reproduzindo” (idem, p. 82) Do mesmo modo, “o melhor lugar de guardar a mandioca é a terra” (idem, p. 84).

Ainda sob a perspectiva da biointeração, Nêgo Bispo ensina:

Nossa geração avó dizia que a gente planta o que a gente quer, o que a gente precisa e o que a gente gosta, e a terra dá o que ela pode e o que a gente merece. Então jogávamos todo tipo de semente no mesmo local e a terra fazia a seleção das sementes que ela deixaria germinar. Alguns animais conhecidos como insetos preferiam comer uma espécie de planta e deixavam as outras. Essa era a sabedoria cosmológica do nosso povo. Não precisávamos usar veneno porque os animais faziam a seleção. (BISPO, 2022, p. 58).

Outro conceito operado por Bispo é o de “saber orgânico”, que ele contrapõe a “saber sintético”, que “se desenvolve, desenvolvendo o ter.” Em contrário, o saber orgânico “se desenvolve desenvolvendo o ser (Bispo, 2018, p. 9). De tal modo as comunidades quilombolas, suas mestras e mestres, são operadores do saber orgânico. Já os colonialistas, operam o saber sintético.

Numa crítica à universidade dirá Nêgo Bispo que:

O pensamento produzido nas academias é um pensamento sintético. É um saber voltado para a produção de coisas. O pensamento operacionalizado pela escrita é um pensamento sintético, desconectado da vida. Já o nosso pensamento, movimentado pela oralidade, é um pensamento orgânico. (Bispo, 2018, p. 9)

No sistema colonial, explica Nêgo Bispo, “As pessoas atuam sempre em função do ter. Até a biologia está se tornando sintética. Logo vocês vão comer bife sem precisar de boi.” Isto se dá porque a comunidade colonial é devota de um Deus que amaldiçoa a terra e condena, por causa de Adão e Eva, as pessoas a comerem com a fadiga e o suor. Como não podem desfrutar da natureza como ela se apresenta, precisam sintetizar tudo. O contrario, no mundo politeísta, dos povos originários e dos quilombolas “não existe pecado original, ninguém foi expulso do Jardim do Éden, ninguém tem memória de terror” (SANTOS, 2022, p.9). De tal modo, para Bispo, os quilombos são

perseguidos exatamente porque oferecem uma possibilidade de viver diferente, de bem viver, ao invés de viver bem, pois “bem viver é viver de forma orgânica, viver bem é viver de forma sintética” (SANTOS, 2018, p. 9).

Dos conceitos desenvolvidos por Nêgo Bispo, confluência, segundo ele mesmo, foi “a palavra que melhor germinou” (SANTOS, 2022, p. 4)

Confluência, na definição de Bispo,

É a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas. (SANTOS, 2015, p. 89)

Ainda,

[...] a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso. (Bispo, 2022, p. 4-5)

Associado a compartilhamento, Bispo contrapõe confluência à troca, pois

[...] a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende. (Idem, p. 21)

Ainda, ligado ao conceito de confluência está o conceito de transfluência:

Transfluindo somos começo, meio e começo. Porque a gente transflui, conflui e transflui. Conflui, transflui e conflui. A ordem pode ser qualquer uma. Para nós, o conteúdo determina a forma e a forma determina o conteúdo... Na transfluência não há

volta, porque ela é circular. Ao mesmo tempo que algo vai, fica; ao mesmo tempo que fica, vai sem se desconectar. (BISPO, 2022, p.30; 31)

Do conceito de Transfluência Nêgo Bispo elabora a seguinte reflexão:

[...] Se é possível que as águas doces que estão no Brasil cheguem à África pelo céu, também pelo céu a sabedoria do nosso povo pode chegar até nós no Brasil... Nós tivemos essa capacidade porque os nossos mais velhos que estavam em África, apesar de sermos proibidos de voltar para lá, vieram pela cosmologia. (BISPO, 2018, p. 10)

Graças à estratégia de contranomear, as comunidades quilombolas resistem ao colonialismo. E “mesmo tentando tirar nossa língua, nossos modos, não tiraram a nossa relação com o cosmo. Não tiraram a nossa sabedoria.” E, por isso, “conseguimos nos reeditar de forma sábia, sem agredir os verdadeiros donos desse território que são os irmãos indígenas”, concluirá Bispo.

### III

Atento aos processos de luta e de resistência dos povos e das comunidades contracolonizadoras, Bispo analisa os eventos de Palmares, em Alagoas, Canudos, na Bahia; Caldeirões, no Ceará e Pau de Colher, entre Bahia e Piauí, comunidades que foram atacadas e desarticuladas pelas forças hegemônicas e colonizadoras, e observa que: “houve, em tais comunidades, o escandaloso crime de etnocídio. As pessoas foram executadas sem que se registrasse qualquer denúncia contra elas.” (SANTOS, 2016, p. 5)

E, em tom de denuncia, Bispo observa:

Hoje ainda encontramos muitas comunidades praticando relações de vida estruturalmente semelhantes às praticadas por Palmares, Canudos, Caldeirões e Pau de Colher e sendo igualmente atacadas nos mais diversos lugares das Américas... Só que, hoje, os colonizadores, ao invés de se denominarem Império Ultramarino, denominam sua organização de Estado Democrático de Direito e não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades, ou seja, os territórios, símbolos e significações dos nossos modos de vida. (2016, p. 16)

O motivo de serem atacados, na ótica de Bispo é o simples fato de serem povos que continuam comendo dos frutos das árvores, compartilhando saberes, biointeragindo com o cosmo, que não se sentem obrigados a comer com a fadiga do suor, porque a natureza já lhes oferta a comida.

## IV

Em recente artigo, no Blog da Boitempo, Douglas Barros tece críticas ao pensamento de Antonio Bispo dos Santos. Segundo Barros:

Bispo afasta-se cada vez mais de uma crítica embasada na realidade material para adequar-se a uma noção cujos limites são ideológicos, no sentido pobre de ideologia – entendida como uma *Weltanschauung* ou, como seus seguidores preferem, uma cosmovisão. (BARROS. 2022).

Ao escolher combater o colonialismo operando contradenominações, segundo Barros, Nêgo Bispo margeia o sistema colonial sem enfrentá-lo de fato. Para Barros:

De aparência transgressora e anticapitalista, a análise crítica do “pensamento” de Nego Bispo revela, ao fim, um fundo passivo, mítico-religioso e romanticamente orientado, mais um sintoma do capitalismo de crise e da falta de perspectiva de transformação à esquerda.

Em resposta ao artigo de Barros, Pâmela Carvalho, escreve no Blog Alma preta que o texto de Barros “parte de uma noção muito específica do que seja “material”, oriunda de “uma tradição que entende o pensamento como aquilo que se separa do mundo para observá-lo de cima.”

Para Bispo, defende Carvalho

o material não é apenas aquilo que pode ser mensurado, quantificado ou representado como mercadoria. O material é aquilo que sustenta a vida. Aquilo que a reproduz. Aquilo que a faz persistir. O material é o chão, a água, o corpo, o alimento, o tempo partilhado, o cuidado, a memória. Essa definição é mais radical do que a definição moderna. O colonialismo ensinou que o mundo é um estoque. Bispo responde: o mundo é uma relação.

Para Carvalho, Barros

não compreende, ou se recusa a compreender, que o pensamento de Bispo não é menos rigoroso por não ser cartesiano. Ele é rigoroso de outro modo. Um rigor que não separa pensar e viver. Um rigor que não se constrói contra a experiência, mas com ela.

Acordando com Carvalho, entendo que toda teoria fala de algum lugar. E o lugar do qual parte Bispo é o da história de um povo, de uma comunidade que insiste em não se curvar à lógica colonial

capitalista. São povos de trajetória, não de teorias, como diz Bispo. Trajetórias compartilhadas, não nos centros acadêmicos, nos saberes sintéticos, mas na pescaria, na farinhada, nos engenhos, “onde se faz muita força, mas toda essa força se transforma em festa” (SANTOS, 2015, p. 84).

Sobre festa, diz Bispo que ela é “uma comemoração, um festejo, uma manifestação de alegria” (SANTOS, 2022, p. 24), tem relação com a vida. E a vida nos territórios quilombolas não é algo abstrato, etéreo. É uma cabocla, balde d’água na cabeça, e um rapazote, movendo a roda de farinha, que se entendem nos gestos, nos olhares e firmam compromissos de vida sem palavras. Ao contrário de festa é o furdunço, o “movimento feito de forma oportunista para ganhar dinheiro, sem relação com a vida, sem autenticidade.”

O que não falta no pensamento de Nêgo Bispo é materialidade. Nêgo Bispo não é um visionário, um mistagogo. Nêgo Bispo é tradutor de modos de vida que se contrapõem aos processos de esvaziamento e embrutecimento das interrelações em nome de uma racionalidade funcional que reduz tudo a mercadoria e a relacionamentos sem envolvimento. A quem discorda, uma sugestão: deixe um pouco de lado os livros, se enfie numa feira, num cabarezinho, num bar de beira de estrada, onde a vida se narra para além de conceitos.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Douglas. **Contra Nêgo Bispo**. In: <https://blogdaboitempo.com.br/2026/01/21/contra-nego-bispo/>
- CARVALHO, Pâmela, **Contra a redução epistêmica: em defesa de Nêgo Bispo e da substantividade do pensamento contracolonial**. In: <https://almapreta.com.br/sessao/quilombo/contra-a-reducao-epistemica-em-defesa-de-nego-bispo-e-da-substantividade-do-pensamento-contracolonial/>
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: Modos e Significados**. Brasília: INCT. 2015
- SANTOS, Antônio Bispo. **Modos quilombolas**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 9, p. 58-65, set, 2016
- SANTOS, Antonio Bispo (2018). **Somos da terra**. PISEGRAMA, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, ago
- SANTOS, Antônio Bispo (2023). **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira; texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA.

*Autor:*

*Claudio Domingos FERNANDES*

*Mestre em Filosofia da Educação, pela Faculdade de Educação da USP. Leciona Filosofia na Rede pública de Ensino do Estado de São Paulo e atua como arte educador na Associação Cultural Opereta.*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0510-9983>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5161179212907317>



## Vivemos em um Estado natureza ou em um Estado Civil? Como a difusão de notícias falsas criam um ambiente para o fascismo.

Leonardo Vieira Baralle

### Resumo:

Quando à época da conclusão da graduação em filosofia me propus dissertar sobre a noção de direito público tomando como referência a Doutrina do Direito em Kant. O tema do trabalho era: Uma passagem do Estado de Natureza para o estado civil em Kant.

É importante destacar que à época o conceito de democracia permanecia quase inabalável no Brasil. Da mesma forma, o conceito de *Fake News* não existia. O fato é que notícias falsas sempre fizeram parte da política, porém recentemente elas passaram a desempenhar um outro papel dentro de todo espectro político na sociedade.

A questão que colocamos em discussão - como um convite de reflexão com o leitor - é o que tem a ver os conceitos de estado de natureza e de estado civil na atualidade e sua relação com as *fake News*.

Palavras chave: Estado civil, Estado de natureza, Fascismo, Fake News.

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Estamos vivendo uma nostalgia com o populismo, eis a questão?

Para responder é preciso contextualizar o tema dentro de outro conceito que parece estar intrinsecamente relacionado. Trata-se do conceito de fascismo. Primeiro é essencial avaliar as mudanças que estão ocorrendo ao redor do mundo e ver que as democracias continuam a existir, porém em sua órbita gira um velho conhecido, o fascismo.

Vejamos o caso recente e amplamente divulgado pela mídia em 2026. Nos EUA, que até bem pouco tempo era considerada como uma democracia consolidada, passou a adotar um regime que segrega, persegue e deporta imigrantes. Gasta bilhões construindo campos de concentração para depositar grupos de humanos que considera indesejáveis. Atualmente nos EUA a mídia sofre o escrutínio da Casa Branca, por meio de uma agência governamental FCC (*Federal Communication Commission*), criada em 1934. Tal dispositivo funciona como um escrutinador regulando todas as comunicações interestaduais e internacionais dos EUA.

A lógica subjacente em um regime fascista é a utilização de um aparato policial e controle de informações que serve ao Estado de forma arbitrária, contrariamente em um estado onde a liberdade civil é regulada e respeitada, onde não ocorre execuções sumárias ou supressão de direitos ou mesmo controle da mídia. Em um contexto onde cidadão que comete crime terá um julgamento dentro de um processo com direito de defesa que sela a premissa de um estado civil.

Dito isto, podemos afirmar que em um regime em que vigora o estado civil não se constroem campos de concentração e a mídia não está sob a tutela do estado. Na Alemanha nazista, Goebbels articulava toda máquina midiática para manter o regime nazista, criando uma propaganda do regime e a manutenção de campos de concentração, essa era prática vigente.

Se olharmos com atenção para o Brasil, veremos que pela Constituição Federal o regime é democrático os que vivem sob o regime de leis são ditos cidadãos, e no sentido kantiano comungam mediante a razão dos mesmos direitos e liberdade. A isonomia de tratamento é um pressuposto da vida na cidade, ou seja, a cidadania é garantida pela lei comum a todos.

Reparem, não podemos deixar de falar que temos indígenas em nosso território e que antes viviam em estado de natureza e que compartilham o mesmo sistema de leis do país. Com o advento da Constituição de 1988 um novo paradigma foi adotado em relação aos indígenas, a carta trouxe o reconhecimento da sua diversidade cultural, que abarca os conceitos de povos originários- deixaram de ser apenas tutelados pelo estado- e passaram a ser tratados como cidadãos com direitos específicos.

E quando na esfera pública os cidadãos ativos passam a ser regulados por uma Constituição ela passa a ser princípio regulador do Estado de direito civil. A sociedade civil é assegurada mediante leis universais. A legislação surge em decorrência da “vontade do povo que mediante a razão regula esfera privada em uma concordância pública” (KANT, I.,p.109) Nesse contexto, o cidadão deixa o estado de natureza- renuncia seus direitos natos- e passa a conviver em um estado civil, liberal.

Essencialmente cada qual tem o direito de buscar sua felicidade da forma que for mais auspiciosa, as leis que regulam esta relação nascem da concordância pública, o cidadão abre mão do seu direito de nato que lhe subjaz para viver no estado civil.

A formulação kantiana credita a - uma disposição natural da humanidade- para administrar o direito em uma “concordância imposta patologicamente” (KANT, I. ,p.109), aqui é importante salientar que é justamente esta concordância que quando rompida, leva a sociedade ao retorno ao estado natureza e conseqüentemente a expor sua maldade.

Certamente esse é o grande dilema que estamos vivenciando no Brasil. Não há contradição nenhuma quando dois grupos políticos antagônicos buscam o poder, o problema nasce quando um dos grupos coloca em marcha uma linguagem e uma narrativa cuja lógica subjacente tenta corroer instituições e o pacto do estado civil.

A supressão abrupta deste pacto ocorre quando o Estado lança mão do aparato policial associado a uma campanha midiática para impor sua vontade, configurando uma prática fascista. Confundir a população sobre sua condição de liberdade civil tem uma consequência imediata na subjetividade, o cidadão passa a aplicar a lei por sua própria vontade, dito de forma mais coloquial, fazer justiça com suas próprias mãos e com isso retoma ao seu estado de natureza. Não há nada mais perverso que esta condição.

Qual é a questão das notícias falsas em regimes democráticos e por que devemos falar sobre isso? Para elucidar a questão vamos elucidar a importância do conhecimento em História para compreender o que de fato o constitui conhecimento (*episteme*) que representa a parte depurada da inconfiabilidade, daquilo que é mera opinião (juízo incerto não demonstrado) e que muitas vezes pode ser embutida de uma notícia falsa.

É importante fazer esta diferenciação para sublinhar que na linguagem técnica da Filosofia, opinião é *doxa* opinião (PLATÃO, 2000,p.17), carrega o mero opinar, da aparência externa e mesmo enganadora. Adotar este critério de diferenciação melhora a compreensão sobre o que devemos conceber como conhecimento de fato, para saber distinguir do que é mera opinião.

Para melhor explicar, vamos tomar como exemplo o ensino História nos EUA, utilizando um relato do escritor e jornalista britânico Christopher Hitchens na obra (Amor, pobreza y guerra (HITCHENS,C.,2011 p.298) sobre: “*Porqué los estadounidenses no estudian historia*”. No artigo Hitchens relata que o americano não tem conhecimento assertivo sobre História, isto porque em diferentes estados a disciplina ou não é obrigatória ou na maioria das vezes o conteúdo é limitado a História da região, além disso ocorre a supressão de conteúdo sobre História Universal. A

consequência direta deste modelo demonstra que fatos como genocídio, escravidão e fascismo são desconhecidos para uma grande maioria dos americanos:

La medida de la educación es que adquieres una idea de la magnitud de tu ignorancia. Y parece cuando menos posible que los estudiantes de historia de la actualidad no separan muy bien qué asignatura no se les enseñando. Cuando la alarma saltó por primera (o última) vez sobre o assunto, a meados de esta década, las buenas gentes del Consejo Nacional de Educación de História hicieron unos cuantos deberes. Descubriram que la mayoría de los estados exigían a los estudiantes de instituto -hacer- como mucho un año de história de Estados Unidos y otro de história universal y que vários estados no tenían requisito de historia de ninguna clase.

Como revela a nota acima, a supressão do ensino de história ou mesmo os recortes sobre história universal denota que o que propicia o terreno fértil para criar narrativas é justamente a falta de referencial histórico para que se possa comparar com fatos atuais.

Para o filósofo Jason Stanley (2026), que faz uma análise sobre a recente política estadunidense em relação à população de imigrantes, o que está ocorrendo atualmente na política de estado americana é o que ele chama de retorno às mesmas táticas usadas pelos europeus em suas colônias sobre a população africana. O que na literatura é descrita “tese bumerangue imperial”. Stanley ainda atualiza sua tese demonstrando que o que ocorre em Guantánamo, Israel e nas ruas americanas é a mesma prática adotada pelos europeus em relação aos cativos africanos quando da colonização da América.

O que caracteriza o fascismo é justamente a adoção de práticas arbitrárias por parte das autoridades. A adoção de regime de exceção presente em regimes autoritários é outro aspecto que claramente nos coloca de frente com os conceitos estado de natureza e estado civil.

A realidade é que pouco se reflete quando falamos de fascismo, porém quando lembramos do que ocorreu em Hiroshima e Nagasaki (1945), não podemos nos furtar sobre o fato de que em um mesmo dia morreram cerca de milhares de pessoas com a bomba atômica. Diante de tais circunstâncias podemos ter uma noção de que a racionalidade inerente ao fascismo produz o genocídio.

## **1.2 A discussão sobre mundo real (conhecimento sobre fatos) e mundo das aparências (notícias falsas).**

Na verdade, o relato dos historiadores é que no pós-guerra (1945) a sociedade ficou dividida entre funcionalistas e intencionalistas (HITCHENS.C., 2011 p.285). O que se seguiu após a queda de Hitler é que a maioria das notícias que circulavam ainda careciam de esclarecimentos. O certo é que após acabar a guerra a explicação das atrocidades ainda precisavam ser elucidadas. Dentre as teses que circulavam é que os cadáveres foram o resultado da epidemia provocada por falta de alimentos, de médicos e foram sobretudo, resultado dos bombardeios perpetrados pelos aliados. Talvez essa tenha sido a maior notícia falsa construída na humanidade. Reparem a negação da existência de genocídio como desencontro de informação, cria uma atmosfera perfeita para que a ideia de fascismo seja mitigada.

Mas ainda faltava uma explicação clara do porquê da existência de campos de concentração. Coincidentemente, a atual política dos EUA utiliza do mesmo recurso de construir campos de concentração para alojar imigrantes não desejados dentro dos Estados Unidos. Aliado a essa prática ainda podemos assistir o controle e a manipulação da mídia pelos organismos estatais com o claro intuito de controlar as informações, somando a isso um conjunto de contrainformações para confundir a opinião pública. O que assistimos hoje nos Estados Unidos é exatamente o que ocorria na época de Hitler com a implantação de uma política fascista. A única diferença é que hoje temos a internet. Mas então, o que tem a ver tudo isso que foi dito com o tema que nos propomos a esclarecer, ou seja, os conceitos de estado civil e estado de natureza.

Reparem que para constatação do que é viver em Estado de Natureza bastaria nos referirmos a colonização das Américas e ver como os cativos africanos e indígenas foram tratados à época. Diante deste fato histórico podemos constatar que, durante o processo de colonização não existiam leis.

Contudo, não é justificável que fossem tratados com tamanha crueldade. Bastaria então assumir que por não existirem leis e já que se encontravam em estado de natureza a deliberação de escravizar, por exemplo, fosse naturalizada. Esta foi a lógica encontrada para justificar escravidão e genocídio à época. A questão é, se não havia leis então esta atitude era razoável?

A analogia neste tipo de raciocínio, na atualidade, parece ser deixada de lado quando assistimos a deportações, campos de concentração, e extermínio. Porém, a muito tempo convivemos com a noção de estado civil, e é por este motivo que a palavra civilização, ganhou a conotação de retratar humanos reunidos sobre uma norma comum que regula as relações humanas.

Vale lembrar que quando perdemos de vista o significado da nossa concepção de mundo e de como vivemos, podemos mudar o rumo do debate e passar a agir para desconstruir e instituir uma nova ordem. Seria justificável também dentro desse contexto fazer justiça com as próprias mãos, com a

simples alegação de que leis em princípio não servem para nada. Porém, violar regras significa violência, que é o contrário de civilidade. É nesse sentido que o debate foi lançado, quando naturalizamos a ideia de campo de concentração de humanos, por exemplo, estamos admitindo as mesmas práticas fascistas empregadas no passado.

De que civilidade nós estamos falando? A noção de civilidade que temos nasce da noção grega de convivência delimitada pela autoridade das leis. Dispomos de mecanismos de fato capazes de gerir o que chamamos de civilidade? Essas questões são essencialmente pertinentes na medida que desejamos, por exemplo, construir novos modelos. Além disso, sempre devemos ter em mente que quando pensamos em novos modelos devemos, antes de tudo, analisar que tipo de racionalidade estamos produzindo e quais as consequências dessa nova forma de pensar, aliás isto é algo que nos tempos atuais não tem sido praticado. Sejamos honestos, a prática desmedida de destruir oponentes, aniquilar, exterminar é antiga, utilizar destes mecanismos como uma forma de depurar aquilo que não desejamos implica conjuntamente admitir a ideia de, caso estejamos diante de uma ideia contrária à nossa, descambar para violência.

Agindo assim de acordo com a natureza animal estamos replicando o mal que nos habita. Ou alguém acredita que só pensamos no bem? Deixar a ingenuidade de lado é uma boa forma de admitir que também fazemos maldade das mais variadas formas para satisfazer nossos desejos íntimos. Que é também uma característica da natureza humana. Também temos que admitir que os sistemas legais foram primordiais para assegurar que cada qual possa gerir seu modo de vida, convicções religiosas, sexuais na forma como vivemos hoje. Ou seja, todo um conjunto daquilo que consideramos valores são assegurados, por um sistema legal (estado civil) e mesmo os que vivem estado de natureza, como os indígenas de certa forma estão sujeitos às mesmas regras. Inclusive, o conceito de liberdade que temos hoje é igualmente assegurado pelo mesmo sistema legal.

Reparem que não vivemos desatrelados de um sistema legal, e gostem ou não, ao final é o que garante as relações da vida. Aqui vale citar uma notória observação de Taylor em " A ética e Autenticidade" (TAYLOR.C.,2009 p. 18):

Muitos poucos renunciam a esta conquista. Muitos creem, inclusive, que ela se encontra ainda não totalmente cumprida, que a organização econômica, os padrões da vida familiar ou as hierarquias tradicionais ainda restringem muito a liberdade de sermos nós mesmos...Conquistamos a liberdade moderna desvinculando dos antigos horizontes morais.

## **Conclusão**

Considerando que vivemos em um regime de liberdade civil o desafio na atualidade envolve:

Autonomia para pensar, diante de um novo paradigma ontológico que envolve como administrar o conceito de liberdade de um lado e de outro conseguir controlar conflitos híbridos que envolvem campanhas coordenadas, desinformação em larga escala, pressão financeira automatizada, mobilizações em rede e governança por plataforma. Nesse sentido, ao contrário de pensar a sociedade onde o bem e o mal são irreconciliáveis deveríamos adotar a perspectiva onde a política deve responder os problemas de forma construtiva. Manter a sociedade polarizada em um eterno maniqueísmo favorece as práticas fascistas.

Admitir que embora a tecnologia disponibiliza o celular, o computador e uma vasta rede de informações, isto não significa que as pessoas estão preparadas para absorver esta nova ecologia.

Os conflitos decorrentes do mundo imersivo em tecnologia de informação demonstram a dificuldade com os problemas para lidar com informações em larga escala. A difusão de notícias falsas é um grande exemplo. Quando você reproduz uma notícia sem checar as fontes comete-se o erro de transgredir uma regra de civilidade, mentir deliberadamente ou aceitar uma mentira como verdade.

A consequência é que o sentido das coisas que consumimos, sejam elas, produtos ou mesmo informações ganham outra conotação quando reproduzidas na esfera pública, ao deturpar o estado civil corremos o risco de fazer justiça com suas próprias mãos e com isso retomamos ao estado de natureza. Não há nada mais perverso que esta condição.

Pautar a discussão sobre estado de natureza e estado civil e sua relação com as notícias falsas na contemporaneidade pode parecer enfadonho, ainda mais quando tratamos o assunto citando o sistema kantiano. Porém podemos dar relevância ao assunto se levarmos em conta a questão do que está em jogo na vida. Será que a nostalgia que nutre o autoritarismo favorece algo melhor para nossa espécie?

## **Referências**

Monografia de conclusão de Curso de Filosofia defendida em 2009. Título: . Uma passagem do estado de Natureza para o Estado Civil- o Direito Público em Kant. 2009.

HITCHENS. Christopher. Amor, pobreza y guerra 2011 sobre: “*Porqué los estadounidenses no estudian história*”. Tradução Daniel Gascón, 2ª Edição 2011.

KANT. Immanuel. Crítica da Razão Prática, Tradução Valério Rohden, Martins Fontes 2003.

NIETZSCHE, Friedrich, Além do bem e do mal, Tradução Hermann Plugar-São Paulo: Faro.

STANLEY. Jason. Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”, Tradução Bruno Alexander.- Porto Alegre. L & PM editores, 2022.

TAYLOR, Charles. A Ética da Autenticidade, Tradução Luís Lóia, Portugal; Edições 70, 2009.

VERBEEK, P.P., What things do: philosophical reflections on technology, agency, and design / translated by Robert P. Crease. Amsterdam, 2000.

*Autor*

*Leonardo Vieira Baralle*

*Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso - Habilitação-BACHARELADO-Especialização na área de Filosofia, com ênfase em Questões Filosóficas Fundamentais e Ensino de Filosofia. Mestre em Filosofia- Linha de pesquisa Epistemologia, Mente e Linguagem*

*LATTES: <https://lattes.cnpq.br/4804800360844483>*



## **Conceitos e narrativas presentes na História Indígena ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das percepções docentes e dos materiais didáticos utilizados nas escolas municipais de Jacareí - SP**

*Vitória Silveira Santos Domingos, Flavia Preto de Godoy Oliveira*

### **Introdução**

Aprovada em 2008, a Lei nº 11.645 retrata uma importante mudança na Educação Básica brasileira ao agregar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena em todo o currículo (Brasil, 2008). Resultado de lutas de movimentos sociais, a conquista está inserida em um contexto de ampla luta por direitos, reconhecimento e respeito à sociodiversidade dos povos indígenas brasileiros, iniciada desde o final do século passado e ainda em curso na atualidade (Brighenti, 2016). Contudo, apesar da obrigatoriedade estabelecida por lei, não foram estabelecidos mecanismos de controle e fiscalização para sua implementação em salas de aula, sendo seu cumprimento pautado, sobretudo, nas políticas públicas e pelo convencimento e militância dos profissionais de educação. Questiona-se, dessa forma: como a temática indígena está inserida nas escolas? Destacando, principalmente, os anos iniciais — por se tratar do primeiro contato sistematizado do aluno com os saberes históricos —, como as histórias dos povos originários estão presentes nos currículos e nas práticas docentes? O presente artigo pretende responder parcialmente a essas questões, sendo resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica — fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) — de caráter qualitativo acerca da percepção dos docentes sobre a temática indígena e análise de materiais didáticos, com foco em História, que utilizavam para a produção de suas aulas. O estudo investigativo foi realizado por meio de entrevistas com quatro docentes do 4º ano do Ensino Fundamental atuantes da rede

municipal de Jacareí (São Paulo) e uma análise dos materiais didáticos utilizados e disponibilizados sobre o ensino de História e Cultura Indígena.

### **As percepções docentes e o impacto da formação inicial superficial**

No ambiente escolar, apesar das transformações educacionais contemporâneas, nota-se que a abordagem das questões indígenas ainda se limita, majoritariamente, a uma perspectiva histórica e tradicional. Como pontua Wittmann (2015, p. 15), “os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada ‘pré-história’ e/ou no ‘cenário do descobrimento’”. Dessa forma, uma vez superados os marcos coloniais, a pluralidade cultural e as vivências atuais desses povos acabam invisibilizadas. Tal lacuna não decorre obrigatoriamente de um desinteresse docente, mas reflete a carência dessa temática nas suas formações iniciais e continuadas. Esse cenário gera uma insegurança no magistério, alimentada pelo receio de propagar preconceitos e pela escassez acerca da História Indígena nos materiais didáticos disponibilizados, conforme relatado pelas professoras participantes desta investigação.

Compreende-se que as graduações em Pedagogia, visando formar professores polivalentes, apresentam disciplinas que abarcam diferentes áreas do saber, tendo, assim, pouco espaço curricular e tempo hábil para aprofundarem-se em conteúdos históricos relativos aos povos originários. Ainda que apresentem disciplinas referentes à história e educação étnico-racial, o tempo dado a essas matérias específicas não produz um nível de conhecimento suficiente para que os professores sintam-se confiantes o bastante para abordar essa temática de maneira crítica e decolonial com os alunos, como destaca Natália do Carmo Reis (2017) em sua dissertação de mestrado e é reforçado por meio da fala das professoras entrevistadas durante a pesquisa; na qual três das quatro docentes da rede municipal de Jacareí relatam não recordar-se de a temática indígena ter sido abordada em sua formação inicial. Cumpre destacar que apenas uma das professoras graduou-se em Pedagogia antes de a lei entrar em vigor. Sendo assim, qual a percepção dos docentes da rede municipal acerca da temática?

Foram entrevistadas quatro docentes do 4º ano do ensino fundamental de escolas diferentes com um roteiro semi-estruturado de perguntas que discorreram sobre a formação, o conhecimento sobre a legislação que fundamenta a pesquisa e suas percepções acerca da temática indígena. Como relatado anteriormente, as graduações em Pedagogia ocorreram após a aprovação da lei, com exceção de uma docente, porém, quando questionadas a respeito do conhecimento sobre a legislação, apenas duas das professoras souberam discorrer sobre a mesma: a professora 1 (P1) citou apenas que:

“Essa lei coloca o que nós precisamos trabalhar de forma mais efetiva com a cultura indígena, sobre a vida indígena, sobre os costumes indígenas que fazem parte da nossa cultura brasileira e da nossa formação brasileira, né?” — percebe-se a ausência de menção a temática afro-brasileira —, enquanto a professora 4 (P4) diz:

[...] Eu sei que fala sobre a obrigatoriedade do ensino na rede sobre os afrodescendentes, né? Que fala, e também sobre a cultura indígena. A cultura afro-brasileira e a cultura indígena. E eu sei que sempre aparece nos currículos, inclusive no currículo, que a gente segue aqui em Jacareí. Eles colocam lá, eles citam sobre a importância de trabalhar esses dois temas.

Mesmo que o marco legal estabeleça que os saberes indígenas e afro-brasileiros devam perpassar todo o currículo — “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008) —, verifica-se que a temática indígena ainda se encontra vinculada, quase exclusivamente, aos campos de História e Geografia, com inserções eventuais em Ciências. Tal percepção é reforçada pelo relato da Professora 2 (P2) sobre as disciplinas em que esse conteúdo é efetivamente trabalhado:

História. Geografia também, eu entrei sobre a localização porque tem nos conteúdos e habilidades. Tava [sic] vendo também tem agora no terceiro ano o que a gente tem que tratar das 3: do indígena, afrodescendente, né, e do europeu. É a formação dos brasileiros e tem até num livro que eu vou começar agora de história com eles.

Ainda questionando em quais disciplinas as docentes trabalham a temática indígena, a P1 discorre:

[..] primeiramente, a gente abordou na parte interdisciplinar, né, quando a gente começa a estudar a chegada dos portugueses ao Brasil, a gente abordou isso na história. Então a gente coloca a linha do tempo, coloca todo o trajeto que os portugueses fizeram para chegar ao Brasil; e a gente enfatiza que os portugueses quando chegaram no Brasil, os indígenas já estavam aqui e daí a gente aborda também a geografia. O trajeto que eles fizeram: a parte marítima, e que na verdade não era pra eles chegarem aqui, eles queriam ir pra outro lugar e não o Brasil. Então a gente estuda todas as rotas marítimas dele. Também estudamos a parte da música da cultura indígena, das brincadeiras e das cantigas. E na parte da ciência, a gente estuda parte da alimentação. O que veio da cultura indígena, né? O que a gente herdou dos indígenas.

Percebe-se uma tendência em restringir os povos indígenas e suas tradições a um tempo remoto, utilizando expressões como 'o que herdamos' ou 'o que veio' para delimitar sua abordagem em sala de aula. Embora ocorra um diálogo entre o presente e o passado, as falas da docente suscitam uma reflexão sobre a historicidade das vivências indígenas: isto é, em que medida seus costumes e culturas são compreendidos como processos dinâmicos e sujeitos a mudanças. Questiona-se, portanto, se o ensino não estaria congelando esses povos em uma imagem pretérita e a-histórica. Segundo Silva (2015), persiste entre os educadores uma barreira na percepção de que esses grupos

de quaisquer etnias, não vivem “congelados” no tempo e, portanto, são nossos contemporâneos. Entre a figura do índio de tanga, cocar na cabeça e arco e flecha nas mãos e a figura do índio “aculturado”, que vive no meio urbano e tem acesso à tecnologia, é melhor empreender um esforço para enxergar as populações indígenas como agentes de sua própria história, dolorosamente entrelaçada a nossa.

Quando questionadas se tinham recordação da temática indígena sendo abordada em alguma disciplina durante a formação inicial (ou em Pedagogia após o Magistério, no caso de duas professoras), apenas a P4 recordava-se das discussões e matérias específicas, respondendo que

[...] Eu não lembro o nome da disciplina, mas foi no oitavo semestre que a gente teve a disciplina que fala sobre isso e indiretamente, em algumas outras disciplinas a gente falava também sobre isso. Então eu lembro que na disciplina de Educação Física, o professor [...] trouxe vários jogos, atividades que são de origem indígena ou afro-brasileira, né? E foi muito legal essas aulas, que são jogos, brincadeiras que dá pra gente fazer com as crianças, né? [...] na disciplina de Língua Portuguesa ela (a professora) sempre trazia algum livro para a gente ler. E ela trazia vários também, que falavam sobre a cultura indígena. Então, assim a gente teve a disciplina propriamente para falar sobre isso, mas alguns outros professores traziam, meio que indiretamente, para a gente poder conversar e discutir sobre também.

É notório uma diferença de bagagem de conteúdo acerca da temática indígena quando comparada com as outras docentes. A hipótese é que dada pela formação mais atual — o que possibilita a instituições superiores mais tempo de adaptação curricular acerca de ensino sobre relações étnico-raciais —, e sendo a única de ensino superior público, houve-se um arcabouço maior de ensino acerca da temática indígena. Além disso, é notório que as entrevistas ainda reforçam que ao falar de História e Cultura Indígena, os docentes tendem a compreender os povos originários como apenas um; ignorando, ou desconhecendo, os diversos grupos étnicos que compõem o termo “indígenas” e

estudando uma história única. Casé Angatu (2020) crítica a composição da Lei sobre isso também, visto que seu enunciado

pode conduzir os educadores a procurar uma visão generalizante das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, partindo de idealizações e/ou concepções padronizadas sobre quem foram e são os índios brasileiros. Quando tratamos de indígenas precisaríamos da percepção de que são Povos que possuem alguns traços culturais e histórias em comum, mas também diferenciações.

Essa percepção é ainda persiste por um compilado de diversos fatores: formação inicial superficial que não descoloniza aquilo que ainda persiste no imaginário dos educadores — Baniwa (2012) reforça que é necessário que os docentes passem por um processo de “deseducação” e compreendam que o não se consegue ensinar a respeitar e valorizar o que não se conhece, “ou pior ainda, não se pode respeitar e valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente”; formações continuadas que não abordam a temática indígena; falta de importância acerca da História e Cultura Indígena por parte de instituições formativas municipais; e materiais didáticos disponibilizados descontextualizados — além de propagadores de preconceitos e reafirmação de imaginários sociais acerca de povos originários, como reforça a fala da professora 4 sobre os materiais e ao ser questionada sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino:

[...] eles não seguem uma cronologia muito boa pra gente poder trabalhar ou não aprofundam o quanto deveriam no assunto. Às vezes parece que tá meio jogado. Então, por exemplo, essa questão da cultura indígena, no livro que eu tô usando com os meus alunos tá meio que jogado, meio fora do contexto. [...] Não tá batendo tanto com o conteúdo do currículo.

O livro que a professora relata é o material didático **Currículo em Ação** produzido pela Secretaria Estadual de São Paulo e amplamente presente nas escolas municipais de Jacareí – e que foi analisado neste estudo, juntamente aos materiais Aprender Juntos e Buriti.

### **Os materiais didáticos**

A dificuldade de percepção docente mencionada por Silva (2015) revela que a problemática vai além da defasagem de conteúdo acerca dos povos originários nas licenciaturas; ela toca na necessidade urgente de uma descolonização do currículo. Sem esse movimento crítico, o ensino de história indígena corre o risco de permanecer como uma reprodução eurocêntrica de conteúdos, conforme alerta Almeida Neto (2020), falhando em sua função primordial de situar o aluno diante

das tensões, conflitos e vivências do tempo presente. Nesse sentido, os materiais didáticos citados pelas professoras — como o *Buriti* ou o *Currículo em Ação* — não atuam apenas como fontes de informação, mas como mediadores que podem tanto romper quanto reforçar silenciamentos históricos (Lourenço; Carvalho, 2020).

