

## Decolonialidade antropofágica: resistir à re-colonização

Os genocídios perpetrados até hoje em nome da colonização não passam de meras sombras destinadas aos arquivos do esquecimento

Imagem criada a partir da obra "Untitled", 1996, de Tayseer Barakat



### Sumário

Editorial .....	1
O argumento ontológico para a existência de Deus: algumas versões e crítica .....	5
Escola Sem Partido: Compreensão Crítica do Movimento e Projeções para a Educação Brasileira .....	12
Os direitos humanos e a institucionalização da violência: perspectivas descoloniais	35
O caráter mítico do tempo: uma correlação entre linguagem e religião .....	51
Colonialidade, decolonialidade e pensamento decolonial: uma (re)conceituação .....	64
Educação e cidadania: entre contrastes e esperança.....	97
Direitos humanos e privados de liberdade: panorama nos estados da região sul brasileira no primeiro ano da pandemia de Covid-19 .....	110
Crianças imigrantes nas escolas de educação infantil: seus aspectos culturais com enfoque no processo linguístico .....	131
Mainueneau e a construção do <i>ethos</i> do sujeito na cena discursiva da guerra .....	150
Os dois amores e as duas cidades em Santo Agostinho .....	174
Colonialidade e saber: um olhar comparativo entre Guimarães Rosa e Pepetela ....	192
Pelo sucesso escolar das classes populares .....	213
Construção do Conhecimento em Sala de Aula – Resenha.....	218



## Editorial

*Sandro Adrián Baraldi*

Parece que escolher a decolonialidade como meta filosófica do tempo presente foi uma boa escolha. Esta cultura que oprime o planeta com suas escolhas colonizadoras de mentes, corpos e recursos volta à carga justamente quando tudo indicava seu esgotamento. E lá vamos nós a mais uma empreitada colonizadora mundial.

Sou o único que acha que a terceira guerra mundial acabou de começar? Israel com gana conquistadora investe na colonização dos países próximos, “limpando a casa” dos palestinos, quiçá justamente para incentivar o ódio antissemita que tradicionalmente retorna. Ou seja, criando propositalmente um ambiente hostil contra si mesmo. É claro que isso não é interesse do povo que habita Israel, mas é interesse dos grupos de bilionários que estão por trás de uma guerra de grandes proporções. EUA, apadrinhando o horror provocado pelo estado colonizador israelense, garante que esta empreitada se solidifique. E para quê? Oras, desdolarização e controle do petróleo são as primeiras ideias que me ocorrem.

Outra ideia, mais especulativa, os EUA conseguirem pontos estratégicos de desembarque de suas tropas pelo mediterrâneo e pelo Pacífico Norte, estrangulando a China em duas frentes. Se o intento norte americano é atacar a China, Israel está abrindo caminho pela Cisjordânia, Líbano e Síria. Seguem Iraque, Irã, Kuwait e Afeganistão que faz fronteira com a China.

Iraque foi fragmentado politicamente pelos EUA em 2003 com a Guerra do Iraque. Seus efeitos seguem até hoje (BBC Brasil, 2023 e Brasil de Fato, 2023). O Iraque começou como aliado dos EUA, de 1980 a 1988, durante a guerra patrocinada pelos EUA contra o Irã. A desculpa era lutarem contra o terrorismo internacional.

Aconteceu o mesmo com o Irã. Os EUA patrocinaram um Golpe de Estado, em 1953, Golpe este que durou até 1979 quando houve um Contra-Golpe (BBC Brasil, 2020). A partir daí, os EUA se tornaram inimigos do Irã, se aliaram ao Iraque, em 1980, e declararam guerra ao Irã.

Até hoje estes dois povos não se restabeleceram do caos provocado pelos EUA. Resultado: fragilizaram Irã e Iraque. A mais recente investida contra o Irã foram os embargos econômicos provocados pelo presidente norte americano Donald Trump, em 2018. Temos, hoje, um Irã empobrecido e enfraquecido pelos EUA.

Se hoje, o Irã entrasse em guerra contra Israel, os EUA já declararam que os “defenderia” atacando o Irã de maneira rápida e decisiva (conforme entrevista do secretário de Estado Blinken à CNN em 24/10/2023).

Depois temos Kuwait, que provavelmente se aliaria aos EUA, já que estes o defenderam contra o Iraque durante a Guerra do Golfo, de 1991.

Por fim, o Afeganistão foi invadido pelos EUA em 2001, em resposta ao ataque às Torres Gêmeas, deixando o país em frangalhos sob uma guerra civil com o Talibã, este também cria dos EUA.

Todo o Oriente Médio continua muito instável (BBC Brasil, 2023) até hoje, após essa sucessão de guerras “norte-americanas”, o que cria um ambiente propício para uma invasão territorial até a China.

Enfim, tirar estas informações de notícias sempre colocará em dúvida o conteúdo a que fomos expostos, pois este conteúdo vem de órgãos de imprensa nada científicos. Mas o ponto que é indiscutível é a mentalidade de intervenção armada estadunidense que percorreu o século XX, quando lhe era conveniente. Atitude “colonial”: invasão territorial pelas forças armadas e pelas forças ideológicas e expropriação dos povos que lá habitam. E, atualmente, caiu a máscara, as invasões são múltiplas, com muito mais intensidade e crueldade. As negações e as justificativas voltadas a se criar uma ideia de que os norte americanos são os bons mocinhos do planeta não interessam mais: os representantes dos EUA já não se importam mais com o que o mundo pensa deles.

Vejo isso como um *backlash* colonialista, uma retomada, um retorno, digamos assim, a ideias coloniais de conquista, controle e expolição, que pareciam superadas.

Como resistir ao revertério colonialista? Para mim, não há forma mais poderosa do que mudar a ideologia colonial que “se insere” nas mentes de todas as pessoas do planeta. Decolonizar é a

solução mais eficiente, porém menos rápida, que possuímos. Isso não significa abandonar todas as outras formas de resistência possíveis, contanto que sejam balizadas pela decolonialidade. Mas ter em mente que a insistência em um ideário decolonial É a forma mais duradoura e efetiva de mudar o planeta. Este é o firme propósito desta revista, feita para experimentar ideias decoloniais voltadas principalmente à Educação, não à educação formal apenas, mas à educação como possibilidade para o ser humano se reconquistar humano e assim crescer em experiências humanas.

Para quem levantar a mesma bandeira, sigamos firmes em nosso propósito esclarecedor, embora a resistência colonial seja, hoje, abissal.

Boa leitura!

Referências:

BBC News Brasil <https://www.bbc.com/portuguese/articles/clj7n14gdlwo>, 19/03/2023.

BBC News Brasil <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50983943>, 03/01/2020.

Brasil de Fato <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/20/guerra-no-iraque-uma-mentira-e-suas-longas-consequencias> 20/03/2023.

CNN <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/eua-nao-buscam-guerra-com-o-ira-mas-se-defenderiam-de-forma-decisiva-e-rapida-em-caso-de-ataque-diz-blinken/> 24/10/2023.

*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> .

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5055-2071>.

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



## O argumento ontológico para a existência de Deus: algumas versões e crítica<sup>1</sup>

*Thiago dos Anjos Noletto Barros*

**Resumo:** Este ensaio é uma discussão introdutória acerca do renomado argumento ontológico para a existência de Deus, formulado originalmente por Anselmo de Cantuária, cuja pretensão era desenvolver um raciocínio especulativo que tomasse o atributo da existência como consequência da compreensão do conceito de Deus. Esse argumento recebeu inúmeras críticas e reformulações ao longo da história do pensamento filosófico, razão pela qual estorva o propósito de lidar com todas de modo exaustivo e satisfatório, discutindo suas nuances e meandros, num ensaio que se pretende exíguo. Entretanto, seu objetivo de ser uma introdução acerca desse tema da filosofia analítica da religião resulta adequado.

**Palavras-Chaves:** Deus; Argumento Ontológico; Lógica; Filosofia da Religião.

### Introdução

Deus é um problema filosófico com implicações em diversas áreas da experiência humana, especialmente religiosa. Ao longo dos séculos, a questão da existência de Deus tem sido motivo de acalorados debates. Já na Idade Média, quando a filosofia ocidental se perfazia de muitas preocupações metafísicas, argumentos que visavam dar uma resposta positiva à questão e que tivessem sintonia com a razão foram apresentados. Um dos mais sofisticados é aquele denominado

---

<sup>1</sup> Esse texto foi apresentado originalmente como uma comunicação no CONCRER – Congresso de Ciências da Religião da UERN – seção temática 13 – Filosofia da Religião, que ocorreu em Natal/RN, no dia 10 de novembro de 2021.

de “argumento ontológico”, elaborado por Anselmo de Cantuária, também conhecido como Anselmo de Aosta. Neste argumento, a existência de Deus é derivada de seu próprio conceito, portanto *a priori*. Filósofos modernos chegaram a adicionar importantes premissas e conteúdos ao argumento desenvolvido por Anselmo, dentre os quais se destacam Descartes e Leibniz. Apesar disso, várias críticas ao argumento ontológico foram oferecidas ao longo dos anos e, talvez, a versão kantiana seja uma das mais severas. O presente ensaio discorre brevemente sobre esse argumento através de suas versões e críticas, considerando-o como um importante tópico de discussão para a filosofia analítica da religião em particular, bem como para as ciências da religião em geral.