Conforme elucidada Circe Bittencourt (2005, p. 296), os materiais didáticos atuam como mediadores na construção do conhecimento, facilitando a apropriação de conceitos, o domínio de informações e o letramento específico de cada área. Tais recursos abrangem não apenas o livro didático, mas todo suporte mobilizado no processo de ensino. No decorrer das entrevistas, buscou-se identificar as obras utilizadas com os estudantes, estabelecendo-se um recorte focado nos materiais de História (ou capítulos específicos da disciplina) do 4º ano do Ensino Fundamental. No cotidiano escolar, as docentes indicaram o uso das seguintes obras: a Professora 2 utilizou o livro *Aprender Juntos* (SM Educação, 2021); a P1 fez uso do *Buriti* (Editora Moderna, 2021). Além desses, o *Currículo em Ação: Livro do Estudante* (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) foi adotado por todas as entrevistadas, com exceção da P2. É importante notar que, entre os títulos citados, apenas este último não integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação. Concentraremos o foco da análise no último citado: *Currículo em Ação*; ainda que os outros apresentem problemáticas, o material produzido pela Secretaria Estadual de São Paulo é a questão mais preocupante, com imagens que não apresentam fontes ou legendas — além de reforçarem estereótipos acerca das vivências indígenas —, questões meramente mnemônicas e textos simplificados e sem aprofundamento e, mesmo dessa forma, foi utilizado por três de quatro das docentes.

Antes de adentrar profundamente o exame, fundamentado com base nas medidas de ensino de História e Cultura Indígena esclarecidos no parecer de Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, cumpre destacar que os professores — das escolas entrevistadas — não tiveram acesso ao manual do professor de nenhum dos materiais, o que impossibilita um contato maior com o que foi pensado ao se produzir o livro didático, com resoluções de atividades que apresentam ambiguidades e possíveis encaminhamentos do que pode ser discutido ao utilizar o material.

Adentrando, agora, o material em foco. Foram analisados os quatro volumes do *Currículo em Ação: Livro do Estudante* do 4º ano do Ensino Fundamental; apenas os volumes do 2º e 4º bimestre apresentam a temática indígena em sua composição. O material não elucida referências ou fontes das informações que o compõem — dos textos, imagens e ilustrações —, apresentando os responsáveis por diretorias de ensino (separados por disciplinas) nas páginas finais. Cabe

questionar, dessa forma, quem produz esse material? E em quais aportes teóricos esse autor fundamenta-se? Indagamos

será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre estes povos? Será que permanece e/ou predomina a constante unilateralidade das perspectivas teóricas e metodológicas que não consideram as diferenciadas vivências indígenas através da história? (Casé Angatu, 2020)

Não ter acesso a essas informações impossibilita ao professor aprofundar-se nas possibilidades que esse material traz ou até mesmo usá-las para fins de pesquisa e conhecimento acerca das vivências e pluralidade desses povos. Bittencourt (2005) esclarece sobre a função de instrumento de controle curricular presente nos materiais didáticos por parte de agentes hegemônicos, uma vez que passa a ser utilizado como veículo de um sistema e de uma ideologia: transmissão de valores dos grupos dominantes, generalizações e estereótipos, especialmente quando se considera o contexto político e cultural de sua produção. O Currículo em Ação, ao contrário dos livros que compõem o PNL (Programa Nacional do Livro Didático), não foi submetido a um sistema de avaliação institucional (estabelecido em editais) com critérios claros e articulados às leis e diretrizes que regem o sistema educacional brasileiro. O que nos leva a questionar: quais valores estão sendo repassados aos alunos? Visto que os professores utilizam esses materiais como ponto central de sua aula, quais são os conhecimentos e informações transmitidos? As representações seguem esse padrão:



Figura 1: Página do material Currículo em Ação.

Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 2: Pagina do material Currículo em Ação.

Fonte Elaborado pelo autor.

É perceptível uma presença de representações indígenas ainda presente no imaginário social, tais como uma evidência de “apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;” e uma “omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;” (Brasil, 2015) e que ainda reproduz a imagem de caçadores e selvagens moradores da Amazônia. Suas vivências atuais ou históricas que confrontam o imaginário de “povos da floresta” são amplamente ignoradas, mantendo sua História e Cultura vinculada a “heranças” que perpetuam na vida do brasileiro e de viés colonial.

Cabe ressaltar ainda que, reforçando a fala da professora 4, não existe um caminho cronológico bem estruturado sobre o ensino da temática indígena; as menções são feitas no 2º e 4º bimestre, sem aberturas interdisciplinares e/ou que perpetuem durante todo o ensino, transformando o processo de ensino em algo descontextualizado e superficial, sem considerar o espaço de transformação acerca dos povos indígenas que a educação crítica poderia oferecer e reforçando estereótipos.

## Considerações finais

Compreende-se que o livro didático não deve assumir a função de uma aula pronta e substituta de um professor e, ainda, na visão de Bittencourt (2005), a análise desse material não deve ser pautada por essa expectativa:

[...] o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. (BITTENCOURT, 2005, p. 300)

Este fragmento sintetiza o cerne desta investigação: a inexistência de uma obra perfeita. Contudo, cabe questionar: por que alguns materiais replicam valores hegemônicos de forma mais acentuada que outros? Como reavaliar as limitações e potencialidades do livro didático — recurso que permanece central no cotidiano escolar brasileiro — no processo de formação dos estudantes? Considerando que, na rede pública, é imperativo atuar com os recursos disponíveis, de que maneira é possível ressignificar o uso desse material obrigatório? Ainda mais quando existe uma obrigatoriedade da realização desse material por parte da direção escolar.

De acordo com Susana Bernardo (2010), a presença de perspectivas conservadoras no livro didático não justifica seu descarte sumário do cotidiano escolar. Pelo contrário, o material deve ser submetido a um escrutínio crítico que identifique suas omissões, alinhamentos ideológicos e bases historiográficas, transformando-o em um objeto de (re)interpretação compartilhada com os estudantes.

Nesse sentido, o livro precisa ser compreendido como um recurso acessório e não como o roteiro definitivo da prática pedagógica — ecoando a percepção da Professora 4, que diz “os livros didáticos não são para o que vai ser a aula. Os livros são para guiar a gente, para nos dar um suporte.”. Embora o rompimento com a tradição de ensino seja desafiadora, a customização do conteúdo à realidade da pesquisa em sala de aula é um passo indispensável para a construção de uma educação livre de estigmas.

Contudo, emerge um paradoxo: a problemática ultrapassa as páginas dos materiais. Como evidenciado nesta análise, a fragilidade na formação dos pedagogos atua como um motor que perpetua clichês ou silencia a questão indígena, seja na graduação ou no aperfeiçoamento em serviço. É impossível revolucionar o ensino replicando estruturas obsoletas, pois a valorização pressupõe, obrigatoriamente, o conhecimento. Sem o instrumental teórico adequado, o docente dificilmente conseguirá realizar a leitura crítica do material didático. Portanto, o reconhecimento da história indígena em sua plenitude temporal — unindo ancestralidade, vivências atuais e projetos de futuro — deve ser o alicerce da formação profissional. Inclusive, cabe problematizar a viabilização da Lei 11.645/2008, que fundamenta este trabalho, no contexto das salas de aula, uma vez que sua efetivação demanda, necessariamente, a formação adequada de professores. Nesse sentido, observa-

se um paradoxo: embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras na Educação Básica, não há, em seu escopo, menção explícita à obrigatoriedade dessa formação nos cursos de Ensino Superior. Apenas a menção nas Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica (2015) ao dizer que inserir a temática indígena nos currículos de Educação Básica rebate diretamente nos cursos superiores, especialmente de formação de professores; então, aqui cabe questionarmos “quantos são os cursos que possuem disciplinas e/ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores?” (Casé Angatu, 2020) e nesses cursos, como essa temática é apresentada aos futuros docentes?

É evidente que a constituição do saber docente ultrapassa os limites dos diplomas de graduação, pós-graduação ou das formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino; uma parcela substancial do repertório pedagógico é fruto da investigação autônoma e da preparação cotidiana das aulas. Entretanto, dada a complexidade e a profundidade que a temática indígena exige sob o prisma histórico, torna-se imperativo examinar como educadores não licenciados em História constroem seus percursos formativos para mediar esses conteúdos. Essa análise é ainda mais urgente ao considerarmos que cabe ao professor pedagogo, em sua atuação multidisciplinar, promover o primeiro contato escolar sistematizado da criança com a questão indígena. Diante desse cenário, emerge o questionamento: como transformar a educação se os antigos paradigmas permanecem inalterados?

Em suma, para se tornar efetiva dentro da cultura escolar, a lei 11.645 precisa agir sob dois aspectos: a formação docente e a produção de material didático. Os professores, todavia, devem ter uma relação crítica e não de submissão ao material didático disponível e também serem capazes de exercer uma postura reflexiva diante do próprio ofício. Reitero que a formação dos educadores para atuarem com a abordagem curricular proposta pela lei 11.645 é fundamental; talvez esta seja a mais importante etapa para a legítima implementação da lei 11.645. (Vila, 2015)

A valorização pressupõe, necessariamente, o conhecimento; não há como (re)interpretar criticamente um material didático sem o domínio das ferramentas teóricas para tal. Portanto, o reconhecimento da história indígena em sua integridade, contemplando passado, presente e futuro, e rejeitando o anacronismo que a confina ao pretérito, deve ser um pilar da formação docente. Somente munidos desse preparo os educadores poderão identificar as lacunas nos materiais que utilizam, permitindo que a escola recupere não apenas as "contribuições" étnicas para a nação, mas a própria historicidade e o protagonismo desses povos — que não são um, mas diversos.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; LOURENÇO, Elaine; CARVALHO, João do Prado Ferraz de (org.). **Ensino de História em tempos torpes: leituras e reflexões**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BANIWA, Gersem. Entrevista. **Revista História Hoje, Dossiê Ensino de História Indígena**, vol.1, n.2, 2012, p. 141.

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a apropriação do livro didático. In: **História & Ensino**. v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11604/10306> acesso em 12 de jun. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a lei 9.394**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 26 de abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena/pareceres\\_da\\_camara\\_de\\_educacao\\_basica\\_14\\_2015.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena/pareceres_da_camara_de_educacao_basica_14_2015.pdf). Acesso em: 27 abr. 2026.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, C. (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMANN, Luisa Tombini. (Orgs.). **Protagonismo indígena na história: coleção educação para as relações étnico-raciais**. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016.

G1. **Governo de São Paulo não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano**. G1 São Paulo, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml>. Acesso em: 26 de abr. 2026.

REIS, Natália do Carmo. **As Relações Étnico-Raciais Na Formação Inicial De Pedagogos**. Dissertação de Mestrado. Guarulhos: Unifesp, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/15e7fcd8-8ce6-4e6c-9b9f-add1c9ad0d3b> acesso em 25 de abr. 2026.

OLIVEIRA, J. P. de; ALMEIDA, M. R. C. de. Prefácio. In: SOUZA, F. F. de; WITTMAN, L. T. (orgs.). **Protagonismo indígena na história**, vol. 4. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2016.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos (Casé Angatu). Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial!. In: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria (orgs.). **A Lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo: ECA-USP, 2020. p. 44-53. Disponível em: <https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/12/525-3-1803-1-10-20201005.pdf>. Acesso em: 23 abr. de 2026.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo em Ação: livro do estudante, 4º ano**. São Paulo: SEE-SP, 2024. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/etapas-ensino-fundamental-i/>. Acesso em: 27 abr. 2026.

SILVA, Edson e SILVA, Maria da Penha (orgs.). **A Temática Indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008**. Recife: UFPE, 2020.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SOUZA, F. F. de; WITTMAN, L. T. (orgs.). **Protagonismo indígena na história**, vol. 4. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2016.

VILLA, Roberta. A lei 11.645: que índio é esse?. In: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria (orgs.). **A Lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo: ECA-USP, 2020. p. 112-120. Disponível em: <https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/12/525-3-1803-1-10-20201005.pdf>. Acesso em: 23 abr. de 2026.

WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e história indígena**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2015. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 abr. 2026.

## **Autoras**

*Vitória Silveira Santos Domingos – Graduanda em Licenciatura em Pedagogia – IFSP, campus Jacareí – [v.silveira@aluno.ifsp.edu.br](mailto:v.silveira@aluno.ifsp.edu.br) – Pesquisadora e autora do artigo.*

*LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7438243667718675>*

*Flavia Preto de Godoy Oliveira – Doutora em História Social da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Docente do IFSP, campus Jacareí – [flavia.godoy@ifsp.edu.br](mailto:flavia.godoy@ifsp.edu.br) – Redatora do projeto de pesquisa e responsável pela revisão do artigo.*

*LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7027425518435445>*



## Processos formativos de professores universitários militantes de movimento negro

*Educational Processes of University Professors Active in the Black Movement*

*Simone Ferreira Soares dos Santos, José Licínio Backes*

### Resumo

O artigo tem como objetivo enfatizar os processos formativos de professores universitários negros, militantes de Movimento Negro, em espaços educacionais permeados pela colonialidade. Trata-se de pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados em entrevista semiestruturada com sete professores. Os resultados mostram o quanto os professores tiveram que lutar contra o racismo ao longo de seus processos formativos e o quanto ainda precisam resistir e lutar contra as visões abissais que tentam invisibilizar as histórias construídas nas lutas a partir das realidades provindas das culturas da África e dos afro-brasileiros.

**Palavras-chave:** Professores universitários negros; Movimento Negro; Processos formativos.

### Abstract

This article aims to highlight the educational processes of black university professors, activists in the Black Movement, in educational settings permeated by coloniality. It is a qualitative study, whose data was collected through semi-structured interviews with seven professors. The results have shown how much the professors had to fight against racism throughout their educational processes and how much they still need to resist and fight against the abyssal views that attempt to make invisible the histories built in their struggles, given the realities brought from African and Afro-Brazilian cultures.

**Keywords:** Black university professors; Black Movement; Educational processes.

## **Introdução**

O objetivo do artigo é enfatizar os processos formativos de professores universitários negros, militantes de Movimento Negro, em espaços educacionais permeados pela colonialidade. Para realização da pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os professores serão identificados pela letra P, seguida de número, considerando-se a ordem das entrevistas. Os professores entrevistados tiveram, e a maioria ainda tem, uma trajetória de militância no Movimento Negro Trabalho Estudos Zumbi (TEZ).

O grupo TEZ foi constituído em março de 1985. É o primeiro movimento negro do estado de Mato Grosso do Sul, sendo o embrião de todos os outros movimentos no estado, com coordenarias espalhadas em vários municípios. O grupo TEZ nasce com a necessidade de construir ações antirracistas no coletivo, tendo em vista o racismo impregnado em vários segmentos de nossa sociedade. O Movimento Negro contribuiu e ainda contribui com os processos formativos dos professores entrevistados.

O artigo está organizado de modo a destacar os processos formativos dos professores entrevistados, marcados ao mesmo tempo pela visão colonial/abissal e por luta e resistência. Vivemos em uma sociedade marcada pela colonialidade, que propaga o mito da democracia racial. Os processos formativos dos professores universitários e militantes do Movimento Negro, conforme Santos (2010, 2019), questionam a lógica abissal, desestabilizando os conhecimentos coloniais, que excluem os conhecimentos provindos da população negra, considerados como incapazes intelectualmente.

## **Processos formativos de professores universitários e militantes de movimento negro**

A formação inicial e continuada, com a promulgação da Lei 10.639/2003, incorporou algumas questões da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Tendo em vista que os professores sujeitos da pesquisa passaram pela formação inicial antes dessa lei, consideramos importante analisar o processo formativo desses professores, que, apesar de terem uma formação inicial sem discussão sobre essas questões, são referência no estado de Mato Grosso do Sul na abordagem das relações étnico-raciais e no combate ao racismo.

Trata-se de uma escolaridade demasiadamente marcada pela colonialidade e pelas verdades impostas pela ciência moderna, baseada nos conhecimentos eurocêntricos, tidos como únicos e verdadeiros.

O colonialismo é mais uma imposição política, militar, jurídica e administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (Oliveira, 2010, p. 46).

Todos os professores entrevistados foram escolarizados em escolas públicas. O professor P5 afirma: "Eu fiz a minha formação inteira em escolas públicas". Sobre a escolarização especificamente no ensino médio, o professor P5 retrata algo que é muito corriqueiro na educação pública, e isso se torna mais direcionado a um sujeito negro.

No vespertino, existia um código naquela região do país, código racista disfarçado. Eles colocam nas séries A e B os alunos que eles consideravam melhores. Separam por região da cidade, embora seja uma cidade muito pequena, e criam alguns obstáculos para um conjunto de alunos estudarem na manhã, porque todo mundo sabe que na manhã a qualidade das aulas é melhor. Vai virando segregação, e eu não consegui escapar disso. Fui para o vespertino no ensino médio. É um processo de exclusão brando, mas, mesmo eu sendo adolescente, tinha muita consciência da gravidade do problema. Mesmo tendo consciência, eu não tinha meios para evitar este problema, e acabei estudando boa parte no noturno, em que a aula começava às 19h30min, mas os alunos chegavam às 20h30min, e às 21h30min acabava a aula, e pronto. (Professor P5).

Dessas segregações, que infelizmente ainda são muito corriqueiras, o aluno negro acaba não escapando. Na visão do professor, mesmo ainda sendo adolescente, tinha consciência de que o período matutino era o que rendia mais no que se refere à aprendizagem. Porém, não pôde frequentá-lo, pois a escola recorreu a um processo de exclusão sutil, naturalizado pela colonialidade, embora não seja permitido por lei.

Em grande parte das escolas públicas, se observarmos as salas de outros períodos, vamos perceber o que esse professor ressalta, principalmente em relação ao ensino noturno. Tendo em vista que este foi o período de aula aproveitado, também é frisada, no final da fala do professor, a consciência do pouco tempo de aproveitamento. No momento em que o professor salientava isso, percebemos que tal fato ficou muito marcado em sua memória. Essas são marcas típicas do racismo, feridas que marcam para o resto da vida, como no caso desse professor.

Infelizmente, na escola pública, um espaço notadamente colonial, a cor da pele negra chega primeiro, sendo fator fortíssimo para a discriminação e a exclusão.

A cor e as relações no Brasil disseminam e fortalecem preconceitos, estereótipos, ausência de reconhecimento, de valorização e invisibilidade, nas mais diversas instituições sociais, dentre as quais destacamos a escola, a igreja, os meios de comunicação e a família. (Santos; Coelho, 2010, p. 218).

É nesse espaço educacional colonial/moderno que os sujeitos negros são produzidos. A forma pela qual o racismo se manifesta nesse espaço é bastante cruel, o que fortalece a concepção hegemônica de pensar e agir.

A cor, por exemplo, no âmbito da escola, representa lugar de discriminação à medida que muitos alunos dos diferentes níveis de ensino são julgados pela cor da pele, corpo, cabelo; enfim, pela forma opressora de racismo que impera sobre as relações na escola se fortalece a concepção hegemônica de branqueamento. (Santos; Coelho, 2010, p. 221).

O espaço educacional pensado para pessoas brancas, decide qual é o perfil de aluno aceito para nele estar e em qual turno. No entanto, o sujeito negro, mesmo sendo rejeitado e considerado incapaz pela sua cor de pele, cabelo e corpo, está presente e resistente para enfrentar o racismo perverso e cruel. Pode-se dizer que

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas nos espaços escolares, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (Cavalleiro, 2006, p. 33).

Essas marcas podem influenciar a aprendizagem dos alunos negros, podendo até deixar marcas no seu imaginário, fazendo-os acreditar que têm problemas de aprendizagem. Embora o professor P5 não tenha ressaltado diretamente que isso influenciou sua aprendizagem, uma fala permite pensar muitas coisas sobre os processos que excluem, que segregam pessoas negras dentro do espaço educacional:

Eu tinha consciência de que eu era disléxico, que era gago e que não sabia ler. Eu busquei, por meios próprios e apoiado na igreja católica, apoiado por amigos, procurei meios para tentar superar. Então, eu era um jovem trabalhador, eu tinha algum dinheiro devido ao trabalho, sempre buscava conversar com os colegas mais velhos sobre como estudar, como tomar decisões corretas. (Professor P5)

Essas questões fazem-nos repensar o quanto o processo formativo do sujeito negro requer resistência e luta desde muito cedo. É preciso persistir e acreditar que é capaz de produzir conhecimentos e de romper barreiras excludentes que tentam impedir sua aquisição de conhecimentos. O processo formativo não precisa ser excludente, colonial/moderno.

É pertinente pensar e rever posturas diante da formação e de professores, pois são os professores que lidam com os conhecimentos em sala de aula. Quando salientamos conhecimentos em sala de aula, estamos lembrando que há uma multiplicidade de conhecimentos provindos de histórias diferentes, como, por exemplo, da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Essas histórias chegam às salas de aula por meio dos sujeitos outros que as levam. Cabe, então, questionarmos as segregações ainda existentes no que se refere à população negra. Concomitantemente com essas questões, é preciso atuar no espaço educacional de modo a contemplar todas as identidades presentes:

A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros. (Gomes; Silva, 2011, p. 18).

A educação escolar, como ressaltado por Gomes e Silva (2011), precisa ir ao encontro das identidades ali presentes e não as segregar. Porém, assistimos a uma educação direcionada para a população branca, resquício de uma educação permeada pela colonialidade que inclui o ideal de branqueamento:

O ideal de branqueamento que outrora se fez presente na mentalidade da elite brasileira se faz presente de forma nociva no pensamento do mundo contemporâneo. Esse pensamento reificado, presente nas narrativas hegemônicas, encontra-se também na escola brasileira, sobretudo nos currículos escolares, que parecem não atender à multiplicidade de culturas existentes no interior das escolas. (Santos; Coelho, 2010, p. 232).

A escola brasileira contém uma multiplicidade de sujeitos com várias identidades. Essas identidades estão ali o tempo todo, mas são invisibilizadas e negadas nos currículos, que tendem a contemplar apenas os conhecimentos da ciência moderna/colonial.

Nesta pesquisa, falamos dos processos formativos de sujeitos negros. Sabemos que as histórias desses sujeitos são negadas, segregadas, silenciadas no decorrer de suas vidas e que sua produção de conhecimento, suas histórias e experiências são omitidas. O espaço educacional é propício para

diferentes aprendizagens. Diante disso, não cabe às escolas formarem turmas selecionando os alunos por períodos, como apontou o professor P5. É preciso oportunizar que os estudantes escolham em qual dos períodos querem e precisam estudar, já que muitos trabalham e têm outras ocupações em outros horários.

A escolarização básica e a formação inicial são a base para a continuidade de outras formações, que nem sempre são intencionalmente planejadas, não são únicas e não seguem um padrão. No caso das professoras P1, P2 e P4, sua formação inicial deu-se em diferentes áreas e por diferentes razões. Elas fizeram o magistério, nível médio, mas nem todas compreendiam efetivamente o curso.

A professora P1 ressaltou que fez magistério sem saber o que era, pois era a única vaga que tinha, e ela fez por acaso: "Isso aí, meio que por acaso na verdade, então, fui para o magistério, fiz durante o dia, durante três anos" [...].

Já a professora P2 sempre quis ser professora. Quando criança, brincava de ser professora e manteve esse desejo na adolescência; na juventude, optou pelo ensino médio, magistério:

[...] quando eu terminei o ensino fundamental, [...] eu pensei que eu queria ser professora. Eu sou daquela geração que brincava de escolinha. Então, eu brinquei de escolinha com as minhas colegas, com as minhas amigas, e, quando eu terminei o ensino fundamental, que era o primeiro grau na minha época, eu falei: vou fazer o magistério, e fui fazer o magistério na Escola Joaquim Murtinho. Para mim, era a minha primeira realização que a educação podia me dar: eu queria ser professora.

A professora P4 também conta que a vontade de ser professora esteve presente desde muito cedo: "No ensino médio, eu decidi fazer magistério; eu já queria ser professora, então, eu me encaminhei para o ensino médio".

Essas professoras estudaram no mesmo período, duas na mesma escola e outra em escola diferente, mas as três se encontravam desde muito cedo. Suas trajetórias foram e são bem próximas até hoje. Depois de concluído o magistério, a professora P4 informou: "Fiz o magistério, aí fui fazer Filosofia".

Diferentemente dos professores citados até o momento, o professor P3 teve uma trajetória de formação básica que não visava ao magistério. Ele disse que foi muito jovem para um seminário, fazer o ensino médio:

Com 14 anos, eu fui para o seminário redentorista em Ponta Grossa, no Paraná. Fui fazer o ensino médio no Paraná, internato. Era bem puxado também, tinha uma

biblioteca maravilhosa, muita informação, muita formação, tinha aula de oratória, tinha aula de prêmio Nobel de Literatura, tinha muita questão da cultura, tinha música, enfim, o ensino clássico era bem forte. O ensino no seminário estimula muito a leitura. Tinha que registrar os livros, tinha uma disputa de quem lia mais. Eu li muita coisa quando eu era adolescente; tinha coral e peças de teatro.

Ao falar sobre as oportunidades que contribuíram para sua aprendizagem no ensino médio, o professor demonstrou satisfação por ter tido essa oportunidade, que contribuiu muito para o desenvolvimento da oralidade, escrita e leitura, como ele próprio salientou. Após concluir o ensino médio em regime de internato, o professor retornou para Campo Grande. Ao chegar a Campo Grande, deu continuidade ao seminário, fazendo a graduação em Filosofia.

Vim para Campo Grande no seminário aqui. Fiz o curso de Filosofia em 1981. Em setembro de 1981, saí do seminário. Quis continuar o curso de Filosofia, mas aí, a família simples, todo mundo ficou me cobrando. Eu fazia Filosofia, e meu irmão fazia Medicina. Aí, eu resolvi fazer Direito; fazia Filosofia de manhã, e Direito à noite, em 1983, na antiga FUCMAT, hoje UCDB. Em 1983, terminei filosofia e, no mesmo ano, já havia começado Direito. Terminei o curso de Direito em 1987. (Professor P3)

Para atender à expectativa da família, notadamente devido à comparação com o curso escolhido pelo irmão, o professor resolveu fazer o curso de Direito e estudou dois períodos no último ano do curso de Filosofia.

A trajetória desses professores mostra que, desde muito cedo, havia a necessidade de trabalhar. Os cursos de graduação foram realizados trabalhando. Não era possível só estudar – tinham que trabalhar. Muitos professores iniciavam sua jornada de trabalho apresentando experiências nas práticas pedagógicas logo de início: "Eu já saí do curso normal, o magistério, e comecei a trabalhar. Fiz a graduação toda trabalhando como professora em um turno de 20 horas" (Professora P1). Da mesma forma, a professora P2 observa: "Terminei o magistério, já fui trabalhar. Fui contratada pelo município, ainda na época era CLT, não era concurso, e falei: 'não, eu quero continuar estudando'. Em seguida, fiz o vestibular e fui aprovada na Federal no curso de Pedagogia".

A professora P1 e a professora P2 relatam que fizeram graduação em Pedagogia e que se encantaram com o curso. "Então, eu já comecei a fazer a graduação em Pedagogia, séries iniciais, na UFMS, em 1985. Trabalhava durante o período da manhã e estudava à noite. Fiz a graduação inteira trabalhando, estudando à noite e trabalhando de manhã" (Professora P1). Com palavras de satisfação, a professora P2 diz: "Se o magistério me fez sonhar com o fato de fazer a universidade e estudar, o curso de Pedagogia me deu aquela certeza de que queria atuar na educação". As

professoras demonstram o quanto são apaixonadas pela profissão, destacando que a formação inicial contribuiu para o comprometimento com a profissão docente.

O professor P5, ao ser questionado sobre a graduação, disse que queria fazer Educação Física, mas acabou passando em Física. "Eu prestei vestibular para Educação Física, não passei. Eu desejei porque eu era capoeirista, só que, na hora de prestar vestibular, eu prestei para Física. Então, eu sou professor de Física, de Matemática, de Química, e não de Educação Física". Na fala do professor, fazer o curso de Física deu-lhe a oportunidade de lecionar Matemática e Química, menos a disciplina de Educação Física, que ele queria.

As professoras contam como foi a continuidade dos seus estudos ao finalizarem a graduação: "Fiz uma especialização, na Universidade Federal, em Fundamentos da Educação ligada à Filosofia". (Professora P4). A professora P1, após um ano, resolveu fazer uma especialização:

Terminando a graduação, fiquei um ano sem saber se eu estudaria ou não. Enfim, eu queria continuar estudando, com uma dúvida danada, até que eu decidi que iria fazer um curso de especialização pela Universidade de Mato Grosso do Sul. Eram três polos: Aquidauana, Corumbá e Dourados; era Especialização em História da América Latina. Só para contrariar, eu preferi fazer em Corumbá, bem longe. (Professora P1)

Já a professora P2, depois de concluir a graduação, teve como maior preocupação entrar no sindicato, pois o via como espaço importante de luta e mudança de concepção de mundo:

Então, depois que eu saí da universidade, existia especialização, mas não era uma coisa forte, assim; a continuidade do estudo não era a coisa mais forte naquele momento. A preocupação maior era ir para o mercado de trabalho, era atuar no sindicato, era ganhar o sindicato, ganhar o sindicato e ganhar esta nova concepção que a gente achava que estava construindo. [...] Eu me formei em 1989. Eu não fiz nenhuma especialização. Teve uma especialização de História, que muitos colegas fizeram em Aquidauana, nem era em Campo Grande, mas eu não fui fazer. (Professora P2).

Fica evidente, na fala de P2, que continuar os estudos naquele momento não estava em primeiro lugar, pois o trabalho ocupava esse lugar. Muitos professores daquele período procuraram continuar seus estudos para suprir alguma necessidade em sua trajetória acadêmica, mas também para obter melhor salário e progredir no plano de carreira. A professora P6 disse: "Faço a especialização para entrar no estado, que tinha o tal do nível 5. Faço para entrar neste nível 5. Eu fiz Metodologia de Ensino. Era um curso vago em Pereira Barreto".

Nem todos os professores entrevistados terminaram a graduação e fizeram uma especialização. Teve professor que terminou a graduação, dedicou um tempo somente ao trabalho e depois voltou a estudar, entrando diretamente no mestrado. Outros, como a professora P6, continuaram nos estudos para subir de nível e melhorar a situação financeira. A formação continuada de professor implica decisões que muitas vezes não são estritamente pedagógicas. Os sujeitos têm diferentes identidades e são produzidos por diferentes contextos. Suas escolhas costumam ser sobrederminadas (Hall, 1997).

Muitos dos professores, como já foi enfatizado anteriormente, começaram a trabalhar muito cedo e não pararam de estudar, como, por exemplo, a professora P1, que fez especialização e já saiu com o projeto do mestrado quase pronto:

Quando eu saio do curso de especialização, já saio com o projeto do mestrado mais ou menos estruturado. Aí, eu escolhi três universidades para fazer o mestrado, que foram a UNESP, a UFSCar e a UFMS, daqui. Na verdade, assim, só cheguei a fazer na UFSCar porque eu passei e não fiz nas outras.

P1 é uma professora muito dedicada em tudo que decide fazer, tanto na questão da militância, quanto nos afazeres pedagógicos por onde transitou e transita. Essa dedicação, como a própria professora salientou, sempre houve também com a sua formação. Como ela contou, nem precisou fazer a seleção para o mestrado em outras instituições, pois passou na primeira em que fez.

Outros professores, ao falarem sobre o mestrado, disseram que a opção teve relação com ampliação da oferta de mestrados:

Em um dado momento, não sei bem como o mestrado aparece, mas eu acho que vai crescendo essa abertura dos mestrados, não me lembro bem em que turma que eu fui. Eu fiz em 1994, acho que era a segunda ou terceira turma. Estava ainda iniciando o mestrado na universidade [...]. (Professora P2).

A professora P4 conseguiu bolsa da Fundação Ford, o que possibilitou a realização do mestrado com dedicação exclusiva:

Tentei na PUC São Paulo, com a Fundação Carlos Chagas, a gente tinha bolsa da Fundação Ford. Aí, eu consegui bolsa na PUC São Paulo e fiz mestrado lá. [...] Tive a maior sorte para estudar, Simone. Eu entro no mestrado com a bolsa Ford Foundation. Tinha quase 1.500 pessoas concorrendo, e só 40 pessoas conseguiram. Eu estava no meio; foi muito difícil ganhar esta bolsa, era uma bolsa do Brasil inteiro. (Professora P4).

Ao falar sobre os critérios para ganhar a bolsa, a professora enfatizou que foram a militância e o desejo de continuar na academia. Conseguir fazer um curso de pós-graduação por ser contemplado com uma bolsa é a realidade de muitos que não têm condições financeiras para se manterem, mas desejam fazer mestrado e doutorado. Essa realidade torna-se mais evidente quando se trata de sujeitos negros, tendo em vista a realidade brasileira no que se refere a situações de exclusão e de negação da intelectualidade negra. O professor P3 relata:

Quando eu terminei a faculdade de Direito em 1987, fui para São Paulo fazer mestrado. Fiquei de 1988 até julho de 1990 fazendo mestrado. Fiz mestrado na PUC, fui bolsista da CAPES por um ano e meio. Voltei para cá em 1990. Comecei em julho de 1990 a dar aula na Universidade Católica e estou lá até hoje. Ano que vem, completo 30 anos de carteira assinada. (Professor P3).

Analisando a fala desse professor, observa-se que nunca parou de estudar. Terminou o ensino médio e foi direto para a graduação; antes de terminar a primeira graduação, em Filosofia, entrou no curso de Direito e logo já fez a seleção para o mestrado. Também teve a oportunidade de fazer o mestrado com bolsa CAPES. Após o término do mestrado, começou a lecionar. São oportunidades construídas com muita luta e dedicação. As oportunidades intelectuais para os sujeitos pertencentes à população negra sempre requerem uma dedicação maior aos estudos, pois, para se darem bem em uma sociedade racista, precisam “provar” sempre que são capazes.

A professora P6 descreve um pouco a sua entrada no mestrado, que não foi nada fácil, e lembra a interseccionalidade raça/classe e gênero:

Prestei seleção para o mestrado. Aí, teve a barreira da língua. Não era eliminatório, mas eu tive que prestar.... Então, uma pessoa que estava em terceiro lugar a partir da prova escrita e da entrevista, quando chegou a prova de língua, eu fui para o último lugar, de 18 lugares, a última vaga. Aí começou, você festeja no início e depois... Os desafios eram aqueles para uma mulher preta, pobre, recém-chegada à capital do estado, recém-chegada a esta instituição, UFMS.

Como se observa, a professora lembra como a colonialidade opera pela articulação da raça (negra), classe (pobre) e gênero (mulher), o que ela observou durante a entrada no mestrado. Entretanto, o sujeito negro não se dobra à colonialidade e dá continuidade aos seus estudos, subverte a condição histórica imposta, que difere em relação à do sujeito branco. Com luta e dedicação redobrada, alcança seus objetivos. Precisa superar as dificuldades impostas pelo racismo, articulado também com a questão de classe, que impossibilita, por exemplo, fazer um curso de inglês para fazer uma seleção que exige domínio da língua estrangeira. Como disse a professora, uma mulher negra e

pobre, vinda do interior do estado para fazer um mestrado, precisa ser forte para enfrentar os desafios.

Esse é um exemplo de persistência, resistência e luta do sujeito negro para ocupar espaços considerados de poder, que, na ótica da colonialidade, são espaços reservados para os brancos: “Por isso a importância de problematizarmos os modos eurocêntricos e norte-americanizados de construção do conhecimento científico, que nos são ensinados como possibilidades exclusivas pelas universidadescolas” (Dutra-Pereira; Lima; Tinôco, 2024, p. 87). O branco, diferentemente do sujeito negro, é visto como naturalmente capaz de ocupar esses espaços.

A professora P7 conta que ingressou no mestrado na Universidade Católica Dom Bosco:

Ingressei no Mestrado em educação na UCDB em 2002. Quando eu ingressei, fui para a Linha de Políticas porque a diversidade ainda não tinha na linha pessoas para discutir, mas fiz um recorte da política dos PCNs da Pluralidade Cultural, como é que estava sendo efetivada. Logo em seguida, a professora Adir Casaro aposentou-se da UFMS e foi contratada na UCDB. Então, migrei de Linha, porque também o professor que me orientava, o professor Fernando, teve um problema de saúde e voltou para a cidade dele.

Todos os professores entrevistados fizeram mestrado na área da educação, exceto P3 e P5. A presença maior de negros, sobretudo, no campo da educação e de formação de professores, nos faz acreditar que, apesar de o contexto atual impor dificuldades adicionais, a presença de mais professores negros vai forjar um currículo decolonial para a formação de professores.

Dando continuidade às falas dos professores entrevistados sobre os seus processos formativos, a professora P1 diz que: "Na volta para o doutorado [...] faço toda a minha formação novamente na UFSCar ". Essa professora deu continuidade aos estudos no mesmo Programa em que havia feito o mestrado e na mesma área de pesquisa.

A professora P2 revelou que também foi contemplada com uma bolsa da Fundação Ford. Como os critérios levavam em conta a raça, a militância e o perfil acadêmico, a professora preencheu todos os requisitos, podendo fazer seu doutorado com bolsa de dedicação exclusiva:

Já muito ligada neste processo de gestão, surgiu um programa que era um programa com bolsas. Era um programa internacional que tinha como perspectiva estimular um perfil específico de pessoas para os programas de pós-graduação. Quem era deste perfil que era financiado pela fundação Ford? Pessoas que tinham um perfil acadêmico, mas também um perfil ativista – era eu, não é? [risos]. (Professora P2).

Essa professora finalizou o mestrado e, no seu cotidiano de trabalho, ficou muito envolvida com as questões de gestão escolar e com a militância no Movimento Negro. Isso atendia ao perfil que a Fundação Ford requeria. O doutorado também representou uma caminhada de luta e de fortalecimento da militância:

Prestei em Minas e em São Paulo, na PUC e na USP. Passei na USP, fui para a USP. Terminei o doutorado em 2007. Fiquei em São Paulo até 2008, mas a universidade ainda não estava na minha lista. Fiz doutorado muito porque achava importante discutir, pensar e tal, me aprofundar, mas não era a carreira o que me mobilizava a fazer o doutorado. Era muito mais este contexto mesmo, político, um programa que tinha este perfil de estimular que ativistas fizessem uma pós-graduação. A maior parte dos meus colegas era do mestrado, e não do doutorado. Eu, neste grupo de bolsistas, estava fazendo doutorado. Eu não estava fazendo doutorado porque queria prestar um concurso, não. Estava fazendo doutorado porque eu tinha o perfil e porque eu passei. Achava que estudar era muito mais uma coisa de querer estudar do que pensar o que eu vou fazer com o doutorado, vou ser professora, vou ser pesquisadora. (Professora P2).

Com toda a experiência que já tinha, trabalhar na universidade ainda não estava em seus planos, e a decisão de fazer doutorado decorria da necessidade de discutir e pensar. Suas decisões estavam mais ligadas a questões políticas. Como tinha o perfil e foi contemplada com a bolsa, fez o doutorado na USP, onde foi selecionada. Embora a professora não tivesse em seus planos fazer o doutorado, nem atuar em uma universidade, hoje é pós-doutora e atua em cursos de graduação e no Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Educação.

Novamente, percebe-se que a identidade é construída, é fruto dos diferentes contextos nos quais os sujeitos circulam. Nesse sentido, a “[...] valorização da africanidade que habita em cada um de nós e a criação de um ambiente sensível e afetivo para a promoção das aprendizagens têm sido um dos caminhos possíveis para aprendermos juntos” (Batista; Ribeiro; Cavalcanti, 2024, p. 104) e criarmos identidades fora da lógica da colonialidade.