## 1 O Argumento Ontológico

Compreende-se *Argumento Ontológico*, atrelado à justificativa da existência divina, como todo aquele consistente esforço intelectual expresso em um raciocínio argumentativo *a priori* para demonstrar a racionalidade da existência de Deus fundamentada em seu conceito. Anselmo de Cantuária foi o primeiro filósofo a discuti-lo de forma categórica em suas reflexões no *Proslogion*. Como diz Abbagnano (2007, p. 263.): “A prova ontológica foi formulada no séc. XI por Anselmo de Aosta. Sua característica é passar do simples conceito de Deus à existência de Deus”. Essa passagem se dá mediante articulação inferencial do conceito ou ideia de Deus – e tudo aquilo que lhe envolve – como justificção à predicação de sua existência. De maneira resumida, a existência é derivada da definição de Deus, visto que na condição de Ser metafisicamente necessário, supremo e máximo, nada poderia lhe faltar, inclusive a existência. As palavras de Anselmo são esclarecedoras nesse ponto:

Sem dúvida, “aquilo maior do que o qual nada pode ser pensado” não pode existir unicamente no intelecto. Se, na verdade, existe pelo menos no intelecto, pode pensar-se que exista também na realidade, o que é ser maior. Se pois “aquilo maior do que o qual nada pode ser pensado” existe apenas no intelecto, então “aquilo mesmo maior do que o qual nada pode ser pensado” é “algo maior do que o qual algo pode ser pensado”. Mas isto, <como é evidente>, é claramente impossível. Existe, pois, sem a menor dúvida, “alguma coisa maior do que a qual nada pode ser pensado” tanto no intelecto como na realidade (ANSELMO, 2008, p.12)

Observe que o filósofo medieval compreende que a simples intelecção de um ser maximamente grande e sobre o qual nada poderia ser pensado para além, enquanto categoria-limite da razão, é cognoscível, porém não seria logicamente adequado considera-lo apenas como objeto do intelecto,

pois assim não seria maximamente grande. A noção de grandeza e perfeição, nesse caso, pressupõe analiticamente sua existência para além do próprio intelecto que o intui. Na condição de ser “sobre o qual nada maior pode ser concebido”<sup>2</sup>, sua existência não pode ser prescindida senão sob o furto ou arruinamento desta definição. Novamente, Abbagnano (2007, p. 264) clareia: “Esse argumento consta de dois pontos: 1 – o que existe na realidade é ‘maior’ ou mais perfeito do que o que existe só no intelecto; 2- negar que aquilo de que não se pode pensar nada de maior existe na realidade significa contradizer-se”.

O argumento ontológico, por óbvio, difere das formas de justificação da existência de Deus que tomam os fenômenos como elementos recursivos relevantes quanto ao peso probante da divina existência. Ele não depende de uma análise redutiva dos fenômenos, seja dos objetos em si ou dos seus movimentos, para referenciar uma causa originária e, portanto, divina, de justificação *a posteriori*. Ele é meramente um argumento que prima pela analiticidade dos conceitos envolvendo as premissas e sua implicação inferencial lógica na conclusão. Não por acaso, tem sido considerado um dos mais engenhosos raciocínios desenvolvidos sobre a questão da teontologia<sup>3</sup>, mas também, pela mesma razão, exibe-se como alvo das mais severas críticas.

## 2 Variações do Argumento Ontológico

Após Anselmo, outros filósofos buscaram desenvolver o argumento ontológico. Alguns deles serão sucintamente citados neste material, a saber, Descartes e Leibniz. A intenção, contudo, não é detalhar os meandros dessas versões, algo que ocuparia comunicações específicas para cada uma, mas sim exibir algumas de suas especificidades através de uma abordagem geral. Descartes, por exemplo, é um dos que resgatam a temática do argumento ontológico em suas *Meditações Metafísicas*. Na quinta meditação, o filósofo exprime:

Ora, agora, se do simples fato de que posso tirar do meu pensamento a ideia de alguma coisa segue-se que tudo quanto reconheço pertencer clara e distintamente a esta coisa pertence-lhe de fato, não posso tirar disto um argumento e uma prova demonstrativa da existência de Deus? É certo que não encontro menos em mim sua ideia, isto é, a ideia de um ser soberanamente perfeito, do que a ideia de qualquer figura ou de qualquer número que seja (...) do simples fato de eu não poder conceber Deus sem existência, segue-se que a existência lhe é inseparável, e, portanto, que existe verdadeiramente: não

---

<sup>2</sup> Do latim, “*Te esse aliquid quo nihil maius cogitari possit*”

<sup>3</sup> Ramo da especulação teológica e filosófica que versa sobre a noção do “ser de Deus” (de ὄντος, ser, e Θεός, Deus).



que meu pensamento possa fazer que isso seja assim, e que imponha as coisas qualquer necessidade; mas, ao contrário, porque a necessidade da coisa, a saber, a existência de Deus, determina meu pensamento a concebê-lo dessa maneira (DESCARTES, 1974, p.132,133.)

A diferença entre ele e Anselmo se dá na inversão da inferência: enquanto o filósofo medieval deduz a existência da ideia de perfeição divina, conclusa em sua definição, Descartes aponta para a existência de Deus como determinante de seu pensamento acerca da perfeição. Nas palavras de Rosa e Pereira:

O espírito de Descartes está pronto para afirmar que Deus existe mesmo, não pelo facto de o pensarmos, uma vez que o pensamento não pode imprimir a necessidade da existência. É a necessidade da própria coisa, nomeadamente a existência de Deus, que determina o seu pensamento (ROSA e PEREIRA, 1995, p. 55)

Esta sutil distinção se justifica pelo itinerário seguido na epistemologia cartesiana, através do qual a garantia do pensamento claro e distinto e da atividade da *res cogitans* se determina, em última análise, pelo substrato metafísico da *res infinita*, isto é, Deus.

Leibniz, por seu turno, ofereceu uma formulação que deduz a necessidade da existência divina a partir da identidade entre sua possibilidade e a realidade. A noção é de que um ser divino sendo necessário, sua possibilidade implica em existência<sup>4</sup>. Nas palavras de Leibniz, no § 45 da *Monadologia*:

Assim, só Deus (ou o Ser Necessário) tem o privilégio de que, se ele é possível, tem de existir. E como nada pode impedir a possibilidade daquilo que não encerra quaisquer limites, nenhuma negação e, por conseguinte, nenhuma contradição, só isso basta para conhecer a existência de Deus a priori. (LEIBNIZ, 2016, p. 51.)

De acordo com essa perspectiva, a ontologia divina se impõe necessária frente a sua própria possibilidade. Uma vez não havendo contradição entre os termos necessário e possível neste caso específico, a essência divina, então, tem de ser compreendida como fundamento da existência. E a ausência de contradições torna possível aquilo que é. Rosa e Pereira (1995, p. 57) observam:

A condição necessária e suficiente para a existência de x é que o conceito de x não se contradiga em si mesmo (...) o filósofo mostra que o ser possível é necessário, uma vez

---

<sup>4</sup> É o que diz Nicola Abbagnano (2007, p. 264): “Leibniz, por sua vez, aceitou essa prova e formulou-a como identidade de possibilidade e realidade em Deus”

que a essência mais perfeita tem de ser pensada ao mesmo tempo que a existência, porque nela a essência é o fundamento da sua existência

Como se nota, o argumento ontológico passou por inúmeras variações, mas sempre mantendo essa noção apriorística da existência divina em torno do conceito de Deus ou definição teontológica.

### 3 Críticas ao Argumento Ontológico

Se, por um lado, o argumento ontológico teve grandes e renomados adeptos ao longo dos anos, seus críticos, por outro, não foram menos evidentes. O monge Gaunilo, em seu *Liber pro insipiente*, já ofereceu duras observações ao modelo proposto por Anselmo, portanto, já no início da circulação do argumento ontológico, assim como Gassendi e, sobretudo, Immanuel Kant objetaram a versão cartesiana. A fim de ilustrar uma dessas críticas, Kant será o autor abordado e sua objeção ao argumento ontológico se baseia, precisa e objetivamente, na impossibilidade de hipostasiação de um predicado lógico e sua identidade a um predicado real.

Isso quer dizer, então, que há intrínseca contradição – diversamente do que pensara Leibniz – nos conceitos arrolados. Uma vez que Deus está fora do campo de toda experiência possível, portanto acima do domínio do campo especulativo, os conceitos e conteúdos aplicados derivam de uma ilusão sub-reptícia da razão<sup>5</sup>. Ademais, Kant considera que a existência é cópula de um juízo, ou seja, na proposição “Deus é poderoso”, o termo “é” não acrescenta nenhum novo predicado, tornando a questão da existência alheia enquanto atributo:

Quando dizemos que Deus existe, nenhuma propriedade lhe atribuímos. Desta maneira, não existe entre a ideia de Deus que existe e a ideia de Deus que não existe nenhuma diferença. A existência não acrescenta nada à ideia de Deus, uma vez que a existência, não sendo atributo, não pode ser uma perfeição (ROSA e PEREIRA, 1995, p. 62)

De acordo com Kant, na Crítica da Razão Pura, no capítulo III, *O ideal da razão pura*, quarta seção, intitulada *Da impossibilidade de uma prova ontológica da existência de Deus*, o problema remanesce historicamente pelo equívoco alhures considerado. Ele diz: “Em todos os tempos se falou do ser *absolutamente necessário*, mas envidaram-se mais esforços para provar a sua existência

---

<sup>5</sup> Diz Kant: “Eu podia, sem dúvida, ter a esperança de refutar, sem mais rodeios, esta vã argúcia, mediante a rigorosa determinação do conceito de existência, se não tivesse descoberto que a ilusão de confundir um predicado lógico com um predicado real (isto é, com a determinação de uma coisa) quase exclui todo o esclarecimento. Tudo pode servir, indistintamente, de predicado lógico, e mesmo o sujeito pode servir a si próprio de predicado, porque a lógica abstrai de todo o conteúdo; mas a determinação é um predicado que excede o conceito do sujeito e o amplia. Não deve pois estar nele contida” (KANT, 2001, A598/B626).

do que para compreender como se poderá e até mesmo se se poderá pensar uma coisa desta espécie” (KANT, 2001, A592/B620). Ou seja, a preocupação sobre a existência de tal ser deveria ser discernida à luz das possibilidades especulativas de pensa-la.