Ao enfatizar o ingresso no doutorado, a professora P7, que fez mestrado na Universidade Católica Dom Bosco, diz que prestou seleção para o doutorado da Universidade Federal Fluminense. Sua proposta de pesquisa foi selecionada:

Fiz uma proposta no Edital Negra Educação e fui selecionada pela professora Iolanda de Oliveira, da Universidade Federal Fluminense. Como a minha proposta era educação superior, eu fiz voltada para a educação superior. [...] A gente faz a proposta do

Programa Universidade para Todos, é aprovada, e eu recebo uma bolsa da Fundação Ford para desenvolver a pesquisa e ter formação.

Mais um exemplo de professora negra que conseguiu dar continuidade aos seus estudos recebendo uma bolsa da Fundação Ford. Essa bolsa, a professora disse que contribuiu para desenvolver tanto a pesquisa quanto a sua formação.

### **Considerações finais**

Os processos formativos vivenciados pelos professores desencadearam caminhos pertinentes na luta contra a desigualdade racial e no acesso à universidade como professores, demarcado historicamente pela ausência de docentes negros(as).

A pesquisa mostrou que os processos formativos fortaleceram sua presença nos espaços que historicamente lutam contra a segregação dos afro-brasileiros, principalmente no Movimento Negro, vindo ao encontro de Oliveira (2010, p. 160), quando escreve: “A inserção de negros no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento faz parte da história das lutas sociais do movimento social negro na luta pela superação do racismo, em prol do direito à educação e ao conhecimento”.

Por fim, registra-se que o acesso à universidade de professores negros oportuniza a inserção de conteúdos negados nos currículos. Esses sujeitos levam e levarão, para o interior das universidades, seus conhecimentos construídos ao longo de suas histórias de vida.

### **Referências**

BATISTA, Patrícia Barros Soares; RIBEIRO, Bruna D’ Carlo Rodrigues Oliveira; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. Docência, currículo e negritude: caminhos (re)existentes de afeto e dissidência na prática alfabetizadora. **Série-Estudos**, Campo Grande/MS, v. 29, n. 65, p. 95-114, 2024.

Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1936>. Acesso em: 30 abr. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic.; LIMA, Rafaela dos Santos; TINÔCO, Saimonton. Corpos que lutam... Corpos que existem... Corpos que se inscrevem e escrevem na diferença, na educação, na ciência, nas cartaplatôs e nos platôsantirracistas... **Série-Estudos**, Campo Grande/MS, v. 29, n. 65,

p. 71-94, 2024. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1906>.

Acesso em: 30 abr. 2026.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33.

HALL, Stuart. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

**Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> Acesso em: 15 mai. 2026.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ensino fundamental e as relações raciais: imagens e significados de professores sobre o negro. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Educação e relações raciais: Conceituação e historicidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. p. 217-238.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.).

**Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31- 83.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos Africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

*Autores:*

*Simone Ferreira Soares dos Santos*

*Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Diamantino, mestrado e doutorado em educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista CAPES.*

*E-mail: [simonne555@hotmail.com](mailto:simonne555@hotmail.com)*

*CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4828197499727481>*

*José Licínio Backes*

*Graduado em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pós-doutorado pela Universidade do Minho (UMINHO). Professor do quadro*

*permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista Produtividade do CNPq.*

*E-mail: [backes@ucdb.br](mailto:backes@ucdb.br)*

*CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9226900461088151>*

*ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9013-8537>*



## Entre o eterno retorno e a redenção histórica: Nietzsche, Benjamin e a crise da temporalidade moderna

Marco Aurélio da Silva

### Resumo

O presente artigo analisa criticamente o antagonismo filosófico entre Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin a partir do problema da temporalidade moderna, enfatizando a tensão entre eterno retorno e redenção histórica. O estudo parte da hipótese de que ambos os autores compartilham um diagnóstico comum acerca da crise da modernidade europeia marcada pelo colapso das estruturas metafísicas tradicionais, pela expansão da racionalidade técnica e pela fragmentação da experiência histórica, embora elaborem respostas radicalmente distintas diante do niilismo moderno. Em Nietzsche, o eterno retorno emerge como radicalização da imanência e como crítica à teleologia metafísica da história, exigindo afirmação trágica do devir e fidelidade absoluta à contingência da existência. Em Benjamin, a crítica ao historicismo progressista conduz à formulação de uma temporalidade messiânica fundada na interrupção crítica do continuum histórico e na rememoração dos vencidos. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em abordagem hermenêutica, filosófico-analítica e crítico-interpretativa, mobilizando principalmente as obras Assim Falou Zaratustra, A Gaia Ciência e Genealogia da Moral, de Nietzsche, bem como Sobre o Conceito de História e A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica, de Benjamin. A investigação demonstra que o antagonismo entre ambos ultrapassa uma divergência sobre a história e revela duas ontologias inconciliáveis do tempo moderno: de um lado, a afirmação trágica do devir; de outro, a exigência ética da redenção histórica. Conclui-se que o confronto entre Nietzsche e Benjamin permanece decisivo para compreender os impasses contemporâneos relacionados ao niilismo, à técnica, à memória e à crise da experiência temporal na modernidade tardia.

**Palavras-chave:** Nietzsche; Walter Benjamin; eterno retorno; redenção histórica; temporalidade; niilismo; modernidade; memória.

## **Between eternal return and historical redemption: Nietzsche, Benjamin and the crisis of modern temporality**

### **Abstract**

This article critically analyzes the philosophical antagonism between Friedrich Nietzsche and Walter Benjamin through the problem of modern temporality, emphasizing the tension between eternal return and historical redemption. The study is based on the hypothesis that both thinkers share a common diagnosis of the crisis of European modernity marked by the collapse of traditional metaphysical structures, the expansion of technical rationality, and the fragmentation of historical experience although they develop radically different responses to modern nihilism. In Nietzsche, eternal return emerges as a radicalization of immanence and as a critique of the metaphysical teleology of history, demanding a tragic affirmation of becoming and absolute fidelity to the contingency of existence. In Benjamin, the critique of progressive historicism leads to the formulation of a messianic temporality grounded in the critical interruption of the historical continuum and in the remembrance of the defeated. Methodologically, the research is based on a hermeneutic, philosophical-analytical, and critical-interpretative approach, drawing primarily on Nietzsche's *Thus Spoke Zarathustra*, *The Gay Science*, and *On the Genealogy of Morality*, as well as Benjamin's *On the Concept of History* and *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. The investigation demonstrates that the antagonism between these thinkers goes beyond a mere disagreement about history and reveals two irreconcilable ontologies of modern time: on the one hand, the tragic affirmation of becoming; on the other, the ethical demand for historical redemption. The article concludes that the confrontation between Nietzsche and Benjamin remains crucial for understanding contemporary dilemmas related to nihilism, technology, memory, and the crisis of temporal experience in late modernity.

**Keywords:** Nietzsche; Walter Benjamin; eternal return; historical redemption; temporality; nihilism; modernity; memory.

### **Introdução**

A crise da modernidade europeia não se manifesta apenas no colapso de instituições políticas, religiosas ou econômicas, mas sobretudo na ruptura da experiência histórica que sustentava a

inteligibilidade do tempo no Ocidente. A dissolução das metafísicas clássicas, o avanço da racionalidade técnico-instrumental, a secularização da vida social e a consolidação do capitalismo industrial produziram uma transformação profunda na maneira pela qual os sujeitos passaram a compreender passado, presente e futuro. A temporalidade moderna deixou de ser percebida como ordem transcendente orientada por finalidades metafísicas e converteu-se em fluxo histórico acelerado, fragmentário e submetido à lógica do progresso técnico. Contudo, precisamente nesse processo, a ideia moderna de progresso revelou seu caráter paradoxal: enquanto prometia emancipação, produzia simultaneamente experiências crescentes de alienação, violência histórica e empobrecimento da memória coletiva.

É nesse horizonte de crise que emergem as reflexões de Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin. Embora separados por contextos históricos distintos, ambos identificam na modernidade ocidental uma profunda deformação da experiência temporal. Em Nietzsche, essa deformação encontra sua origem na tradição metafísica platônico-cristã, responsável por instaurar uma compreensão transcendente da existência fundada na negação do devir, do corpo e da finitude. A história ocidental aparece, assim, como história do niilismo: um processo contínuo de desvalorização da vida em favor de ideais abstratos de verdade, moralidade e salvação. Contra essa tradição, Nietzsche formula a doutrina do eterno retorno não apenas como hipótese cosmológica, mas como experiência extrema de afirmação da existência. O eterno retorno dissolve a teleologia histórica e elimina qualquer expectativa redentora fundada em transcendência. O tempo deixa de possuir direção finalística e passa a constituir repetição infinita do devir, exigindo do sujeito uma adesão radical à imanência da vida.

Benjamin, por outro lado, desenvolve sua filosofia sob o impacto das ruínas produzidas pela modernidade do século XX: o avanço do fascismo, a industrialização da guerra, a mercantilização da cultura e a destruição da experiência histórica pela racionalidade capitalista. Sua crítica dirige-se ao historicismo progressista que interpreta a história como desenvolvimento contínuo da civilização. Para Benjamin, essa concepção linear do tempo constitui uma forma ideológica de legitimação da barbárie, pois transforma a violência dos vencedores em necessidade histórica. Em oposição ao tempo homogêneo e vazio da modernidade burguesa, Benjamin elabora uma concepção descontínua e messiânica da história, na qual o passado permanece aberto e os vencidos reclamam redenção. A história deixa de ser continuidade evolutiva para tornar-se campo de disputa entre memória e esquecimento, entre catástrofe e interrupção revolucionária.

A tensão entre eterno retorno e redenção histórica não representa apenas uma divergência conceitual acerca do tempo, mas evidencia dois paradigmas filosóficos antagônicos de enfrentamento da crise moderna. Enquanto Nietzsche radicaliza a afirmação trágica da existência ao recusar qualquer

promessa redentora, Benjamin reinscreve a possibilidade de redenção na memória histórica dos derrotados. Em Nietzsche, o sofrimento deve ser afirmado como expressão inevitável do devir; em Benjamin, ele exige rememoração crítica e interrupção da continuidade da violência histórica. O antagonismo entre ambos revela uma questão decisiva para a filosofia contemporânea: é possível pensar a superação do niilismo moderno sem recorrer a alguma forma de redenção histórica? Ou toda tentativa de redenção inevitavelmente reinscreve a metafísica da salvação criticada por Nietzsche?

Diante disso, o problema central deste artigo consiste em investigar de que maneira as categorias de eterno retorno e redenção histórica expressam concepções inconciliáveis de temporalidade, memória e emancipação no interior da crítica filosófica da modernidade. Busca-se compreender não apenas as diferenças teóricas entre Nietzsche e Benjamin, mas sobretudo aquilo que está em disputa em suas interpretações da história: a possibilidade, ou impossibilidade de conferir sentido ético e político ao sofrimento histórico.

A hipótese que orienta esta investigação sustenta que Benjamin pode ser interpretado como uma resposta crítico-messiânica aos limites da ontologia afirmativa nietzschiana. Embora ambos rejeitem o historicismo progressista e a linearidade temporal da modernidade burguesa, Nietzsche dissolve a memória histórica em uma ética da afirmação do destino, enquanto Benjamin procura preservar uma dimensão ética da história fundada na rememoração dos vencidos. Assim, argumenta-se que o eterno retorno, ao absolutizar a imanência do devir, inviabiliza qualquer política da memória histórica, ao passo que Benjamin reintroduz a exigência de redenção como resistência à naturalização da barbárie moderna.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar hermeneuticamente a oposição entre eterno retorno e redenção histórica, demonstrando como Nietzsche e Benjamin elaboram modelos antagônicos de temporalidade em resposta à crise da modernidade europeia. Especificamente, pretende-se: compreender a crítica nietzschiana à metafísica da história; investigar a concepção benjaminiana de tempo messiânico e memória dos vencidos; analisar as implicações éticas e políticas de ambas as perspectivas; e discutir a atualidade desse confronto diante das formas contemporâneas de esquecimento histórico, aceleração técnica e violência estrutural.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e hermenêutico-filosófica, articulando análise conceitual, leitura imanente dos textos e interpretação crítico-comparativa. O procedimento hermenêutico adotado busca compreender as categorias de tempo, história, memória e redenção a partir da lógica interna das obras de Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin, evitando tanto leituras meramente historicistas quanto aproximações arbitrárias

entre os autores. A análise concentra-se especialmente em *Assim Falou Zaratustra*, *A Gaia Ciência*, *Genealogia da Moral* e *Teses Sobre o Conceito de História*, buscando identificar os fundamentos ontológicos e político-históricos de suas concepções de temporalidade.

A relevância deste estudo reside no fato de que a tensão entre afirmação do devir e redenção da história permanece decisiva para compreender as contradições contemporâneas da modernidade tardia. Em uma época marcada pela aceleração algorítmica do tempo, pela saturação informacional, pela erosão da memória coletiva e pela permanência de formas renovadas de violência política, o debate entre Nietzsche e Benjamin revela-se fundamental para pensar os limites éticos da civilização técnica e as possibilidades de resistência histórica diante da barbárie contemporânea.

### **Nietzsche e o eterno retorno como crítica da metafísica histórica**

A filosofia de Nietzsche representa uma das mais radicais rupturas com a tradição metafísica ocidental. Mais do que uma crítica moral do cristianismo ou uma contestação isolada dos valores modernos, sua obra constitui um esforço sistemático de desconstrução das categorias ontológicas que sustentaram a civilização europeia desde a filosofia grega clássica. Em textos como *Assim Falou Zaratustra*, *A Gaia Ciência* e *Genealogia da Moral*, Nietzsche procura demonstrar que a metafísica ocidental produziu historicamente uma cisão entre vida e verdade, corpo e espírito, imanência e transcendência. A tradição platônico-cristã teria construído um horizonte interpretativo fundado na desvalorização da existência concreta, subordinando o mundo sensível a ideais transcendentais de verdade, moralidade e salvação. A crítica nietzschiana, nesse sentido, não se limita ao campo religioso; ela atinge a própria estrutura do pensamento ocidental, denunciando a metafísica como forma histórica de negação da vida.

A modernidade, embora secularizada, não teria superado essa lógica metafísica. Para Nietzsche, os ideais iluministas de progresso, emancipação racional e aperfeiçoamento moral da humanidade preservam, sob linguagem laica, a mesma estrutura teleológica herdada do cristianismo. A história moderna continua organizada pela expectativa de uma reconciliação futura: o progresso substitui a salvação religiosa, mas mantém intacta a crença em um sentido final da história. Assim, a racionalidade moderna converte o tempo em processo linear orientado para um fim universal, transformando o presente em mera etapa transitória de um futuro prometido. Nietzsche interpreta essa temporalidade progressiva como expressão do niilismo europeu, pois ela impede a afirmação plena da existência ao subordinar a vida concreta a ideais abstratos e futuros. O homem moderno permanece incapaz de reconciliar-se com a contingência, o sofrimento e a finitude porque continua preso à necessidade metafísica de justificar a existência por meio de finalidades transcendentais.

É precisamente contra essa estrutura teleológica da história que emerge a doutrina do eterno retorno. Contudo, o eterno retorno não deve ser compreendido apenas como hipótese cosmológica ou formulação especulativa acerca da repetição do universo. Sua radicalidade filosófica reside no fato de constituir simultaneamente uma categoria ontológica, ética, hermenêutica e existencial. O eterno retorno destrói a própria possibilidade de pensar o tempo como progresso linear ou desenvolvimento cumulativo da razão histórica. O devir não conduz a qualquer síntese final, não caminha em direção à redenção nem obedece a uma racionalidade oculta. A realidade é puro movimento de forças sem finalidade transcendente.

### *$t \rightarrow \infty \Rightarrow$ repetição infinita do devir*

A dimensão ontológica do eterno retorno torna-se ainda mais radical quando compreendida em relação à crítica nietzschiana da metafísica do ser. Desde Plato, a filosofia ocidental procurou estabilizar o real por meio da invenção de essências permanentes, substâncias imutáveis e fundamentos transcendentais capazes de proteger o pensamento contra a instabilidade do devir. Nietzsche rompe violentamente com essa tradição ao afirmar que não existe ser por trás do movimento, nem fundamento último oculto sob a aparência do mundo sensível. O devir deixa de ser imperfeição ontológica e converte-se na própria estrutura da realidade. O eterno retorno implode, portanto, a distinção metafísica entre ser e aparência, substituindo a ontologia da permanência por uma ontologia trágica da transformação incessante.

Nesse contexto, a categoria de vontade de potência ocupa posição decisiva na arquitetura filosófica nietzschiana. A vontade de potência não designa mero impulso psicológico de dominação individual, mas princípio interpretativo da própria realidade. O mundo é compreendido como multiplicidade dinâmica de forças em permanente conflito, expansão e reorganização. Não existem substâncias estáveis nem identidades fixas; tudo o que existe expressa relações contingentes de força. A realidade é essencialmente agonística. O eterno retorno representa precisamente a circularidade infinita dessa dinâmica conflitiva. O tempo não possui direção moral nem finalidade racional porque a existência é constituída por disputas incessantes entre forças interpretativas. Dessa maneira, Nietzsche substitui a ideia metafísica de ordem universal por uma compreensão trágica do mundo como campo aberto de intensidades, antagonismos e criações provisórias de sentido.

O eterno retorno deve ser compreendido também como categoria ética fundamental. Seu problema central não é científico, mas existencial. Nietzsche desloca a questão da verdade objetiva para a capacidade humana de afirmar a vida integralmente. A pergunta decisiva do eterno retorno não consiste em saber se a repetição infinita do mundo pode ser demonstrada empiricamente, mas se o

sujeito seria capaz de desejar que sua existência retornasse eternamente, em todos os seus detalhes, dores e contradições. O eterno retorno converte-se, assim, em prova extrema da afirmação da vida. Aceitar infinitamente cada instante da existência significa destruir toda esperança metafísica de compensação futura. O sofrimento deixa de ser interpretado como escândalo moral ou desvio da ordem universal; ele torna-se elemento constitutivo da própria experiência trágica do viver.

Essa dimensão ética encontra expressão na noção de amor fati, conceito central da filosofia nietzschiana. O amor fati não significa resignação passiva diante do destino, mas adesão afirmativa à necessidade da existência. Amar o destino implica desejar aquilo que ocorre sem recorrer a justificativas transcendentais, sem buscar consolo em promessas escatológicas e sem transformar o sofrimento em dívida moral. Nietzsche exige fidelidade absoluta ao instante. A vida deve ser afirmada não apesar de sua tragicidade, mas precisamente por causa dela. O trágico deixa de ser problema a ser superado e converte-se em condição afirmativa da existência. A temporalidade circular do eterno retorno destrói, assim, toda expectativa de redenção futura e reconciliação final da história.

A crítica nietzschiana da metafísica histórica possui igualmente profundas implicações hermenêuticas. Se não existem fundamentos absolutos do ser, tampouco existem interpretações definitivas da realidade. Toda verdade revela-se perspectivística, situada e produzida historicamente por relações de força. A genealogia desenvolvida por Nietzsche procura demonstrar que valores morais, categorias filosóficas e instituições sociais não possuem origem transcendental, mas emergem de disputas históricas concretas. Nesse sentido, a história deixa de ser narrativa universal do progresso humano e passa a ser compreendida como campo descontínuo de interpretações em conflito. O eterno retorno redefine o próprio estatuto da interpretação histórica: não existe sentido último oculto na história, mas multiplicidade contingente de perspectivas produzidas pela vontade de potência.

Essa ruptura com a teleologia histórica conduz Nietzsche a uma crítica radical da modernidade europeia. O ideal moderno de progresso aparece como continuação secularizada da escatologia cristã. A ciência, o racionalismo iluminista e a crença no desenvolvimento histórico da humanidade preservariam, segundo Nietzsche, a mesma estrutura metafísica da redenção. A modernidade apenas substitui Deus pela razão histórica. O eterno retorno destrói essa ilusão progressista ao afirmar que a história não possui finalidade moral nem direção universal. Não existe emancipação final da humanidade, nem reconciliação definitiva entre razão e realidade. O sofrimento histórico não será superado por qualquer avanço civilizatório, pois a existência permanece atravessada pela contingência, pelo conflito e pela tragicidade constitutiva do devir.

Entretanto, é precisamente nessa radicalização da imanência que emerge uma das tensões mais decisivas da filosofia nietzschiana. Ao dissolver toda possibilidade de redenção histórica em nome da afirmação absoluta do devir, Nietzsche parece neutralizar a dimensão ética da memória histórica. A exigência de afirmar integralmente a existência inclui igualmente a necessidade de afirmar violência, destruição e sofrimento como expressões inevitáveis da dinâmica da vida. O eterno retorno não permite que a história seja julgada a partir de critérios transcendentais de justiça. Surge, então, um problema filosófico fundamental: a crítica nietzschiana da metafísica liberta a existência das ilusões redentoras ou elimina a possibilidade de resistência ética diante da barbárie histórica? Em outras palavras, a afirmação trágica do devir supera o niilismo moderno ou converte o sofrimento histórico em destino inevitável?

É precisamente nesse ponto que a reflexão de Walter Benjamin adquire relevância crítica decisiva. Se Nietzsche dissolve a história na circularidade afirmativa do devir e destrói qualquer horizonte de redenção, Benjamin procurará reinscrever a memória dos vencidos no interior da experiência histórica. Contra a fidelidade absoluta ao destino, Benjamin defenderá a necessidade de interromper criticamente o continuum da barbárie moderna e resgatar os fragmentos esquecidos da experiência humana. O confronto entre ambos revela não apenas duas concepções distintas de temporalidade, mas duas respostas filosóficas antagônicas diante da crise da modernidade: de um lado, a afirmação trágica da existência; de outro, a exigência ética de redenção histórica.

### **Walter Benjamin e a redenção histórica dos vencidos**

A filosofia de Benjamin emerge das ruínas históricas da modernidade europeia e constitui uma das mais radicais tentativas de repensar a experiência do tempo após o colapso das promessas iluministas de progresso. Diferentemente de Friedrich Nietzsche, cuja crítica da metafísica conduz à afirmação trágica do devir, Benjamin procura compreender a modernidade a partir de suas fraturas, interrupções e catástrofes. Sua reflexão nasce sob o impacto histórico da industrialização da guerra, da ascensão do fascismo, da mercantilização da cultura e da dissolução da experiência coletiva produzida pelo capitalismo tardio. Nesse contexto, Benjamin identifica no conceito moderno de progresso não um princípio de emancipação humana, mas uma das formas ideológicas mais sofisticadas de legitimação da barbárie histórica.

A crítica benjaminiana dirige-se sobretudo à estrutura temporal da modernidade burguesa. O historicismo europeu construiu uma compreensão linear, homogênea e acumulativa do tempo, segundo a qual a história seria desenvolvimento contínuo da razão e da civilização. Essa concepção transforma o sofrimento histórico em etapa necessária do progresso humano e converte a violência

dos vencedores em fundamento oculto da ordem moderna. Benjamin percebe que a ideia moderna de progresso opera como teologia secularizada: substitui-se a salvação religiosa pela promessa histórica de emancipação futura, preservando intacta a estrutura teleológica herdada da metafísica ocidental. A modernidade não abandona a escatologia; apenas transfere sua esperança para o horizonte da técnica, do desenvolvimento econômico e da racionalidade científica.

É precisamente contra essa temporalidade progressiva que Benjamin elabora sua filosofia da história. Nas Teses Sobre o Conceito de História, o tempo homogêneo da modernidade aparece como mecanismo de neutralização da experiência histórica. A continuidade temporal produz esquecimento porque transforma a história em sequência causal administrável, dissolvendo a singularidade do sofrimento humano na abstração da narrativa civilizatória. Benjamin recusa essa domesticação histórica da violência. O passado não constitui sucessão encerrada de acontecimentos objetivos; ele permanece atravessado por vidas interrompidas, derrotas silenciadas e experiências destruídas pela lógica do progresso. A história oficial organiza a memória dos vencedores enquanto condena os vencidos ao desaparecimento histórico.

A célebre imagem do “anjo da história”, inspirada na obra *Angelus Novus*, expressa precisamente essa inversão radical da consciência histórica moderna. O anjo contempla o passado não como marcha evolutiva da humanidade, mas como acumulação infinita de ruínas. Aquilo que o discurso moderno denomina progresso aparece, para Benjamin, como continuidade catastrófica da destruição. A tempestade que impulsiona o anjo para o futuro não representa emancipação, mas violência histórica incessante. A modernidade técnica produz simultaneamente desenvolvimento material e devastação humana. O capitalismo industrial acelera o tempo histórico enquanto destrói as condições de elaboração da experiência coletiva. A história torna-se catástrofe permanente administrada pela racionalidade técnica.

A categoria de catástrofe ocupa, portanto, posição central na filosofia benjaminiana da história. Diferentemente das concepções tradicionais que interpretam a catástrofe como ruptura excepcional da normalidade histórica, Benjamin sugere que a própria continuidade da modernidade constitui a verdadeira catástrofe. O horror não reside apenas nos eventos extremos, mas no funcionamento ordinário da civilização moderna. A repetição cotidiana da exploração, da exclusão e da violência institucionalizada converte a história em processo contínuo de destruição da experiência humana. Nesse sentido, Benjamin desloca radicalmente o problema filosófico da história: o que exige explicação não é a irrupção da barbárie, mas a persistência histórica das estruturas que a produzem.

Contra a linearidade temporal da modernidade, Benjamin formula a categoria de *Jetztzeit* (“tempo-agora”), uma das noções mais decisivas e complexas de sua filosofia. O *Jetztzeit* não corresponde

ao presente cronológico nem a um simples instante psicológico. Trata-se de uma categoria messiânica de interrupção histórica.

### *Jetztzeit = interrupção messiânica do continuum histórico*

O Jetztzeit explode o continuum temporal da modernidade porque interrompe a causalidade progressiva da história. O tempo deixa de ser sucessão homogênea de eventos e converte-se em constelação crítica entre passado e presente. No instante messiânico, fragmentos esquecidos da história tornam-se legíveis novamente. O presente não aparece como resultado inevitável do passado, mas como campo aberto de disputa histórica. Benjamin rompe, assim, com toda concepção evolucionista da história: a transformação histórica não emerge da continuidade do progresso, mas da interrupção crítica de sua lógica temporal.

A categoria da rememoração (Eingedenken) deve ser compreendida nesse horizonte. Rememorar não significa conservar nostálgicamente o passado, mas libertar experiências históricas soterradas pela narrativa dominante. A memória possui dimensão política porque impede que a violência seja absorvida pela normalidade histórica. Os mortos permanecem inacabados enquanto sua derrota continua sem reconhecimento. Benjamin transforma a memória em exigência ética contra o esquecimento estrutural da modernidade. A redenção histórica não promete reconciliação metafísica do mundo; ela designa a possibilidade precária de arrancar os vencidos do silêncio produzido pela história dos vencedores.

A própria ideia benjaminiana de redenção introduz uma tensão filosófica decisiva. Embora Benjamin critique radicalmente a teleologia progressista da modernidade, sua filosofia preserva uma estrutura messiânica que parece resistir à dissolução completa da transcendência. Surge, então, um problema central: até que ponto a redenção histórica benjaminiana consegue escapar da metafísica da salvação criticada por Nietzsche? O messianismo benjaminiano não reintroduziria, sob forma secularizada, uma expectativa redentora incompatível com a radical imanência do devir? Essa tensão torna a filosofia de Benjamin profundamente ambígua e filosoficamente fecunda. Seu pensamento oscila continuamente entre materialismo histórico e teologia messiânica, entre crítica revolucionária da modernidade e esperança de redenção histórica.

É precisamente nessa ambiguidade que Benjamin se distancia radicalmente de Nietzsche. Se Nietzsche dissolve a memória histórica na afirmação trágica do eterno retorno, Benjamin insiste na impossibilidade ética de reconciliar-se plenamente com a violência da história. O sofrimento histórico não deve ser afirmado como destino inevitável do devir; ele exige interrupção crítica e rememoração política. Contra a ontologia afirmativa nietzschiana, Benjamin reinscreve a

negatividade no centro da experiência histórica. Sua filosofia recusa transformar a catástrofe em necessidade ontológica.

O antagonismo entre ambos revela duas respostas radicalmente distintas à crise da modernidade. Nietzsche procura libertar a existência da metafísica da redenção por meio da afirmação absoluta do devir; Benjamin procura impedir que essa destruição da transcendência conduza à naturalização da barbárie histórica. Entre a fidelidade trágica ao destino e a interrupção messiânica da catástrofe, emerge uma das tensões mais decisivas da filosofia contemporânea: a disputa entre afirmação e redenção como formas antagônicas de pensar tempo, memória e história.

### **Tempo, memória e história: antagonismos filosóficos**

O confronto entre Nietzsche e Benjamin não constitui apenas uma divergência teórica acerca da história, mas revela dois paradigmas ontológicos inconciliáveis de interpretação da temporalidade moderna. Em ambos os autores, o problema do tempo ultrapassa a dimensão cronológica e converte-se em questão decisiva acerca do sentido da existência humana diante da crise da modernidade. Contudo, aquilo que para Nietzsche exige afirmação integral do devir, para Benjamin exige interrupção crítica da continuidade histórica. O antagonismo entre ambos emerge precisamente da impossibilidade de reconciliar duas exigências filosóficas distintas: a fidelidade absoluta à imanência do tempo e a necessidade ética de redimir o sofrimento histórico.

Na filosofia de Nietzsche, o problema central da modernidade reside na incapacidade humana de afirmar a existência em sua contingência radical. O ressentimento nasce da recusa do passado, da tentativa metafísica de corrigir retrospectivamente aquilo que ocorreu. A tradição ocidental transforma sofrimento, finitude e acaso em escândalos morais porque permanece aprisionada à expectativa de uma ordem transcendente capaz de justificar a existência. O eterno retorno destrói essa estrutura compensatória ao exigir que cada instante seja desejado infinitamente. O passado deixa de ser objeto de culpa ou redenção; ele deve ser afirmado como expressão necessária do devir. A temporalidade circular dissolve qualquer horizonte escatológico e elimina a possibilidade de reconciliação final da história.

A radicalidade dessa afirmação introduz uma tensão filosófica decisiva. Ao exigir fidelidade absoluta ao devir, Nietzsche parece neutralizar a negatividade histórica do sofrimento. Se tudo deve ser afirmado como necessário, então violência, destruição e catástrofe tornam-se igualmente expressões inevitáveis da dinâmica da vida. A ontologia trágica nietzschiana dissolve a possibilidade de julgar a história a partir de critérios éticos transcendentais. O sofrimento deixa de exigir redenção e converte-se em elemento constitutivo da própria afirmação da existência. Surge,

então, uma questão incontornável: a superação nietzschiana do niilismo liberta a existência das ilusões metafísicas ou elimina as condições de possibilidade da justiça histórica?

É precisamente nesse ponto que a filosofia de Benjamin assume caráter profundamente antagonista. Contra a reconciliação afirmativa com o destino, Benjamin insiste em que o sofrimento histórico não pode ser absorvido pela lógica do devir. O passado permanece aberto porque as derrotas da história continuam inacabadas. A memória não constitui simples conservação subjetiva de acontecimentos pretéritos; ela emerge como categoria crítica de resistência contra o esquecimento produzido pela modernidade. Benjamin recusa transformar a violência histórica em necessidade ontológica. A barbárie não deve ser afirmada como expressão inevitável da vida, mas interrompida em sua continuidade histórica.

A categoria benjaminiana da rememoração (*Eingedenken*) possui, nesse sentido, dimensão profundamente explosiva. Rememorar não significa reconstruir objetivamente o passado nem preservar nostalgicamente a tradição. A rememoração interrompe a linearidade temporal da história oficial ao tornar novamente legíveis experiências destruídas pelo progresso moderno. A memória benjaminiana não é reconciliadora; ela é insurgente. Seu objetivo não consiste em harmonizar passado e presente, mas revelar as ruínas ocultadas pela narrativa triunfal da civilização. Cada fragmento esquecido da história contém potencial crítico contra a continuidade da dominação. A memória converte-se, assim, em violência hermenêutica contra o tempo homogêneo da modernidade burguesa.

Essa ruptura aparece de forma decisiva na categoria de *Jetztzeit* (“tempo-agora”). O *Jetztzeit* não designa mero presente cronológico, mas suspensão messiânica da causalidade histórica.

### ***Jetztzeit = explosão crítica da continuidade temporal***

No instante messiânico, o continuum histórico é violentamente interrompido. O presente deixa de aparecer como consequência inevitável do passado e torna-se campo aberto de disputa histórica. Benjamin implode a temporalidade progressiva da modernidade ao afirmar que a transformação revolucionária não emerge da continuidade do progresso, mas da interrupção crítica de sua lógica temporal. O tempo histórico deixa de ser desenvolvimento linear e converte-se em constelação descontínua entre ruínas do passado e possibilidades não realizadas da história.

A divergência entre Nietzsche e Benjamin revela também concepções radicalmente distintas de sujeito. Em Nietzsche, o sujeito afirmativo emerge como potência criadora capaz de suportar o eterno retorno do mesmo. A subjetividade define-se pela capacidade estética de transfigurar

sofrimento em força afirmativa. O homem forte é aquele que não exige compensação moral da existência. Benjamin, ao contrário, desloca a subjetividade para o campo da responsabilidade histórica. O sujeito não deve reconciliar-se plenamente com o mundo, mas reconhecer criticamente as marcas da violência inscritas na história. Enquanto Nietzsche busca libertar o homem da culpa metafísica, Benjamin procura impedir que a destruição da transcendência conduza à naturalização da barbárie.

O antagonismo entre ambos atinge igualmente o estatuto da interpretação histórica. Nietzsche opera genealógicamente, desmontando os fundamentos transcendentais da moral ocidental e revelando os valores como efeitos contingentes da vontade de potência. Não existe verdade histórica absoluta; toda interpretação emerge de relações de força. Benjamin também rejeita a neutralidade da história, mas sua hermenêutica assume direção distinta. Em vez da genealogia da afirmação, Benjamin trabalha por imagens dialéticas, fragmentos e constelações históricas. Sua filosofia recusa sistemas totalizantes porque compreende a realidade moderna como campo descontínuo de ruínas não reconciliadas. O pensamento torna-se leitura crítica dos resíduos históricos produzidos pela modernidade.

Apesar dessas diferenças radicais, Nietzsche e Benjamin compartilham um diagnóstico comum acerca da crise da modernidade. Ambos rejeitam o positivismo histórico, denunciam o empobrecimento da experiência humana e criticam a temporalidade progressiva da civilização técnica. Ambos percebem que a modernidade dissolve formas tradicionais de memória e transforma o tempo em mecanismo abstrato de administração da vida social. A aceleração histórica produz simultaneamente intensificação técnica e esvaziamento existencial. Nesse ponto, Nietzsche e Benjamin convergem: a modernidade produz uma profunda desorientação temporal.

Todavia, é precisamente diante dessa crise que suas filosofias tornam-se irreconciliáveis. Nietzsche procura superar o niilismo por meio da afirmação absoluta do devir; Benjamin tenta salvar a história da absorção completa pela lógica da catástrofe. Nietzsche dissolve a redenção na imanência trágica da existência; Benjamin reinscreve a negatividade histórica como exigência ética da memória. Um procura libertar o homem da necessidade de sentido transcendente; o outro procura impedir que essa destruição do sentido transforme o sofrimento histórico em destino inevitável.

O confronto entre ambos revela, portanto, duas respostas antagônicas ao colapso da temporalidade moderna. De um lado, a ontologia afirmativa do eterno retorno procura reconciliar o homem com a contingência absoluta do devir; de outro, a filosofia benjaminiana da rememoração insiste em preservar a irredutibilidade ética da catástrofe histórica. Entre afirmação e redenção, entre destino e

interrupção, entre devir e memória, emerge uma das disputas mais decisivas da filosofia contemporânea sobre o significado do tempo humano.

É justamente essa crise da experiência temporal que conduz ambos os autores à crítica da civilização técnica moderna. Tanto Nietzsche quanto Benjamin percebem que o capitalismo industrial, a racionalidade instrumental e o avanço técnico-científico alteraram profundamente a relação humana com memória, história e existência. A modernidade transforma o tempo em aceleração contínua, dissolve a densidade da experiência e reorganiza a vida segundo a lógica abstrata da produção e da eficiência. A partir dessa problemática, torna-se necessário investigar como niilismo, técnica e modernidade articulam-se na crítica filosófica desenvolvida por ambos os autores.

### **Modernidade, niilismo e crítica da civilização técnica**

A modernidade constitui, para Nietzsche e Benjamin, não apenas uma transformação histórica da civilização europeia, mas uma ruptura profunda na própria experiência do tempo, da memória e do sentido. Ambos percebem que o advento da racionalidade técnico-capitalista dissolveu os antigos fundamentos metafísicos que estruturavam a existência ocidental, produzindo uma crise inédita da experiência humana. Entretanto, aquilo que Nietzsche interpreta como culminação do niilismo europeu, Benjamin compreenderá como catástrofe histórica permanente da modernidade capitalista. O antagonismo entre ambos emerge precisamente do modo como interpretam o colapso dos referenciais transcendentais e a reorganização técnica da vida moderna.

Na filosofia nietzschiana, a modernidade representa o momento extremo do niilismo ocidental. O niilismo não significa simplesmente ausência de valores ou crise moral da cultura europeia; ele designa o colapso histórico da própria estrutura metafísica do sentido. A “morte de Deus” anuncia a dissolução dos fundamentos transcendentais que sustentavam a verdade, a moral e a finalidade histórica do Ocidente. Deus representa, em Nietzsche, a totalidade dos princípios absolutos mediante os quais a civilização europeia justificou a existência durante séculos. A modernidade destrói progressivamente essas estruturas sem conseguir substituí-las por novos horizontes afirmativos de sentido. O homem moderno descobre-se lançado em um mundo sem fundamento último, sem direção transcendente e sem garantia metafísica da verdade.

O niilismo moderno emerge precisamente dessa experiência abissal da ausência de fundamento. A racionalidade iluminista destrói as antigas certezas religiosas, mas preserva clandestinamente a necessidade metafísica de verdade absoluta e finalidade universal. A modernidade seculariza a

transcendência sem conseguir abandoná-la completamente. O progresso histórico, a objetividade científica e a moral humanista continuam funcionando como substitutos laicos das antigas promessas metafísicas. Nietzsche identifica nessa contradição a doença espiritual da civilização moderna: o homem já não consegue acreditar plenamente nos valores transcendentais, mas permanece incapaz de suportar radicalmente a contingência do devir. O niilismo não é apenas perda de crenças; é incapacidade ontológica de afirmar um mundo sem fundamento.

Nesse contexto, a técnica moderna aparece como expressão da própria vontade de domesticação racional da existência. A civilização técnica transforma o mundo em objeto de cálculo, administração e funcionalidade. O tempo deixa de ser experiência trágica da duração e converte-se em sequência abstrata de operações produtivas. A modernidade técnica reorganiza a existência segundo os imperativos da eficiência, da produtividade e da adaptação social. Nietzsche percebe que a racionalidade moderna produz indivíduos progressivamente incapazes de criação afirmativa. O homem moderno torna-se funcional, previsível e espiritualmente empobrecido. A massificação democrática, a moral utilitária e a racionalização técnica expressam, para Nietzsche, o triunfo histórico da mediocridade organizada.

Benjamin desloca radicalmente essa problemática. Sua crítica da modernidade não se concentra prioritariamente na decadência espiritual da cultura europeia, mas na destruição histórica da experiência humana produzida pelo capitalismo industrial e pela técnica moderna. A modernidade capitalista reorganiza não apenas a economia, mas a própria percepção sensível, a memória coletiva e a estrutura temporal da existência. O capitalismo transforma o tempo em fluxo contínuo de circulação, consumo e aceleração. A experiência deixa de possuir espessura histórica e converte-se em sucessão fragmentária de choques.

Em *A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica*, Benjamin demonstra que a técnica altera ontologicamente a relação humana com o mundo. A reprodução técnica dissolve a aura da obra de arte isto é, sua singularidade histórica, sua distância contemplativa e sua inscrição ritual na tradição. Entretanto, a perda da aura não constitui apenas transformação estética; ela revela mutação profunda da experiência moderna do tempo. O sujeito moderno já não habita a duração histórica da experiência, mas o fluxo incessante da repetição técnica. A percepção torna-se descontínua, acelerada e fragmentária. A técnica produz uma temporalidade sem memória.

A categoria de choque ocupa posição decisiva nessa análise. A vida metropolitana moderna submete o indivíduo a estímulos contínuos que impedem a elaboração simbólica da experiência. O sujeito moderno vive em estado permanente de dispersão perceptiva. A aceleração técnica destrói a continuidade da memória porque substitui sedimentação experiencial por reação imediata aos

estímulos do presente. Benjamin percebe que o capitalismo industrial produz uma nova forma de pobreza: não apenas pobreza material, mas empobrecimento da própria capacidade humana de experienciar historicamente o mundo.

Benjamin recusa interpretar essa crise apenas como decadência cultural. Sua filosofia procura compreender a modernidade como campo contraditório de destruição e possibilidade histórica. A técnica possui dimensão ambivalente: ela dissolve formas tradicionais de experiência, mas também abre possibilidades inéditas de reorganização política da percepção coletiva. O problema central reside no fato de que a modernidade capitalista subordina a técnica à lógica da mercadoria e da administração social. O tempo humano é absorvido pela temporalidade abstrata da produção, da circulação econômica e da reprodução infinita do capital. A história transforma-se em repetição ampliada da catástrofe.

É precisamente nesse ponto que o antagonismo entre Nietzsche e Benjamin atinge máxima radicalidade. Ambos reconhecem que a modernidade dissolve os antigos fundamentos metafísicos da existência e produz profunda crise temporal da experiência humana. Contudo, suas respostas filosóficas tornam-se irreconciliáveis. Nietzsche procura superar o niilismo mediante afirmação trágica do devir e criação estética de novos valores. Benjamin recusa reconciliar-se plenamente com a destruição histórica produzida pela modernidade técnica. Para ele, a crítica da modernidade exige preservar a negatividade da catástrofe e interromper criticamente a continuidade temporal da barbárie.

A divergência entre ambos revela duas interpretações profundamente distintas da própria condição contemporânea. Nietzsche aceita radicalmente a ausência de fundamento e exige fidelidade absoluta à imanência do tempo; Benjamin insiste em resgatar, no interior da própria história, os fragmentos destruídos pela lógica do progresso moderno. Um transforma o niilismo em possibilidade afirmativa; o outro procura impedir que a destruição da transcendência conduza à naturalização da violência histórica.

Talvez a questão mais decisiva aberta por esse confronto seja a seguinte: como pensar a experiência humana após o colapso dos antigos fundamentos metafísicos sem sucumbir nem à nostalgia transcendental nem à aceitação passiva da catástrofe moderna? Entre a ontologia trágica do eterno retorno e a interrupção messiânica da história, Nietzsche e Benjamin revelam os impasses fundamentais da modernidade tardia. O problema do tempo deixa de ser apenas categoria filosófica abstrata e converte-se em questão decisiva sobre memória, técnica, sofrimento e possibilidade histórica da existência humana.

É precisamente a partir dessa tensão entre afirmação, niilismo, técnica e redenção histórica que se tornam possíveis as considerações finais deste estudo, nas quais se buscará sintetizar criticamente os antagonismos filosóficos entre Nietzsche e Benjamin e avaliar os limites e possibilidades de suas interpretações da modernidade contemporânea.

### **Considerações finais**

O confronto entre Nietzsche e Benjamin revelou, ao longo deste estudo, não apenas duas interpretações divergentes da história moderna, mas duas ontologias antagônicas do tempo. A tensão entre eterno retorno e redenção histórica ultrapassa os limites de uma disputa conceitual acerca da temporalidade e converte-se em problema decisivo sobre a própria possibilidade de habitar a modernidade após o colapso dos fundamentos metafísicos tradicionais. Em ambos os autores, a crise do tempo exprime simultaneamente crise da memória, da experiência e do sentido histórico. Entretanto, aquilo que Nietzsche procura resolver pela afirmação trágica do devir, Benjamin tenta interromper mediante rememoração crítica da catástrofe.

A análise demonstrou que a filosofia de Nietzsche radicaliza a crítica da metafísica ocidental ao destruir toda estrutura teleológica da história. O eterno retorno dissolve a esperança escatológica e elimina qualquer horizonte transcendente de reconciliação. A existência deixa de possuir finalidade exterior ao próprio devir. O amor fati exige fidelidade absoluta à contingência da vida, inclusive em suas dimensões destrutivas e dolorosas. Nesse movimento, Nietzsche leva às últimas consequências a experiência moderna da ausência de fundamento: o homem já não pode apoiar-se em verdades eternas, sentidos universais ou promessas redentoras da história. A modernidade aparece, então, como experiência radical da imanência.

Todavia, precisamente aí emerge a ambiguidade decisiva da ontologia nietzschiana. Ao afirmar integralmente o devir, Nietzsche corre o risco de dissolver a negatividade histórica do sofrimento na necessidade imanente da existência. A violência histórica deixa de exigir redenção e converte-se em expressão inevitável da dinâmica da vida. Sua crítica da transcendência destrói simultaneamente as condições metafísicas da justiça histórica. O eterno retorno transforma o tempo em fidelidade absoluta ao que é, mas essa fidelidade ameaça neutralizar criticamente as ruínas produzidas pela história. A superação do niilismo aproxima-se, assim, de uma aceitação trágica da irreparabilidade do mundo.

Benjamin posiciona-se exatamente contra essa reconciliação afirmativa com a catástrofe. Sua filosofia insiste em preservar a negatividade histórica contra sua absorção pela continuidade temporal da modernidade. O sofrimento dos vencidos não pode ser legitimado como necessidade

ontológica do devir nem dissolvido na abstração progressiva da história oficial. A rememoração benjaminiana rompe o continuum histórico precisamente porque se recusa a aceitar que a barbárie moderna seja naturalizada como destino inevitável da civilização. O Jetztzeit introduz interrupção explosiva da temporalidade progressiva, suspendendo a causalidade histórica e reabrindo criticamente o passado.

A própria filosofia de Benjamin permanece atravessada por tensão incontornável. Sua tentativa de salvar a história da catástrofe moderna reinscreve, ainda que de forma profundamente heterodoxa, uma expectativa redentora que parece resistir à dissolução completa da transcendência. Benjamin procura secularizar o messianismo sem abandoná-lo inteiramente. Sua filosofia oscila continuamente entre materialismo histórico e esperança messiânica, entre crítica revolucionária da modernidade e desejo de redenção dos fragmentos destruídos pela história. A memória converte-se em resistência ética contra o esquecimento, mas também preserva vestígios de uma promessa histórica que jamais se realiza plenamente.

O antagonismo entre Nietzsche e Benjamin revela, portanto, um impasse fundamental da modernidade tardia. Se Nietzsche destrói radicalmente a possibilidade metafísica da redenção, Benjamin demonstra que a eliminação completa da transcendência pode converter a história em mera continuidade da catástrofe. Um afirma o devir até o limite da irreparabilidade; o outro tenta salvar da destruição aquilo que a modernidade continuamente reduz a ruína. Entre ambos emerge a impossibilidade de reconciliar plenamente afirmação e memória, destino e justiça, imanência e redenção.

O estudo evidenciou que o problema do tempo não pode ser separado da racionalidade técnica e da dinâmica do capitalismo moderno. A modernidade reorganiza a experiência humana mediante aceleração contínua, fragmentação da memória e mercantilização da existência. O tempo moderno deixa de constituir horizonte compartilhado de experiência e converte-se em fluxo abstrato administrado pela técnica, pela produtividade e pela circulação incessante das mercadorias e informações. Tanto Nietzsche quanto Benjamin percebem que o niilismo moderno não é apenas crise espiritual ou filosófica, mas transformação estrutural da própria experiência temporal do homem contemporâneo.

Nesse sentido, o conflito entre eterno retorno e redenção histórica permanece profundamente atual. A contemporaneidade intensificou as condições analisadas por ambos os filósofos: aceleração tecnológica, saturação informacional, dissolução da memória coletiva, hiperfragmentação da experiência e normalização permanente da crise. O homem contemporâneo oscila entre adaptação passiva ao fluxo incessante da modernidade e necessidade crítica de interromper a continuidade da

destruição histórica. A modernidade tardia parece aprisionada entre duas impossibilidades igualmente radicais: a impossibilidade de restaurar fundamentos transcendentais estáveis e a impossibilidade de afirmar integralmente um mundo atravessado por violência, ruína e sofrimento histórico.

Nietzsche e Benjamin não oferecem reconciliação para esse impasse. Talvez resida precisamente aí a força filosófica de ambos. Suas obras não solucionam a crise moderna do tempo; elas a tornam irreversivelmente visível. Nietzsche revela que a modernidade destruiu definitivamente as garantias metafísicas do sentido; Benjamin recorda que nenhuma ontologia da afirmação consegue apagar os rastros históricos da catástrofe. Entre a fidelidade trágica ao devir e a exigência impossível de redenção histórica, permanece aberta a ferida fundamental da modernidade: como continuar habitando o tempo quando já não é possível acreditar plenamente nem na salvação da história nem na inocência do devir?

### **Referências bibliográficas**

Friedrich Nietzsche. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Friedrich Nietzsche. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Friedrich Nietzsche. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Friedrich Nietzsche. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Friedrich Nietzsche. **Crepúsculo dos ídolos, ou como filosofar com o martelo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Friedrich Nietzsche. **O anticristo: maldição ao cristianismo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Friedrich Nietzsche. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Walter Benjamin. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Walter Benjamin. **Sobre o conceito de história**. Tradução de Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller. São Paulo: Alameda, 2020.

Walter Benjamin. **Origem do drama trágico alemão**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Walter Benjamin. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Walter Benjamin. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Walter Benjamin. **Passagens**. Organização de Willi Bolle. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

*Autor:*

*Marco Aurélio da Silva*

*Doutor em Extensão Rural -UFSM; Mestre em Ciências Sociais - UFSM; Mestre em Educação - UNISC. Tem desenvolvido pesquisas sobre economia solidária, cooperativismo escolar, gestão educacional.*

*E-mail: [marcoaurelio22000@gmail.com](mailto:marcoaurelio22000@gmail.com)*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>*



## **Entre Jó e Zaratustra: sofrimento, niilismo e crise do fundamento na modernidade**

### **Between Job and Zarathustra: suffering, nihilism, and the crisis of foundation in modernity**

*Marco Aurélio da Silva*

#### **Resumo**

O presente artigo investiga o confronto filosófico entre Friedrich Nietzsche e o Livro de Jó a partir do problema do sofrimento inocente, da crise do fundamento metafísico e da crítica à moral do sofrimento na tradição ocidental. O estudo analisa como a genealogia nietzschiana da moral denuncia a transformação da dor em mecanismo espiritual de culpabilização da existência, interiorização da culpa e negação da vida. Em contrapartida, demonstra-se que o Livro de Jó introduz fissura decisiva na lógica retributiva da tradição religiosa ao expor a experiência do sofrimento sem culpa proporcional e o colapso da inteligibilidade moral do cosmos. A pesquisa sustenta que Jó não representa simples resignação ascética, mas experiência radical de revolta diante do silêncio divino e da opacidade da transcendência. O artigo articula hermenêutica filosófica, fenomenologia da existência, genealogia da moral e filosofia da religião, dialogando criticamente com Martin Heidegger, Albert Camus, Søren Kierkegaard, Walter Benjamin, Paul Ricoeur e Emil Cioran. Conclui-se que o confronto entre Jó e Nietzsche revela a impossibilidade contemporânea de reconciliar plenamente sofrimento, justiça e existência, mantendo aberta a tensão entre a exigência humana de sentido e a opacidade última do real diante da experiência da dor.

**Palavras-chave:** Nietzsche; Livro de Jó; sofrimento inocente; niilismo; transcendência; tragédia; genealogia da moral; silêncio de Deus.

## Abstract

This article investigates the philosophical confrontation between Friedrich Nietzsche and the Book of Job through the problem of innocent suffering, the crisis of metaphysical foundations, and the critique of the morality of suffering in Western tradition. The study analyzes how Nietzsche's genealogy of morality denounces the transformation of pain into a spiritual mechanism of guilt, interiorization of blame, and negation of life. In contrast, the article demonstrates that the Book of Job introduces a decisive rupture within the retributive logic of religious tradition by exposing the experience of suffering without proportional guilt and the collapse of the moral intelligibility of the cosmos. The research argues that Job does not represent mere ascetic resignation, but rather a radical experience of revolt before divine silence and the opacity of transcendence. The article articulates philosophical hermeneutics, phenomenology of existence, genealogy of morality, and philosophy of religion, engaging critically with Martin Heidegger, Albert Camus, Søren Kierkegaard, Walter Benjamin, Paul Ricoeur, and Emil Cioran. The study concludes that the confrontation between Job and Nietzsche reveals the contemporary impossibility of fully reconciling suffering, justice, and existence, leaving open the tension between the human demand for meaning and the ultimate opacity of reality before the experience of pain.

**Keywords:** Nietzsche; Book of Job; innocent suffering; nihilism; transcendence; tragedy; genealogy of morality; silence of God.

## Introdução

A relação entre Friedrich Nietzsche e o Livro de Jó constitui uma das tensões mais radicais da tradição filosófica e religiosa ocidental porque coloca em confronto não apenas duas interpretações do sofrimento humano, mas duas formas inconciliáveis de compreender ontologicamente a existência. De um lado, encontra-se Jó: figura da inocência devastada, lançado à experiência extrema da perda, do abandono e da incompreensibilidade do sofrimento. De outro, emerge Nietzsche, anunciando a morte de Deus e denunciando precisamente a estrutura metafísica que transformou a dor em fundamento moral da vida. Entre ambos abre-se uma questão decisiva para a modernidade: como sustentar a existência quando o sofrimento excede qualquer inteligibilidade moral ou transcendental?

Ao longo da tradição exegética, o Livro de Jó foi frequentemente absorvido por leituras conciliatórias que converteram sua radicalidade em pedagogia da resignação religiosa. Entretanto, a própria estrutura narrativa do texto bíblico desorganiza violentamente a lógica retributiva que sustentava grande parte da compreensão veterotestamentária da justiça. Jó sofre sem culpa

proporcional, sem causalidade ética transparente e sem possibilidade de reconciliação racional imediata entre sofrimento e justiça divina. O colapso da relação entre virtude e destino dissolve a estabilidade moral do cosmos. Nesse contexto, os discursos dos amigos representam a tentativa desesperada de restaurar uma inteligibilidade ética perdida; Jó, porém, recusa tal restauração. Sua fala emerge como protesto ontológico diante da opacidade do mundo e do silêncio de Deus.

É precisamente nesse ponto que a aproximação com Nietzsche se torna filosoficamente perturbadora. A crítica nietzschiana da moral, especialmente em *Genealogia da Moral*, *O Anticristo* e *Assim Falou Zaratustra*, dirige-se contra a transformação do sofrimento em mecanismo espiritual de domesticação da vida. Para Nietzsche, a tradição judaico-cristã consolidou historicamente uma moral da culpa fundada na interiorização da dor, na sacralização da renúncia e na promessa metafísica de compensação transcendente. O niilismo emerge quando a existência concreta passa a ser julgada a partir de ideais absolutos hostis à própria vida.

Todavia, o Livro de Jó introduz uma fissura decisiva nesse diagnóstico. Diferentemente do ideal ascético denunciado por Nietzsche, Jó não espiritualiza passivamente sua dor nem converte o sofrimento em princípio de redenção moral. Sua experiência rompe parcialmente a lógica sacrificial da culpa porque insiste em confrontar Deus, interpelar a justiça divina e recusar interpretações conciliatórias do padecimento humano. Nesse sentido, Jó ocupa posição ambígua e paradoxal: permanece inserido no horizonte religioso hebraico, mas simultaneamente tensiona os próprios fundamentos da racionalidade teológica retributiva. A radicalidade de sua revolta impede que o sofrimento seja reduzido tanto à submissão religiosa quanto à pura moralização da existência.

A potência filosófica desse confronto intensifica-se quando se percebe que tanto Jó quanto Nietzsche pensam a partir da experiência do colapso do fundamento metafísico. Jó descobre um mundo em que a justiça divina se torna indecifrável; Nietzsche descreve um mundo posterior à morte de Deus. Em ambos os casos, desaparece a garantia última de sentido capaz de reconciliar verdade, sofrimento e destino humano. Contudo, suas respostas divergem radicalmente. Jó ainda exige resposta diante do silêncio transcendental; Nietzsche procura ensinar a afirmação trágica da existência precisamente após o colapso de toda transcendência. O primeiro insiste na interpelação do absoluto; o segundo suspeita que a própria necessidade metafísica de sentido constitui uma das formas mais refinadas de negação da vida.

O problema central deste artigo consiste em investigar em que medida o Livro de Jó ultrapassa, tensiona ou mesmo desestabiliza a crítica nietzschiana da moral judaico-cristã. Busca-se compreender se Jó participa integralmente da lógica ascética denunciada por Nietzsche ou se sua experiência inaugura uma dimensão trágica da existência incompatível com interpretações

puramente moralizantes da tradição bíblica. A pesquisa procura ainda analisar como categorias como culpa, sofrimento inocente, revolta, silêncio divino, niilismo e afirmação da vida reorganizam a relação entre transcendência e existência na crise moderna do sentido.

A hipótese central sustenta que o Livro de Jó representa uma ruptura interna na própria tradição religiosa que Nietzsche frequentemente interpreta de maneira relativamente homogênea. Embora permaneça inscrito no horizonte teológico hebraico, Jó introduz uma experiência-limite do sofrimento que desestabiliza a equivalência entre culpa e dor, impedindo a completa absorção da existência pela lógica ascética. Sua revolta diante do silêncio divino aproxima-o paradoxalmente da dimensão trágica defendida por Nietzsche, revelando que a tradição bíblica contém tensões ontológicas mais complexas do que aquelas frequentemente reconhecidas pela crítica genealógica da religião.

A tese defendida neste estudo afirma que o confronto entre Jó e Nietzsche não pode ser reduzido à oposição simplista entre fé e ateísmo, religião e niilismo ou transcendência e imanência. Ambos emergem como intérpretes radicais da crise do sentido humano diante do sofrimento sem garantia metafísica. Jó insiste na necessidade de interpelar o absoluto mesmo quando este permanece silencioso; Nietzsche procura afirmar a existência precisamente quando toda garantia transcendente entra em colapso. Em comum, ambos recusam as formas superficiais de justificação moral da dor e revelam a instabilidade constitutiva da condição humana diante do absurdo da existência.

Do ponto de vista metodológico, o artigo articula hermenêutica filosófica, genealogia da moral e fenomenologia da existência, buscando estabelecer uma tensão produtiva entre interpretação textual e crítica das formações históricas do sofrimento. O diálogo com Martin Heidegger, Karl Jaspers, Paul Ricoeur, Walter Benjamin, Albert Camus, Emil Cioran e Søren Kierkegaard decorre da necessidade de compreender o sofrimento como experiência ontológica vinculada à crise moderna da transcendência, ao problema do absurdo e à condição trágica da existência.

A estrutura do artigo organiza-se em quatro movimentos analíticos interdependentes. Inicialmente, examina-se a genealogia nietzschiana da culpa e da moral do sofrimento. Em seguida, analisa-se a ruptura da lógica retributiva no Livro de Jó e a emergência do sofrimento inocente como problema ontológico. Na terceira seção, discute-se a relação entre silêncio divino, niilismo e crise metafísica do sentido. Por fim, investigam-se as aproximações e divergências entre Jó e Zaratustra enquanto figuras extremas da revolta trágica diante da ausência de fundamento absoluto.

A relevância deste estudo reside na tentativa de romper simultaneamente com leituras apologéticas do sofrimento religioso e com interpretações simplificadoras da crítica nietzschiana da religião. Ao aproximar Nietzsche e Jó, o artigo procura demonstrar que a modernidade permanece atravessada

por uma questão ainda irresolvida: como afirmar a existência quando o sofrimento excede toda justificção moral, quando Deus permanece silencioso e quando o próprio ser humano já não dispõe de fundamentos transcendentais capazes de reconciliá-lo plenamente com o mundo?

### **Genealogia da culpa e crítica da moral do sofrimento**

A crítica de Nietzsche à moral judaico-cristã constitui uma das mais radicais investigações filosóficas acerca da transformação histórica do sofrimento em fundamento espiritual da civilização ocidental. Em *Genealogia da Moral, O Anticristo e Assim Falou Zaratustra*, Nietzsche procura demonstrar que a moral não emerge como expressão universal da verdade ou da justiça, mas como resultado histórico de relações de força, ressentimento e interiorização da violência. O sofrimento deixa de ser compreendido como dimensão trágica e inevitável da existência para converter-se em tecnologia espiritual de administração da vida. A dor adquire valor moral. O padecimento transforma-se em critério de elevação espiritual. A existência concreta passa a ser julgada segundo ideais transcendentais que depreciam o corpo, os impulsos vitais e a potência afirmativa do viver.

No centro dessa crítica encontra-se a genealogia da culpa. Nietzsche identifica uma relação decisiva entre memória, dívida e sofrimento. O termo alemão *Schuld* designa simultaneamente culpa e dívida, revelando que a moral ocidental nasce da interiorização de antigas relações econômicas de obrigação. O homem torna-se “culpado” porque aprende a perceber a si mesmo como devedor permanente diante de uma instância superior — inicialmente social, depois metafísica. A violência antes exterior converte-se em autovigilância interior. A crueldade deixa de ser descarregada no mundo e passa a ser exercida contra o próprio sujeito. Surge a má consciência: a vida voltando-se contra si mesma.

Nesse processo, o sofrimento torna-se indispensável à conservação da ordem moral. A dor já não aparece como acontecimento contingente da existência, mas como prova espiritual, punição legítima ou instrumento de redenção. O ideal ascético fornece ao sofrimento uma interpretação totalizante capaz de impedir o colapso do sentido. Para Nietzsche, a força histórica do cristianismo não reside em eliminar a dor, mas em torná-la inteligível mediante a culpa. O sacerdote ascético transforma o sofrimento em capital moral e converte a fraqueza em superioridade ética. O ressentimento deixa então de ser simples reação psicológica para tornar-se estrutura civilizacional. A negação da vida passa a operar sob aparência de virtude.

A radicalidade da crítica nietzschiana não se dirige apenas à religião institucional, mas à própria metafísica ocidental do fundamento. O problema não consiste simplesmente na crença em Deus, mas na submissão da existência a um tribunal transcendente absoluto diante do qual a vida concreta

aparece sempre insuficiente. O niilismo emerge precisamente quando os valores supremos passam a julgar a existência em nome de um além metafísico inacessível. A vida perde valor em si mesma. O sofrimento deixa de ser experiência trágica do real para tornar-se sintoma da inadequação humana diante do ideal.

O Livro de Jó introduz uma tensão profundamente perturbadora nessa genealogia. Diferentemente da lógica moral retributiva criticada por Nietzsche, Jó não sofre em razão de culpa proporcional nem pode ser reduzido à figura clássica do pecador ascético. Desde o início da narrativa, o texto insiste em sua integridade: Jó é justo. Sua ruína não decorre de corrupção ética, decadência espiritual ou violação da lei divina. O sofrimento emerge precisamente onde a lógica retributiva deveria fracassar. A dor deixa de confirmar a ordem moral do cosmos e passa a ameaçar sua própria inteligibilidade.

É nesse ponto que o Livro de Jó adquire potência filosófica singular. A narrativa não apenas expõe o sofrimento inocente; ela desorganiza a própria gramática religiosa da causalidade moral. O universo já não opera segundo equivalência transparente entre virtude e destino. A justiça divina torna-se opaca. O sofrimento perde inteligibilidade imediata. A existência confronta-se com o abismo de um mundo em que o justo pode ser destruído sem razão moral suficiente.

Contudo, a radicalidade de Jó não reside apenas em sofrer injustamente, mas em recusar a interpretação conciliatória de sua própria dor. Diferentemente da submissão ascética denunciada por Nietzsche, Jó protesta, acusa, interpela e exige resposta. Sua linguagem rompe o horizonte da resignação religiosa. Em vez de transformar a dor em redenção espiritual, ele transforma o sofrimento em problema ontológico. Em Jó 3:11, pergunta: “Por que não morri eu na madre?”. A questão não expressa simples desespero psicológico, mas a ruptura da confiança metafísica na racionalidade do mundo. O sofrimento torna-se intolerável porque destrói a possibilidade de reconciliar existência e justiça.

Os discursos de Elifaz, Bildade e Zofar representam precisamente a tentativa de restaurar a estabilidade moral ameaçada pela experiência de Jó. Eles defendem a lógica tradicional da retribuição: se há sofrimento, deve haver culpa. A preservação da justiça divina exige a culpabilização do sofridor. O sofrimento inocente torna-se teologicamente insuportável porque ameaça dissolver a coerência ética do cosmos. Entretanto, a própria narrativa bíblica desmonta progressivamente essa racionalidade. Jó resiste à moralização da dor e denuncia a insuficiência dos discursos religiosos incapazes de enfrentar a experiência extrema do sofrimento sem fundamento.

Nesse aspecto, o Livro de Jó aproxima-se paradoxalmente da própria suspeita nietzschiana. Ambos recusam interpretações simplificadoras do sofrimento. Ambos percebem que a dor extrema

desorganiza os sistemas tradicionais de legitimação moral da existência. Ambos revelam a fragilidade das estruturas metafísicas que pretendem reconciliar sofrimento e justiça. Contudo, suas respostas permanecem radicalmente distintas.

Nietzsche procura superar o problema mediante a afirmação trágica da existência após o colapso dos fundamentos transcendentais. O sofrimento deve ser afirmado sem redenção metafísica. Já Jó permanece preso à exigência de interpelação do absoluto. Sua revolta não elimina a transcendência; ao contrário, radicaliza-a. Jó exige de Deus precisamente aquilo que o mundo parece incapaz de oferecer: inteligibilidade, justiça e resposta. O silêncio divino transforma-se então em experiência devastadora do não-fundamento.

A leitura de Heidegger permite compreender a profundidade ontológica dessa ruptura. Ao interpretar Nietzsche como consumação da metafísica ocidental, Heidegger demonstra que o niilismo emerge quando os fundamentos tradicionais do sentido deixam de sustentar a inteligibilidade do ser. Em Jó, essa experiência aparece antecipadamente sob forma religiosa: Deus não desaparece, mas torna-se insondável. O fundamento permanece presente precisamente como ausência de resposta. O homem confronta-se com um mundo que já não garante reconciliação entre verdade, justiça e existência.

Jaspers aprofunda essa problemática ao compreender sofrimento, morte e fracasso como situações-limite que rompem a estabilidade cotidiana e expõem o indivíduo à radicalidade da existência. Jó encarna exemplarmente essa condição. Seu sofrimento destrói não apenas bens materiais ou segurança emocional, mas as próprias estruturas simbólicas que sustentavam sua compreensão do mundo. A existência torna-se experiência de exposição absoluta diante do incompreensível.

Já Ricoeur permite compreender que a crise do sofrimento em Jó é simultaneamente crise da linguagem. O sofrimento inocente excede os sistemas convencionais de interpretação moral. A dor torna-se hermeneuticamente irreduzível. O homem sofre não apenas porque padece fisicamente, mas porque o mundo deixa de possuir coerência narrativa. A linguagem religiosa tradicional fracassa diante da experiência do absurdo.

O confronto entre Nietzsche e Jó revela, assim, uma tensão decisiva da modernidade. Nietzsche identifica no sofrimento moralizado uma das formas supremas de negação da vida; Jó revela que o sofrimento inocente pode destruir a própria racionalidade da ordem transcendente. O primeiro procura afirmar a existência após a morte de Deus; o segundo continua clamando a um Deus cujo silêncio ameaça dissolver o próprio fundamento do sentido. Entre ambos emerge uma das questões mais radicais da filosofia contemporânea: como sustentar a existência quando o sofrimento já não

pode ser plenamente explicado nem pela moral, nem pela metafísica, nem pela própria transcendência?

### **Sufrimento inocente e ruptura da justiça retributiva**

O problema do sofrimento inocente constitui o núcleo mais radical do Livro de Jó e talvez uma das questões mais perturbadoras de toda a tradição filosófica, religiosa e metafísica do Ocidente. Diferentemente das narrativas organizadas pela equivalência entre culpa e punição, virtude e recompensa, o Livro de Jó inaugura uma experiência na qual a dor já não confirma a racionalidade moral do mundo, mas ameaça destruí-la desde seus fundamentos. O sofrimento deixa de funcionar como mecanismo de inteligibilidade ética da existência. O justo sofre. O inocente é abandonado à ruína. A justiça divina torna-se opaca. A própria estrutura simbólica do cosmos entra em crise.

Grande parte das tradições religiosas do mundo antigo sustentava-se sobre alguma forma de correspondência entre moralidade e destino. O universo era concebido como ordem relativamente inteligível, na qual o sofrimento possuía função corretiva, pedagógica ou punitiva. A dor indicaria culpa; a prosperidade confirmaria retidão. O Livro de Jó implode precisamente essa estabilidade metafísica. Em Jó 1:8, Deus afirma: “Não há ninguém na terra semelhante a ele, homem íntegro e reto”. Entretanto, imediatamente após essa declaração, Jó é lançado ao colapso absoluto da existência. Seus filhos morrem, seus bens desaparecem, seu corpo é consumido pela enfermidade e sua dignidade social é destruída. O texto introduz então um escândalo ontológico decisivo: a possibilidade do sofrimento sem culpa proporcional.

A radicalidade filosófica dessa ruptura não reside apenas na intensidade da dor, mas na destruição da inteligibilidade moral do sofrimento. Jó não consegue integrar sua experiência às categorias tradicionais da justiça religiosa. Sua existência deixa de possuir coerência narrativa. O mundo já não responde às expectativas éticas que sustentavam sua relação com Deus, consigo mesmo e com a realidade. O sofrimento inocente rompe a confiança metafísica segundo a qual o universo seria governado por equivalência racional entre bem e destino.

Nesse sentido, o Livro de Jó produz uma das primeiras grandes crises da consciência teológica ocidental. A questão central já não consiste em saber por que os ímpios prosperam, mas como a própria inocência pode ser entregue ao sofrimento extremo sem que a ordem do mundo colapse inteiramente. O problema deixa de ser moral e torna-se ontológico. O sofrimento não ameaça apenas o indivíduo; ameaça a própria estrutura de sentido que sustenta o cosmos.

Nietzsche percebe com extrema lucidez o perigo filosófico implicado nessa questão. Sua crítica à moral cristã nasce precisamente da suspeita de que o sofrimento foi historicamente transformado em mecanismo de culpabilização e submissão espiritual. Em *Genealogia da Moral*, Nietzsche demonstra que a dor foi reinterpretada como consequência moral da insuficiência humana. O homem aprende a voltar-se contra si mesmo. Sofrer significa dever algo, expiar algo, justificar algo. O sofrimento torna-se linguagem da culpa.

Jó introduz uma fissura decisiva nessa lógica. Sua revolta emerge precisamente da impossibilidade de reconhecer-se culpado. Em Jó 6:24, declara: “Mostrai-me em que errei”. A pergunta possui alcance devastador porque expõe a falência da racionalidade retributiva. Jó não rejeita apenas a intensidade da dor; ele rejeita a interpretação moral da dor. Seu sofrimento torna-se insuportável porque já não pode ser reconciliado com a ideia de justiça.

A experiência de Jó ultrapassa, assim, o plano psicológico do desespero individual. O que entra em colapso é a própria inteligibilidade do real. O universo parece abandonar qualquer estrutura estável de sentido. Deus permanece presente, mas sua justiça torna-se indecifrável. O sofrimento converte-se em experiência do absurdo antes mesmo da modernidade filosófica formular explicitamente essa categoria.

Essa dimensão aproxima paradoxalmente Jó da crítica nietzschiana da moral. Ambos recusam a transformação automática da dor em legitimação ética da existência. Ambos desconfiam das interpretações que procuram reconciliar sofrimento e ordem moral mediante explicações abstratas. Contudo, a tensão entre eles permanece radical. Enquanto Nietzsche interpreta a necessidade metafísica de justificar o sofrimento como sintoma de decadência niilista, Jó continua exigindo resposta diante do silêncio divino. O primeiro procura afirmar a existência sem transcendência reconciliadora; o segundo insiste em interpelar precisamente a transcendência que parece abandoná-lo.

A radicalidade dessa experiência manifesta-se também na desintegração subjetiva produzida pelo sofrimento. Jó já não reconhece o próprio lugar no mundo. O corpo torna-se espaço de degradação. O tempo perde continuidade. O futuro deixa de aparecer como promessa. A linguagem fragmenta-se entre grito, protesto e silêncio. O sofrimento inocente destrói não apenas certezas teológicas, mas as próprias condições fenomenológicas da habitação do mundo.

É nesse ponto que a leitura de Ricoeur adquire importância decisiva. Em sua hermenêutica do mal e da narrativa, Ricoeur demonstra que o ser humano organiza sua existência mediante estruturas simbólicas capazes de conferir continuidade à experiência. Sofrer não significa apenas padecer fisicamente, mas ver interrompida a possibilidade de narrar coerentemente a própria vida. Em Jó,

essa ruptura atinge dimensão extrema. O discurso religioso herdado torna-se incapaz de organizar simbolicamente a experiência da dor. A narrativa tradicional da justiça fracassa diante do sofrimento inocente.

A fala de Jó emerge então como linguagem-limite. Seu discurso oscila entre acusação, lamento, silêncio e desejo de desaparecimento. Em Jó 3:11, pergunta: “Por que não morri eu na madre?”. A questão não expressa simples desejo de morte, mas a impossibilidade de reconciliar existência e sentido. O sofrimento extremo rompe a continuidade entre ser e mundo. A vida já não aparece como possibilidade afirmável.

A leitura de Benjamin permite ampliar essa dimensão da ruptura. Ao interpretar a modernidade a partir da categoria da ruína, Benjamin demonstra que a história não se organiza como progresso reconciliado, mas como acumulação de fragmentos, catástrofes e destruições silenciosas. Em Jó, essa experiência aparece antecipadamente sob forma existencial e cosmológica. Sua ruína não é apenas individual; ela simboliza a precariedade radical de toda promessa de estabilidade metafísica. O sofrimento inocente revela aquilo que os sistemas totalizantes procuram ocultar: a impossibilidade de justificar plenamente a dor humana.

Benjamin aproxima-se de Jó precisamente porque ambos recusam narrativas reconciliadoras da história e da existência. Assim como a ruína benjaminiana expõe os escombros ocultados pelo discurso do progresso, o sofrimento de Jó revela a fragilidade das teodiceias que tentam preservar intacta a racionalidade da justiça divina. O sofrimento permanece parcialmente irreduzível à explicação. Há sempre um excesso da dor que escapa à linguagem moral, teológica ou metafísica.

O Livro de Jó inaugura, assim, uma experiência filosófica decisiva: a descoberta de que o sofrimento inocente pode destruir não apenas a estabilidade psicológica do indivíduo, mas a própria inteligibilidade do mundo. A dor deixa de confirmar a ordem do cosmos e passa a ameaçar seu fundamento. Entre Nietzsche e Jó emerge então uma tensão radical da modernidade: como sustentar a existência quando o sofrimento já não pode ser plenamente reconciliado nem pela moral, nem pela história, nem pela transcendência?

### **Silêncio de Deus, niilismo e crise do fundamento metafísico**

O silêncio de Deus no Livro de Jó não constitui simplesmente ausência de resposta religiosa diante do sofrimento humano. Sua radicalidade reside no fato de que o silêncio emerge no interior da própria relação entre transcendência e justiça, rompendo a confiança metafísica que sustentava a inteligibilidade moral do cosmos. Em Jó, Deus não desaparece; permanece presente precisamente

como inacessibilidade. O fundamento continua existindo, mas já não garante reconciliação entre sofrimento e sentido. A devastação da experiência de Jó nasce dessa contradição extrema: o homem continua dirigindo-se ao absoluto mesmo quando o absoluto já não responde segundo as expectativas tradicionais da justiça.

Essa tensão introduz uma ruptura decisiva na tradição sapiencial hebraica. Diferentemente de leituras posteriores que procuraram absorver o texto em modelos conciliatórios de resignação religiosa, o Livro de Jó desorganiza a própria lógica retributiva que estruturava grande parte da consciência teológica do Antigo Oriente. A estabilidade simbólica do mundo antigo dependia da convicção de que a ordem cósmica permanecia vinculada à justiça divina. A dor poderia possuir função corretiva, pedagógica ou expiatória, mas não deveria dissolver completamente a inteligibilidade moral da existência. Jó rompe precisamente esse horizonte. O sofrimento do inocente introduz a possibilidade devastadora de um mundo no qual a transcendência permanece soberana sem permanecer plenamente inteligível.

A singularidade filosófica do texto bíblico reside no fato de que sua crise não conduz imediatamente ao ateísmo nem à negação da transcendência. Jó não abandona Deus; continua interpelando-o. Sua revolta emerge precisamente da permanência da relação com o absoluto. O problema não consiste em ausência de fé, mas na impossibilidade de reconciliar sofrimento inocente e justiça divina dentro das categorias tradicionais da racionalidade religiosa. O silêncio de Deus torna-se então experiência ontológica de desfundamentação do mundo.

Nesse sentido, o Livro de Jó antecipa de maneira singular uma questão que se tornará central para a modernidade filosófica: a crise do fundamento metafísico. Entretanto, a experiência de Jó não pode ser simplesmente identificada ao niilismo moderno. Em Friedrich Nietzsche, a morte de Deus designa o colapso histórico dos valores absolutos que organizavam a moral, a verdade e o sentido do Ocidente. O niilismo emerge quando os valores supremos perdem sua força vinculante e a existência já não encontra garantia transcendente capaz de justificar sofrimento ou finalidade histórica. Em Jó, porém, a crise assume configuração mais paradoxal: Deus continua presente, mas sua presença já não assegura inteligibilidade ao sofrimento.

Essa diferença é decisiva. Em Nietzsche, o homem confronta a ausência de fundamento; em Jó, confronta um fundamento que permanece soberano precisamente em sua incompreensibilidade. O sofrimento inocente não conduz simplesmente à perda da transcendência, mas à descoberta de que a transcendência talvez exceda definitivamente as exigências humanas de racionalidade moral. A justiça divina já não pode ser apropriada como estrutura transparente do cosmos.