Por fim, o filósofo de Königsberg, ao demonstrar a incongruência de pensadores da tradição anterior, especialmente Leibniz e Descartes<sup>6</sup>, aponta que a chamada “prova ontológica” na verdade é um equívoco:

Se, por conseguinte, penso um ser como realidade suprema (sem defeito), mantém-se sempre o problema de saber se existe ou não. Porque, embora nada falte ao meu conceito do conteúdo real possível de uma coisa em geral, falta ainda algo na relação com todo o meu estado de pensamento, a saber, que o conhecimento desse objeto também seja possível a posteriori. E aqui se mostra também a causa da dificuldade que reina neste ponto. (KANT, 2001, A600/B628)

### **Considerações Finais**

O argumento ontológico é uma das formas mais elegantes de um raciocínio especulativo que visa justificar lógica e aprioristicamente a existência de Deus. Ao longo dos anos, sua formulação foi desenvolvida, mas a essência sempre permaneceu: aduzir a existência de Deus a partir de uma inferência de seu conceito. Com Anselmo, o predicado da existência se conclui da essência perfeita divina, de tal maneira que o “ser sobre o qual nada maior pode ser concebido”, em sua grandeza máxima e incomparável, deve incluir a sua existência para além do próprio pensamento que o infere. Descartes e Leibniz acrescentaram elementos sutis, porém importantes, a essa disposição quando, para o primeiro, a existência de Deus é que assegura a noção intelectual a respeito da perfeição e, para o segundo, há identidade entre a possibilidade e a realidade no tocante a Deus. Kant fará uma severa crítica ao argumento ontológico desfazendo a compreensão de que predicados lógicos podem ser fundamentos inferenciais de predicados reais, isto é, que a perfeição é a base demandante da existência. O fato é que o argumento ontológico até o presente continua a ser um dos raciocínios mais interessantes no campo da filosofia da religião e um dos mais elaborados sobre a temática da existência de Deus.

---

<sup>6</sup> Kant diz: “assim, o famoso Leibniz não realizou aquilo de que se ufanava: ter conseguido, como pretendia, conhecer a priori a possibilidade de um ser ideal tão elevado. Por conseguinte, em vão se despendeu esforço e cansa com a célebre prova ontológica (cartesiana) da existência de um Ser supremo a partir de conceitos, e assim como um mercador não aumenta a sua fortuna se acrescentar uns zeros ao seu livro de caixa para aumentar o seu pecúlio, assim também ninguém pode enriquecer os seus conhecimentos mediante simples idéias” (KANT, 2001, A602/B630)

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANSELMO. **Proslogion seu Alloquium de Dei existentia**. Tradução de José Rosa. Covilhã: LusoSofia Press, 2008 (Coleção: Textos Clássicos de Filosofia)

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção: Os Pensadores)

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LEIBNIZ, G. W. **Monadologia**. Tradução e Apresentação de Adelino Cardoso. Lisboa: Edições Colibri, 2016.

ROSA, José Silva; PEREIRA, Maria Helena Reis. **Proslogion: Santo Anselmo** – Texto Integral, Leitura orientada, Propostas de Trabalho. Lisboa: Texto Editora, 1995.

*Autor:*

*Thiago dos Anjos Noletto Barros*

*Doutorando e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciado em Filosofia pela Faculdade Dom Heitor Sales (FAHS) e Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel em Teologia pela Faculdades EST (EST) e com graduação livre (intracampus) em Teologia pelo Seminário Teológico Evangélico do Betel Brasileiro (STEBB). Licenciado em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) na área de Filosofia, com experiência na área de Metodologia da Pesquisa Científica.*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2276-3266>*

*LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9221381652007451>*



## **Escola Sem Partido: Compreensão Crítica do Movimento e Projeções para a Educação Brasileira.**

*Ler Anderson de Toledo Santos Filho e Cíntia Magno Brazorotto*

**Resumo:** Este artigo aborda o movimento social Escola Sem Partido (ESP) e teve como objetivo realizar a crítica ao movimento, de modo a salientar possíveis consequências para a educação pela aplicação de sua agenda conservadora e reformista na forma de lei, com a hipótese de que essas são nocivas para a educação aqui compreendida como direito humano fundamental e constitucional. O delineamento metodológico pautou-se na pesquisa qualitativa com análise da produção na área, a partir da revisão de 11 artigos científicos, uma obra de pedagogia crítica, um relatório de mapeamento de Projetos de Lei (PL) relacionados ao movimento, bem como o PL 7180/2014 que originalmente, objetivava dar corpo às ideias do ESP. O referencial teórico englobou autores como Freire (2020); Martins (2019); Moura (2020); Silveira (2019); entre outros. A busca do referencial se deu pelo Google Acadêmico, SciELO e no site do contramovimento Professores Contra o Escola Sem Partido. Os resultados obtidos indicam que o ESP configura um golpe à educação nacional, bem como possui objetivos outros, que os declarados por seu discurso salvacionista, os quais se pautam na privatização deste direito, com vistas a conservar a hegemonia da burguesia brasileira.

**Palavras-Chave:** Direito à Educação; Escola Sem Partido; Privatizações.

### **INTRODUÇÃO**

Neste trabalho foi analisado o movimento social “Escola sem Partido” (ESP), suas concepções, características formais e sua atuação. A partir da revisão bibliográfica e documental, este trabalho

adquiriu teor qualitativo e buscou obter os subsídios necessários para realizar a crítica ao movimento social, com objetivo de desvelar quais as possíveis intencionalidades que se encontram por trás de seu discurso salvacionista. Outrossim, buscou-se compreender quais atores sociais se interessam pela defesa deste projeto, bem como quais as presumíveis repercussões da execução de seu ideário no formato de Lei e estabelecer a relação de tais consequências para a concepção de educação como um direito constitucional.

Para esse fim, de modo a se estabelecer as primeiras aproximações com o referencial teórico sobre a temática, deu-se início ao percurso metodológico de levantamento heurístico, através de buscas nas seguintes plataformas digitais: 1) Google Convencional; 2) Google Acadêmico; 3) Banco de Teses Scielo, utilizando como palavras-chave: Escola Sem Partido; Educação Democrática; Direito à Educação. O google convencional permitiu a localização do endereço eletrônico oficial do ESP (<http://www.escolasempartido.org/>), por meio do qual se analisou dados gerais sobre o movimento, da mesma forma que seu discurso institucional, sua atuação e organização. Ademais, tomou-se conhecimento do contramovimento “Professores Contra o Escola Sem Partido”, cujo site (<https://profscontraoesp.org/>) possuía um robusto banco de artigos, teses e livros com 52 trabalhos, de proeminentes pesquisadores da educação como Penna, Savianni e Freire, bem como o livro organizado por Eraldo Leme Batista, Paulino José Orso e Carlos Lucena: “Escola Sem Partido ou a Escola da Mordça e do Partido Único a Serviço do Capital”, produzido em 2019 pela editora Navegando Publicações. Essa obra reuniu 11 (onze) artigos que abordam o ESP por prismas diversos. Selecionaram-se os artigos interessantes à pesquisa e, a partir do Google Acadêmico e do banco de teses Scielo, confirmou-se a procedência dos artigos disponibilizados pelo site do contramovimento, bem como buscou-se bibliografia complementar mais recente.

O material selecionado foi composto de: 1) Livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; 2) Projeto de Lei Modelo ESP de 2014 de Erivelton Santana; 3) Mapeamento dos Projetos de Lei ESP: “6 Anos de Projetos “Escola Sem Partido” no Brasil: Levantamento dos Projetos de Lei Estaduais, Municipais, Distritais e Federais que Censuram a Liberdade de Aprender e Ensinar”; 4) Coleção de 11 (Onze) artigos do organizado “Escola Sem Partido ou a Escola da Mordça e do Partido Único a Serviço do Capital”. Foi feita a leitura e fichamento do material coletado e a partir de sua análise, obteve-se como resultado o texto que se segue.

Autodeclarado como movimento social de familiares e docentes preocupados em combater uma doutrinação político-ideológica e religiosa, que hipoteticamente estaria sendo engendrada em todos os níveis da educação nacional pública e privada, o ESP reivindica para si a condição de neutralidade, posicionando-se como sem ideologia e apartidário. A partir de Projetos de Lei (PL) como o PL

7180/2014 o movimento exige que se tornem infecundas as relações de ensino-aprendizagem, a partir da vigilância da atividade docente, ditando que temas o professor está autorizado a abordar em sala de aula, buscando, assim, um ensino supostamente neutro.