É precisamente aí que o texto bíblico ultrapassa tanto as interpretações moralizantes da religião quanto certas leituras simplificadoras da crítica nietzschiana. Jó não representa submissão ascética diante da dor. Sua fala é atravessada por protesto, acusação e recusa. O sofrimento não produz interiorização passiva da culpa, mas crise radical da inteligibilidade do mundo. Nesse aspecto, o Livro de Jó introduz fissura interna na própria tradição religiosa frequentemente criticada por Nietzsche como homogênea moralização da existência. O texto bíblico revela que a tradição sapiencial contém em si mesma experiências-limite que resistem à completa absorção pela lógica ascética.

A leitura de Heidegger permite compreender a profundidade ontológica dessa ruptura. Ao interpretar o niilismo como consumação da metafísica ocidental, Heidegger demonstra que a crise moderna emerge quando o fundamento deixa de garantir abertura estável do sentido. O homem já não habita um mundo reconciliado pela presença evidente do ser. Em Jó, essa experiência aparece antecipadamente sob forma religiosa: o cosmos perde familiaridade porque a justiça divina deixa de organizar transparentemente a existência. Deus permanece presente precisamente como excesso irreduzível diante da compreensão humana.

Essa dimensão aproxima Jó da experiência heideggeriana da angústia. Na angústia, o ente perde consistência cotidiana e o homem confronta-se com a instabilidade originária do mundo. O sofrimento de Jó produz exatamente esse deslocamento. A realidade já não aparece como ordem habitável sustentada por equivalência entre virtude e destino. O homem descobre-se exposto a um universo cuja racionalidade permanece inacessível.

A reflexão de Camus radicaliza ainda mais essa problemática ao compreender o absurdo como tensão entre a exigência humana de sentido e o silêncio do mundo. Contudo, Jó ultrapassa inclusive o horizonte camusiano. Em Camus, o absurdo emerge de um mundo indiferente; em Jó, emerge de uma transcendência silenciosa. O sofrimento torna-se mais devastador porque não resulta simplesmente da ausência de fundamento, mas da impossibilidade de compreender um fundamento que continua existindo sem reconciliar a dor humana.

É nesse ponto que a filosofia de Cioran se aproxima da experiência de Jó. Em Cioran, o sofrimento extremo dissolve as ilusões de estabilidade metafísica e conduz a consciência ao limite do suportável. Entretanto, diferentemente do niilismo puramente negativo, Jó não consegue abandonar completamente a transcendência. Sua linguagem permanece suspensa entre blasfêmia e oração, recusa e necessidade de Deus. O silêncio divino não elimina a relação com o absoluto; transforma-a em ferida aberta da existência.

O próprio discurso de Jó testemunha essa ruptura. Sua linguagem fragmenta-se porque o sofrimento excede as estruturas tradicionais de significação. A experiência extrema da dor destrói a continuidade narrativa da existência, rompe a confiança simbólica no mundo e expõe o homem à precariedade radical do ser. O sofrimento já não pode ser plenamente explicado nem pela moral, nem pela metafísica, nem pela racionalidade teológica.

Nesse contexto, o silêncio de Deus revela uma das possibilidades mais perturbadoras da experiência humana: a de que o fundamento último da existência talvez não coincida com as expectativas humanas de justiça. A transcendência permanece, mas já não garante reconciliação plena do mundo. O sofrimento inocente introduz então uma fratura irreparável entre existência e inteligibilidade.

Nietzsche procura responder a essa crise mediante a afirmação trágica da vida após o colapso das garantias transcendentais. Jó, ao contrário, continua insistindo na interpelação do absoluto mesmo quando este permanece silencioso. O primeiro procura ensinar a criação afirmativa de sentido sem fundamento metafísico; o segundo revela a impossibilidade humana de abandonar completamente a exigência de justiça transcendental. Entre ambos emerge a ferida filosófica decisiva da modernidade: a tensão insolúvel entre a necessidade humana de sentido e a opacidade última do real diante do sofrimento.

### **Jó e Zaratustra: revolta trágica e afirmação da existência**

O confronto entre Livro de Jó e Assim Falou Zaratustra não deve ser compreendido como simples oposição entre religião e ateísmo, transcendência e imanência ou fé e niilismo. Tal interpretação reduziria a profundidade filosófica de ambos os textos. O que está em jogo é algo mais radical: duas formas extremas de responder à crise do fundamento metafísico e ao problema do sofrimento em um mundo no qual a reconciliação entre existência e sentido já não pode ser plenamente garantida.

Jó e Zaratustra emergem como figuras da revolta diante da insuficiência das interpretações tradicionais da dor. Ambos recusam a moralização simplificadora do sofrimento. Ambos percebem que a experiência extrema da existência destrói as formas convencionais de inteligibilidade do mundo. Entretanto, suas respostas divergem de maneira talvez inconciliável precisamente quanto ao destino da transcendência.

Jó permanece situado no horizonte da interpelação do absoluto. Seu sofrimento torna-se intolerável porque contradiz a expectativa de justiça divina que sustentava sua relação com o cosmos. A revolta de Jó nasce da impossibilidade de reconciliar inocência e destruição. Mesmo diante do silêncio divino, ele continua exigindo resposta. Sua linguagem é marcada por protesto, acusação e desejo de

inteligibilidade. O sofrimento não destrói completamente a transcendência; radicaliza sua necessidade.

Já Nietzsche procura pensar a existência precisamente após o colapso histórico das garantias transcendentais. A morte de Deus não significa apenas perda de crença religiosa, mas dissolução dos fundamentos absolutos que organizavam moralmente a civilização ocidental. O homem já não pode apoiar-se em uma ordem metafísica capaz de justificar a dor ou reconciliar a existência consigo mesma. Surge então a necessidade de afirmar a vida sem redenção transcendente.

Essa afirmação constitui o núcleo da experiência trágica nietzschiana. Desde *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche compreende o trágico não como pessimismo resignado, mas como capacidade de afirmar a existência mesmo em sua contingência, destruição e ausência de finalidade última. O dionisíaco representa precisamente a experiência na qual a vida é afirmada para além das exigências metafísicas de reconciliação racional. O sofrimento deixa de ser objeção contra a existência e passa a integrar sua potência criadora.

É nesse ponto que Zaratustra se distancia radicalmente de Jó. O sofrimento de Jó continua exigindo justificação. Sua revolta pressupõe ainda a expectativa de que o mundo deva coincidir com alguma forma de justiça transcendental. Nietzsche suspeita precisamente dessa exigência. Para ele, a necessidade metafísica de justificar o sofrimento revela incapacidade de afirmar plenamente o devir. O niilismo não nasce apenas da perda de Deus, mas da persistência da necessidade de um fundamento absoluto capaz de legitimar a existência.

Contudo, reduzir Jó à figura da submissão religiosa significaria ignorar a radicalidade do texto bíblico. Diferentemente do ideal ascético criticado por Nietzsche, Jó não transforma a dor em virtude espiritual nem glorifica o sofrimento como caminho de purificação moral. Sua fala destrói as interpretações religiosas simplificadoras da existência. Ele resiste à culpabilização promovida pelos amigos, recusa a lógica retributiva e expõe a insuficiência das teodiceias tradicionais diante da experiência do sofrimento inocente.

Nesse aspecto, Jó aproxima-se paradoxalmente da própria suspeita genealógica nietzschiana. Ambos denunciam interpretações que convertem sofrimento em mecanismo automático de legitimação moral. Ambos percebem que a dor extrema desorganiza as estruturas simbólicas que sustentam a racionalidade convencional do mundo. Contudo, a convergência termina precisamente onde começa a questão decisiva da transcendência.

Nietzsche procura libertar a existência da necessidade de fundamento absoluto. A vida deve ser afirmada em sua contingência radical, sem promessa de redenção metafísica. O eterno retorno exprime a radicalidade dessa exigência: afirmar a existência significa desejar sua repetição integral,

inclusive em sua dor, perda e destruição. A afirmação trágica exige dizer “sim” ao devir sem exigir compensação transcendente.

Jó não consegue realizar esse movimento. Sua revolta permanece dirigida a Deus. Mesmo quando a transcendência se torna incompreensível, ela continua funcionando como horizonte último da inteligibilidade desejada. O sofrimento permanece problema porque o mundo ainda é pensado sob exigência de justiça.

A leitura de Kierkegaard ajuda a compreender a profundidade dessa tensão. Kierkegaard demonstra que a existência religiosa autêntica não se sustenta sobre segurança racional, mas sobre paradoxo, angústia e exposição ao incompreensível. Em Jó, a fé já não aparece como estabilidade dogmática, mas como permanência angustiada diante de uma transcendência que não oferece garantias plenas de sentido.

Entretanto, Nietzsche suspeita que essa permanência da transcendência impede a superação definitiva do ressentimento. Enquanto a existência continuar subordinada à expectativa de justiça absoluta, permanecerá incapaz de afirmar integralmente o devir, a contingência e a destruição inerentes à vida. A revolta trágica de Zaratustra exige precisamente abandonar a nostalgia metafísica da reconciliação.

O confronto entre Jó e Zaratustra revela, assim, uma das tensões mais profundas da filosofia contemporânea. Jó transforma o sofrimento em acusação dirigida ao absoluto; Zaratustra transforma o sofrimento em condição da afirmação trágica da existência. O primeiro insiste na necessidade de justiça transcendental mesmo diante do silêncio de Deus; o segundo procura ensinar a criação afirmativa de sentido após o colapso da transcendência.

Entre ambos permanece aberta a ferida filosófica fundamental da modernidade: a impossibilidade de abandonar completamente a exigência humana de sentido e, simultaneamente, a impossibilidade de garantir metafisicamente esse sentido diante da devastação do sofrimento inocente.

## **Conclusão**

O confronto entre Friedrich Nietzsche e o Livro de Jó revela uma das fraturas mais profundas da consciência ocidental porque expõe o colapso da antiga confiança metafísica segundo a qual sofrimento, justiça e existência poderiam reconciliar-se dentro de uma ordem inteligível do mundo. O que entra em crise não é apenas determinada interpretação religiosa da dor, mas a própria possibilidade de sustentar racionalmente a relação entre transcendência e sentido diante da experiência do sofrimento inocente.

A genealogia nietzschiana da moral demonstrou que a civilização ocidental transformou o sofrimento em categoria espiritual de culpabilização da existência. A dor deixou de aparecer como dimensão trágica da vida para converter-se em mecanismo moral de domesticação dos impulsos, interiorização da culpa e negação do devir. O ideal ascético subordinou a vida a fundamentos transcendentais que a julgam insuficiente. O niilismo emerge precisamente quando a existência já não consegue afirmar-se sem recorrer a garantias metafísicas exteriores a ela mesma.

O Livro de Jó introduz uma ruptura decisiva nessa lógica. Jó não glorifica o sofrimento, não espiritualiza a dor nem aceita a racionalidade retributiva defendida pelos discursos religiosos tradicionais. Sua revolta destrói a equivalência entre culpa e sofrimento e expõe o escândalo ontológico de uma existência na qual o inocente pode ser abandonado à devastação sem que o mundo ofereça explicação suficiente para isso.

É precisamente aí que o texto bíblico ultrapassa tanto as interpretações apologéticas da religião quanto certas leituras simplificadoras da crítica nietzschiana ao judaico-cristianismo. Jó não representa submissão passiva diante da transcendência. Sua linguagem emerge como protesto contra a própria opacidade do fundamento. O sofrimento inocente rompe a familiaridade do mundo, dissolve a estabilidade simbólica da existência e expõe o homem a uma realidade que já não pode ser plenamente reconciliada pela moral, pela metafísica ou pela teologia.

O silêncio de Deus constitui então uma das experiências mais devastadoras da tradição ocidental porque revela que a transcendência talvez não coincida com as exigências humanas de justiça. Deus permanece presente precisamente como incompreensibilidade. O fundamento não desaparece; torna-se abismo. A crise de Jó não decorre simplesmente da ausência de Deus, mas da impossibilidade de compreender um Deus que continua existindo sem restaurar inteligibilidade ao sofrimento.

Nesse ponto, a proximidade com Nietzsche torna-se filosoficamente decisiva. Tanto Jó quanto Nietzsche enfrentam o colapso das formas tradicionais de sentido. Ambos recusam interpretações moralizantes da dor. Ambos percebem que o sofrimento extremo desorganiza as estruturas convencionais da racionalidade humana. Contudo, aquilo que em Jó permanece como clamor dirigido ao absoluto transforma-se em Nietzsche na exigência trágica de afirmar a existência sem redenção transcendental.

A distância entre ambos talvez seja, porém, irreconciliável. Jó continua exigindo justiça diante do silêncio divino. Sua revolta permanece vinculada à necessidade de que a existência ainda responda a alguma forma última de sentido. Já o pensamento trágico nietzschiano procura sustentar a vida

precisamente onde toda garantia metafísica desmorona. O sofrimento já não deve ser redimido; deve ser afirmado como dimensão constitutiva do próprio devir.

Mas talvez seja justamente aí que a modernidade encontre sua ferida mais profunda. O homem já não consegue habitar integralmente o mundo antigo da transcendência reconciliadora; tampouco suporta plenamente a vertigem de uma existência abandonada ao devir sem fundamento último. Entre o clamor de Jó e o riso trágico de Zaratustra abre-se a experiência moderna do não-fundamento: um mundo no qual Deus permanece silencioso e no qual a própria ausência de Deus também já não consegue pacificar o sofrimento humano.

A interlocução com Heidegger, Camus, Kierkegaard, Benjamin, Ricoeur e Cioran permitiu demonstrar que o sofrimento inocente não constitui problema periférico da tradição ocidental, mas experiência-limite que atravessa a própria constituição da subjetividade moderna, da crise do sentido e da instabilidade do fundamento metafísico.

O confronto entre Jó e Nietzsche não produz síntese conciliadora. Ao contrário, revela talvez a impossibilidade contemporânea de reconciliar integralmente sofrimento, verdade e existência. Jó expõe o limite interno da racionalidade religiosa; Nietzsche expõe o limite das metafísicas que procuram justificar a vida mediante fundamentos absolutos. Ambos permanecem como figuras extremas da crise do sentido humano.

E talvez nenhuma filosofia consiga finalmente resolver essa tensão. Porque o sofrimento inocente continua excedendo todas as tentativas de reconciliação racional. Continua ferindo a linguagem. Continua desorganizando a confiança metafísica no mundo. Continua abrindo, no interior da existência, a pergunta que nem Deus responde plenamente ao homem nem o homem consegue definitivamente silenciar após a morte de Deus.

## **Referências**

BENJAMIN, Walter Benjamin. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter Benjamin. **Origem do drama trágico alemão**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Bíblia Sagrada. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.

CAMUS, Albert Camus. **O homem revoltado**. Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2017.

CAMUS, Albert Camus. **O mito de Sísifo**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CIORAN, Emil Cioran. **Breviário de decomposição**. Tradução de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CIORAN, Emil Cioran. **Silogismos da amargura**. Tradução de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

HEIDEGGER, Martin Heidegger. **Nietzsche**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. v. 1-2.

HEIDEGGER, Martin Heidegger. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

KIERKEGAARD, Søren Kierkegaard. **O desespero humano**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Unesp, 2010.

KIERKEGAARD, Søren Kierkegaard. **Temor e tremor**. Tradução de Elisabete M. de Sousa. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Nietzsche. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Nietzsche. **Genealogia da moral**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Nietzsche. **O anticristo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Nietzsche. **O nascimento da tragédia**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RICOEUR, Paul Ricoeur. **A simbólica do mal**. Tradução de Hugo Barros e Gonçalo Marcelo. Lisboa: Edições 70, 2013.

RICOEUR, Paul Ricoeur. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

*Autor:*

*Marco Aurélio da Silva*

*Doutor em Extensão Rural -UFSM; Mestre em Ciências Sociais - UFSM; Mestre em Educação - UNISC. Tem desenvolvido pesquisas sobre economia solidária, cooperativismo escolar, gestão educacional.*

*E-mail:* [marcoaurelio22000@gmail.com](mailto:marcoaurelio22000@gmail.com)

*ORCID:* <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>



## Entre púlpito e a página: Ethos discursivo, cenografia e empatia na Poética sacerdotal do Padre Antônio Francisco De Mello

*Marcio de Lima Pacheco*

### RESUMO

Este artigo analisa a construção discursiva do ethos do Padre Antônio Francisco de Mello (1863–1947), sacerdote açoriano radicado em Bom Jesus do Itabapoana (RJ), a partir de uma seleção de seus sonetos e poemas. Integra projeto de pesquisa desenvolvido desde 2022 junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dedicado ao estudo da produção poética, discursiva e pastoral do referido autor. Fundamentado prioritariamente no referencial teórico de Dominique Maingueneau — especialmente os conceitos de ethos discursivo, cenografia, cena de enunciação, fiador, incorporamento e discurso constituinte —, o estudo dialoga ainda com a fenomenologia da empatia de Edith Stein (Einfühlung), a hermenêutica do cotidiano e os estudos culturais relacionados à religiosidade popular nordestina. A pesquisa é de natureza bibliográfica, qualitativa, interpretativa e descritiva, ancorada na Análise do Discurso de orientação francesa. Os resultados evidenciam que Padre Mello constrói, via linguagem poética, uma imagem de si singular: a do sacerdote-humanista que articula fé, experiência humana, crítica social e pertencimento cultural, constituindo um ethos empático capaz de aproximar o discurso religioso do cotidiano popular. A poesia, nessa perspectiva, opera como ato de enunciação ética e profética, ampliando as fronteiras do discurso pastoral tradicional.

**Palavras-chave:** Padre Mello; ethos discursivo; cenografia; empatia; discurso religioso.

### ABSTRACT

This article analyses the discursive construction of the ethos of Father Antônio Francisco de Mello (1863–1947), an Azorean priest settled in Bom Jesus do Itabapoana (RJ, Brazil), based on a

selection of his sonnets and poems. It is part of a research project developed since 2022 at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), dedicated to the study of the poetic, discursive and pastoral production of the aforementioned author. Grounded primarily in the theoretical framework of Dominique Maingueneau — especially the concepts of discursive ethos, scenography, enunciation scene, guarantor, incorporation and constituent discourse —, the study also dialogues with Edith Stein's phenomenology of empathy (Einfühlung), the hermeneutics of everyday life and cultural studies related to popular religious life in northeastern Brazil. The research is bibliographical, qualitative, interpretative and descriptive in nature, anchored in French-oriented Discourse Analysis. The results show that Father Mello constructs, through poetic language, a singular self-image: that of the priest-humanist who articulates faith, human experience, social criticism and cultural belonging, constituting an empathic ethos capable of bringing religious discourse closer to popular everyday life.

**Keywords:** Father Mello; discursive ethos; scenography; empathy; religious discourse.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo integra um projeto de pesquisa desenvolvido desde 2022 junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dedicado ao estudo da produção poética, discursiva e pastoral do Padre Antônio Francisco de Mello (1863–1947), sacerdote açoriano que se radicou em Bom Jesus do Itabapoana (RJ) e tornou-se figura central da vida espiritual, cultural e intelectual daquela região. A relevância acadêmica do estudo é inequívoca: apesar da extensa atuação pastoral e da vigorosa produção poética do Padre Mello, ainda são escassas as investigações que se debruçam com rigor sobre a complexidade estética, histórica e discursiva de sua obra, tornando a presente pesquisa pioneira no campo da Análise do Discurso aplicada à literatura religiosa luso-brasileira.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho pode ser assim formulado: como o Padre Mello constrói discursivamente uma imagem de si — seu ethos — por meio da linguagem poética, e quais mecanismos discursivos e fenomenológicos sustentam essa construção identitária? A hipótese norteadora é a de que, nos sonetos e poemas do autor micalense, o ethos discursivo emerge de uma articulação singular entre cenografia sacralizada, voz fiadora autorizada e empatia fenomenológica, configurando um discurso poético que funciona simultaneamente como ato pastoral, crítica social e testemunho cultural.

O objetivo geral é analisar como o Padre Mello constrói discursivamente uma imagem de si por meio de sua produção poética, especialmente em sonetos voltados ao cotidiano do povo,

evidenciando mecanismos de empatia, pertencimento social, espiritualidade e representação das experiências humanas. Os objetivos específicos são: (1) identificar marcas do ethos discursivo presentes nos poemas; (2) analisar as cenografias construídas pelo enunciador; (3) investigar a constituição do fiador discursivo; (4) examinar a presença da empatia sob a perspectiva de Edith Stein; (5) demonstrar como o discurso poético aproxima fé, experiência humana e cotidiano popular; e (6) relacionar a obra do Padre Mello com a tradição cultural nordestina e luso-brasileira.

Para tanto, adota-se uma metodologia de caráter bibliográfico, qualitativo, interpretativo e descritivo, fundamentada na Análise do Discurso de orientação francesa, com ênfase no aparato teórico de Dominique Maingueneau. O corpus é composto por uma seleção de sonetos e poemas do Padre Mello incluídos na obra de Pacheco (2024), criteriosamente escolhidos por sua representatividade temática e pela riqueza das marcas discursivas que apresentam.

O artigo organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica (seção 2), seguida da descrição metodológica (seção 3). A seção 4 desenvolve a análise e a discussão dos resultados, estruturada em subtópicos. As considerações finais compõem a seção 5, sucedida pelas referências.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A Análise do Discurso e o aparato teórico de Maingueneau**

A Análise do Discurso (AD) de orientação francesa constitui o eixo epistemológico central desta pesquisa. Nascida no contexto intelectual francês dos anos 1960, em diálogo com o estruturalismo, a psicanálise lacaniana e o marxismo althusseriano, a AD propôs deslocar o foco analítico da frase isolada para o discurso em sua dimensão histórica, social e ideológica. Como aponta Maingueneau (2015), a AD exige mais que a aplicação de instrumentos linguísticos: seus métodos dependem de um conhecimento científico sobre a linguagem que só as ciências da linguagem podem fornecer.

Dentre os pesquisadores que contribuíram para a consolidação e renovação da AD, Dominique Maingueneau ocupa posição singular. Professor de ciências da linguagem na Universidade Paris-Sorbonne IV, ele elaborou um conjunto de categorias analíticas que permitem investigar a produção de sentido e a construção identitária nos discursos. Para o autor, o interesse específico da análise do discurso é apreender o discurso enquanto articulação entre texto e os lugares sociais (MAINGUENEAU, 2000), sendo o gênero do discurso o dispositivo que opera essa articulação.

Maingueneau (2015) organiza sua concepção de discurso em torno de oito ideias-força: o discurso é uma organização além da frase; é uma forma de ação; é interativo; é contextualizado; é assumido

por um sujeito; é regido por normas; é assumido no bojo de um interdiscurso; e constrói socialmente o sentido. Essas ideias fundamentam a abordagem analítica adotada neste artigo, que não toma os poemas de Padre Mello como textos fechados em si mesmos, mas como práticas discursivas situadas em um espaço de tensão entre o lugar social do enunciador e as instituições que o cercam.

### **Ethos discursivo: da retórica antiga à Análise do Discurso**

O conceito de ethos remonta à Retórica aristotélica, onde figura como uma das três provas técnicas de persuasão — ao lado do pathos e do logos. Na perspectiva do Estagirita, o ethos configura-se como a imagem de si que o orador constrói no e pelo discurso, independentemente de sua identidade prévia. Aristóteles (2005) estabelece que a retórica é útil porque o verdadeiro e o justo são, por natureza, melhores que seus contrários, e que a capacidade de argumentar bem é mais próxima do homem do que o uso da força física.

A tradição retórica romana, de Cícero a Quintiliano, ampliou essa concepção ao vincular o ethos ao estatuto moral e social preexistente do orador. Para Cícero (2005), o orador deve ter invenção, disposição, elocução, memória e pronúncia, articulando esses elementos de modo a conquistar a confiança e a adesão do auditório. No século XX, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) retomam a tradição retórica na chamada Nova Retórica, recolocando o auditório no centro da eficácia discursiva e demonstrando que o ethos emerge da tríade indissociável entre orador, discurso e auditório.

Na perspectiva maingueneauana, o ethos discursivo supera a noção retórica tradicional de imagem moral do orador. Para Maingueneau (2020), estudar o ethos é apoiar-se em um dado simples e coextensivo a todo uso da linguagem: o destinatário constrói uma representação do locutor por meio daquilo que ele diz e de sua maneira de dizê-lo. O autor distingue entre ethos dito — aquilo que o enunciador afirma de si mesmo — e ethos mostrado — a imagem que emerge da própria enunciação, de seu tom, seu estilo, sua corporalidade. O ethos efetivo resulta da interação entre o ethos pré-discursivo (a imagem prévia do enunciador), o ethos mostrado e o ethos dito (MAINGUENEAU, 2008b).

Fundamental para a eficácia do ethos é o processo de incorporação, pelo qual o destinatário do discurso se apropria do ethos por meio de um fiador — uma espécie de corpo ilusório do enunciador. Conforme Maingueneau (2008c), a enunciação do texto confere uma corporalidade ao fiador, dá-lhe um corpo; o coenunciador incorpora, assimila um conjunto de esquemas que correspondem à maneira específica de relacionar-se com o mundo, habitando seu próprio corpo.

Esse processo permite a constituição de um corpo da comunidade imaginário dos que aderem a um mesmo discurso.

### **Cena de enunciação, cenografia e discurso constituinte**

Outro conceito central no aparato teórico de Maingueneau é a cena de enunciação. Para o autor, o discurso pressupõe certo quadro, definido pelas restrições do gênero, mas deve também gerir esse quadro pela encenação de sua enunciação (MAINGUENEAU, 2015). A cena de enunciação articula três instâncias: a cena englobante — que corresponde ao tipo de discurso (literário, religioso, jurídico, etc.) e confere ao texto seu estatuto pragmático —; a cena genérica — associada às normas do gênero ou subgênero, como a poesia, o sermão, o editorial —; e a cenografia — que não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto.

A cenografia ocupa papel de destaque na teoria maingueneauana porque é por meio dela que o enunciador organiza a situação a partir da qual pretende enunciar (MAINGUENEAU, 2015). Ela não é um simples cenário estático, mas o produto de um processo de enlaçamento paradoxal: a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra (MAINGUENEAU, 2004). Assim, a legitimidade do discurso e a legitimação da cenografia são mutuamente dependentes.

Maingueneau (2002) também desenvolve o conceito de discurso constituinte para designar os discursos que se pretendem fontes de sentido para outros discursos — como o discurso religioso, o filosófico e o literário. O discurso literário, nessa perspectiva, ocupa uma posição paratópica: pertence à sociedade, mas não se fecha em nenhum território; alimenta-se de grupos e comportamentos que são tomados num pertencimento impossível. Essa condição paratópica é central para compreender a posição enunciativa do Padre Mello: um sacerdote açoriano que escreve poesia erudita no sertão fluminense, filiando-se simultaneamente à tradição letrada europeia e ao contexto popular brasileiro.

### **Empatia e fenomenologia da pessoa: Edith Stein**

O diálogo com a fenomenologia de Edith Stein enriquece a análise ao fornecer uma base filosófica para a compreensão dos efeitos empáticos da poesia do Padre Mello. Para Stein (2004), a empatia (*Einfühlung*) é a experiência da consciência alheia, pela qual o eu apreende a vivência de outro sujeito — seu estado de ânimo, sua alegria ou sua dor —, sem que essa apreensão constitua uma

percepção originária de si mesmo. A empatia é um ato concreto e originário mediante o qual podemos apreender uma vivência alheia (STEIN, 2004).

Stein (2004) distingue três graus de atuação da empatia: a aparição da vivência, quando o estado do outro emerge subitamente na consciência; a explicação preenchedora de sentido, na qual o sujeito mergulha na vivência do outro; e a objetificação da vivência explicitada, em que a experiência do outro se converte em objeto de compreensão. Essa estrutura gradativa é decisiva para a análise dos poemas de Padre Mello, cuja linguagem opera precisamente esses três movimentos: apresenta o sofrimento ou a alegria do outro, conduz o leitor a mergulhar nessa vivência e, finalmente, convida à reflexão sobre sua significação.

Como afirma Savian Filho (2014), esses graus não ocorrem necessariamente em sequência, uma vez que se pode parar em apenas um deles. A empatia, longe de ser uma mera percepção passiva, constitui uma vivência inteiramente nova e integradora. Ela permite ao ser humano experimentar o outro como personalidade e corpo vivenciado (Leib), sem que se perca a própria individualidade. Essa perspectiva steiniana sobre a alteridade ecoa com precisão nos sonetos do Padre Mello, cuja poética se manifesta como um espaço de profundo acolhimento empático.

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, qualitativa, interpretativa e descritiva, fundamentada na Análise do Discurso de linha francesa. A opção pela perspectiva qualitativa justifica-se pela natureza do objeto analisado — textos poéticos que demandam interpretação contextualizada e sensível às dimensões histórica, social e enunciativa do discurso —, ao passo que o caráter descritivo emerge da necessidade de mapear e caracterizar as marcas discursivas presentes no corpus.

O corpus analisado é composto por uma seleção de sonetos e poemas do Padre Antônio Francisco de Mello, extraídos da obra de Pacheco (2024), que reúne composições produzidas entre 1883 e 1921. Os critérios de seleção dos poemas foram: (a) representatividade temática, priorizando composições que abordem o cotidiano popular, a experiência espiritual e a crítica social; (b) riqueza das marcas discursivas, com presença explícita de estratégias de construção do ethos, cenografias específicas e mecanismos empáticos; e (c) relevância no corpus biográfico e crítico, levando em conta textos identificados pelos estudiosos da obra do Padre Mello como centrais para a compreensão de sua produção. Foram selecionados para análise aprofundada os seguintes textos: *Morrer Sonhando*, *A Fé de Judas*, *Ao Itabira* e *Ao Adamastor*.

Os procedimentos analíticos organizam-se em etapas: (1) leitura integral e contextualização histórica e biográfica de cada poema; (2) identificação das cenas de enunciação (cena englobante, cena genérica e cenografia); (3) mapeamento das marcas do ethos discursivo (ethos mostrado, ethos

dito e ethos pré-discursivo); (4) investigação da figura do fiador discursivo e dos processos de incorporação; (5) exame dos mecanismos de empatia à luz da fenomenologia steiniana; e (6) discussão das relações interdiscursivas com a tradição literária clássica, portuguesa e popular.

As categorias de análise são: ethos discursivo (MAINGUENEAU, 2020); cenografia (MAINGUENEAU, 2004, 2015); cena de enunciação (MAINGUENEAU, 2015); fiador e incorporamento (MAINGUENEAU, 2008c); discurso constituinte e paratopia (MAINGUENEAU, 2002); empatia e vivência (STEIN, 2004); e interdiscursividade (MAINGUENEAU, 2008a). A interpretação é conduzida de forma articulada entre essas categorias, sem reducionismos, reconhecendo a natureza complexa e multidimensional do discurso poético.

## **2 PADRE MELLO E SUA INSERÇÃO NA CULTURA NORDESTINA E LUSO-BRASILEIRA**

Nascido em 27 de abril de 1863 na Ilha de São Miguel, Açores, Antônio Francisco de Mello foi ordenado sacerdote em 1888 na Capela do Paço Episcopal de Angra. Após exercer a Capelania da Ribeira Chã entre 1889 e 1895, partiu para o Brasil, onde se fixou definitivamente em Bom Jesus do Itabapoana (RJ) em 1899. Conforme registra Pacheco (2024), o Padre Mello transformou o sertão fluminense em sua nova ágora, transmutando a dor do desapego insular em fundação civilizatória.

Sua inserção na cultura local não se deu apenas pelo ministério sacerdotal, mas pela palavra poética, que operou como instrumento de mediação entre a tradição erudita europeia — com raízes em Homero, Ovídio, Camões e Victor Hugo — e o cotidiano do povo brasileiro. Nesse sentido, sua obra constitui o que Maingueneau (2002) designaria como discurso constituinte: um discurso que se pretende fonte de sentido, que não pode fechar-se em si mesmo, mas também não pode confundir-se com a sociedade comum. A poesia do Padre Mello habita esse espaço de tensão entre o lugar social do clérigo letrado e o não-lugar do poeta que fala ao povo.

Estudiosos como Delton de Mattos, Gino M. Borges Bastos e Lucília Stanzani têm contribuído para o reconhecimento da obra do Padre Mello em âmbito regional, evidenciando seu papel como polo de irradiação cultural e religiosa no interior fluminense. A pesquisa de Pacheco (2024), ao propor uma leitura filo-sócio-linguística da obra poética do sacerdote açoriano, inaugura um novo horizonte epistemológico: o da Análise do Discurso aplicada a essa produção singular, revelando dimensões até então inexploradas.

## **A poesia como espaço de enunciação: cenas e cenografias**

A poesia do Padre Mello opera em um espaço de enunciação tripartido, tal como descrito por Maingueneau (2014): a cena englobante posiciona seus textos no campo do discurso literário-religioso; a cena genérica é a do soneto e da poesia clássica, com suas convenções métricas e formais; e a cenografia — instância mais dinâmica e criativa — é construída por cada poema de modo específico, instaurando ambiências enunciativas particulares.

Em *Morrer Sonhando*, a cenografia é a de uma meditação escatológica intimista. O eu lírico fala desde um lugar de consciência plena da própria finitude, construindo um espaço enunciativo que o filósofo reconhece na tradição platônica e cristã: a morte como libertação da alma. A cenografia, aqui, legitima o enunciador precisamente por sua verossimilhança com a postura do sacerdote-sábio que enfrenta a morte sem temor:

Morrer sonhando! Como é doce a morte! / Que vale a sorte que esta vida tem?! / A vida é sempre uma fugaz mentira, / a morte aspira a realidade além. (PADRE MELLO apud PACHECO, 2024)

Conforme aponta Maingueneau (2015), a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário; é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala. Nesse soneto, o dispositivo é o da confissão mística: o sacerdote não prega ao povo sobre a morte, mas vive existencialmente o paradoxo cristão de morrer para viver. A cenografia valida o discurso e o discurso valida a cenografia.

Em *A Fé de Judas*, a cenografia é radicalmente diferente: trata-se de um tribunal interior, um espaço psíquico claustrofóbico onde o eu lírico dialoga com a alma de um criminoso. O cenário não é físico, mas mental — a vastidão da conturbada mente, como descreve o poema. Essa interiorização da cenografia é um recurso de alta sofisticação: ao dissolver o espaço geográfico e instaurar o espaço da consciência, o Padre Mello desloca o leitor para o interior do drama humano, obrigando-o a habitar a experiência do personagem.

Já em *Ao Itabira*, a cenografia é a da contemplação sublime: o eu lírico situa-se diante de uma formação rochosa monumental e a transforma em objeto de meditação teológica. A paisagem natural capixaba converte-se em signo transcendente, e o enunciador emerge como o intérprete autorizado de suas significações. Em *Ao Adamastor*, a cenografia assume dimensão épica: o poema instaura um espaço de celebração da herança lusófona, com tons panegíricos e proféticos que evocam a tradição camoniana.

## **Ethos discursivo e construção da imagem do poeta-sacerdote**

A análise do ethos discursivo nos poemas do Padre Mello revela uma construção identitária complexa e multifacetada. O ethos pré-discursivo — a imagem prévia do enunciador — é o do sacerdote católico açoriano, dotado de autoridade pastoral e formação humanista. Esse ethos pré-discursivo serve de ponto de partida, mas é significativamente reconfigurado ao longo da enunciação poética.

No ethos mostrado — aquele que emerge da própria enunciação, de seu tom, seu estilo e sua corporalidade —, o Padre Mello se apresenta como um poeta-filósofo que funde espiritualidade e sensibilidade estética. Como observa Maingueneau (2008b), o destinatário constrói uma representação do locutor por meio daquilo que ele diz e de sua maneira de dizê-lo. O tom dos sonetos do sacerdote micaelense é ao mesmo tempo elevado e acessível: ele emprega metros clássicos e referências eruditas, mas sempre a serviço de temas universais — a morte, o remorso, a fé, a natureza — que interpelam diretamente a experiência do leitor comum.

Em *Morrer Sonhando*, o ethos mostrado é o do sábio que contempla a morte sem angústia, mas com uma serenidade que só a fé pode conferir. Os versos "*Beijo-te a mão que me assassina e creio / que ela veio me libertar ao fim*" revelam um enunciador que age performaticamente: ao beijar a mão que o mata, o sacerdote não apenas descreve uma atitude — ele a encena, tornando-a modelo de conduta espiritual. Esse caráter performático da linguagem é, para Maingueneau (2004), central na constituição do ethos discursivo.

No ethos dito — o que o enunciador afirma explicitamente de si mesmo —, o Padre Mello raramente recorre à autopromoção direta. Ao contrário, seu ethos dito emerge de escolhas temáticas e de posicionamentos enunciativos: ao tratar com compaixão a figura de Judas, ao contemplar com humildade o Pico do Itabira, ao celebrar com entusiasmo a herança lusófona, o sacerdote-poeta constrói implicitamente a imagem de si como um humanista compassivo, um intelectual enraizado, um pastor que conhece as profundezas da alma humana.

Ruth Amossy (2016) aponta que o enunciador deve se conferir, e conferir a seu destinatário, certo status para legitimar o seu dizer. No caso do Padre Mello, esse status é conferido não apenas pela posição eclesiástica, mas pela própria excelência poética: a maestria formal dos sonetos, a profundidade das referências intertextuais e a autenticidade da expressão espiritual constroem uma autoridade que transcende a hierarquia institucional.

## **O fiador discursivo e a legitimação da palavra poética**

A figura do fiador ocupa posição central na teoria maingueneauana do ethos. Para Maingueneau (2008c), a enunciação do texto confere uma corporalidade ao fiador, ele lhe dá um corpo; o coenunciador incorpora, assimila um conjunto de esquemas que correspondem à maneira específica de relacionar-se com o mundo. O fiador do discurso poético do Padre Mello é uma figura complexa, que reúne em si múltiplos papéis: o sacerdote, o exilado, o poeta, o educador, o humanista.

Esse fiador se constitui pela voz que atravessa os poemas — uma voz ao mesmo tempo grave e compassiva, erudita e popular, distante (pela formação clássica) e próxima (pela experiência pastoral compartilhada). Em *A Fé de Judas*, o fiador emerge como um confessor póstumo que dialoga diretamente com a alma do criminoso na segunda pessoa do singular: Tu não foste... — uma interpelação que, ao modo da apóstrofe clássica, traz o ausente para a presença da enunciação. Essa operação de dêixis de pessoa é, conforme o próprio Pacheco (2024) observa, o motor que dinamiza a cena enunciativa do soneto.

Em *Ao Itabira*, o fiador assume o papel de intérprete sagrado que decodifica os hieróglifos da criação para os homens. A voz lírica projeta-se como um viajante-filósofo que, diante da monumentalidade do pico rochoso, não se limita à descrição pictórica, mas passa a interrogar e a revelar seu significado transcendente. Esse fiador de letrado e de crente articula, em sua corporalidade discursiva, o saber científico e a fé teológica, recusando a oposição simplista entre razão e espiritualidade.

A legitimação da palavra poética opera, portanto, em dois níveis simultâneos: o institucional — pela autoridade do sacerdote católico — e o discursivo — pela construção de um ethos credível, compassivo e esteticamente consistente. Maingueneau (2004) afirma que toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, o texto é sustentado por uma voz — a de um sujeito para além do texto. No caso do Padre Mello, esse sujeito para além do texto é um homem que viveu o que escreveu: o exílio, a fé, a empatia, a dor e a esperança.

## **Empatia e experiência humana: a perspectiva de Edith Stein**

A leitura da poética do Padre Mello à luz da fenomenologia steiniana da empatia permite revelar uma dimensão que a Análise do Discurso, por si só, não alcança plenamente: a dimensão da vivência compartilhada, do encontro entre consciências que a linguagem poética pode propiciar. Para Edith Stein (2004), a empatia é a experiência que o eu em geral tem de outro eu em geral — não uma fusão, mas um reconhecimento mútuo que preserva a alteridade dos sujeitos.

Nos sonetos do Padre Mello, os três graus de empatia descritos por Stein se manifestam de modo articulado. O primeiro grau — a aparição da vivência — é imediato em *Morrer Sonhando*: a imagem de uma planta ferida no mimoso pé irrompe na consciência do leitor com força sensorial e afetiva, instaurando a presença da dor e da fragilidade. O segundo grau — a explicação preenchedora de sentido — ocorre ao longo da progressão do poema, quando o leitor é conduzido ao interior da meditação escatológica do enunciador, mergulhando na vivência da fé como superação do medo da morte. O terceiro grau — a objetificação — se completa na estrofe final, onde a morte é proclamada como vitória: o leitor compreende, desde dentro da vivência, o que significa morrer sonhando.

Em *A Fé de Judas*, a empatia opera de modo ainda mais complexo: o Padre Mello convida o leitor a habitar a consciência de um criminoso e a compreender, desde dentro, o drama teológico que o conduziu ao suicídio. A perspectiva fenomenológica de Stein (2004) ilumina esse movimento: a vivência dos outros como se fosse a minha não implica perder-me no outro, mas ampliar minha compreensão do humano. O sacerdote-poeta não julga Judas; ele compreende Judas — e ao fazê-lo, exerce uma das funções mais altas da literatura religiosa.

Essa perspectiva steiniana sobre a alteridade e o sentir comum, como aponta Alfieri (2014), permite compreender que há um acréscimo ao nosso fluxo de vivências quando nos relacionamos com outras pessoas. Os poemas do Padre Mello funcionam como mediadores desse acréscimo: ao ler seus versos, o leitor não apenas adquire informações, mas amplia sua experiência do humano, tornando-se, pela empatia, mais capaz de compreender o outro.

## **O DISCURSO RELIGIOSO E A VOZ DO POVO: INTERDISCURSIVIDADE E PERTENCIMENTO**

A poética do Padre Mello inscreve-se num espaço interdiscursivo rico e complexo. Como afirma Maingueneau (2008a), o discurso não é algo pronto e acabado, mas a junção de diferentes significados de enunciados já ditos, que se vinculam discursivamente sob uma perspectiva normatizada pelo campo discursivo em que estão inseridos. Nos sonetos do sacerdote micaelense, coexistem vozes da tradição clássica greco-latina (Homero, Ovídio, Virgílio, Cícero), da poesia portuguesa (Camões), do romantismo francês (Victor Hugo, Lamartine) e da espiritualidade cristã (Santo Agostinho, São João da Cruz, Padre Antônio Vieira).

Essa densidade intertextual não é mero exibicionismo erudito: ela serve à construção de um discurso autorizado, no sentido de Maingueneau (2002), isto é, um discurso cuja legitimidade advém da filiação a uma memória cultural e espiritual compartilhada. Ao invocar Camões em *Ao*

Adamastor, o Padre Mello não apenas homenageia um clássico: ele inscreve seu próprio discurso na longa tradição da épica lusófona, reivindicando para si e para seu leitor brasileiro uma herança cultural que confere sentido e dignidade à existência.

Ao mesmo tempo, o discurso do Padre Mello volta-se com insistência para o cotidiano popular: a morte prematura, o crime e o remorso, a natureza como espelho da transcendência, a fé como resposta ao sofrimento. Esses temas ressoam profundamente na experiência do povo simples do interior fluminense, constituindo o que a literatura da religiosidade popular identifica como hermenêutica do cotidiano: a leitura do ordinário à luz do sagrado. Nessa dimensão, o poeta-sacerdote exerce sua função pastoral mais profunda — não nos sermões dogmáticos, mas nos versos que tocam a alma do povo.

### **Sonetos e poesia como prática de humanização**

A análise do conjunto dos poemas selecionados permite afirmar que a produção poética do Padre Mello constitui, em seu conjunto, uma prática de humanização: ela produz no leitor uma ampliação da experiência do humano, pelo encontro empático com o outro, pela compreensão compassiva do sofrimento e pela celebração da beleza como caminho para o transcendente.

Em *Ao Itabira*, essa prática manifesta-se pela transformação da paisagem natural em lição de teologia: o granito do pico capixaba, símbolo máximo da dureza e da opacidade material, converte-se paradoxalmente em espelho da delicadeza e da ordem da Divina Providência. A montanha é, portanto, transfigurada de objeto geológico a altar de contemplação mística, e o leitor é convidado a fazer o mesmo movimento: ver, na crueza do mundo, a presença amorosa de Deus.

Em *A Fé de Judas*, a humanização opera pela recusa da condenação fácil e pela abertura à complexidade da alma humana. O Padre Mello demonstra que, mesmo no maior traidor da história cristã, havia um raio de crença e uma consciência da própria falta. Ao calar a voz do amor divino, Judas não foi condenado pelo crime — foi condenado pelo desespero. Essa distinção teológica fina — entre o remorso que pode gerar contrição e o desespero que fecha a porta da misericórdia — constitui uma lição de profunda humanidade, que o discurso poético veicula com muito mais eficácia do que qualquer tratado dogmático.

Como afirma Maingueneau (2004), um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada. O rastro deixado pela poesia do Padre Mello é o de uma voz que humaniza — que vê o humano onde outros veem apenas o pecador, que vê o

sagrado onde outros veem apenas a pedra, que vê a esperança onde outros veem apenas a morte. Essa é a contribuição mais duradoura e mais bela de sua produção poética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs-se a analisar como o Padre Antônio Francisco de Mello constrói discursivamente uma imagem de si — seu ethos — por meio da linguagem poética, evidenciando os mecanismos que sustentam essa construção e sua relação com os conceitos de cenografia, fiador, empatia e discurso constituinte. A análise de quatro poemas representativos — *Morrer Sonhando*, *A Fé de Judas*, *Ao Itabira* e *Ao Adamastor* — permitiu confirmar a hipótese de que o ethos discursivo do sacerdote-poeta emerge de uma articulação singular entre cenografia sacralizada, voz fiadora autorizada e empatia fenomenológica.

Os resultados evidenciam que o Padre Mello constrói, via linguagem poética, uma imagem de si que transcende a do simples clérigo: é a do humanista compassivo que articula fé, experiência humana, crítica social e pertencimento cultural. Seu ethos discursivo é, ao mesmo tempo, o do poeta erudito — que dialoga com Camões, Ovídio, Hugo e Stein — e o do pastor empático — que vê o divino no cotidiano e o humano no pecador. Essa dupla dimensão confere à sua poesia uma eficácia discursiva singular, capaz de aproximar o discurso religioso do horizonte de experiência do leitor popular.

As contribuições teóricas deste artigo situam-se em três planos. No plano da Análise do Discurso, demonstra-se a pertinência e a fecundidade das categorias maingueneauanas para a análise da literatura religiosa brasileira, campo ainda pouco explorado pela área. No plano dos estudos de literatura religiosa e poesia popular, abre-se um novo horizonte de pesquisa sobre a obra do Padre Mello, evidenciando sua relevância para a compreensão da identidade cultural e religiosa do interior fluminense e do Brasil profundo. No plano da filosofia e da fenomenologia, o diálogo com Edith Stein demonstra que a teoria da empatia constitui um instrumento poderoso para a análise dos efeitos de sentido produzidos pela linguagem poética.

As limitações do presente artigo apontam para possibilidades de pesquisas futuras. A seleção de quatro poemas, embora representativa, não esgota a riqueza e a diversidade da produção poética do Padre Mello. Estudos futuros poderiam ampliar o corpus analítico, incorporando a produção dos anos 1922–1947, e aprofundar o diálogo com os estudos culturais sobre o sertão e a religiosidade popular nordestina. Seria igualmente fecunda uma análise comparativa entre o ethos discursivo do Padre Mello e o de outros poetas-sacerdotes da tradição luso-brasileira, bem como uma investigação mais detida sobre a recepção de seus poemas nas comunidades onde atuou.

Reafirma-se, por fim, a relevância acadêmica e cultural deste projeto de pesquisa: trazer à luz a obra de um autor injustamente esquecido — que Delton de Mattos qualificou de gênio da civilização e da cultura — é contribuir para a construção de uma memória literária e discursiva mais justa e abrangente do Brasil profundo. A poesia do Padre Mello continua a ressoar, e esta análise pretende ser mais um passo no seu merecido reconhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALFIERI, F. A empatia em Edith Stein. In: SAVIAN FILHO, J. (Org.). Edith Stein: ser finito e ser eterno. São Paulo: Paulus, 2014.
- AMOSSY, Ruth. A argumentação no discurso. São Paulo: Contexto, 2016.
- ARISTÓTELES. Retórica. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Edição crítica de Segismundo Spina. São Paulo: Cultrix, 1972.
- CÍCERO. Retórica a Herênio. Tradução e introdução de Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.
- COHEN, J. et al. Pesquisas de retórica. Petrópolis: Vozes, 1975.
- LAUSBERG, Heinrich. Elementos de retórica literária. 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.
- MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. Linguistique et littérature: le tournant discursif. In: VOX POETICA, 05 jun. 2002. Disponível em: <http://www.vox-poetica.org/t/maingueneau.html>. Acesso em: 26 jul. 2025.
- MAINGUENEAU, Dominique. Discurso literário. São Paulo: Contexto, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. Gênese dos discursos. São Paulo: Parábola, 2008a.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). Ethos discursivo. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-29.
- MAINGUENEAU, Dominique. Cenas da enunciação. São Paulo: Parábola, 2008c.
- MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e análise do discurso. São Paulo: Parábola, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. Retorno crítico sobre o ethos. In: BARONAS, R. L. et al. (Org.). Ethos na análise do discurso: figuras e configurações. São Carlos: Pedro & João, 2020.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- OVÍDIO. Metamorfoses. Tradução de Carlos Ascenso André. Lisboa: Vega, 2000.

PACHECO, Marcio de Lima. Poesias e Reflexões de um Cotidiano: uma leitura filo-sócio-linguística sobre fatos reais em forma de poesia pelo Padre Antônio Francisco Mello. [S.l.: s.n.], 2024.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAVIAN FILHO, Juvenal. A empatia em Edith Stein: de onde ela parte e para onde ela vai. In: SAVIAN FILHO, J. (Org.). Edith Stein: ser finito e ser eterno. São Paulo: Paulus, 2014. p. 25-54.

STEIN, Edith. Sobre el problema de la empatía. Traducción de Constantino Ruiz-Garrido. Madrid: Trotta, 2004.

TOMAZI, M. M.; CUNHA, M. J. A projeção de imagens de si em textos argumentativos: uma perspectiva discursiva. Linguagem em (Dis)curso, v. 16, n. 1, p. 143-162, 2016.

VIEIRA, Antônio. Sermões. São Paulo: Loyola, 2000.

*Autor*

*Marcio de Lima Pacheco*

*Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Filosofia/Metafísica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bacharel em Teologia pela Faculdade Católica Dehoniana. Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.*

*Email: [márcio.pacheco@ufrn.br](mailto:márcio.pacheco@ufrn.br)*

*Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3757823723460546>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3902-2680>*



## “Professoras e professores são humanos”: desvelando fragilidades e dificuldades da docência

Mariana Silva Mancilha

### Introdução

No “Dia das professoras e dos professores”, ano após ano, muitas reportagens são exibidas nessa data comemorativa e giram em torno da ideia de “heroísmo”, de professoras e professores que percorrem quilômetros para chegar à escola, que gastam do próprio dinheiro para custear os materiais dos alunos e/ou outras demandas, ou seja, que “se viram do avesso” para que os estudantes aprendam. Essas reportagens parecem trazer em si essas mensagens implícitas: “se esforce mais, professor”, “você, professora, reclama de barriga cheia”, “receber o salário não é suficiente, é preciso pagar para trabalhar”... Não são mensagens que buscam realmente valorizar as pessoas que dão vida à profissão docente.

Tudo o que esses profissionais fazem é louvável, porém proponho a quem ler esse texto que se volte para a pessoa da professora e do professor, que chega em casa com a “cabeça cheia”, que precisa lidar com as fendas profundas da desigualdade social, da falta de estrutura das escolas, entre muitas outras realidades desafiantes. São problemas das políticas públicas que vão muito além do que as mãos dos/das professores(as) conseguem alcançar.

Ora, se os docentes precisam “se virar do avesso” para trabalhar, é porque eles se deparam com as dificuldades mais básicas: seja de locomoção para o trabalho, de estrutura física escolar, de materiais básicos de ensino/aprendizagem.

Além disso, os profissionais sobreviveram a um passado recente dos tempos rígidos da pandemia, no isolamento social, em que a internet e o computador ou *notebook* se tornaram extremamente necessários ao trabalho. Pois “de uma hora para outra, tiveram que aprender novas formas de exercício da profissão, além de serem praticamente obrigados pelas suas instituições a

desempenharem outras funções que não são típicas do seu fazer pedagógico”<sup>1</sup> (Messias; Mancilha, 2020, n.p.).

Seja naqueles tempos, seja hoje, lá vai a professora, o professor, comprar o *notebook*/computador novo e o que mais for necessário para o seu trabalho, se endividando sem ter margem de orçamento para isso. “Hoje vivemos um impasse. Para fazer o que se espera dele, o professor precisa ganhar muito mais e ter condições de trabalho adequadas. Assim, salário e valorização andam de mãos dadas” (Weisz, 2002, p. 132). Do ano dessa citação para cá parece que não mudou muita coisa nesse processo de valorização.

Docentes não são polvos com vários “braços”, não são robôs, não são máquinas que agem por automatismos sem se cansar rapidamente, não são heróis, são pessoas. Sim, professoras e professores são pessoas! Parece tão óbvio, mas no cotidiano há quem parece se esquecer disso. Dizer que docentes são “pessoas” significa afirmar que são seres pensantes, relacionais, com capacidade de atribuírem sentido ao que fazem e que vivenciam a sua humanidade em todas as circunstâncias de sua vida, em especial no cotidiano do trabalho. Ou seja, trata-se de um alguém, com dignidade humana profunda e inalienável, e não algo que se possa coisificar e explorar sem nenhuma consequência vital (Mondin, 1980; Lima Vaz, 1992; Zilles, 2012). Consequentemente, professoras e professores ficam doentes, física e psiquicamente<sup>2</sup>; precisam cuidar da sua família; têm problemas pessoais; têm dificuldade para pagar as suas contas e muitas vezes vivem de empréstimo em empréstimo. Muitas professoras, em especial, precisam conciliar a atividade docente com os cuidados domésticos<sup>3</sup> e a criação dos filhos. Enfim, professoras e professores são pessoas, não são heróis.

Nóvoa (2009) destaca três medidas necessárias para impulsionar a vida docente:

1- *É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão.*

2- *É preciso promover novos modos de organização da profissão.*

---

<sup>1</sup> Naquele momento tiveram que aprender “na marra” a gravar e editar vídeos, além de ter que projetar a sua aula para uma tela, o que é muito diferente das aulas presenciais, fora as diversas gravações e o processo demorado de edição para que o vídeo pudesse se tornar atrativo. (Messias; Mancilha, 2020).

<sup>2</sup> Aqui abro um parêntese, porque estou com uma doença chamada artrite reumatoide, que afeta as articulações do corpo. Sinto dores e incômodos nas articulações e tenho dificuldades em meu cotidiano pessoal e docente devido à manifestação da doença. Quando estou em crise, tenho dificuldade de fazer qualquer atividade com as mãos, inclusive digitar textos. Acredito não ser coincidência estar escrevendo este ensaio no presente momento, porque de certa forma me sinto frágil, me sinto impotente, sinto que preciso respeitar o tempo da doença em meu corpo, ainda mais tendo em vista que o tratamento é de médio a longo prazo.

<sup>3</sup> Nas conversas com as colegas de trabalho, a sobrecarga dos cuidados com a casa e os filhos são temas recorrentes, verdadeiros desabafos da carga pesada que carregam. Balança ainda desigual de um machismo que infelizmente insiste em existir, além da violência doméstica que muitas colegas podem estar sofrendo caladas e desamparadas, com riscos iminentes de feminicídio.

3- *É preciso reforçar a **dimensão pessoal** e a presença pública dos professores.* (Nóvoa, 2009, p. 21. Grifos meus).

O enfoque do presente ensaio está nessa terceira medida. Essa reflexão, esse reforço, essa lembrança de que é uma pessoa que exerce a profissão, e não uma máquina que é programada para fazer a sua função e que depois pode “deletar” a memória quando está cheia. Ou que se pode simplesmente colocar uma barreira de separação entre casa/trabalho, trabalho/casa. Quando é preciso lidar com a formação humana dos estudantes, o constante “pensar a profissão”, “pensar se estou cumprindo a função”, “repensar planejamentos, conteúdos, métodos”, perpassa a barreira da casa e vai para todos os cômodos, toma conta em todos os horários, em todos os dias da vida de um docente em atividade.

Ora, professoras e professores cuidam da formação humana de outras pessoas em qualquer idade, e, muitas vezes, as pessoas no cotidiano se esquecem de perceber a sua humanidade dentro da profissão. É tão comum pedir que haja a compreensão dos/das professores(as) com seus estudantes. E a compreensão com os professores? Com as diversas e duras batalhas que enfrentam diariamente? Como fica?

Tanto se escuta, se lê... “O professor precisa fazer...”, “O professor precisa ser...”, “O professor precisa alcançar...”. São olhares voltados para a interação professor/alunos, que são importantes também, mas é preciso olhar atentamente para a realidade humana das professoras e dos professores, para as suas rotinas, para as suas realidades, para as suas angústias, fragilidades, ou melhor, para as suas impotências e invisibilidades. “Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (Nóvoa, 2009, p. 22).

Aliás, há quem possa até mesmo pensar que um ensaio reflexivo como este é excesso de choramingas (Assis, 2020), que não se trata de um trabalho “aceitável acadêmica e cientificamente”, que é subjetivo demais para os critérios da exigente objetividade científica. Mas, quem faz a ciência e define sua pretensa objetividade? O sujeito humano, que se realiza como tal em um constante processo de subjetivação. Isso é mais um exemplo de que, seja a área que for, não devemos nos esquecer da pessoa humana em questão, pois se pode correr o risco de tornar as demandas humanas invisíveis em textos estritamente técnicos e objetivos. Em última instância, todos os nossos atos são integralmente envolvidos de subjetividade; e todas as nossas ciências, por mais exatas que pretendam ser, são ciências “humanas”.

Além disso, a chamada “formação continuada” de docentes se tornou uma “moeda de troca” para a valorização das suas carreiras. Pergunta-se a um governo (municipal, estadual ou federal) o que se tem feito para a valorização de professores(as) e, muitas vezes, a primeira resposta é: formação

continuada; cursos que podem ser enfiados “goela abaixo”, com prazos curtos para serem concluídos, como forma de chantagem para que possam conseguir uma futura – e talvez a longo prazo – promoção na carreira docente.

Consoante que a formação continuada tem a sua importância na vida da professora, do professor. Porém, é preciso ter atenção para a forma como esses cursos estão sendo usados. Se é para realmente ajudar nas práticas da docência ou se é imposta como uma forma de se isentar da responsabilidade de uma valorização integral do seu trabalho, de melhorar “o ser docente” ou silenciá-lo ainda mais.

Em diálogo com o tema, Nóvoa (2009, p. 22) destaca que: “Muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente”, além de trazer uma perspectiva negativa de consumo e de mercado nas diferentes modalidades de formação continuada (Nóvoa, 2009).

Ademais o chamado “apagão docente”, ou seja, a queda de futuros profissionais matriculados nos cursos de licenciatura, é um bom termômetro de que ser professora, professor, parece não estar no topo das idealizações de realização profissional.

“Assim, tornar a carreira docente atrativa implica, entre outros movimentos, aprofundar o debate sobre o ensino nos cursos de licenciatura” (Esquinsani; Esquinsani, 2018, p. 263). E os autores continuam a reflexão dizendo que é preciso “[...] apresentar, ao futuro professor, um panorama aproximado dos desafios da docência e dos instrumentos teóricos e práticos por meio dos quais tais desafios podem ser enfrentados. (Esquinsani; Esquinsani, 2018, p. 263)

Como valorizar de forma integral a professora, o professor? Como atrair futuros docentes para essa estimada e importante profissão? Dar atenção aos cursos de licenciatura e à função das formações continuadas estão nesse caminho, mas é fundamental, acima de tudo, pensar a qualidade da vida da pessoa que já assume ou vai assumir esse trabalho.

São tantas “precisanças”<sup>4</sup> em seu trabalho que a professora, o professor, quer resolver todos os problemas da sua profissão, problemas que muitas vezes estão fora do seu alcance, que exigem políticas públicas eficientes de estrutura de trabalho (física, emocional, social), formando um desgaste entre a expectativa e a realidade da profissão. E que junto com tantas demandas humanas

---

<sup>4</sup> Significa as muitas urgências que os/as docentes precisam resolver. Muitas demandas já planejadas, mas também muitas demandas de última hora, além do trabalho burocrático de relatórios, preenchimento de diários, entre outros.

da sua vida podem culminar em doenças<sup>5</sup> físicas, em especial, as mentais, pois a sensação de fracasso, de não alcançar um nível que é inatingível pode ser avassaladora para a saúde mental.

Retomando os diálogos do início do texto, na próxima parte será feita a reflexão desse heroísmo atribuído à professora e ao professor.

### **O “heroísmo” docente: comparando ficção e realidade**

As mensagens relacionadas ao heroísmo das professoras e dos professores, por lidarem com tantas situações difíceis e ainda por “salvarem os alunos”, na comparação do super-herói que salva a cidade do mal, são comuns durante todo o ano. Porém, no “Dia das professoras e dos professores” elas costumam ser mais intensas.

Pode-se pensar: que mal existe em comparar as professoras e os professores com heróis? A questão é a qual finalidade esse tipo de imagem irá atender. Consoante que “a visão do professor e da professora como ‘heróis’ tem servido de justificativa para manter suas situações de trabalho muito abaixo do que lhes é digno” (Messias; Mancilha, 2020, n.p.). E isso é sério. É como se essa imagem tivesse a função de “tampar o buraco” da desvalorização docente, de dizer que é preciso ser herói de forma permanente, pois as condições de trabalho continuarão as mesmas ou até piores, pois pode ser a realidade que for, “os/as professores(as) dão conta”.

Por isso, a seguir, serão feitas as comparações dos poderes e das qualidades dos heróis com os “poderes” e as qualidades humanas de docentes.

*Capa:* nas histórias dos heróis sempre tem uma capa que é colocada e que vai trazer o poder especial de voar e também para se preparar de alguma forma para o combate. Pode-se comparar a capa com o uniforme do professor. Será que quando ela ou ele coloca o uniforme todos os problemas desaparecem, como num passe de mágica, ou vão surgir forças sobrenaturais para sua “heroica” atuação docente?

*Estar pronto(a) 24 horas por dia:* Também os heróis estão prontos para salvar a cidade em qualquer horário, qualquer dia da semana. Será que os/as professores(as) têm um superpoder de sumir com as necessidades fisiológicas de sono, de fome, de funcionamento do seu corpo, parando tudo que está fazendo e atender ao chamado?

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que não é a intenção desse texto trazer dados de pesquisa de campo sobre a saúde do professor, mas sim, destacar que muitos problemas de saúde dos/das professores(as) se desencadearam do próprio exercício da profissão. E os relatos de colegas que estão de licença por causa das doenças mentais é algo relevante para as discussões do texto.

*Superpoderes:* São vários poderes que heróis têm à disposição, seja de ficar invisível, de voar, de escalar montanhas, de fazer as coisas desaparecerem. Será que o/a professor(a) tem o poder de sumir com todos os problemas e doenças? De ficar invisível quando os “problemas apertam” no trabalho? De sumir com as contas que precisa pagar? De simplesmente aparecer os itens básicos que precisa comprar? De fazer “chover dinheiro” no mundo?

*Combater monstros, dragões, zumbis:* Sempre aparecem os vilões que desafiam os heróis, as heroínas, e depois de uma batalha dura os heróis sempre vencem. Será que os/as professores(as) são capazes de combater o monstro da desigualdade social, os dragões da fome e os zumbis da falta de estrutura familiar, tudo isso sozinho e em apenas uma batalha?

*Fazer passar/voltar o tempo:* Alguns heróis passam o tempo mais rápido ou precisam voltar no tempo para consertar algo que fez errado. Será que os/as professores(as) são capazes de fazer o tempo passar mais rápido para que os alunos aprendam em segundos e não em anos? Podem voltar no tempo quando acha que não fizeram o suficiente? Também podem regressar para sanar as defasagens dos aprendizados dos estudantes?

*Ter um super meio de transporte:* Os heróis contam com poderes de se locomover agilmente, seja com um supercarro, nave, entre outros. É possível abastecer o carro da professora e do professor de forma mágica? Do carro poder virar um avião para chegar mais rápido entre uma escola e outra? De entrar no ônibus sem precisar pagar passagem e sem superlotação?

Parece que esse “heroísmo” é o ar que o/a professor(a) precisa respirar para sobreviver na profissão. Messias (2023) considera como uma das marcas de colonialidade o que chama de *vocacionismo ou heroísmo docente*. Segundo o autor, “as situações de precarização do trabalho docente ainda seguem marcando nosso presente [...]” (Messias, 2023, p. 271). E continua seu raciocínio dizendo que é preciso “desnudar essas realidades, denunciar o ataque e/ou o descaso – por vezes, sistemáticos – à educação pela conjuntura política, garimpar em nossa história educacional as razões dessas situações, instigar ao debate público [...]” (Messias, 2023, p. 271).

De certa forma, o presente ensaio propõe um desnudar da pessoa da professora, do professor, de se refletir esse profissional por si mesmo, e não somente associado a algo ou alguém. Um desnudar de sua humanidade perdida em tantas “precisâncias” do “fazer isso”, “fazer aquilo”... O que muitas vezes pode tornar o seu trabalho automático, mecânico, não por vontade própria e sim por consequência de suprir tantas necessidades (humanas, sociais, laborais, reflexivas, governamentais, entre outros) ao mesmo tempo.

Além de tudo isso, infelizmente, podem haver competições entre os próprios professores, ranqueando performances e medindo quem “se mata mais” para conseguir atingir os seus alunos.

Será que atinge os alunos ou se massageia o seu ego? Será que a sensação de ter “vencido” o outro ultrapassa a sensação de ter cooperado com o outro?

Enfim, são algumas reflexões importantes sobre esse heroísmo que sempre “atinge o impossível e salva o mundo”. Essas são metas inalcançáveis ao ser humano. Porém, quando professoras e professores anulam a sua humanidade e querem fazer do seu trabalho um constante “suprir de necessidades” que estão muito além do alcance das suas mãos, corre-se o risco de vir o sentimento de fracasso, tristeza profunda, doenças físicas e mentais, como foi discutido na parte anterior. É importante aprofundar nas reflexões sobre as fragilidades, o que será feito na parte a seguir.

### **A existência das fragilidades no cotidiano da vida e da profissão**

Reconhecer as fragilidades dos seres humanos e em especial dos/das professores(as) não é ser vitimista. As fragilidades de cada ser humano são diferentes de acordo com o tipo de vida, com a idade, com acontecimentos marcantes, entre outros.

No Dia das professoras e dos professores há mensagens compartilhadas nas redes sociais que possuem um teor em sua maioria, romantizado, alegre e positivo da vida docente. Quando há uma mensagem mais reflexiva<sup>6</sup> sobre os direitos das professoras e dos professores, ou mesmo expondo insatisfações, esse tipo de mensagem não terá tantas “curtidas” quanto a primeira. Aliás, Messias (informação verbal)<sup>7</sup> disse em uma palestra que a própria palavra “curtir” ganhou um novo sentido com as redes sociais, porque antes as pessoas curtiam as roupas para serem tingidas, ou seja, ficavam um bom tempo para “pegar a cor”. Hoje a curtida é feita em segundos e não se demora, não se “curte” esse momento, é tudo muito rápido.

Parece que as mensagens postadas que exigem uma reflexão são “excluídas” de serem queridas porque justamente precisa “curtir” (ficar pensando um tempo), questionar, e também se colocar no lugar do outro<sup>8</sup>. A tristeza, o fracasso, a fragilidade são sentimentos menos expostos pelas pessoas, seja na vida ou nas redes sociais.

Aliás, as redes sociais estão sendo uma plataforma para postagens “extraordinárias” de professores(as) que fazem atividades inusitadas para atrair a atenção dos estudantes. Seja com fantasias diferentes, com comida, com *stand-up*, com shows musicais, entre outros. O enfoque da discussão é a mensagem que essas postagens passam, de que para se destacar como profissional é

---

<sup>6</sup> Inclusive nos últimos anos tenho sido reflexiva na mensagem de “Dia dos professores” e recebo pouco ou nenhum retorno, muito diferente das mensagens romantizadas dos outros anos que eram comentadas com palavras e/ou *emojis*.

<sup>7</sup> Comentário proferido pelo professor Elvis Rezende Messias em palestra de abertura ministrada na Semana Acadêmica dos cursos de Letras e de Pedagogia do Centro Universitário Itajubá, em outubro de 2023.

<sup>8</sup> Um tipo de atitude cada vez mais engolida pelo egoísmo.

preciso se “virar de forma extraordinária”. E os(as) professores(as) já se “viram de forma extraordinária” para conseguir escrever num quadro deteriorado, trabalhar numa sala sem ventilação adequada, atrair a atenção de alunos desinteressados em estudar, manter a disciplina em salas lotadas. Esses esforços básicos que exigem tanto da professora, do professor, muitas vezes não ganham destaque, não “viralizam”.

Vale destacar que a Covid-19<sup>9</sup>, em especial no começo, foi um momento recente de fragilidade humana no mundo. Ou seja, de ter uma doença invisível que não tinha vacina e que impunha a necessidade de isolamento em casa para se evitar contaminação. Muito se dizia que esse acontecimento faria com que as pessoas ficassem mais generosas, mais unidas, mais solidárias aos muitos que estão no “mesmo barco”. Porém a negação da doença fez com que essa fragilidade, para algumas pessoas, se transformasse num falso “ímpeto” de retomar a vida de forma “normal”, o que por consequência pode ter trazido novas contaminações.

Por fim, essa pequena reflexão sobre a fragilidade nas redes sociais e na saúde, num momento de pandemia, mostra que ela está presente na vida, no cotidiano. E como lidar com as fragilidades das pessoas dos/das professores(as) com os dilemas da sua vida e da profissão?

O ponto de partida para essa reflexão é o reconhecimento de que os(as) professores(as) precisam ser “[...] pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários)” (Nóvoa, 2009, p. 39). E essa visão romântica, heroica e até filantrópica “embaça” as fragilidades, as insatisfações da profissão, dando a impressão de que “[...] ‘está tudo bem com os professores’. Mas não está!” (Messias; Mancilha, 2020, n.p.).

Embaçar as fragilidades, insatisfações, tristezas da profissão não ajuda em nada ao trabalho, pelo contrário, fingir que isso não existe pode trazer consequências ruins para a qualidade de vida pessoal e profissional. Porém, vale ressaltar que o reconhecimento das fragilidades da profissão, seja de forma individual ou coletiva, não pode ser usado para justificar a má qualidade do trabalho da professora, do professor, num vitimismo que se apresenta como uma lamentação constante de que o trabalho está ruim, nada vai melhorar e que isso por si só respalda o péssimo trabalho docente.

Vale ressaltar que o presente ensaio não tem a função de elencar quais são as principais fragilidades das professoras e dos professores, e sim procura chamar a atenção para o reconhecimento da existência delas. Até porque isso exigiria uma criteriosa, e demorada, pesquisa de campo. Muito mais do que trazer soluções, o texto propõe um desnudar de uma epistemologia que o tempo todo

---

<sup>9</sup> Não é intenção desse texto fazer uma pesquisa aprofundada sobre os muitos impactos da Covid-19, e sim trazer indícios de que esse foi um momento de uma certa fragilidade coletiva, pelo menos daqueles que tinham medo da doença.

destrói os docentes: seja não reconhecendo a sua relevância com comentários pejorativos<sup>10</sup>, seja a obrigatória reprodução do “heroísmo” de salvar o mundo, seja a falta de compreensão quando os/as professores(as) aderem à greve na luta para melhoria dos seus direitos. Tudo isso, junto com tantas outras atitudes citadas aqui, mostra que a trama que busca desintegrar, isolar e adoentar o professor é grande e complexa.

Sobre essa trama de desvalorização, vale destacar que desde muito tempo na história do Brasil, os(as) professores(as) lutam por melhores condições de trabalho e por uma valorização integral. Messias (2023), ao relacionar o Manifesto de professores do Império de 1871 com a realidade atual, destaca a “experiência de vulnerabilidade profissional e mesmo pessoal do professorado brasileiro, procurando marcar para a sociedade o que parecia não-marcado e oculto para ela acerca do cotidiano docente [...]” (Messias, 2023, p. 209). Tendo como pautas persistentes até hoje a “depreciação à sua carreira e lugar social, o baixo salário e a luta por maior unidade e identidade de classe” (Messias, 2023, p. 209).

Nesse sentido, ao escrever sobre os desafios de ter excelência na profissão e buscar o equilíbrio pessoal e profissional é importante ouvir os(as) professores(as). Porém, parece que as pessoas não conhecem, ou até mesmo não procuram conhecer os desafios “ocultos” desse trabalho. Por vezes, se escutam comentários que tacham professores(as) de reclamões, de não serem gratos por tantos benefícios em sua vida docente. Isso pode vir, até mesmo, dos próprios professores, daqueles conformados: ou porque desistiram de tanto lutar, ou porque acham que temos o suficiente, ou acreditam na filantropia do trabalho, ou porque queriam outra carreira e estão acomodados, entre outros.

Por isso, a qualidade de vida do “ser professor” precisa ser buscada, debatida e almejada, tanto quanto se busca a qualidade da educação. E para isso, é preciso refletir sobre o que não está bem, sobre o que urge ser melhorado e isso é uma das formas de valorização da professora e do professor. Pois abafar aquilo não está bom serve para que a visão da vida docente continue embaçada pelo tripé romantismo-heroísmo-filantropismo.

É importante, contudo, ressaltar qual é o conceito de fragilidade no dicionário: “Característica do que é frágil, do que se quebra facilmente. Tendência natural para quebrar; fraqueza” (Fragilidade, 2023).

---

<sup>10</sup> “Era como se professoras e professores estivessem em situação sistemática de exclusão dos pretensos avanços e expectativas, vivendo marginalmente, ‘oprimida, ludibriada, escarnejada, e, o que mais é, humilhada pela injustiça com que os poderes do estado a apellidão constantemente de ignorante!’, segundo as próprias palavras do Manifesto (1871, p. 188)” (Messias, 2023, p. 209).

Quando um objeto de vidro quebra, só se pode recolher os cacos e dar um destino a ele. Porém, com as pessoas não é assim. Quando se “quebra”, quando se vive decepções, insatisfações que demonstram essa fraqueza, é hora de recolher os cacos e de dar um novo sentido ao que foi vivido, de juntar os aprendizados e seguir em frente até “quebrar” novamente, e assim sucessivamente. É claro que quando essa fragilidade supera um nível normal da vida, é necessário consultar profissionais para que, como eles dizem, tenha uma certa indiferença afetiva diante dessas fragilidades.

Pensando a vida docente, quantos colegas devem ter recolhido os “cacos pontudos” de: intolerância, desrespeito, anulação de sua humanidade, abafamento da sua voz, solidão e desamparo. Cacos que podem ter gerado até um fim de sua carreira<sup>11</sup>.

Por fim, as fragilidades de forma individual e coletiva estão presentes para serem desabafadas, refletidas, repensadas e ressignificadas. A docência vai muito além da “[...] necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente” (Nóvoa, 2009, p. 39). As professoras e os professores são pessoas! E as práticas e técnicas do trabalho “não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (Nóvoa, 2009, p. 39).

Nesse sentido, o respeito é uma palavra importante na vida. O respeito é, nesse sentido, “[...] reconhecer, aceitar, apreciar e valorizar as qualidades do próximo e os seus direitos. Por outras palavras, o respeito é o reconhecimento do valor próprio e dos direitos dos indivíduos e da sociedade” (Respeito, 2024).

E as pessoas travam uma luta diária para a efetiva existência do respeito a todos diante de tantos preconceitos e discriminações. Negar as fragilidades das professoras e dos professores, abafar o cumprimento dos seus direitos e fazer da prática do ensinar um trabalho filantrópico para suprir as carências de uma escola, de uma cidade, de um país, são fissuras que enfraquecem a atuação desses importantes profissionais da educação.

## **Considerações finais**

“É fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (Nóvoa, 2009, p. 39). O objetivo desse texto foi trazer reflexões da pessoa da professora, do professor, lembrando sobre essa humanidade que por vezes parece esquecida, abafada em tantas “precisanças” do trabalho, da vida.

---

<sup>11</sup> Weisz (2002) tem um capítulo intitulado de “Meu batismo de fogo”. Pensei que tive também esse batismo de fogo no início da minha carreira. Foram tantos “cacos” que tive que juntar de uma vez que achei que a docência não era pra mim, que não daria conta de lecionar, que o curso de Pedagogia seria apenas uma ilusão na minha vida e que teria que fazer outra faculdade. Foi difícil, foi dolorido, mas que bom que eu consegui recolher esses “cacos”! Por isso estou aqui com mais de uma década de carreira.

Além da imposição de tantas demandas impossíveis de serem supridas que envolvem políticas públicas educacionais, sociais e econômicas (desigualdade social, falta de estrutura escolar, falta de serviços básicos aos alunos, desestrutura familiar, falta de salário decente, entre outros) bem além de onde suas mãos alcançam e seus pés pisam.

E entre tantos planejamentos, pesquisas e práticas na interação docente-discente, docente-ensino, docente-teoria-prática, é necessário o diálogo da pessoa do(da) professor(a), dela ou dele em si e não exclusivamente associado a outras necessidades. E são muitas as demandas de vida que se misturam às demandas da profissão: as preocupações relacionadas ao cuidado com a família, esforços para equilibrar as contas, problemas de saúde. Conciliar a tão exigente vida de ser professor(a) com a vida pessoal, familiar e social requer um grande esforço.

Na data comemorativa do Dia das professoras e dos professores esse esforço é até reconhecido. Mas muito mais numa perspectiva heroica do “continue assim!”, do “siga o exemplo da postagem nas redes sociais”, do que numa perspectiva reflexiva acerca “do que é necessário melhorar”.