Contudo, segundo a literatura, não há, até o momento, qualquer estudo, ou coleção relevante de evidências categóricas que demonstrem a existência desta suposta prática sistematicamente doutrinadora por parte dos professores brasileiros. Isso, somado a uma série de anacronismos e contradições epistemológicas, filosóficas, e jurídicas das concepções do movimento sobre a educação, encaminhou a hipótese deste trabalho de que as reais intencionalidades deste movimento se encontram disfarçadas por seu discurso benevolente com possibilidades de estar correlacionado a anseios das classes dominantes.

A discussão desenvolvida ao longo do texto encontra-se organizada em três seções, seguido das considerações finais, tais quais sejam: 1) Escola Sem Partido: Historicizando a Ameaça à Educação e a Cruzada Anti-Gênero; 2) Entre Anacronismos e Incongruências: ESP e o Mito Da Neutralidade; 3) A Ânsia Socialmente Demiurga das Demandas Societais do ESP e suas Relações com O Setor Privado. Na primeira seção realizou-se uma retrospectiva histórica do movimento, contextualizando seu surgimento e evolução. Na segunda seção realizou-se análise crítica dos fundamentos do movimento, buscando evidenciar potenciais falhas e incongruências. Na terceira seção descreveu-se como os objetivos do movimento estão ligados aos interesses do setor privado e de que forma planejam modificar a dinâmica societária. Por fim, nas considerações finais, produziu-se uma síntese das reflexões deste trabalho, buscando oferecer, ainda, direções para trabalhos futuros.

## **ESCOLA SEM PARTIDO: HISTORICIZANDO A AMEAÇA À EDUCAÇÃO E A CRUZADA ANTI-GÊNERO**

O Escola Sem Partido foi fundado em 2004, por autoria do advogado paulista Miguel Francisco Urbano Nagib, o qual, segundo Martins (2019), construiu a proposta de intervenção no sistema de ensino, como quem cria sua *magnum opus*: à sua imagem e semelhança. Ainda consoante Martins (2019), Miguel Nagib tem claras convicções políticas: neoliberal, membro do “Insituto Millenium”, um *think thank* (organização voltada à formação de opinião com viés de direita), o qual se articulou com meios de comunicação de massa, como a revista “Veja”, o jornal “O Estado de São Paulo” para disseminar suas ideias, e sua posição à frente do projeto. Isso, por si só, já fornece os primeiros indicativos de que a neutralidade do projeto não vai para além de seu discurso. Outro sinal da parcialidade da iniciativa de Nagib é apresentado por Arelaro (2016), para quem o projeto Escola Sem

Partido foi uma resposta da elite econômica brasileira à primeira reeleição do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, tido como uma ameaça aos valores e aos interesses da burguesia brasileira, cuja orientação ideológica é reacionária e conservadora.

Desta forma, de acordo com Silveira (2019), para se entender a abrangência dos impactos desse movimento, torna-se necessário, primeiro, um recuo analítico capaz de revelar do que se trata o movimento. Segundo a autora, o ESP é peça chave para o plano societário anunciado pela macropolítica econômica neoliberal, cujas sucessivas investidas são, conforme a autora, um esforço da burguesia mundial de manter a estrutura de privilégios das elites econômicas e vilipendiar o avanço dos direitos da classe trabalhista, com vistas a impedir a superação da sociedade de crises: o capitalismo.

Essa noção é corroborada por Chauí (2022)<sup>1</sup>, pois, sob a perspectiva Marxiana de desenvolvimento dos modos de produção, é possível verificar que o capitalismo se encontra em um novo e mais intenso processo de crise revelador de suas contradições internas, o qual torna imperativo à reposição endógena deste sistema, a privatização de setores ainda não dominados pelo capital, de modo a garantir sua continuidade. Esse avanço inclui, embora não se restrinja a segmentos como educação e saúde, cuja historicidade é marcada pela luta de diversos grupos sociais desfavorecidos pelo dualismo escolar que estruturou a educação nacional desde seu período colonial. (Silveira, 2019).

Ciente desse panorama, o neoliberalismo reformista galga espaço na política internacional e busca enunciar uma nova dinâmica socioeconômica e política, por meio da privatização e da desregulamentação estatal, realinhando a máquina do Estado a seus interesses de classe, burguesa, neste caso, cuja ideologia pode ser classificada como promotora do conservantismo do *status quo*, pautado na liberdade individual e numa moral suprema com pretensões de universalidade, já que impede a assunção de outras; bem como vê as desigualdades como fatalidades fenomenológicas naturais (COUTINHO 2007 apud, SILVEIRA, 2019). Dessa forma, concorda-se com Solano (2017) ao destacar que esse fenômeno não está restrito ao Brasil e é acompanhado do recrudescimento de um conservadorismo duro de tendências despidamente fascistas, correntes de pensamento essas que se aliaram na busca por um projeto de educação e de Estado que atenda a suas demandas.

Deste modo, diante das proposições do movimento Escola Sem Partido de neutralização do currículo escolar, coloca-se como um consenso para os estudiosos da educação e das políticas públicas brasileiras (BATISTA; ORSO; LUCENA, 2019) que o Movimento está, de muitas maneiras, ligado

---

<sup>1</sup>Essa citação indireta refere-se a aula dada por Marilena Chauí sobre a “Ideia de História em Marx” ao Canal de YouTube “TV Boitempo” em evento de comemoração do aniversário póstumo de Karl Marx. A TV Boitempo é veículo digital de uma grande editora de autores críticos chamada Boitempo.



aos setores de pensamento neoliberal e conservador supramencionados. Outrossim torna-se patente que se constituem como uma das fases fundamentais para a reforma Estatal pleiteada por este grupo, reforma essa que

[...] flexibiliza todo o conteúdo que será lecionado aos estudantes, fortalecendo, por exemplo, o ensino técnico, questão que corrobora com a outra reforma, referente à nova lei trabalhista, sancionada em julho de 2017, que altera mais de cem pontos da CLT (SILVA JUNIOR & FARGONI, 2019, p.76).

Esse consenso, é reforçado pela observação do apoio dado a essa iniciativa pelo setor privado e da articulação do projeto por partidos políticos conservadores e liberais em consonância com o pensamento de Silva Junior & Fargoni (2019, p.80), os quais afirmam que “ao analisar o quadro de propositores do movimento Escola Sem Partido no senado e na câmara, detecta-se uma maioria de empresários, administradores e pastores em vez de professores ou outros profissionais da educação básica.”. Além disso, conforme apontam Conti & Piolli (2019, p.308-309) o ESP representa um importante mecanismo de pressão pela reforma tecnicista do Ensino Médio aplicada pelo governo Temer, haja vista que

Os princípios do movimento e os argumentos do movimento, para o devido agrado dos apologetas da qualidade de caráter empresarial, com algumas exceções, alinham-se o gerencialismo autoritário da BNCC e da atual reforma do ensino médio que destacam-se por se constituírem como medidas promotoras de um estreitamento do currículo das escolas atrelando esse às matrizes de avaliação.

A despeito das estruturas e interesses em volta do ESP, é somente em 2014, contudo, que o movimento ganha os holofotes do debate público, após o início da crise política que culminou no golpe de Estado parlamentar contra a Presidente Dilma Roussef. Para aquisição desse destaque, foi imprescindível o apoio de um ator político insurgente: O Movimento Brasil Livre (MBL). De acordo com Solano (2017), esse grupo é tipificado como uma iniciativa de cooptação política neoliberal, aliada a setores conservadores, que atrai as pessoas a partir do uso de Pautas Morais e *Fake News*, incorrendo em uma estratégia de mobilização das forças políticas e sociais denominada por Cohen (2002) de Pânico Moral. Vale a pena frisar que, poucos meses antes da crise institucional da república brasileira, o MBL havia protestado pelo fechamento da exposição Queermuseu no Santander Cultural, em Porto Alegre, desqualificando suas obras como conteúdo artístico, numa lógica semelhante à de acusação de doutrinação perpetrada pelo ESP.

A gênese do MBL remonta às manifestações iniciadas em 2013 pelo ‘Movimento Passe Livre’, o qual protestava contra o aumento dos preços no transporte público e acabou gerando um sentimento “anti” Partido dos Trabalhadores, que foi decisivo para a elevação dos líderes do MBL ao poder, possibilitando, por conseguinte, o apoio político que foi mister, para que o Escola Sem Partido fosse debatido e apresentado na forma de Projeto de lei pelo então deputado Flávio Bolsonaro, e em segundo momento, por seu irmão, Carlos Bolsonaro (PSC-RJ). A expansão do projeto foi agravada na gestão do governo de Jair Messias Bolsonaro, haja vista que:

O ministério da educação sob novo comando, abriu portas para a perversidade de movimentos, como o encontro do ministro Mendonça Filho com o ator Alexandre Frota, este que se vincula ao [...] ESP [...] e também ao Movimento Brasil Livre (MBL), no intuito de propagar as ideologias dos seus movimentos, outra prova do Movimento Escola Sem Partido com Partido. (...) Este grupo, o MBL, que defende o Escola Sem Partido conseguiu eleger candidatos, como o vereador Fernando Holiday em São Paulo e é frequente na mídia Brasileira movimentando discursos políticos conservadores na mesma pasta dos muitos deputados e senadores que idealizaram e colocaram em trâmites o [...] ESP [...] em todo Brasil (SILVA JUNIOR & FARFONI, 2019, p.88).

Tal qual se apresentava, o PL 7180/2014 ficou popularizado como ‘lei da mordaza’, pois propunha que o Professor, sob pena de sofrer medidas corretivas, estaria proibido de abordar questões que resvassem nas esferas sexual, moral ou religiosa, tidas pelo Escola Sem Partido como áreas de influência exclusiva das famílias dos alunos, o que viola a liberdade de cátedra do professor assegurada pelo Art. 206. da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Dessa maneira, portanto, os docentes seriam impedidos de propor debates fundamentais para a criação, conforme aponta Freire (2020), das contradições imperativas ao processo de formação de cidadã que leva a assunção de pessoas mais tolerantes, capazes de exercer sua cidadania no contexto democrático de direito.

O projeto previa, ainda, que os docentes, sempre que fossem apresentar uma teoria acerca de um fato, como por exemplo o “Surgimento da vida na Terra”, seriam obrigados dedicar igual tempo e esforço a teorias concorrentes, que neste exemplo específico, tratar-se-ia, de acordo com a lógica conservadora do ESP, do ensino da cosmologia criacionista judaico-cristã, perseguindo assim uma suposta neutralidade de pensamento ao comportarem-se, os educadores, como meros transmissores de conhecimento. O que, na verdade, é uma falácia, já que impõe uma visão bem específica do assunto sem se importar, por exemplo, com a cosmologia de outras religiões, como as de matriz africana, reforçando mais uma vez que, em verdade, a escola do ESP tem, sim um partido. Ademais, a busca forçosa de um equilíbrio perfeito de todas as visões teóricas possíveis sob o dado assunto

disciplinar indica o desconhecimento, ou o propositado preterimento sobre as discussões e disputas no campo teórico do currículo, já que a disponibilidade de tempo escolar para se abarcar todos os conhecimentos socialmente relevantes é um debate travado há décadas, conforme indicam as reflexões de Goodson (1997).

Outrossim, o PL incorreu ainda na tentativa de alocar o docente na posição de inimigo do alunado, ao alegar que, por abordar pensadores e estudiosos com visão ideológica ligados ao campo da esquerda teórica, estariam automaticamente, em uma lógica *ex nihilo*, promovendo a doutrinação; o que ainda demonstra que para o projeto os estudantes são encarados como objeto-passivo e “folha em branco” nas relações de ensino-aprendizagem, algo tão anacrônico quanto inverossímil, conforme Penna (2019), pois contraria as mais recentes pesquisas sobre a cognição humana e rompe com teorias pedagógicas consagradas como a linha crítica e construtivista de Freire (2020). Entretanto, essa lógica do Escola Sem Partido e do bolsonarismo<sup>2</sup> a ele atrelado, característica de movimentos conservadores neoliberalizantes e proto-facistas como o MBL, são rebatidos por Freire (2020) ao deixar claro que, embora o posicionamento do docente seja onipresente no fazer pedagógico, por conta de sua natureza política; é de fundamental importância que o docente parta de uma ética universal, justa, honesta e verdadeira, para a tomada dessa mesma postura, evitando, portanto, a chamada doutrinação - busca de conhecimento em uma única fonte sem possibilidade de contestação. Ou seja, a esquerda teórica, ao contrário do que acusam os partidários do movimento, preocupa-se em evitar o fenômeno do qual é acusada de ser a única responsável.

Em suma, as propostas do ESP

[...] buscam determinar os conteúdos que integrarão e aqueles que serão excluídos dos currículos, da educação básica ao ensino superior; incentivar a desconfiança na relação entre professor e aluno, visando exercer pressão e controle sobre o professor; disseminar práticas que expõem professores ao constrangimento e medo; alimentar o discurso de combate a “doutrinação de esquerda”. Essas práticas, em menor ou maior alcance, promovem a censura e o controle ideológico, que nesse caso concorrem para a manutenção do estado das coisas, inclusive a desigualdade de acesso ao conhecimento. (TAFFAREL *et. Al*, 2019, p.167)

No entanto, a despeito de sua agressiva articulação política, a empreitada do ESP de consecução de suas demandas na forma de lei falhou. Os principais motivos do fracasso deveram-se ao fato de que, ao buscar a tutela da atividade docente, o projeto atenta contra o Art.206 da Constituição Federal de

---

<sup>2</sup> Nome dado por diversos teóricos como Solano (2017) ao movimento político populista da extrema-direita que se inclina ao fascismo.

1988 (CF) por cercear sua liberdade de cátedra e de expressão, bem como atenta contra a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) por violar o pluralismo de ideias e a liberdade de aprender e ensinar (MARTINS, 2019, p.109).

Por outro lado, conquanto o PL 7180/2014 tenha sido declarado inconstitucional, o movimento não apenas permaneceu ativo, como projetos de lei embasados na proposição original se alastraram ao redor das 5570 casas legislativas do país, muito em razão do modelo de PL disponibilizado pelo ESP em seu site. De acordo com o levantamento mais recente, existem 213 PL relacionados à ideologia do movimento, os quais visam, contraditoriamente, em nome do pluralismo de ideias, diminuir o número de assuntos que as professoras e os professores podem abordar em sala de aula, (MOURA, 2020) e, muito embora até o presente momento nenhum deles tenha sido aprovado, considera-se que seus efeitos já podem ser percebidos por profissionais da educação.

Tal afirmação, embasa-se no fato de que os agentes do movimento influenciaram a elaboração de importantes instrumentos legais da educação como a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como colaboraram com construção de uma atmosfera de insegurança e instabilidade sobre o trabalho docente, conforme relatado pelo contramovimento “Professores Contra o Escola Sem Partido”. Esse contexto de trabalho é devido ao estímulo proporcionado pelo ESP à judicialização do professor cujos posicionamentos e abordagens se oponham às visões de mundo dos responsáveis pelos discentes, o que naturaliza a prática estabelecida de vigilância sobre a agência do educador em sala de aula, levando, por conseguinte a diversos casos de afastamento e censura de profissionais docentes percebidos como doutrinadores pelo país. (PENNA, 2016, apud SILVA JUNIOR & FARGONI, 2019, p.74).

Outrossim, é importante ressaltar, que, mais recentemente, as ideias do movimento se vincularam de modo extraoficial, à gestão do ex-presidente da república Jair Bolsonaro, o qual incorporou as prerrogativas do ESP a suas falas em defesa do ensino militar e do *homeschooling* (educação domiciliar). Falas essas que se encontram em consonância com o avanço do projeto neoliberalizante de degradação da educação enquanto direito, para possibilitar sua posterior mercantilização (MOURA, 2020).

Assim, diante da perenidade deste movimento, apesar de sua reiterada inconstitucionalidade, quer-se, em seguida, explorar algumas das tantas contradições teóricas, jurídicas, epistemológicas, discursivas e ideológicas que são trazidas no bojo das reivindicações deste movimento.

## **ENTRE ANACRONISMOS E INCONGRUÊNCIAS: ESP E O MITO DA NEUTRALIDADE**

Logo no primeiro capítulo de *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2020, p.16), sublinha que toda posição, postura ou ponto de vista não se constitui como neutra e, de forma crítica, expõe, que o erro de dada filosofia ou ideologia está no se fazer absoluta. O erro está, portanto, na doutrinação, ou seja, na busca pelo conhecimento e pela verdade em uma única fonte, o que torna possível conjecturar que a aversão do ESP pela pedagogia crítica, especialmente às teorias de Paulo Freire, como se ela configurasse um mecanismo inescapável de doutrinação, mostra-se infundado.

A posição freiriana se sustenta no fato de que o aprendizado, por sua faceta gnosiológica, torna-se diretivo e não permite, desta maneira, uma falsa neutralidade que é o mais profundo desrespeito ao educando, na medida que contribui para a manutenção de uma ordem injusta; (FREIRE, 2020). Dessa forma, a educação constitui-se como intervenção na realidade, tanto para a mudança das injustiças, como para a manutenção do *status quo*; o caminho tomado será determinado pelas escolhas do educador, que, por isso, precisa estar ciente que não existe neutralidade de educação, educar é, por excelência, um ato político (ibid).

Não obstante, o Escola Sem Partido insiste nos discursos em prol da “neutralização escolar”, a fim de coibir a hipotética “doutrinação ideológica” dos professores, incluindo o tratamento pedagógico de temas, que na visão dos apoiadores do movimento Escola Sem Partido, não devem transgredir no ensino os limites determinados pela família e seus princípios morais, como a religião do estudante. Assim, contraria não apenas as ideias da pedagogia crítica de Freire (2020), mas sim todo o Estado da Arte produzido pelos estudos de cognição do construtivismo, pois, os adeptos do movimento defendem que o professor deve se portar como mero transmissor de conhecimento, apartando cognição de emoção, já que para o ESP os professores não são considerados educadores, algo tão anacrônico quanto equivocado. (SILVEIRA, 2019).

Com isso, o movimento coloca o sistema de ensino em situação ambígua e contraditória, na medida que a almejada neutralidade de conceitos, é apontada como incongruente, pois nos

[...] Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997), a pluralidade cultural é um dos temas transversais, pensados para serem trabalhados por todas as disciplinas para que a escola possa cumprir sua função social.” (...). Acreditamos que o projeto de lei possui dois equívocos que deturpam o significado da Educação (...), i) considerar que o professor ideal é aquele cujo único propósito é transmitir informações e ii) que tais informações podem ser neutras e imparciais. (BAGDONAS; AZEVEDO, 2017, p.261).