Nessas datas, o “heroísmo” ganha mais evidência. A pessoa que dá vida à docência não pode contar com uma *capa mágica*, com *superpoderes*, com *supercarros*, *supernaves*, ou mesmo fazer *passar ou voltar o tempo* quando precisa. Além de não poder contar com o superpoder de simplesmente desaparecer e evitar lidar com tantas situações complicadas, embaraçosas. Não é à toa que nas conversas do cotidiano com colegas de profissão a palavra cansaço aparece muitas vezes. O sarrafo está alto, a carga está pesada e se acredita que o que vai resolver esses problemas são cursos e mais cursos de formação continuada.

A valorização integral do trabalho docente nas esferas humana, moral, financeira e social é indispensável. É urgente um respeito integral ao trabalho docente, que é árduo, “de sol a sol”, de dia após dia, que não é fácil, que depois de um ano letivo inteiro trabalhando com as dificuldades dos alunos ainda vem uma certa sensação de fracasso, de ainda não ter feito o suficiente.

A qualidade do trabalho da professora e do professor precisa ser refletida, discutida, ressignificada. Não é à toa que o comprometimento da saúde mental docente tenha ganhado destaque nas licenças para tratamento de saúde, pois parece que essa qualidade está sendo constantemente deteriorada.

Reconhecer e lembrar a existência de algumas das muitas fragilidades da pessoa da professora e do professor é uma das formas de valorização do seu trabalho, de voltar o pensamento para a sua humanidade no suprir das suas necessidades como ser humano que busca a felicidade, a realização de forma completa.

“Os professores são profetas da esperança, são pessoas que investem em sua ‘fé’ no ser humano, em sua fé na vida... Mas isso precisa ser alimentado concretamente, historicamente, pela valorização ‘moral’ sim, mas também ‘estrutural’, integralmente” (Messias; Mancilha, 2020, n.p.).

Fugindo do vitimismo, do heroísmo, do romantismo e do filantropismo e traçando um caminho de respeito, de diálogo, de valorização, de pesquisas e estudos que buscam o verdadeiro reconhecimento da pessoa da professora e do professor, é possível recolher os “cacos” e ressignificar a nossa tão desvalorizada, porém estimada profissão. Estimada, acredito, pela essência que nos impulsionou a fazer licenciatura.

## Referências

- ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Organização de Silvana Oliveira e de Valdir Prigol. Chapecó: EdUFFS, 2020.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O “apagão” docente: licenciaturas em foco. Revista **Contrapontos**, Itajaí, vol. 18, p. 258-269, jul.-set., 2018.
- FRAGILIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fragilidade/>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Antropologia filosófica II**. São Paulo: Loyola, 1992.
- MESSIAS, Elvis Rezende. **Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira**. 2023. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho: São Paulo, 2023.
- MESSIAS, Elvis Rezende. MANCILHA, Mariana Silva. Dia dos professores? 2020. In: ANPED. **Boletins**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/dia-dos-professorescolaboracao-de-texto-por-elvis-rezende-messias-gt-17-e-mariana-silva>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- MONDIN, Battista. **O homem, quem é ele?** Elementos de Antropologia Filosófica. São Paulo: Paulinas, 1980.
- NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- RESPEITO, In: CONCEITO DE. Atualizado em 5 de Junho de 2019. Disponível em: <https://conceito.de/respeito>. Acesso em: 09 jun. 2024.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- ZILLES, Urbano. **Pessoa e dignidade humana**. Curitiba: CRV, 2012.

*Autora:*

*Mariana Silva Mancilha*

*Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Victor Hugo. Especialista em Psicanálise Clínica pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Victor Hugo. Docente da Escola Estadual Vital Brasil (SEE/MG, Campanha).*

E-mail: [ma\\_flauta@hotmail.com](mailto:ma_flauta@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2219-2010>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9091096622830762>



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

Elvis Rezende Messias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao que considera, finalmente:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Considerações finais**

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referências

DISPARADA. Intérprete: Jair Rodrigues. Compositores: Geraldo Vandré e Théo de Barros. *In: II Festival de Música Popular Brasileira*. São Paulo: [Gravadora original], 1966. 1 disco de vinil, faixa 3.

FARIA, Marcos Roberto de. Jesuítas e os descaminhos de uma missão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-22, e20200124, 2022.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar)

MAESTRI FILHO, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). Histórias e memórias da educação no Brasil: vol. 1 – séculos XVI-XVIII*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MESSIAS, Elvis Rezende. **Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira**. 2023, 345 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho: São Paulo, 2023.

MESSIAS, Elvis Rezende. **Pedagogia desnorteada: (de)colonialidade cultural e interculturalidade na formação filosófico-educacional brasileira**. Curitiba: Appris, 2026.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem: para uma nova antropologia**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Tradução de Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021

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

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

*Autor:*

*Elvis Rezende Messias*

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

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

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

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



## Salto Estratégico na Inovação Brasileira: Proposta Metodológica de Fomento ao Empreendedorismo de Base Tecnológica na Escola Pública

*Illyushin Zaak Saraiva*

**Resumo** - A inovação, processo presente em todos os estágios de evolução da humanidade desde a alta antiguidade até o presente, levou a sociedade até o atual cenário da economia capitalista, com acirrada disputa entre os diferentes países pelo controle econômico das novas tecnologias, impulsionando uma diferenciação tecnológica cada vez maior entre os países centrais e os países periféricos no sistema capitalista. Apesar de investimentos públicos substanciais em Ciência Tecnologia e Inovação a partir de 2003 no Brasil, trazendo como resultados, por exemplo, o aumento de 120 para 700 escolas técnicas federais, ou ainda o estabelecimento de mais de 360 incubadoras tecnológicas no país, o desempenho nacional em termos de registros propriedade intelectual, de 27,7 mil pedidos de patente registrados no Brasil em 2024, é muito inferior ao de países como a China, com 1,8 milhão de pedidos de patente em 2024, seguidos pelos Estados Unidos com 603 mil, pelo Japão com 306 mil pedidos, pela Coreia do Sul com 246 mil, no mesmo ano. Argumenta-se, no presente trabalho, que uma das maneiras de estimular a inovação tecnológica, para além de investimentos necessários em Universidades e Institutos de Pesquisa, e em ambientes de inovação como incubadoras, aceleradoras e parques tecnológicos, é a massificação de processos de Educação Empreendedora com viés competitivo, e o objetivo do presente trabalho é justamente apresentar proposta simplificada para uma metodologia voltada a incluir os estudantes do 3º ano do Ensino Médio e dos semestres finais dos Cursos Superiores no processo de mapeamento de oportunidades de negócio e de ideação de novos negócios de base tecnológica, a partir da elaboração do produto denominado ‘Ideia de Negócio’, que consiste em documento de 5 mil caracteres construído pelos estudantes em conjunto com o professor da disciplina, ao longo de um período de 3 a 4 meses. Baseada em *case* de sucesso comprovado, vivenciado entre 2014 e 2024, a proposta prevê o contato semanal entre o Professor e estudantes de disciplinas relacionadas

ao empreendedorismo, e demanda apenas o uso de um laboratório de informática por um período de 2 meses, não havendo necessidade de maiores investimentos por parte da instituição de ensino, tendo como frutos do esforço dos estudantes o arquivo de texto denominado ‘Ideia de Negócio’ a ser submetido em concursos e editais de empreendedorismo, o arquivo de slides denominado ‘Apresentação da Ideia de Negócio’, a ser utilizado pelos estudantes na apresentação da ideia perante a banca, e no arquivo em vídeo de 3 minutos em formato MP4 denominado ‘Vídeo da Ideia de Negócio’ (ou *pitch*) a ser submetido em concurso e editais que exijam vídeo.

**Palavras-chave:** Escola Básica; Pedagogia Crítica; Empreendedorismo de Base Tecnológica; Propriedade Intelectual; Educação Empreendedora.

### **A Strategic Leap in Brazilian Innovation: A Methodological Proposal to Foster Technology-Based Entrepreneurship in Public Schools**

**Abstract** – Innovation – a process present throughout humanity's evolution from ancient times to the present – has shaped the current capitalist economic landscape. This landscape is characterized by fierce international competition for economic control over new technologies, driving an ever-widening technological gap between core and peripheral nations within the capitalist system. Despite substantial public investment in Science, Technology, and Innovation in Brazil since 2003 – which yielded results such as increasing the number of federal technical schools from 120 to 700 and establishing over 360 technology incubators – the nation's performance regarding intellectual property remains low. Brazil recorded 27,700 patent applications in 2024, a figure far below that of China (1.8 million applications), the United States (603,000), Japan (306,000), and South Korea (246,000) for the same year. This paper argues that, alongside necessary investments in universities, research institutes, and innovation ecosystems (such as incubators, accelerators, and technology parks), a key strategy for stimulating technological innovation is the widespread implementation of entrepreneurship education with a competitive focus. The objective of this work is to present a simplified methodological proposal designed to involve high school seniors and higher education students in their final semesters in the process of identifying business opportunities and ideating new technology-based ventures. This process centers on the development of a "Business Idea"—a 5,000-character document created by students in collaboration with their course instructor over a period of three to four months. Based on a proven success story spanning 2014 to 2024, the proposal entails weekly interaction between the instructor and students in entrepreneurship-related courses. It requires only the use of a computer lab for a two-month period—necessitating no significant investment from the educational institution—and yields three key deliverables resulting

from the students' efforts: a text document titled "Business Idea" for submission to entrepreneurship competitions and calls for proposals; a slide deck titled "Business Idea Presentation" for use during the pitch to the evaluation panel; and a 3-minute MP4 video titled "Business Idea Video" (or pitch) for submission to competitions and calls requiring video entries.

**Keywords:** Basic Education; Critical Pedagogy; Technology-based Entrepreneurship; Intellectual Property; Entrepreneurship Education.

## 1. Introdução

Processo inerente à espécie humana, a inovação esteve presente em todos os estágios de evolução da humanidade nas mais diferentes culturas e regiões do globo – desde a criação de novos tipos de alimentos há milhares de anos a partir do cozimento de grãos e carnes, passando pela consolidação de calendários com as quais as diversas tribos podiam planejar o plantio, a colheita e o armazenamento de mantimentos, até a criação de ferramentas e tecnologias primitivas para o cultivo como o arado puxado por animais, ou o uso de sal e especiarias para conservar a carne por longos períodos, em paralelo ao desenvolvimento de tecnologias de construção civil cada vez mais sofisticadas, chegando finalmente até inovações como a geração e uso da eletricidade, da máquina a vapor e das ferrovias, que permitiram a 1ª revolução industrial, e às modernas inovações típicas da segunda metade do século XX como os computadores digitais baseados em microeletrônica, as telecomunicações e a internet e, já no Século XXI, à adoção em massa de tecnologias produtivas categorizadas como ‘Indústria 4.0’, tais como a robotização em larga escala na indústria, a Internet das Coisas na Indústria e os *Big Data* – grande preocupação passa a ser atribuída pelos governos ao desenvolvimento tecnológico a partir de investimentos massivos e estruturados em Ciência, Tecnologia e Inovação, CT&I, e ao controle econômico dessas novas tecnologias a partir de legislações de Propriedade Intelectual, levando cada vez mais à diferenciação tecnológica entre os chamados países centrais (EUA, Europa Ocidental e Japão) e os países periféricos no sistema capitalista, exatamente como verificado e proposto por Furtado (1961).

Dotado de imensas vantagens materiais e culturais devido à sua imensa extensão territorial e reservas minerais extremamente privilegiadas, ao clima e ao solo amplamente favoráveis à produção agropecuária em praticamente todo o seu território, bem como à sua vasta costa litorânea e à consequente facilidade para exportação de sua produção, entre outras, o Brasil apresenta, contudo, um desenvolvimento industrial *sui generis*, especialmente se considerado a sua evolução ao longo do Século XX em perspectiva comparada à dos demais países do chamado 3º mundo: a economia brasileira percorreu um caminho evolutivo singular, deixando no primeiro terço do

Século XX o status de região inteiramente dependente das exportações de café, atingindo, após os processos de substituição de exportações do período Vargas entre 1930 e 1945, e com a sedimentação da grande indústria de capital estrangeiro nos anos 1950-1960 – especialmente o setor automobilístico – o status de país industrializado nas décadas de 1970 e 1980, um momento em que no país mais de 30% do PIB provinha da indústria de transformação, e quando o Brasil ousou desenvolver cadeia completa do petróleo desde a extração até seu refino e o comércio de derivados, mas que, a partir dos anos 1990 até a terceira década do Século XXI, retrocedeu à condição de um país dotado de indústria mas quase que inteiramente exportador de commodities, sendo a soja, o minério de ferro, o petróleo, além de celulose, carnes de boi e frango, farelo de soja e açúcar, os produtos mais exportados pelo Brasil em 2020 (ZAAK SARAIVA; MANZANO, 2024).

Concretamente, a dinâmica da competição capitalista, sob o atual contexto de elevadíssimo potencial produtivo trazido pela Indústria 4.0, joga contra as perspectivas excessivamente otimistas acerca da mesma, já que, sob um ponto de vista estritamente geopolítico e econômico, a 4ª Revolução Industrial não se trata de um processo ‘neutro’, mas, com nas revoluções industriais anteriores, provoca uma diferenciação entre países centrais e países dependentes no campo tecnológico (FURTADO, 1961), permitindo que apenas os países capazes de efetuar um processo de superdesenvolvimento em bases tecnológicas tirem proveito da mudança acelerada que já está em curso (CARDOSO, 2017), numa dinâmica global que demanda cada vez maiores inovações tecnológicas, e em um processo permanente de competitividade via inovações tecnológicas (BOTELHO, 2005).

Embora tenha havido no Brasil desde os anos 1990 um esforço nacional para a criação de Ambientes Promotores de Inovação, tais como Incubadoras e Aceleradoras de Empresas, Parques Tecnológicos, Laboratórios de Prototipagem Aberta, entre outros, principalmente a partir da promulgação da chamada Lei da Inovação (BRASIL, 2004) e das profundas mudanças governamentais que levaram a um salto na criação de novas Universidades Federais e *Campi* Universitários, e principalmente, da criação da Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica em 2008, que multiplicou as escolas técnicas federais de apenas 120 em 2003 para quase 700 em 2025, a realidade é que ainda permanece um lapso entre a imensa produção científica brasileira, e o relativamente baixo registro de Patentes de novas tecnologias inovadoras no país, é dizer: embora o Brasil venha implantando um ambiente de inovação consideravelmente importante em termos absolutos – o que pode ser verificado em termos, por exemplo, do número de parques tecnológicos em funcionamento ou de *startups* em funcionamento em parques e incubadoras – o país ainda apresenta um baixo número de pedidos de registros de patentes comparado a países em

estágio de desenvolvimento similar, como Coréia do Sul ou Índia, e francamente irrisório, caso comparado a potências tecnológicas da atualidade, como China, EUA ou Japão: enquanto cientistas, pesquisadores e empresas da China registraram 1,8 milhão de pedidos de patente em 2024, seguidos pelos Estados Unidos com 603 mil pedidos, pelo Japão com 306 mil pedidos, pela Coréia do Sul com 246 mil pedidos (WIPO, 2025), os inventores brasileiros registraram apenas 27,7 mil pedidos em 2024 (INPI, 2025).

Um dado de extrema importância no que diz respeito aos pedidos de patente registrados no INPI se refere à natureza jurídica da origem dos pedidos de patente: em 2024 os Institutos de Pesquisa foram responsáveis por 28% dos registros, sendo as Empresas Médias e Grandes detentoras de 26% do total, enquanto os Microempreendedores e as Pequenas Empresas foram responsáveis por nada menos que 11% dos pedidos registrados, e as Pessoas Físicas registraram 33% dos pedidos de patentes, o que demonstra, no contexto nacional, que embora os investimentos diretos públicos e privados pesquisa e desenvolvimento tecnológico sejam importantes no processo de inovação tecnológica em termos de novas invenções e tecnologias, os Microempreendedores e os Inventores Individuais representam importante fatia das inovações nacionais, com 44% do total (INPI, 2025).

Tendo em vista que grande parte das quase 4 mil *startups* sediadas nas mais de 360 incubadoras tecnológicas brasileiras se enquadram na categoria de Micro e Pequenas Empresas (ANPROTEC, 2019), é de se inferir que – graças a diversos fatores, como o fato de que as incubadoras, aceleradores, parques tecnológicos e outros ambientes de inovação necessariamente se situam dentro ou no entorno de Universidades e Institutos de Pesquisa, ou ainda ao fato de que boa parte das *startups* incubadas tem como origem estudantes e pesquisadores dessas universidades que se incubam de forma a viabilizar comercialmente as novas tecnologias por eles desenvolvidas em projetos de pesquisa dentro das Universidades – que os 44% pedidos de patente registrados por Microempreendedores e Inventores Individuais sejam em boa medida também fruto indireto dos investimentos públicos em CT&I e dos investimentos privados em P&D, o que, embora seja possível verificar empiricamente, demanda análise robusta que foge aos objetivos deste trabalho.

Além dos investimentos públicos em CT&I, outra relevante categoria de investimento público que, argumenta-se aqui, seja responsável pelas inovações registradas na forma de patentes – embora ainda faltem estudos realizados no nível nacional de forma a mensurar e sistematizar esta influência – se dá na forma dos processos de Educação Empreendedora, em pleno crescimento no Brasil nos últimos 20 anos, com milhares de alunos de cursos de graduação passando por disciplinas de Empreendedorismo, e que, apesar das várias metodologias educacionais utilizadas, podem ser definidos com base na chamada ‘Pedagogia Empreendedora’ proposta por Dolabela e Fillion (1999), como uma metodologia que pretende transformar o aluno no protagonista da sua própria

aprendizagem em empreendedorismo, utilizando o sonho e a criação de projetos coletivos como as ferramentas principais para desenvolver-se autonomia, visão de oportunidade, capacidade de inovar para a solução de problemas, entre outras competências (DOLABELA; FILLION, 1999).

Este trabalho, no âmbito dos estudos sobre Pedagogia Crítica, da Educação Empreendedora e do Empreendedorismo de Base Tecnológica, aborda temáticas relacionadas aos processos de educação empreendedora, incluindo as influências da educação empreendedora sobre a intenção dos sujeitos a empreender, e tem como objetivo apresentar proposta simplificada para uma metodologia voltada a incluir os estudantes do Ensino Médio e de Cursos Superiores no processo de mapeamento de oportunidades de negócio e ideação de negócios de base tecnológica, a partir da elaboração do produto denominado ‘Ideia de Negócio’, que consiste em documento de 5 mil caracteres construído pelos estudantes em conjunto com o professor da disciplina, ao longo de um período de 3 a 4 meses.

O texto encontra-se dividido em 5 seções, sendo esta Introdução, seguida pelos Aspectos Metodológicos; pela Proposta Educacional; pelas Considerações Finais e, finalmente, pelas Referências.

## **2. Aspectos Metodológicos**

A proposta apresentada no presente trabalho se baseia em grande medida em projeto desenvolvido pelo autor como Professor da disciplina de Empreendedorismo nos cursos de Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Mecânica, além dos cursos Técnicos em Mecânica, Automação e Segurança do Trabalho, entre 2014 e 2025.

A base da proposta pode ser assim definida: a partir da segunda semana do curso, os alunos são orientados a modelar o negócio a partir da escrita da ‘ideia de negócio’, que consiste em documento escrito com no máximo 4 mil caracteres, dividido entre (1) *Título Explicativo* da ideia, com até 70 caracteres; (2) *Estudo do Mercado* e descrição do problema que o produto busca resolver, com até 1.000 caracteres; (3) *Solução Proposta*, apresentando explicação concisa do seu funcionamento, com no máximo mil caracteres; (4) *Diferencial Inovativo* da ideia proposta, explicitando as principais vantagens do produto em relação a possíveis concorrentes, com no máximo 1.000 caracteres; e (5) *Diferencial da Equipe*, apresentando méritos e competências do autor ou da equipe autora da ideia (ZAAK SARAIVA et al., 2025).

Os alunos são estimulados a elaborar em grupo, desde o início da disciplina, uma ideia de negócio a partir de um novo produto, processo ou serviço, a partir de demandas que eles mesmos identifiquem em sua vida cotidiana (desde novos aplicativos de celular com finalidades diversas, até novos

dispositivos ou aparelhos mecânicos a serem utilizados em casa) ou demandas relacionadas a empresas (programas de computador ou aplicativos de vendas, equipamentos elétricos ou mecânicos, novos processos produtivos, etc.).

O prazo para que a ideia preliminar esteja concluída e validada pelo professor é de 3 semanas. Em seguida, os alunos têm mais 3 semanas para preparar uma apresentação de slides e ensaiá-la para a banca de validação (formada por pelo menos 3 profissionais, dando preferência à participação de pelo menos 1 representante do Sebrae local). O tempo que cada grupo de alunos tem para apresentar sua ideia perante a banca é de 5 a 10 minutos, no máximo.

Depois de realizada a banca de validação, a ideia de negócio final, já incluída com as sugestões dos membros da banca, deve ser transformada em vídeo de 3 minutos de duração e submetida obrigatoriamente a editais de pré-incubação disponíveis no momento, tais como o o concurso Centelha, ou ainda em *Hackathons* e olimpíadas de empreendedorismo diversas.

### **3. Proposta Educacional**

A proposta aqui apresentada consiste de sistemática baseada na metodologia acima descrita. Julga-se procedente reconhecer que há atualmente no Brasil dezenas de metodologias de Educação Empreendedora consideradas extremamente válidas e pertinentes, sendo boa parte delas incluídas nas chamadas Atividades Educacionais de Formação em Empreendedorismo (AEFEs), uma denominação que incorpora ações diversas como estudos de caso, palestras na área, visitas técnicas a empresas, brainstorming entre os alunos, simulações de empresas, leituras específicas, etc. (ROCHA; FREITAS, 2014), às quais se acrescenta a metodologia Canvas Business Model (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2010) também amplamente utilizada em cursos superiores no Brasil.

Entretanto, embora não se questione os resultados da aplicação em massa dessas distintas metodologias de Educação Empreendedora em termos de aprendizado, construção do conhecimento na área, autonomia criativa em empreendedorismo, entre outras possíveis dimensões, a experiência do autor entre os anos de 2015 e 2018 (ZAAK SARAIVA; BUTZEN; MOREJON, 2019) e, especialmente entre 2021 e 2024 (ZAAK SARAIVA et al., 2025) demonstrou resultados muito superiores tanto em termos de quantidade de ideias de negócio criadas, ou quantidade de ideias aprovadas em concursos e editais, quanto em termos de ideias de negócio que efetivamente se transformaram em *startups* operacionais.

Desta forma, o núcleo principal da proposta consiste na aplicação em massa da metodologia descrita, no ambiente escolar (seja para o 3º ano do Ensino Médio, seja para os semestres finais dos Cursos Superiores) sob algumas premissas básicas que devem necessariamente ser observadas:

- O professor da disciplina preferencialmente deve ter formação em Administração, Economia, Marketing, Negócios, ou áreas correlatas;
- É necessário que o professor da disciplina tenha experiência ou competências na ideação e modelagem de negócios, o que preferencialmente se adquire na prática, mas que pode ser construído através de cursos de pós-graduação e também cursos no Sebrae, como o Empretec;
- As aulas da disciplina devem se dar em regime, no mínimo, semanal;
- Nos 2 meses iniciais (criação da ideia de negócio e dos slides para apresentação), as aulas devem ocorrer em laboratório de informática. Caso necessário, o professor deve agendar as aulas desses 2 meses com antecedência;
- Os alunos devem sempre construir a Ideia de Negócio em grupos, entre 2 e 4 integrantes;
- A primeira aula da disciplina, quando o professor apresenta os objetivos, deve sempre fugir de exposição teórica, sendo recomendado o uso de Data-Show com imagens de estudantes vencedores de concursos de empreendedorismo, e relato de experiências positivas na região, na própria escola, ou mesmo relacionadas ao mesmo professor ou a grupos de alunos conhecidos da turma;
- Entre as etapas do processo de elaboração da ideia de negócio, o Professor preferencialmente deve organizar pelo menos 1 visita da turma a uma *startup* ou microempresa criada por alunos e ex-aluno da escola a partir da disciplina. Caso não existe, podem ser visitadas startups criadas por alunos e ex-alunos de outras escolas da região;
- Caso exista, é obrigatória pelo menos uma visita guiada pelo Professor a algum ambiente de inovação localizado nas proximidades ou até em municípios vizinhos (Incubadora, Aceleradora, Parque Tecnológico, Laboratório Maker, etc.);
- No momento da apresentação da ideia de negócios pelos alunos perante a banca, deve-se efetuar especial esforço para garantir a presença de pelo menos 1 representante do Sebrae mais próximo (consultor, dirigente, etc.);
- É importante fazer da apresentação da ideia de negócios pelos alunos perante a banca um momento marcante, inclusive com divulgação via redes sociais e, depois do evento, com divulgação das fotos dos alunos apresentando suas ideias;

- Na fase imediatamente posterior à apresentação perante a banca, que é a criação do vídeo dos negócios, é muito importante que os vídeos tenham 3 minutos exatos de duração, já que este tempo é utilizado como critério em diversos concursos de empreendedorismo que exigem a submissão de um vídeo pelos participantes;
- Os vídeos de 3 minutos das ideias de negócio, comumente chamados ‘pitch’, podem ser criados pelos alunos utilizando diversas ferramentas gratuitas disponíveis em lojas de aplicativos, como Filmora®, CapCut®, InShot®, ou mesmo ferramentas de inteligência artificial generativa como Fliki.ai®, ShortGenius®, HeyGen® e o Adobe Firefly®;
- A forma mais fácil de gerar os vídeos, todavia, é utilizando o comando de captura de tela e áudio do Windows®, através das teclas Windows+G. Os alunos devem usar os slides da apresentação perante a banca (acrescentando as possíveis sugestões realizadas pelos membros da banca), na função ‘Apresentação de Slides’, fazendo com que o slide da capa ocupe a tela inteira do computador. Em seguida, ao pressionar Windows+G aparece um menu suspenso para gravação de tela (captura). Depois de pressionar a tecla ‘gravar’, os alunos vão então realizando a apresentação de forma oral, cuidando para falar em volume de voz alto, enquanto com as setas do teclado, vão passando para os próximos slides conforme o ritmo em que apresentam. É muito importante cuidar para que o arquivo MP4 gerado tenha exatamente 3 minutos de duração, por isso recomenda-se ensaiar a apresentação algumas vezes antes, cronometrando;
- Depois de prontos os arquivos MP4 com os vídeos de todos os grupos, é papel do Professor buscar o máximo de concursos e editais de empreendedorismo e pré-incubação para que os estudantes possam participar, pois só assim adquiriram experiência vital para sua educação empreendedora;
- O foco desta metodologia é a elaboração lenta e gradual de uma ideia de negócio pelos alunos baseada na cooperação cotidiana com o Professor ao longo de várias semanas, quando o professor deve auxiliá-los especialmente, na etapa de Mapeamento do Mercado (também chamada Estudo do Mercado, ou Descrição do Problema, etc.), além de sempre revisar os produtos finais que são o arquivo de texto da Ideia de Negócio, o arquivo com os slides da Apresentação da Ideia de Negócio e, finalmente, o arquivo MP4 do vídeo de 3 minutos da Ideia de Negócio;
- É vedado ao Professor participar dos concursos se inscrevendo juntamente com os alunos, por questões de ética, e também, de autoria;
- Entretanto, no caso de concursos como o Centelha, em que o currículo dos membros das equipes é fator de pontuação, o Professor pode participar como membro das equipes apenas na 1ª fase, de forma a auxiliar os alunos, devendo, contudo, retirar seu nome caso as ideias passem para a 2ª fase do concurso;

#### 4. Considerações Finais

No contexto de acelerado processo de inovação tecnológica observado no globo, um cenário em que a competição entre as empresas e as economias nacionais é cada vez mais baseada no domínio de tecnologias de ponta e no registro de propriedade intelectual e segredo industrial, este trabalho, no âmbito dos estudos sobre Pedagogia Crítica, Educação Empreendedora e Empreendedorismo de Base Tecnológica, abordou temáticas relacionadas aos processos de educação empreendedora, incluindo as influências da educação empreendedora sobre a intenção dos sujeitos a empreender, e teve como objetivo apresentar proposta simplificada para uma metodologia voltada a incluir os estudantes do Ensino Médio e de Cursos Superiores no processo de mapeamento de oportunidades de negócio e ideação de negócios de base tecnológica, a partir da elaboração do produto denominado ‘Ideia de Negócio’, que consiste em documento de 5 mil caracteres construído pelos estudantes em conjunto com o professor da disciplina, ao longo de um período de 3 a 4 meses.

A metodologia, baseada em um case de extremo sucesso vivenciado entre 2014 e 2024 (ZAAK SARAIVA; BUTZEN; MOREJON, 2019; ZAAK SARAIVA et al., 2025), é baseada no contato semanal entre o professor e alunos de disciplinas relacionadas ao empreendedorismo, preferencialmente do 3º ano do Ensino Médio ou semestres finais dos Cursos Superiores, e demanda apenas o uso de um laboratório de informática por um período de 2 meses, não havendo necessidade de maiores investimentos por parte da instituição de ensino.

Considera-se que o objetivo do trabalho foi alcançado, e espera-se que a proposta aqui apresentada seja acolhida por Secretarias de Educação, Escolas e Sistemas de Ensino, de forma a não apenas confirmar a reprodutibilidade da metodologia, mas, sobretudo, estimular a educação empreendedora em sua forma mais efetiva, através da participação em massa de estudantes em concursos e editais de empreendedorismo e pré-incubação.

#### Referências

- ANPROTEC -Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. **Mapeamento dos Mecanismos de Geração de Empreendimentos Inovadores no Brasil**. 2019. 225p. ISBN: 978-85-37196-47-7.
- BOTELHO, Antônio José. **Dinâmicas de Competitividade via Inovações Tecnológicas: Cluster, Arranjo Produtivo Local (APL) e Sistema Local de Inovação**. 2005.
- CARDOSO, José Álvaro. Os desafios do Brasil na indústria, no contexto da quarta revolução industrial: emprego e outras implicações sociais. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de

Trabalho, de Administração e Serviço Público. **Desafios para Reindustrializar o Brasil**. 07 nov. 2017. pp: 5-11.

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo Revolução no Brasil: A Introdução da Pedagogia Empreendedora nos Estágios Iniciais da Educação. **REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal**, São Paulo, SP, v. 2, n. 3, p. 134-181, 2014. <https://doi.org/10.14211/regepe.v2i3.137>.

FILLION, Louis Jacques. Empreendedorismo: Empreendedores e Proprietários Gerentes de Pequenos Negócios. São Paulo. **Revista de Administração–FEA/USP**, v. 34, n. 2, 1999.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e Subdesenvolvimento**. Editora Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado para o Desenvolvimento. (1961[2009]). ISBN: 978-85-7866-019-9.

INPI. Instituto Nacional da Propriedade Industrial. **Boletim mensal de propriedade industrial: estatísticas preliminares**. Jan, 2025.

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation: A handbook for visionaries, game changers and challengers**. 2010. Hoboken, Nova Jersey: John Wiley and Sons. ISBN: 978-0470876411.

ROCHA, Estevão Lima de Carvalho; FREITAS, Ana Augusta Ferreira. Avaliação do Ensino de Empreendedorismo entre Estudantes Universitários por meio do Perfil Empreendedor. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.l.], v. 18, n. 4, p. 465-486, ago. 2014. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20141512>.

WIPO. World Intellectual Property Organization. **Destaques de Patentes**. 2025. Disponível em: <https://www.wipo.int/web-publications/world-intellectual-property-indicators-2025-highlights/en/patents-highlights.html>. Acesso em 15 jun 2026.

ZAAK SARAIVA, Illyushin. MANZANO, Marcelo Prado Ferrari. A Disputa Ideológica por Trás da Formulação das Políticas Industriais e da Industrialização no Brasil. **Revista Cactácea**, v. 4, n. 11. 2024. ISSN: 2764-0647.

ZAAK SARAIVA, Illyushin; BUTZEN, Eduardo; MOREJON, Camilo Freddy Mendoza. Educação Empreendedora na Base da Inovação: análise de um Case de sucesso no empreendedorismo catarinense de base universitária. **Cadernos de Prospecção**, v. 12, n. 5, p. 1231-1243, dez. 2019. <https://doi.org/10.9771/cp.v12i5.32188>.

ZAAK SARAIVA, Illyushin; et al. Formando Empreendedores Universitários: Impactos do Laboratório de Educação Empreendedora no Ecossistema de Inovação de Luzerna-SC. **Revista Cactácea**, v. 5, n. 14, 2025. ISSN: 2764-0647.

*Autor*

*Illyushin Zaak Saraiva*

*Doutor em Psicologia Social pela U.K. (2023). Mestre em Políticas Públicas pela Flacso (2023).  
Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia pela Unicentro-PR (2020).  
Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.*

*E-mail: [illyushin.saraiva@ifc.edu.br](mailto:illyushin.saraiva@ifc.edu.br);*

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

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



## Olhos coloridos: linguagem e alteridade

*Elisângela Lambstein Franco de Moraes*

*Olhos coloridos*, a canção de Macau, interpretada por Sandra de Sá, e compreendida como expressão estética de denúncia e resistência, marca o desafio contemporâneo que reside na condição histórica de sujeitos em constante construção, não apenas na atualidade, mas um desafio da humanidade em reconhecer a diversidade e vivê-la de modo ético, crítico e humanizado. “Afim de contas, quem é quem no povo brasileiro? Quem pode se definir como uma coisa, e não outra?” (Boeckel, 2015). Essa provocação não é apenas uma pergunta, é uma fresta por onde se infiltra a dúvida necessária, aquela que desestabiliza certezas e nos convida a pensar o Brasil para além de narrativas simplificadoras.

É nesse horizonte de inquietação que emerge a canção *Olhos Coloridos*. Mais do que uma obra musical, trata-se de um gesto político-estético, um enunciado que atravessa o tempo e inscreve no corpo da cultura brasileira marcas de denúncia e afirmação. A música nasce de uma experiência concreta de violência, vivenciada por meio do racismo sofrido pelo compositor. Sabendo desse contexto, a arte transforma a dor em linguagem de resistência, revelando seu poder como forma de elaboração simbólica da humanidade.

Diz a letra da música:

*Os meus olhos coloridos; Me fazem refletir*

*Que eu estou sempre na minha; E não posso mais fugir*

*Meu cabelo enrolado; Todos querem imitar*

*Eles estão baratinados; Também querem enrolar*

*Você ri da minha roupa; Você ri do meu cabelo*

*Você ri da minha pele; Você ri do meu sorriso*

*Mas a verdade é que você (Todo brasileiro tem)*

*Tem sangue crioulo; Tem cabelo duro*

*Sarará crioulo; Sara crioulo, Sarará crioulo (Genius, 2026).*

Ao ecoar versos como “Você ri da minha roupa, do meu cabelo, da minha pele”, a canção desloca o riso de seu lugar habitual de leveza e o inscreve como instrumento de exclusão. O riso, aqui, não é celebração, senão mecanismo de hierarquização. Ele nomeia, classifica e inferioriza. Nesse sentido, aproxima-se do que Bourdieu (2002) denomina violência simbólica, que é caracterizado por uma maneira de dominação que se apresenta de maneira sutil, naturalizada, inscrita tanto nas estruturas sociais quanto nas disposições subjetivas.

A violência simbólica opera justamente por não se apresentar como violência. Ela se infiltra nos gestos cotidianos, nas palavras aparentemente inofensivas, nos silêncios que sustentam desigualdades. Foucault (1979), ao compreender o poder como uma rede que atravessa os discursos, amplia essa leitura ao mostrar que não há exterior ao poder, ele se produz e se reproduz nos microespaços da vida, grupos sociais diversos. Nesse cenário, a linguagem assume centralidade, não como mero instrumento de comunicação, mas como dispositivo de produção de realidade. Nomear é atribuir existência; é também delimitar fronteiras. Quando a linguagem é capturada por lógicas excludentes, ela reduz o outro à condição de objeto. Quando ressignificada, contudo, torna-se possibilidade de reconhecimento e emancipação. “Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-o-outro” (Fanon, 2008, p.33).

Por meio dessa reflexão percebe-se o drama do sujeito negro em uma sociedade estruturada pelo racismo, que, ao ser desvalorizado, se aproxima do ideal branco como estratégia de sobrevivência e resistência. O que se observa, atualmente, é um movimento paradoxal, aquilo que é inicialmente ridicularizado passa a ser, posteriormente, apropriado e desejado. A cultura negra, historicamente marginalizada, torna-se objeto de consumo, porém, não necessariamente de reconhecimento. Essa dinâmica revela que o percurso entre rejeição e imitação não é linear, senão atravessado por relações de poder:

[...] Abdias Nascimento indica que apropriação cultural está longe de ser uma questão banal, uma vez que também pode estar a serviço dos mecanismos de opressão e das políticas de morte. Vale lembrar, por exemplo, que samba, capoeira e candomblé já foram proibidos e perseguidos ostensivamente. Apropriação cultural é um mecanismo

de opressão por meio do qual um grupo dominante se apodera de uma cultura inferiorizada, esvaziando de significados suas produções, costumes, tradições e demais elementos. Tomando como exemplo a sociedade de consumo, onde tudo se transforma em produto, e mais especificamente a realidade brasileira, percebe-se que há muito tempo se usa uma estratégia para tornar palatável a cultura afro: apagar os traços negros, a origem ou qualquer outro elemento passível de rejeição (William, 2020, p.47-48).

A análise nos conduz a pensar tudo isso no contexto da educação, enquanto prática social e histórica, que se constitui um espaço privilegiado de produção de sentidos, formação de subjetividades e reprodução, por si só e por suas estruturas de poder. Longe de ser neutra, ela se inscreve em disputas simbólicas que atravessam a cultura, a linguagem e os modos de existência. Nesse contexto, o presente ensaio propôs uma reflexão acerca das relações entre linguagem, arte e educação, tomando como ponto de partida a canção *Olhos Coloridos*, como expressão estética que denuncia práticas de opressão e, simultaneamente, afirma processos de resistência e construção identitária.

A educação, enquanto prática histórica e social, não está alheia a essas tensões. O currículo escolar brasileiro orientado por uma lógica eurocêntrica, privilegiou determinados saberes em detrimento de outros, invisibilizando culturas, histórias e epistemologias não alinhadas ao padrão dominante. É nesse contexto que o pensamento de Freire (1987) se apresenta como horizonte ético-político:

Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente, e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo. Na intersubjetivação, as consciências também se põem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade (Freire, 1987, p.08).

Para Freire (1987, 1996), educar é um ato de liberdade. É possibilitar que o sujeito leia o mundo antes de ler a palavra. É reconhecer que toda linguagem é situada e que todo saber é atravessado pela experiência. Uma educação comprometida com a transformação social deve, portanto, abrir espaço para a pluralidade de vozes, promovendo o diálogo e a escuta.

A arte, nesse processo, ocupa um lugar privilegiado. Ela não apenas representa o mundo, mas o reinventa. A música *Olhos Coloridos* é exemplar nesse sentido, ao mesmo tempo em que denuncia a opressão, afirma a existência. “Fazendo a minha história”, diz a canção. Ao dizer, cria. A arte transforma a experiência vivida em linguagem compartilhável, permitindo que o sujeito se

reconheça e seja reconhecido.