É interessante aqui apontar que, segundo Lucena *et al.* (2019), essa persistente visão do movimento ESP sobre a educação, a qual busca tornar infértil sua função social, bem como esvaziar o papel do professor nesse campo, é de natureza positivista. Assim torna-se pertinente reforçar que, conforme Lucena *et al.* (2019, p. 229-230),

A essência do projeto “Escola sem Partido” expressa pela neutralidade científica e negação às ideologias fundamenta-se no positivismo, uma rica concepção epistêmica, cujos pressupostos são voltados à ordenação e manutenção de uma sociedade da forma como é [...]Essa proposta educacional objetiva a construção de uma sociabilidade conservadora através da escola. Seus pressupostos implicam em um movimento de doutrinação ao qual a harmonia social é resultado de uma ação passiva dos seres humanos perante a sociedade. Na aparência, as propostas da “Escola sem Partido” sustentam o fim de uma pretensa doutrinação político-ideológica. Em sua essência materializa a instauração de princípios conservadores voltados à exclusão de todo e qualquer pensamento crítico nas escolas.

Além disso, avessas a essa abordagem do ESP, há uma gama de correntes epistemológicas que, de diversos modos, rebatem a tese positivista da neutralidade. A título de exemplo, pode-se mirar a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético. Corporificando e reforçando essa noção, pode-se apontar para uma perspectiva Japiassúniana, para a qual a neutralidade do conhecimento científico não passa de um mito. (MARTINS, 2019). Outra teoria que caminha no mesmo sentido, segundo Silveira (2019), é a concepção valorativa Schaffiana de que não há neutralidade de posicionamento, reforçando as incongruências do movimento ao insistir nessa premissa para o ensino nacional.

Sobre esse assunto, é importante ainda denotar, que essa demarcação das ciências humanas como local específico da “doutrinação”, fica patente ao se analisar a versão final da BNCC com a qual o ESP está de acordo, ao se promover a supervalorização de disciplinas mais instrumentais e objetivas, como Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento das disciplinas com potencial de fomentar o senso crítico, tal qual sejam as História, Geografia, Filosofia, Sociologia e as Artes (CONTI & PIOLLI, 2019). Outrossim, essa área do conhecimento, do ponto de vista do Escola Sem Partido, é onde a “doutrinação” é mais frequente, constituindo assim o argumento central para, em tese, legitimar as exigências do movimento de que o docente se mantenha como mero transmissor de informações. Contudo, apesar do temor quase metafísico do grupo pelo alegado poder doutrinário de teóricos como Karl Marx, temor esse que leva o ESP a desconsiderar a cientificidade de suas teorias, pode-se

[...] lembrar aos homens puros do ESP que sua preocupação com a ideologia marxista é exagerada, pois intelectuais responsáveis pela construção recente do pensamento conservador no Brasil, como Golbery do Couto e Silva, Jarbas Vasconcelos e Delfim Netto, figuras de proa durante a ditadura militar, foram leitores de Marx e dos marxistas, pois entendiam a importância desses para a sua luta política. (CARVALHO, 2019, p.65).

Não convencidos, todavia, os partidários do ESP insistem que a competência do profissional da educação está no notório saber e em sua habilidade de repassá-lo, mesmo que há muito, educadores venham discutindo e criticando essa noção estereotipada, de que o professor competente é o que tem apenas domínio sobre o conjunto de conteúdos disciplinares a serem expostos ao alunado de maneira teórica em sala de aula. Essa crítica promovida pelos profissionais de educação encontra lastro nas pesquisas mais recentes sobre esse campo, as quais têm defendido a importância de ensinar aos estudantes como construir seu próprio conhecimento, de maneira socialmente relevante, preparando-se para a vida cidadã em uma democracia participativa. (CARVALHO; GIL PEREZ, 1992; DELIZOICOV et al. 2002 *apud* BAGDONAS; AZEVEDO, 2017). Afinal, “alegar que o outro é pautado por ideologias e eu sou neutro, não passa de um jogo político para desconstruir o inimigo e consolidar minha posição.” (MARTINS, 2019, p.117).

Desta forma, se a escola for reduzida a um espaço dedicado a reforçar o pensamento conservador e fixista do senso comum (SANTOS, 1989), o qual é objeto de desconstrução do fazer científico, que é calcado na ruptura de paradigmas; não há necessidade de sua existência, já que, nesse panorama hipotético, as crianças e jovens teriam todo aprendizado que necessitam proveniente da família, como apontando por Freitas (2018). Apesar disso, vale estabelecer o contraponto de que o ESP poderia ser um projeto positivo, caso sua preocupação com a educação fosse perceptivelmente legítima, ao se considerar que:

É evidente que seria interessante que a escola pudesse atingir uma posição de neutralidade a partir da qual todas as ideologias fossem respeitadas. Porém defender uma escola sem ideologia já é uma ideologia e isso torna a tese contraditória por natureza. Afinal, educar é um ato político. (SOUZA e OLIVEIRA, 2017, p. 128 *apud* SILVA, 2018, p.225).

Isso, torna necessário o questionamento de se a neutralidade proposta pelo Escola sem Partido possui viabilidade no contexto de um ensino significativo, livre e democrático, que esteja alinhado com as funções sociais da escola, conforme defende SILVA (2017). Assim, de modo veemente, este trabalho é conduzido à concordância com as considerações de Orso (2019, p.141) de que

[...] defender um pensamento único à moda da Escola “sem” Partido, a partir da modernidade e, sobretudo, na atualidade, constitui-se um gigantesco anacronismo, um contrassenso e um retrocesso. Afinal, a própria burguesia adotou e até instituiu a liberdade de expressão como seu princípio basilar e sua principal bandeira de luta a séculos. No entanto, na contramão, o momento em que mais se fala em liberdade, também é aquele em que a própria burguesia mais cerceia, nega, priva e impede a liberdade, condenando a sociedade ao obscurantismo e às masmorras. Apesar de o liberalismo afirmar que defende a tolerância e a liberdade de pensamento e de expressão, não faltam demonstrações de que a burguesia não o faz por princípio, mas sim, ideologicamente e de maneira oportunista, apenas quando e da forma que lhe convém [...] Neste caso, não hesita e não faz objeção ou restrição à ditadura, [...] como a que tivemos no Brasil entre 1964 e 1985 [...] provocando a prisão, a tortura, o desaparecimento e morte de milhares de pessoas.

Assim, torna-se evidente que a pretensão de salvar a educação de um suposto processo doutrinário não é um processo neutro nem ideológica, nem sociologicamente. Em verdade, trata-se de uma clara vontade de classe de controlar e manipular o contexto societal através da modificação do panorama de direito à educação, para um de direito ao consumo, uma vez que, como buscaremos elucidar em seguida, o setor privado tem interesse em explorar esse campo para a obtenção de lucro.

## **A ANSIA SOCIALMENTE DEMIURGA DAS DEMANDAS SOCIETAIS DO ESP E SUAS RELAÇÕES COM O SETOR PRIVADO**

De acordo com Caldas (2017), para se obter uma conceitualização adequada a respeito do movimento Escola Sem Partido dentro do campo das ciências sociais, faz-se necessário, antes, estabelecer-se o ponto de partida metodológico para tanto. Assim, de modo a produzir uma criteriosa análise sociológica, o autor calca-se na perspectiva teórica de Alain Touraine, dentro da qual o conceito de movimento social é descrito como a agência coletiva com intenções de criticar o estado estaque da coisa societal, de modo a possibilitar a assunção de novas subjetividades. (CALDAS, 2017, p.7)

Essa definição de movimento social é característica indissociável do conceito de sujeito social, enquanto membro da sociedade capaz de transformar o contexto societário concretamente, abrindo possibilidades para a enunciação das subjetividades de sujeitos emergentes, ou seja, o sujeito social abre espaço para que novos grupos sociais lutem pelos seus direitos coletivos e individuais, sejam eles de caráter material, social ou cultural, conforme defende Gohn (2011). Outrossim, o conceito de movimento social não pode ser separado do conceito de democracia, compreendido por Caldas



(2017, p.9) não apenas como uma coleção de garantias institucionais, ou como a imposição da vontade de uma maioria, mas sim como o respeito mútuo aos projetos individuais e coletivos que mesclam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma dada coletividade social, nacional, religiosa ou de outras naturezas. Em outras palavras, o regime democrático poderia ser definido como “[...] a forma de vida política que dá a maior liberdade ao maior número, que protege e reconhece a maior diversidade possível” (TOURAINÉ, 1994, p.23 apud CALDAS, 2017, p. 9).

Portanto, em contrapartida à convicta autodeterminação do ESP como “movimento social”, ao mesmo caberia, dentro do panorama descrito, uma ressignificação de posicionamento conceitual; podendo destarte ser classificado, consoante Caldas (2017), como um “antimovimento social”<sup>3</sup>. Seu novo *status* seria devido a sua atuação política, bem como às demandas conservadoras, que não abrem espaço para a enunciação de subjetividades diversas e incluem, por exemplo, a supervisão de profissionais da educação de modo a evitar que manifestem suas concepções político-ideológica durante o ato docente. Essa definição é pertinente, segundo Caldas (2017, p.16) já que se trata de

[...] uma mobilização que não só nega a subjetividade do outro, mas nega a própria condição de produção de subjetividades e de sujeitos coletivos, de forma direta, nas escolas e dentro de sala de aula, e de maneira indireta, em diversos outros espaços públicos. Ou seja, nega a produção de uma cultura democrática que tem como base o reconhecimento e a aceitação do diferente. (CALDAS, 2017, p.16).

Um exemplo corporificado desta oposição à enunciação de subjetividades descrita por Caldas (2017) está localizada no fato de a discussão de questões de gênero em sala de aula ser completamente repudiada pelo anti-movimento Escola Sem Partido, para quem essa área deve ser de influência exclusiva da família – no singular, pois defendem um único modelo familiar- condizente com o que afirma o líder do grupo Nagib em diversas entrevistas aos meios de comunicação de massas. Desta forma, é possível afirmar que o ESP

Afina-se política e ideologicamente com a “nova direita radical”, que mundialmente está centrada na primazia do mercado sobre os cidadãos e seus direitos, na liberdade irrestrita para acumular riquezas, sem pudor de qualquer tipo, na utilização da violência ou de golpes jurídico-político-midiáticos, como ocorreu no Brasil em 2016, como o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, e recorrentemente é financiada por endinheirados (cf. TEIXEIRA, 2007), como são Charles e David Koch.(MARTINS, 2019, p.101).

---

<sup>3</sup> A partir deste ponto do texto, devido a essa ressignificação teórica, adotar-se-á essa nova nomenclatura (anti-movimento) para referir-se ao ESP.

Assim, vale a pena lembrar que, apesar de não terem sido capazes sancionar uma lei federal pautada em suas ideias, a cruzada anti-gênero do Escola Sem Partido tem norteado a proliferação de Projetos de Lei de orientações semelhantes ao redor das 5570 casas legislativas do país, o que constituiu, em consonância com Silva (2017), um avanço da vida privada sobre a vida pública, numa tentativa de modificar as noções dos limites que as separam, para redefinir o que pode ou não ser discutido no meio educacional. Além disso, de acordo com Moura (2020, p.10) o ESP tem se aproveitado do

[...] combate ao fantasma colorido da “Ideologia de Gênero”, termo que surgiu dentro da Igreja Católica (JUNQUEIRA, 2017), foi absorvido pelas igrejas evangélicas e se tornou o principal mote da chamada “Bancada da Bíblia” no Congresso Nacional. Aqui, é relevante lembrar que a maioria dos propositores de PLs ESP são ligados ao fundamentalismo religioso (MOURA, 2016), e que o discurso da “ideologia de gênero” vem sendo utilizado em mobilizações da direita em todo o mundo, principalmente na América Latina.

Outra demanda que vale a pena ressaltar é a busca pela conformação de instrumentos norteadores do currículo nacional, o que, embora não esteja previsto em seus Projetos de Lei - ressalva importante de se realizar, já que uma das estratégias de defesa de Miguel Nagib sobre o anti-movimento está em se atrelar a literalidade do Projeto – fica suscitado, a partir das considerações de Silveira (2019, p.34), que o ESP

Além de ter como alvo materiais educativos distribuídos pelo governo, livros didáticos, a visão teórico-metodológica e a transmissão do conteúdo do/pelo professor, o MESP tem buscado intervir mediatamente na política educacional desde o processo controverso e contraditório de discussão e elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2021/2014-2024)<sup>30</sup> até a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017.[...] Ainda que não tenha participado do Movimento pela Base, o MESP passa a ser um dos interlocutores do MEC, logo após o golpe civil-parlamentar de 2016, tendo como alvo a (con)formação na infância que se manifesta na 3ª versão da BNCC, divulgada em dezembro de 2017.

Esse dado torna-se relevante para os educadores brasileiros, na medida que a escola se configura como local público na concepção de Silva (2017) e, portanto, não deveria ser uma extensão do mundo privado das famílias dos educandos. Somados a isso, o recrudescimento do conservadorismo sinalizado por Silva (2018), bem como a adesão de grande parcela da sociedade brasileira a este anti-movimento, e o crescimento do número de projetos de lei que visem dar força jurídica as suas

propostas, tem trazido incertezas e indagações aos profissionais da educação, sobre qual será a direção que tomará a estruturação do ambiente escolar e da prática docente vindouros.

Por fim, quer-se aqui destacar que a formatação do discurso do ESP na busca pelo atendimento de suas reivindicações não configura uma estratégia original,

O projeto de combate à “doutrinação” por vezes foi estrategicamente utilizado por partidários da extrema-direita e frequentemente normalizado por liberais, analistas políticos e jornalistas em nome de “ouvir os dois lados”. Nesse processo a discussão pública normalizou e fez valer a concepção reacionária do movimento sobre o que é ensino, educação, aprendizado e escola, concepção esta construída em direta oposição aos sentidos democráticos que estes termos significavam graças ao trabalho dos educadores (PENNA e SALLES, 2017, p. 19-20). O Escola sem Partido carregou a discussão educacional para a direita e a extrema-direita. (MOURA, 2020, p.9).

Para se citar dois exemplos, pode-se mencionar o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) o qual foi criado em 1931 pelo empresariado brasileiro com a finalidade de buscar racionalizar a organização social por meio de um discurso de cunho técnico. Desse modo, agindo através do Estado, despolitizou seu discurso pela racionalização, fazendo com que os projetos da elite fossem percebidos como projetos do todo a societal. (CARVALHO, 2019). Outro exemplo disso está no IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) que foi uma organização política do empresariado brasileiro que auxiliou na ascensão do regime militar.

A repetição desse mesmo tipo de estratégia pode ser observada pelos indícios substanciais de que o ESP e seu discurso de neutralidade encontram-se ligados, mesmo que indiretamente, à diversas instituições privadas da educação as quais buscam alterar o panorama sobre esse direito, a fim de explorá-lo, como, Instituto Aryton Senna, Grupo Kroton, Grupo Natura, entre outras. Além disso, nota-se a relação do projeto com partidos conservadores ou liberais como Partido Liberal (PL), Partido Novo, Partido Social Liberal (PSL), Patriota, entre outros (PENNA, 2018); os quais se aliaram ao empresariado brasileiro na busca de um Estado cada vez menos responsável pelo direito à educação.

O processo de mercantilização e financeirização da educação nacional, entretanto, não é uma novidade. Seu início marcadamente se dá na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, a partir das primeiras recomendações do Banco Mundial (Bird) no documento “As lições derivadas da prática” (CAFFAREL *et al.*, 2019). Atualmente, conta com apoio e intervenção de uma ampla gama de sujeitos ligados a setores diversos (a classe política, a grande mídia, empresários de diversos ramos e empresas educacionais, fundações, pesquisadores, entre outros), alinha-

dos com propostas inspiradas no campo empresarial e ainda em consonância com as recomendações do Bird de 2017 “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, as quais claramente demandavam a privatização das universidades. (ibid).

Contudo, vale salientar que a busca pela financeirização e mercantilização do direito à educação pública gratuita e de qualidade afeta gradualmente os seus diversos níveis, e recentemente veio concentrando esforços em produzir interferências na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e no anti-movimento Escola sem Partido. Além disso a atuação desses grupos possui articulação integrada em rede, mobilizando e aliando setores neoconservadores e empresariais, cujo interesse pela reforma do ensino médio, viabilizou, recentemente,

[...] alterações em sua estrutura e funcionamento, as quais criaram condições mais favoráveis para a privatização [...] Nessa empreitada, para conquistar a opinião pública, investe-se no discurso de ineficiência e falência do Estado e de seus serviços públicos, por outro lado, disseminam a ideia de que os setores privados são eficientes e oferecem serviços de melhor qualidade, tudo isso para desmontarem os serviços públicos e se aposarem de suas receitas. (CAFFAREL et al., 2019, p.178-179).

As consequências desse fenômeno de mercantilização, já são sensíveis, segundo Caffarel et al. (2019 p.176), a partir das

influências nas políticas educacionais e no conteúdo das propostas (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017), a adoção de práticas gerenciais em detrimento de práticas democráticas, a redução da autonomia dos professores (CAETANO, 2016), o estreitamento curricular, a destruição moral dos professores, a precarização da formação docente, a destruição do sistema público de ensino (FREITAS, 2012) e a determinação autoritária do conteúdo e métodos (através dos sistemas privados de ensino / apostilamento) (ADRIÃO et. al., 2016).

Ademais o ESP “aproxima a educação, de forma declarada e intencional, a uma lógica de mercado, convertendo a relação professor-aluno, em prestador de serviço versus consumidor, fundamentando-se, declaradamente, no Código de Defesa do Consumidor” (BATISTA *et al.*, 2019, p.220). Portanto, combater a ideologia do Escola Sem Partido é lutar contra as forças sociais que o sustentam e, no fim, constitui-se no enfrentamento das bases do capitalismo moderno e de sua investida privatista sobre a Educação. (CAFFAREL et.al, 2019).

Destarte, o discurso de auto-validação do Escola Sem Partido não encontra eco em análises sociológicas mais criteriosas e detidas de sua atuação e de suas demandas. Ademais, apontamos a possibi-

lidade de perceber este, agora reclassificado, anti-movimento social, como um projeto com pretensões demiúrgicas de controle da sociedade pela elite nacional, que a partir da reedição de movimentos que se pleiteiam técnicos com o supramencionado IDORT, tenta velar suas intenções de modificar o contexto social brasileiro, neste caso com enfoque especial no campo educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão desenvolvida ao longo deste trabalho, tornam-se patentes algumas constatações. Primeiramente, é importante atentar-se ao fato de que o anti-movimento Escola Sem Partido não se trata de um episódio orgânico, original, nem reservado ao Brasil. Na verdade, ele faz parte de uma coleção de reedições de iniciativas liberais pretéritas, e compõe uma faceta da macro-movimentação do sistema capitalista, que, a partir da agenda ideológica neoliberalizante, tem como finalidade moldar as condições sociais de modo a viabilizar a continuidade e expansão do sistema capitalista, assim como o poder e os privilégios da elite.