O fato é que a cultura [...], com toda sua potência na contemporaneidade, que preconiza um desenvolvimento global, é orientada para o consumo e para uma relação mercantilista com as coisas do mundo, englobando a sedução e a manipulação de elementos de forte apelo comunicativo, como o erotismo e a violência. Fica-se no meio de um “fogo cerrado” de produção e consumo. A escola é ainda orientada para as relações produtivas que reforçam as divisões de trabalho e as diferenças de classe e garantem os padrões de comportamento em uma muitas vezes rasa leitura da realidade social (Oliveira, 2020, p.28).

Trabalhar com a arte na educação é, portanto, ampliar as possibilidades de formação. É deslocar o ensino para uma experiência sensível, crítica e estética. É permitir que os sujeitos se posicionem. Assim, pensar a educação a partir da articulação entre linguagem e arte é reconhecer que a formação de todo sujeito é holística, um todo, sem fragmentação. É transmitir conteúdos e participar da constituição de sujeitos. Ensinar implica também acolher, problematizar, escutar e, sobretudo, humanizar.

Esta discussão conduz a uma conversa um pouco mais densa, embora necessária, pertinente e relevante, que é tratar das questões relacionadas à expropriação cultural, comumente chamada de apropriação cultural. Esse debate vem carregado de um fator dificultador, que é o de fazer entender e reconhecer o valor da cultura do outro, sendo assim, os elementos da cultura revelam os instrumentos de poder. Ao tocar no que é do outro, fazer uso e se aculturar, não há como manter as mesmas estruturas e, mediante isso, se banaliza a utilização de certos elementos trazendo um esvaziamento do seu valor. Deixa de ser um ícone de luta e de representatividade. Essa neutralização descontextualiza, atribuindo novas características, podendo ser estas capitalistas ou até mesmo fetichistas, então o que antes representava a resistência e a luta, perde a força e passa a ser apenas algo banal. Isto se condiz com as reflexões de William (2020), em seu livro *Apropriação cultural*:

No contexto brasileiro, e mesmo pelo mundo afora, há muitas pessoas brancas que participam e se integram a culturas discriminadas. É possível fazer isso sem se apropriar? Acredito que seja possível, mas alguns critérios devem ser observados, porque a linha que separa apropriação de integração nesses casos é muito tênue. O exemplo dos terreiros de candomblé, que em São Paulo já tem a maioria branca, é bastante pontual. É fundamental que uma pessoa não acredite que se torna negra porque frequenta o terreiro, usa turbantes ou porque trança os cabelos. (William, 2020, p.127-

Em síntese, este ensaio evidencia que práticas aparentemente simples podem carregar densas implicações simbólicas. Ao mesmo tempo, o estudo aponta para o potencial transformador da linguagem e da arte na construção de uma educação comprometida com a diversidade: a profundidade dessas reflexões deve permear os muros escolares e os espaços acadêmicos. Diante disso, educar é, inevitavelmente, um ato político e tem o potencial de denunciar estruturas excludentes, e de construir caminhos para que cada sujeito possa, de fato, fazer e narrar a sua própria história livre das diversas violências, sejam simbólicas sejam expostas, como as vivenciadas todos os dias.

### Referências

BOECKEL, Cristina. **Autor de “Olhos coloridos” conta que música surgiu de caso de racismo.** G1, Rio de Janeiro, 20 nov. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/autor-de-olhos-coloridos-conta-que-musica-surgiu-de-caso-de-racismo.html>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/BOURDIEU\\_Pierre.\\_A\\_domina%C3%A7%C3%A3o\\_masculina.pdf?1332946646](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/BOURDIEU_Pierre._A_domina%C3%A7%C3%A3o_masculina.pdf?1332946646). Acesso em: 22 abr. 2026.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa – UFBA.Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cantarin/elpl-uab-literatura-africana-em-perspectiva-recepcional/material-extra/Pele%20negra%20mascaras%20brancas%20-Frantz%20Fanon.pdf/view>. Acesso em: 22 abr. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª Impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 22 abr. 2026.

GENIUS, Holdings. **Letra de olhos coloridos.** Brooklyn, cidade de Nova Iorque. 2026. Disponível em: <https://genius.com/Sandra-de-sa-olhos-coloridos-lyrics>. Acesso em 25 mai. 2026.

OLIVEIRA, Adriana Silva de; ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Arte, educação e contemporaneidade.** Blucher. São Paulo, 2020. Disponível em: [https://storage.blucher.com.br/book/pdf\\_preview/9788521218883-amostra.pdf](https://storage.blucher.com.br/book/pdf_preview/9788521218883-amostra.pdf). Acesso em: 22 abr. 2026.

ROSA, Vitória Acosta; ALMEIDA, Cleusa Albillia. **Nos seus olhos coloridos: um grito de**

denúncia e resistência. **Salão de Extensão do IFRS**, 6., Canoas. Anais [...]. Disponível em: <https://eventos.ifrs.edu.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SÁ, Sandra de. **Olhos coloridos**. Intérprete: Sandra de Sá. Brasil, década de 1980.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. Editora Jandaíra, São Paulo, 2020.

#### *Autora*

*Elisângela Lambstein Franco de Moraes*

*Mestra em Educação. Professora universitária, Neuropsicopedagoga, Psicanalista didata. Graduação em Pedagogia, Letras: Português/Inglês. Graduanda em Psicologia. Especialização em Psicopedagogia, Cultura Africana e Violência Doméstica contra crianças e adolescentes. Docente: Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia (Faculdade de Americana, FAM). Atuação profissional: Psicopedagoga no Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE/FAM). Supervisora de estágio - Pedagogia (FAM). Participante do NDE - Núcleo Docente Estruturante. Experiência na elaboração de materiais didáticos para o Ensino Superior. Participante do grupo de estudos: GEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Epistemologia (UFScar). Atendimento clínico psicopedagógico particular. Autora do livro *Diversidade Cultural: 18 anos da Lei 10.639*.*

*Lattes: [lattes.cnpq.br/9864968499513797](https://lattes.cnpq.br/9864968499513797)*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9923-694X>*



## José Craveirinha: o outro grande combatente, o outro sonhador<sup>1</sup>



A MINHA DOR

Dói  
A mesmíssima angústia  
nas almas  
perto e à distância

E o preto que gritou  
é a dor que se não vendeu  
na hora do sol perdido.

In “Karingana Ua Karingana,  
José Craveirinha)

Matos Matosse

Propus-me escrever sobre o livro *Cela 1*, de José Craveirinha. Livro publicado, com a chancela de INLD, em 1980. A capa é de A. Saldanha Coutinho. E tem 64 poemas. Destes, 11 poemas não têm títulos. Começa, aqui, o estilo poético de José Craveirinha. [Mas, sobre isto falarei, mais adiante]. José Craveirinha dedica este livro à Maria, sua esposa.

Não poderia ter começado a escrever sobre este livro, sem, no entanto, – dado o contexto histórico em que ele foi escrito, no período colonial, – transcrever a seguinte passagem estampada, logo, na primeira página deste livro: “Consequência da luta de libertação que conduziu a independência do País os poetas e prosadores de Moçambique podem agora ser editados em liberdade. Esta colecção é

<sup>1</sup> Este ensaio literário, sobre o livro CELA 1 do poeta José Craveirinha, foi extraído da antologia poética [JOSÉ CRAVEIRINHA: A VOZ DO NOSSO TEMPO (2022)], lançada, em 2022. Foi organizada pelo jornalista e escritor José dos Remédios, e conta com ensaístas, críticos literários e docentes de literatura: Lucílio Manjate, Albino Macuácuca, Léo Cote, Vanessa Rimbau Pinheiro, Carmen Lúcia Tindó Secco, Savio Roberto Fonseca de Freitas Américo Pacule, Dioniso Bahule, Zito Macário e Martins JC-Mapera, Dionísio Bahule, Francisco Noa, Óscar Fumo, Rita Chaves, e o próprio José dos Remédios.

a afirmação duma cultura que o poder opressor não pode destruir, pois não se pode manter indefinidamente silenciada a voz de um Povo”.

Os poemas que dão corpo a este livro foram escritos, entre os anos 1954 a 1970, período da dominação colonial portuguesa no nosso país. Daí, que José Craveirinha desenhe a sua temática em torno deste contexto histórico.

Em “O VÍCIO DO CIGARRO”, o primeiro poema do livro “Era não!/ Mas o tabaco/ é um vício.// E o vício/ fumado nas omoplatas/ põe-nos sobre a língua a nicotina/ e descerra os lábios/ para o sim”.

Este poema, aliás, em todos os textos, José Craveirinha usa a metáfora, para além de outros recursos estilísticos, para que a crítica severa que fazia não fosse, facilmente, desvendada pelos opressores. Prestemos a atenção às palavras *omoplata*, [o mesmo que escápula, que, em Anatomia, é osso plano na região do ombro que se articula com a clavícula e úmero], e *nicotina*, [esta alcaloide neurotóxico, encontrado, principalmente, no tabaco]; também, a forma verbal *descerra*; estas isotopias remetem-nos à temática de *confissão*, “o *sim*”. Esta confissão resulta da tortura, da porrada a que o sujeito poético era submetido pelo opressor, trazido, em outros textos do livro, como a Polícia Internacional e de Defesa do Estado – PIDE; a PIDE oprimia os presos [estes outros combatentes, na clandestinidade], usando o tabaco; com um cigarro, aceso, queimava os seus ombros [omoplatas], para que estes revelassem o segredo que ocultavam: “põe-nos sobre a língua a nicotina”, estritamente, ligado ao *sim*; a *confissão*. A nicotina – o *veneno* – irá prejudicar os companheiros. *Descerrar* os lábios é, o mesmo que *revelar*, *soltar segredos*, sobre os planos traçados, ligados à Luta Armada. Isto ocorre numa cadeia, prisão.

Em “JOELHOS EM CONTRADANÇA”, a temática é a mesma a do poema anterior, porém, o poeta tenta trazer duas realidades distintas que ocorrem em espaços diferentes: “joelhos puros de raparigas canibalizam/ os olhos masculinos nas esquinas das ruas”, e esta realidade: “E ao ritmo/ da contradança de joelhos nus nem parece/ que algures há cartilagens sangrando/ a esfolar-se no chão das cadeias”. A ideia de opressão é, indiscutivelmente, visível na segunda estrofe, com “marcas temáticas” como: *sangrando*, *esfolar-se*. José Craveirinha traz-nos – neste poema – o sofrimento desumano que os presos passavam na cadeia. “Nas mais frias manhãs de Julho/ a fome aquece-nos as barrigas”.

Em “UMA CANTIGA EM 3 TEMPOS”, poema com 7 estrofes, agrupadas da seguinte maneira: Tempos I e II com duas estrofes; Tempo III com três estrofes; no primeiro Tempo, o autor adverte: “O poeta enclausurado/ ou mesmo incomunicável seis meses/ circula/ e funciona/ como um irrevogável/ perfeito golpe de estado”; e, no segundo Tempo, revela a condição do poeta preso: “O poeta/ apesar de preso/ nunca tem o problema/ de sentir-se completamente só...//” [– prossegue o

sujeito poético –] “...Porque a poesia não lhe permite/ estar detido/ e ficar sozinho”. [– e este remate, fazendo referência ao grande filósofo grego do séc. IV a. C.: “Até Platão/ esperto já sabia disso!”

A poesia liberta. A poesia é a companheira do preso. Do oprimido. Do, totalmente, inconformado. Esta revelação do poeta José Craveirinha é, bastante, profunda. É uma *liberdade* difícil de ser compreendida por alguém que não se encarne no poeta. Incapaz de mergulhar no espírito de um poeta. Trata-se de uma outra sensação. Uma doce loucura.

Se no poema “O VÍCIO DO CIGARRO”, a temática é a de *confissão*, o *sim*; já, no “INTEROGATÓRIO”, a temática é, *não confissão*: “...Quietos/ quatro horas seguidas/ comodamente sentados numa cadeira/ ao milésimo século de perguntas/ voltamos à primeira infância/ e dá-nos forte sem mijo/ a mijaneira!// Mas.../ **não falamos!**” [o negrito é o meu, para salientar esta decisão corajosa do sujeito poético.] – E, no mesmo poema, na 6ª estrofe, mostra-nos a forte resistência, apesar: “...previamente as carícias/ de cacetadas.// E/ as bocas inchadas/ a sangue natural imitando o vermelho/ torna autêntico este verso”. Nota-se, no mesmo poema, como José Craveirinha torna a dor aguda, que desatina, *menos dolorosa*, recorrendo ao eufemismo: “...as carícias/ de cacetadas”. [Estes versos de José Craveirinha lembram-me os de Fernando Pessoa: “O poeta é um fingidor./ Finge tão completamente/ que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente”; e estes versos: “E os que leem o que escreve,/ na dor lida sentem bem,/ não as duas que ele teve,/ mas só a que eles não tem”.]

O poema “APARÊNCIAS” tem alguma ligação temática com o INTEROGATÓRIO. O autor começa-o com um vocativo: “Amigos!” José Craveirinha, ao recorrer a esta forma de comunicação, não o faz por acaso; é para aproximar, cada vez mais, o sujeito poético dos leitores, mas também, conquistar a atenção destes: “Amigos!/ Apesar das aparências/ estarem de acordo com as circunstâncias/ não sou eu quem morre de medo.// Antes/ Durante/ E após os interrogatórios/ (inclusive nos quotidianos trajectos do jipe)/ a minha língua é que torna de papel almaço/ E as minhas desavergonhadas rótulas de borracha/ Coitadas é que tremem”. [O jipe era o tal carro usado pela PIDE. Era, por isso, também, o instrumento de opressão.]

E no poema da pág. 38: “Ao bom evangelho dos cassetetes/ ouvir avoengos pássaros bantos/ cantarem algures nos ombros/ velhas melodias de feridas.// E depois/ a sedutora persuasão das ameaças/ pela décima segunda vez humildemente/ pensar: Não sou luso-ultramariano/ SOU MOÇAMBICANO!// Será suficiente esta confissão/ sr. Chefe dos cassetetes/ da 2ª brigada?”, mostra-se uma forte determinação do sujeito poético.

Na abordagem da temática de *isolamento*, “AFORISMO”, o autor, como se estivesse a narrar uma estória [recordando à fábula], usa a imagem de uma formiga, esta como sendo a sua única companheira da cela, partilhando juntos a refeição, porém, a formiga não era interrogada pelo opressor. E esta passagem que deixa transparecer, claramente, a *tortura*, que, aliás, prevalece em quase toda a sua poesia: “...Mas aos dois intencionalmente/ podiam pôr-nos de rastos/ mas não podem/ ajoelhar-nos”.

Em “PAIXÃO SECRETA”, há uma descrição das actividades secretas que eram realizadas por eles, na clandestinidade: “...Mas/ a arma da paixão mais secreta/ dos filhos que amam a terra-mãe cem por cento/ é o alarido pungente do sangue/ quando nós e elas amorosamente/ vamos distribuir panfletos/ às 2 horas da madrugada/ e a pide nos apanha”.

A relação que existia entre o opressor e oprimido, como é natural, foi a de ódio, marcada por tortura: mordanças, palmatoadas, calabouços, revólver, anilhas de ferro nos tornozelos, “... um cobertor pequeno para os quatro/ e numa tábua despregada no chão...”; “...o argumento/ do cigarro na boca e lúgubre revólver em cima da mesa”, “AMOR A DOER”. Todas estas formas de tortura eram para os obrigarem a *confessar*, a *denunciar* os planos e, “... mostrarem o papel guardado na tábua do soalho/ ali a fazer do amor escondido/ o futuro de um povo”, (idem).

As formas de tortura continuam marcantes no poema “POETA ATIRADO AOS BICHOS”: “...na mata à ferroada/ dos insectos de obuses”; nestes dois versos, o poeta apresenta-nos as isotopias “bélicas”, que têm que ver, sobremaneira, com a maneira feroz de tortura, mas, sempre, como, já, nos habitou, Craveirinha, com alguma metáfora, claro. E nestes: “...mas unicamente nacos fixos de um poeta/ de carne em sangue no meio deste zoo/ atirado aos bichos!” José Craveirinha, partindo do cruzamento temático, *amor vs revolta*, mostra-nos a forma mais cruel e desumana como o ser humano – na condição dos que eram perseguidos pela PIDE – passava.

Apesar desta tortura, os combatentes não se humilhavam. Continuavam firmes aos seus planos e objectivos. Mais fortes, ainda.

O poema “OS PRIVILEGIADOS”: “Como único privilégio/ os poetas usufruem a própria morte/ para viverem ainda mais a sua pátria.// Por isso/ mesmo que tentem/ não existem quizumbas que façam parar/ o lume deste rastilho”; e o da pág. 30, [sem título] “Sobre/ os telhados brunidos de cacimba/ prevalece o ritmo das feridas/ depois da hemorragia/ a desinfectar/ as injúrias.// Mas ao longo das veias/ ouvir-se em surdina/ cantamos com força/ este sangue.” – são testemunhos desta força, desta união, desta determinação dos combatentes, deste juramento, deste amor pela pátria.

No poema da pág. 34, face a vários acontecimentos, o sujeito poético manifesta a sua dúvida sobre a existência de Deus, *descrença em Deus*: “Não sei se existe Deus”. E faz este contraste, recorrendo à

conjunção adversativa, *mas*, para demonstrar a sua crença, a sua fé em Deus: “Mas se Deus existe.../ **Ele está com toda a certeza/ a comer comigo** esta farinha/ no mesmo prato”. [O negrito é o meu.] Da temática de *descrença em Deus* ou de situação de dúvida que tinha o sujeito poético para a de *crença em Deus*. Esta intenção do poeta é para, sobretudo neste contexto, mostrar **a busca de Deus**, quando o homem se encontra numa situação de tristeza e não só. E, igualmente, mostra que o Totalmente Outro não abandona os Seus filhos.

É impressionante a força interior que José Craveirinha tem; uma força que o move a vencer as vicissitudes para poder deixar registada alguma coisa sobre essa fase histórica que ele, – como sujeito poético e os outros – identificados nos textos pelo pronome pessoal da primeira pessoa gramatical do plural *nós* viveram.

Em “POEMA DO ALFINETE MÁGICO”, [*poema escrito com um alfinete num papel higiénico, em 1966*] sente-se, com orgulho, isto: “Com um inofensivo alfinete mágico/ nós os sonhadores moçambicanos/ de cerrados maxilares invocamos os desejos/ e suspendemos os corações nas janelas/ donde a lua e o sol quando entram/ entram gradeados// E/ nesta ausência da família pensamos/ como seria bom estarmos todos juntos a almoçar/ todos juntos a almoçar qualquer coisa lá em casa/ mas depois do grande sonho conseguido// Com este alfinete mágico/ as rezas que rezamos desajoelhados/ são rezas inauditas a uma espingarda/ mais do que deus dos milagres/ das suas balas desgradeando/ o sol inteiro de dia/ e à noite a lua toda”.

Ainda neste poema, o sujeito poético sente, tristemente, a falta da sua família. O advérbio de lugar – *lá*, evidencia *o espaço, o lugar* [onde família se encontra.] São estes lugares distintos que os isolam.

Em “DIA DE VISITA”, apesar de ver a família, em dia de visita, o tempo estabelecido não é suficiente: “Lembras-te amigo Luís?/ Por semana eram duas vezes meia hora/ e o guarda de turno a avisar/ – «São 30 minutos e acabou!»// E tinham de ser exactamente 30 minutos.// Mas a cada visita/ ao trigésimo primeiro minuto/ já não era o tempo regulamentar excedido.// Mais sessenta segundos com a família/ não era mais nada/ ...ERA OURO! ”.

Este tratamento humilhante por que passava o sujeito poético, era, igualmente, passado pelos seus filhos, na escola. José Craveirinha traz-nos isso no poema “OS DOIS MENINOS MAUS ESTUDANTES”; é um poema em forma de uma narrativa, em que Zeca e Stélio, ambos filhos de José Craveirinha, conversam com a mãe acerca da escola. Zeca e Stélio não queriam ir mais à escola. Mas não diziam as razões à sua mãe: “– A sôra professora chama-nos filhos de uma turra, mamã”. Claro, o autor traz esta triste realidade, como uma crítica a discriminação perpetuada por aqueles que o autor os chama de ‘chefes’, ‘patrão’, e acontecia, também, com vários meninos.

Sugiro a leitura deste poema das págs. 41 e 42.

## APONTAMENTO NO MATO

*O mato acorda*

*excitado aos libidinosos beijos das automáticas.*

*Cuidado!*

*Atira-te ao meu lado.*

*Não levantes a cabeça*

*nem te mexes.*

*Ouves?*

*Calma.*

*Não tenhas receio.*

*Foi o espasmo de um morteiro*

*e esse gorgueio é o voo*

*dos moscardos*

*de estilhaços.*

*Querida:*

*Deixa-me beijar-te agora.*

*Mas à voz de saltar*

*Atenção!*

*Cerra os dentes*

*e salta em frente*

*também a fazer fogo*

*companheira!*

Os poemas deste autor, apesar de abordarem, na maioria, a temática que gira, à volta da *revolta*, da *opressão*, da *confissão*, de *rejeição*, de *isolamento*, só para dar alguns exemplos, cada um tem a sua forma. Isto é, cada um reúne as suas próprias marcas [isotopias] que nos levam à identificação do tema. O autor dá-lhes um *traço* único. Não cansa o leitor ao lê-los, pela forma como o autor os esculpe.

Sinta o suco de uma poesia, simples, mas com jogo de palavras interessantíssimo: “POEMETO”: “Na cidade calada à força/ agora falamos mais.// Que para violar este silêncio/ basta porem-nos juntos/ na prisão”; e este: “LÂMPADA”: “Sei/ que depois a pele transpira/ até à lâmpada resplandecente/ e que no Verão vóltios/ os meus dentes batem de frio.// Obviamente então/ a metamorfose dos mudos/ quando tem de suceder/ sucede luminosamente”.

Nestes dois poemas, Craveirinha, tal como o faz em outros textos, brinca – [eu, particularmente, gosto deste jogo de palavras, seja com este poeta ou com outros que o consigam o recriar. Vi jogo similar, em Armando Artur e em Nick do Rosário. Acho que a poesia só é uma verdadeira obra de arte, quando for esculpida com este esmero artístico, com a musicalidade, ritmo, forma e, pontuação que produza sensações diversas, jamais conseguidas num texto não artístico.] – com as palavras que, só podem ser, facilmente, compreendidas, quando forem peneiradas, cuidadosamente, até ao âmago. Por exemplo: veja o que acontece nestes versos: “e que no Verão vóltios/ os meus dentes batem de frio”. [Verão = *tempo quente*. Estação do ano posterior a primavera e que antecede o outono. Vóltios = unidade de medida de voltagem. E voltagem? Será diferença de potencial eléctrico entre dois pontos medida em *volts*.]

E, em “A ÚLTIMA PORTA”, “Última porta à direita/ O mundo ensurdecido de moscas de silêncio/...”; continuando com exemplos de jogo de palavras: “...e o tátil gosto das pontas dos dedos nas paredes/ aculturações em comum dos homens/ enquanto escafandrizados os malucos/ respiram a *ternura dos varões*”. [*varões* = grades das celas. Prisão. Preste a atenção à palavra *ternura*. Este alinhamento **ternura** vs **varões**.

Em outro texto, “VIGÉSIMO DIA DO QUARTO MÊS”, “...na esquizofrenia dos ferrolhos”. [**Ferrolhos** e **varões**, significando **grades, prisão**.]; “...ensurdecidas de silêncio dos ponteiros de angústia...”, “PORTA”.

### **Recursos estilísticos predominantes na poesia de Craveirinha**

Metáfora, anáfora, sinestesia, metonímia, [...estendido a ler o meu amigo Gorki”, “SAUDADE”], antítese, parataxe, paralelismo estrutural, comparação, ironia, [...E no sofrimento deste prédio...// ...nos boicotam o irreduzível consenso deste sofrimento/ habituando sem pagar renda esta moradia...”, “CONSENSO”], advérbio enfatizante, [...é fantástico como nos movemos terríveis...”], encavalamento. Recorre, também, a figuras de animais: cão, formiga, javalis, pássaros.

Ainda, recorre, igualmente, à repetição da preposição, *mas* [14 vezes, seja no início de uma estrofe: “**Mas** a pátria/ de momento acontece-me/ a frio no reverso insistente da ternura/...”, SAUDADE; 9 vezes, no início de um verso: “Não sei se existe Deus. (verso 1)/**Mas** se Deus existe (verso 2) / Ele está com toda a certeza (verso 3)...”].

Outra temática que o autor no-lo traz é a de *amor*, em alguns casos, recorrendo ao cruzamento temático, por exemplo, o texto da pág. 72: “Amiga:/ No febril conluio dos mútuos póros/ nossos lábios sussurram-se/ as respectivas músicas/ de Amor/ e só!!! Mas/ nos ofegantes muros das penitenciárias/ nem uma Sofia Loren/ nem uma Gina Lollobrigida/ nem uma tal de Ava Gardner/ e nem tu minha amiga/ com todas as vossas ferramentas de prazer/ nos boicotam o irreduzível consenso deste sofrimento/ habituando sem pagar renda esta moradia/ de quatro paredes/ uma porta de ferro/ e uma espécie de janela com persianas de varões.// E no sofrimento deste prédio/ nós os presos e os que não foram presos/ conseguimos o seguinte consenso:/ – Voz de prisão aos carcereiros!”

Neste texto, como, já, havia dito, o autor trabalha com dois temas: **amor vs prisão** [= sofrimento (...sangram cotovelos nos ladrilhos., “CIRCUITO FECHADO”), isolamento], recorrendo a seguintes isotopias: amor – lábios sussurram-se – ferramentas de prazer; ofegantes – penitenciárias – portas de ferro – persianas de varões – presos – prisão – carcereiros.

Outro texto que posso trazê-lo como exemplo, cuja temática é a de *amor*: “PARA UM IDÍLIO CLANDESTINO”: “Deixe-me que te beije/ ao de leve o rosto na manhã nova/ e meus dedos acariciem/ nervosos a curva meiga do teu seio.// Meu amor:/ o senso fragmenta-me a sensibilidade/ e o que sei sinto-o/ larva plena do que há-de vir.// Tu e eu/ envolvidos nesta aventura/ esperamos o comprometido instante/ nalguma parte a sós.// Vai. Não te esqueças./ Nesta manhã do Infulene/ ao quilometro dez da liberdade/ o sobrenatural acontece: É assim./ E tu minha mulher/ depois da visita partes à vontade/ mas não livre”.

Outros poemas que sugiro que se leia: “UM SIMPLES POEMA FÚTIL DE AMOR”, um excerto, no qual o poeta faz, ainda este jogo de palavras, com a metáfora a transpirar: [“Teus palpitações

pássaros” = seios. Mamas.]; [“Mas para gozar também o dedo/ No clitórico gatilho imprescindível”  
= parte íntima de uma mulher.]

“(…)

*Teus palpitantes pássaros*

*Cativos na blusa as pintinhas azuis*

*Mas para gozar também o dedo*

*No clitórico gatilho imprescindível.*

(…)”.

No poema “CELA 1”, que dá o título ao livro, o sujeito poético compara-se a um cão danado, raivoso, aborrecido. Parece alguém desesperado. Sem coragem de contar aos seus filhos tudo o que aconteceu com ele e com outros *inquilinos* da cela. Filhos que cresceram longe do pai. Filhos rejeitados na escola. O poema termina com um sentido de “vingança”(?):

CELA 1

*Aqui estou neurasténico*

*como um cão*

*danado a lambar a salgada*

*crosta das velhas feridas.*

*Em que língua*

*e com que rosto*

*aos meus filhos órfãos de pai*

*eu vou dizer que se esqueçam.*

Talvez o que o entristece e cria-o esse sentimento de “vingança”, da “revolta”, seja este desprezo sofrido: “Zangado/ acreditas no insulto/ e chamas-me **negro**./ Mas não me chamas **negro**./ Assim

não te odeio./ Porque se me chamas negro/ encolho os meus elásticos ombros/ e com pena de ti sorrio”.

José Craveirinha mostra-se, no poema “NÃO SEI SE É UMA MEDALHA”, confiante no fim deste sofrimento, de toda esta opressão: “Alguma vez/ um cigarro aceso sentirá o delicioso/ sabor de te fumar de repente/ o ombro direito?// Pois/ sobre isso eu juro/ que tudo é pura mentira”. Apesar disso, as marcas que o cigarro deixou crivadas no seu corpo: “Juro/ que nunca um cigarro LM/ apagou sua idiossincrásica boca de lume/ no calor escuro da minha omoplata”. Outra passagem deste poema: “E também confesso/ que se esta invenção tivesse acontecido/ muito provavelmente seria em mil novecentos/ e sessenta e seis a tarde numa certa **Vila Algarve**/ enquanto pela duodécima vez/ eu abanava a cabeça/ e dizia: – Não sei!// Por acaso/ a mancha desta mentira está./ Não sei se é uma medalha. Mas não sai mais”. [O negrito é o meu. Lugar onde a PIDE encarcerava e oprimia os presos. Hoje, é um lugar abandonado. Um lugar histórico olvidado.]

Em “METAMORFOSE”, José Craveirinha, enclausurado, tenta expressar a saudade que tem do mundo fora, claramente (!), mas, principalmente, das coisas boas que existem, lá; uma dessas coisas boas são as mulheres, e, aqui, traz-nos os nomes de Sofia Loren, Cláudia Cardinale e Ava Gardner. Estas tinham uma coisa em comum: eram atrizes, ícones de cinema, actuaram, quase no mesmo período. Eram mulheres muito bonitas. Talvez, naquela época, tidas como padrão de beleza.

José Craveirinha sente tanta saudade da Maria – [desta mulher que viveu muito tempo com ela, mas, por causa da prisão, viu-se obrigado a se separar dela] – que acaba – Maria – a “agitar” na sua intensa imaginação, criando um mundo utópico, aliás, também, criado, em relação a Sofia Loren, Cláudia Cardinale e Ava Gardner, que mesmo sem as ter conhecido, presencialmente, admirava a sua beleza e caía num erotismo quimérico. Sente-se esta relação de intimidade com as três e com uma outra [aqui, não nos dá o seu nome] – mas, tudo dentro deste «utopismo»: “Em dois anos/ meus **dedos metamorfoses**/ de Sofia Loren, Cláudia Cardinale/ **voluptuosamente só traíram**/ a minha ex-querida Ava Gardner/ outro nome não digo/ e minha esposa Maria”.

Estes nomes Sofia Loren e Ava Gardner voltam a serem mencionados pelo poeta no texto da pág. 72, e, agora, com mais um novo nome: Gina Lolobrigida, também, atriz de cinema e fotógrafa italiana.

Para fechar a temática de amor, este texto da página 91, [sem título], em que o autor nos fala da beleza, do amor vs ódio, prisão. Mas não de um amor fingido, dissimulado; fala-nos do amor verdadeiro, sério: “Minha mais querida./ Mais do que nunca/ é necessário/ amar./ Mas amar bem./ Amar muito./ Amar sempre mais./ Amar sim como só eu te amo./ Amar mais do que é preciso./ Amar muitas vezes desesperadamente./ Amar sempre tanto/ tanto.../ tanto.../ tanto quase como

quem delira.// Ou então meu amor/ amar acima de tudo/ e além de todos/ mas amar sempre mais do que a raiva/ mil vezes raivosa de quem na prisão/ nos odeia!”

Vamos ao alinhamento das isotopias: **amar**: amar bem – amar muito – sempre mais – amar mais do que é preciso – amar muitas vezes desesperadamente [ideia de que não se deve amar, esperando alguma coisa em troca] – sempre tanto – tanto – [e esta comparação: como quem delira] – amar acima de tudo – além de todos [aqui, o poeta nos remete à ideia implícita de Transcendência. De reconhecimento da existência de Deus. Revelação de ética religiosa.] – amar sempre mais do que a raiva, mil vezes raivosa de quem na prisão nos odeia! Por fim: amar para vencer o ódio. A inveja. A concupiscência. Os homicídios. Roubos. Violação. Injustiças, etc.

Este texto surge como uma advertência, um apelo, depois de toda a maldade e desumanidade vistas nos outros textos. Se calhar, seja por esse propósito que José Craveirinha colocou-o no fim do livro, como último, para fechar todo o seu pensamento e intenção poéticas.

O sujeito poético encontra o *consolo* no colo de uma mulher: “Teu colo/ preâmbulo de amor/ esgota-me o desespero/ E tudo o que me acontece/ em ti divide-me num só...”, [sem título], pág. 59.

Tentativa de conclusão: A poesia de José Craveirinha é a de COMBATE. Foi escrita, no período colonial. É uma poesia que «se impunha, como uma continuação da voz dos guerrilheiros da FRELIMO.», in POESIA DE COMBATE 2, (1977). As dores e o sofrimento apresentados por Craveirinha não foram sentidos, somente, por ele, mas por todos aqueles que eram perseguidos pela PIDE, responsável pela repressão de todas as formas de oposição ao regime político do Estado Novo, [...Ah!/ Grandes pides!...”, “Instruções”, pág. 84.], e eram sujeitos à privação de sono, ao isolamento, às más condições alimentares, higiénicas e saúde o que os levavam, muitas vezes, à morte. Alguns presos eram encarcerados na Vila Algarve. Este edifício, hoje, abandonado e, albergando outros *inquilinos*, os sem-abrigo. No meu poema “Mendigo”, assim descrevo aquela ruína onde antes funcionou a PIDE: “...E nas cavernas abandonadas da Vila Algarve,/ tatuadas com sangue de presos políticos, verdadeiros heróis desta Pátria”<sup>2</sup>.

José Craveirinha ordenou os seus textos de tal maneira que o das págs. 89 e 90 pode ser interpretado como aquele que marca o fim da opressão, todavia, não apaga as marcas deixadas pelo cigarro e outras formas de tortura. O da pág. 91, que apela ao amor; o amor que fá-lo-á perdoar e vencer o ódio: “...mas amar sempre mais do que a raiva...” Todavia, o poema CELA 1, parece estar, tendencialmente, a quebrar esta pretensão do autor, ao trazer um o sujeito poético “vingativo”. Mas não. Não deve ser analisada dessa forma esta pretensão do autor.

---

<sup>2</sup> In MATOSSE (2017).

A poesia de Craveirinha traz as desigualdades sociais: “...Por isso/ muito logicamente/ os negros quando querem comida/ tiram todo o arroz/ do prato do patrão”. Esta dicotomia: rico vs pobre; patrão vs negro, turra.

É uma poesia histórica. Uma escola. Uma poesia livre, cujos versos são simples, curtos, na maior parte, entretanto, com uma profundidade surpreendente. É uma poesia rica. Bela. Apesar de difícil interpretação.

José Craveirinha, para ocultar a sua própria identidade, para que a censura não lhe identificasse, usou alguns pseudónimos como: Mário Vieira, J, Cravo, Jesuíno Cravo, Jota Cê.

“E a minha guerra/ é a do poeta na sua Paz”., pág. 60. Uma luta constante; uma luta sentida em cada verso derramada a tinta neste livro. uma luta travada nesta *revolta*: “...Mas não me chamas negro”., pág. 62. Craveirinha sabia que «o importante não é vencer todos os dias, mas lutar sempre»., como diria o professor brasileiro Waldemar Martins.

Ferroviário, 28 de Junho de 2022

### **Referências bibliográficas**

CRAVEIRINHA, José, *CELA 1*, INLD, Maputo, 1980.

CRAVEIRINHA, José, *O folclore moçambicano e as suas tendências*, Alcance Editores, Maputo, Junho de 2009.

.....*Poesia de Combate 2*, INLD, Dezembro de 1977.

MATOSSE, Matos. *A Sombra dos Sonhos – poemas de 1986 a 2009*. Maputo: Prelo Clássico, 2017.

*Autor*

*Matos Matosse*

*Professor, escritor e ensaísta literário. É membro fundador do Círculo Académico de Letras e Artes de Moçambique, CALAM.*

*E-mail: [chonape.matosse@gmail.com](mailto:chonape.matosse@gmail.com)*

*+258 844164395*

*Moçambique - Maputo*



## Reflexões sobre direitos humanos e interculturalidade na educação

Resenha do artigo de: CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

Patrícia Costa dos Santos

A presente resenha analisa o artigo “*Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*”, de Vera Maria Candau, destacando suas contribuições para o debate contemporâneo acerca dos Direitos Humanos. A autora problematiza a universalidade desses direitos em contextos marcados pela diversidade cultural e pelas desigualdades sociais. A análise enfatiza a relação entre multiculturalismo, globalização e educação, evidenciando a necessidade de uma abordagem intercultural que promova o reconhecimento das diferenças. Conclui-se que a educação desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, crítica e inclusiva.

O artigo propõe uma reflexão crítica acerca dos desafios enfrentados pelos Direitos Humanos na contemporaneidade, especialmente diante da diversidade cultural e das desigualdades sociais. A autora questiona a noção de universalidade desses direitos, destacando as tensões existentes entre igualdade e diferença.

Nesse contexto, Candau analisa como a globalização, associada ao neoliberalismo, influencia na construção e a aplicação dos Direitos Humanos, muitas vezes impondo padrões homogêneos que desconsideram as especificidades culturais. Esse processo contribui para o surgimento de conflitos culturais e para o fortalecimento de relações de dominação.

A autora argumenta que os Direitos Humanos não podem ser compreendidos apenas de forma abstrata e universal, sendo necessário considerar os contextos culturais nos quais estão inseridos. As

tensões entre igualdade e diferença tornam-se evidentes quando políticas de identidade entram em conflito com a universalização dos direitos, gerando contradições no campo da justiça social.

A discussão é aprofundada a partir das contribuições de Boaventura de Sousa Santos, que critica a concepção hegemônica dos Direitos Humanos:

Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para operarem como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos precisam ser reconceitualizados como interculturais (SANTOS, 2006, p. 441-442).

A partir dessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de uma abordagem intercultural, capaz de promover o diálogo entre diferentes culturas e reconhecer a pluralidade das experiências sociais. O multiculturalismo, nesse sentido, pode gerar tanto conflitos quanto possibilidades de construção de novas formas culturais.

A educação assume papel central nesse processo, sendo fundamental para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Conforme aponta Oliveira (2000, apud Candau, 2008), a educação não deve se limitar à transmissão de conhecimento, mas deve também contribuir para a formação da cidadania.

Nessa mesma linha, Paulo Freire (1996), destaca a importância do pensamento crítico como elemento essencial no processo educativo, permitindo que os indivíduos compreendam a realidade e atuem na sua transformação.

Dessa forma, evidencia-se que ainda existem lacunas significativas na compreensão e na efetivação dos Direitos Humanos. Torna-se necessário adotar uma postura crítica diante desses direitos, compreendendo suas limitações e possibilidades, bem como promovendo sua ressignificação a partir de uma perspectiva intercultural. A educação, nesse cenário, configura-se como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa à diversidade.

*Autora:*

*Patricia Costa dos Santos*

*graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo – Câmpus de Registro e pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnicas – Sociais/Raciais.*

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5687668617821340>

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.