Desta forma, torna-se possível afirmar que o ESP não se traduz em uma reforma da educação por si mesma, a despeito das tentativas do discurso salvacionista de convencer que o grupo se importa, única e exclusivamente com a qualidade do ensino brasileiro, os exames dos cientistas da educação aqui recuperadas deixam evidente, que as propostas do anti-movimento não se preocupam em perseguir uma educação emancipatória ou democrática, nem se pautam em questões ou teorias pedagógicas. Na verdade, o grupo conforma-se como uma ofensiva liberal e conservadora, a qual integra um conjunto de reformas radicalmente neoliberais, as quais buscam tornar o Estado Mínimo uma realidade factível, abrindo, desse modo, espaço para que a iniciativa privada explore os campos dos direitos públicos como saúde e educação. Tal noção deixa de encará-la, a educação, como um direito público subjetivo garantido constitucionalmente, para anunciá-la como mercadoria para alimentação do Capital.

Outrossim, de acordo com Penna (2018), há indícios substanciais de que o ESP está ligado, mesmo que indiretamente, a uma série de instituições privadas da educação como Instituto Lemman, Instituto Aryton Senna, Grupo Kroton, Grupo Natura, entre outras, bem como a partidos conservadores ou liberais como PL, Partido Novo, PSL, Patriota, entre outros. O que deixa claro que “sem partido” é apenas o nome da iniciativa. Desta forma nota-se, que não há neutralidade no grupo, a valer é claro que se lança na defesa dos interesses das classes hegemônicas e contribui para a continuidade do *status quo* e de um dualismo escolar- uma escola de qualidade edificadora para as elites, e outra meramente técnica, vazia de potenciais transformadores para as classes trabalhadoras.

Além disso, os pressupostos ideológicos e teóricos do ESP são, em sua maioria, concepções anacrônicas ou equivocadas, e detém diversas contradições em seus fundamentos, bem como vão na contramão de inúmeras linhas de pesquisa sobre a cognição humana, a educação, e organização da democracia. O que traz corporeidade à fala do historiador Leandro Karnal de que o ESP traduz uma crença fantasiosa de uma direita delirante de que a escola tem sido usada por profissionais da educação para formar líderes sindicais.

Entretanto, é imprescindível salientar que, embora delirante, a direita propositora deste projeto não o faz de maneira maluca, ou confusa, pois, foi possível perceber, que o discurso absurdo serviu para esconder os reais objetivos dessa iniciativa. O que é uma possibilidade de leitura a respeito da saída repentina de seu fundador Miguel Nagib, em 2020, antes um defensor apaixonado, sempre a frente do projeto o qual continuou atuante, apesar de sua ausência.

Assim, embora o ESP não tenha sido capaz de efetivar a consecução de suas ideias na forma de lei, sua agência produziu, conforme foi verificado, considerável interferência na elaboração de importantes instrumentos legais da educação como a BNCC e corroborou para a criação de um clima de instabilidade que dificulta a atividade docente trazendo novos desafios ao segmento, o qual precisa manter-se vigilante para garantir que ameaças à educação democrática como o ESP, sejam rechaçadas diretamente em sua origem. Em vista disso, torna-se possível afirmar que os reais objetivos desta medida foram alcançados, já que teve êxito em incorporar o desejo pela mercantilização da educação em diversas camadas sociais. Além disso, o movimento conseguiu influenciar as elaborações da fase final de reformulação do “Novo Ensino Médio”, o qual apenas sucateia esta modalidade de ensino e dificulta o trabalho dos professores, bem como a formação dos estudantes.

Assim sendo, acredita-se ser possível dizer que foi confirmada a hipótese inicial desta pesquisa de que as demandas reformistas apresentadas pelo anti-movimento ESP, a despeito de seu discurso benevolente, colocam-se como uma ameaça à educação democrática e livre, estão na contramão das principais linhas teóricas sobre a educação, bem como subvertem a função social da escola.

Por fim, espera-se que esta pesquisa tenha se constituído como relevante contributo ao campo da educação, ao buscar demonstrar como é mister que as educadoras e educadores deste país permaneçam atentos, assim como unidos e articulados em movimentos e sindicatos, com vistas a proteger sua profissão e a educação nacional democrática, enquanto direito de todos, a partir do rechaçamento de qualquer medida retrógrada, reacionária e perversa como o Escola Sem Partido. Ademais, espera-se ter suscitado a necessidade de ampliar o debate sobre a temática, uma vez que as condições sociais que a viabilizaram não desapareceram, e por último, quer-se aqui deixar registrado que este estudo ofereceu apontamentos para futuros trabalhos de que o ESP foi apenas mais um passo

em direção ao “Homescholling” e a militarização escolar, objetivadas pela elite para as classes trabalhadoras desse país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, Lisete. Escola sem Partido. Comunicação e Mídia FEUSP. 2021. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=RRF1GkVWV\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=RRF1GkVWV_s)>. Acesso em: 23 de mai. de 2021.

AZEVEDO, Jonas da Silva. “Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?”. Site Escola Sem Partido - Blog, on-line. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>. Acesso em: 11 mai. 2023.

BAGDONAS, Alexandre; AZEVEDO, Hermano Luiz. O Projeto de Lei “Escola sem Partido” e o Ensino de Ciências. ALEXANDRIA: R. Educ. Ci. Tec., Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 259-277, novembro. 2017.

BATISTA, Eraldo Lemes; GONÇALVES, Rubiara Andressa; TEIXEIRA, Lidiane. A Defesa da Escola Pública Estatal diante do movimento Escola Sem Partido. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordça E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

BEDINELLI, Talita. “Liberdade de ensinar é condição para melhorar nosso debate democrático”. El País, São Paulo - 08 fev. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/05/politica/1515162915\\_230395.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/05/politica/1515162915_230395.html). Acesso em: 29 out. 2022.

CALDAS, Renan Rubim. O antimovimento social “Escola Sem Partido” e a negação da produção de subjetividades nos espaços públicos. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – contra os preconceitos: história e democracia. Disponível em <http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>.

CARVALHO, Celso. O Discurso De Despolitização Como Meio De Politização Da Educação: A Ação Ideológica Do Movimento Escola Sem Partido. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordça E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

CHAUÍ, Marilena. DIA M 2022 - A ideia de história em Marx | Marilena Chaui. TV Boitempo. Youtube, 06 mai. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aXqLzZjXh5c>. Acesso em: 12 out. 2022.

COEHN, Stanley. Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers. Routledge, 3ª Edition, New York – NY, 2002.

CONTI, Mariana; PIOLLI, Eraldo. O Movimento Escola Sem Partido e o Cemitério dos Vivos: a Proposição da Lei e a Resistência em Campinas. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordação E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. Arquivo de Depoimentos – Escola Sem Partido. Site Escola Sem Partido, on-line. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/category/depoimentos/>. Acesso em: 11 mai. 2023.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz & Terra, 63ª edição, Rio de Janeiro, 2020.

FREITAS, Eduardo Pacheco. O Movimento Escola Sem Partido E A “Escola Com Religião”: aproximações a partir da série Star Trek: Deep Space Nine. Revista Acadêmica Licencia&acturas, v. 6, n. 1, p. 76-85, janeiro/junho, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOODSON, Ivor Frederick. A Construção Social do Currículo. Educa, Lisboa, jan. 1997.

KARNAL, Leandro. "Escola sem partido é uma bobagem conservadora", diz Leandro Karnal no Roda Viva | 2016. Youtube, Canal Roda Viva, 3 de jul. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3u32nplC7x8>. Acesso em: 29 out 2022.

LUCENA, Carlos et. al. Da Crítica Emancipatória ao Neocriticismo Conservador- a Escola se Partido. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordação E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. “Escola Sem Partido”: Um Contra o Direito de Aprendizagem. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola



Da Mordação E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. 6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordação, 2020.

MOURA, Fernanda e SALLES, Diogo da Costa. O Escola sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. Revista Periódicus, n. 9, vol. 1, maio-out. 2018.

ORSO, Paulino José. Escola “Sem Partido, ou Um Partido a Serviço da Burguesia. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordação E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

PENNA, Fernando e SILVA, Renata da C. A. da. As operações que tornam a história pública. In: MAUAD; RABELO; SANTHIAGO. História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PENNA, Fernando. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

PRIVATELLI, Fabiana Santana et. al. Movimento Estudantil e Ocupação das Escolas Públicas na Contra-Reforma do Estado. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordação E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

QUINTANEIRO, Tânia et al. Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber. Editora UFMG, 2ª ed., Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FARGONI, Everton H. E. Escola Sem Partido: A Inquisição da Educação no Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordação E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

SILVA, Renata da C. A. da. O ensino de história, o público e o privado. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – contra os preconceitos: história e democracia. Brasília, 2017. Disponível em <http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>.

SILVA, Renata da C. A. da. Os sentidos de político em disputa nas discussões públicas sobre educação e doutrinação. Revista de História Bilros. História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)., [S.l.], v. 6, n. 12, p. 220-240, set. 2018.

SILVEIRA, Danielli Maria Neves; ORSO, Paulino José. O Movimento Escola “Sem” Partido e a “Doutrinação” Liberal no Atual Contexto Brasileiro. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordaça E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

SILVEIRA, Zuleide S. Onda Conservadora: O Emergente Movimento Escola Sem Partido. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordaça E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

SHAW, Camila. Censura na Educação - entenda o que é o PL Escola Sem partido. ANPED, 22 jul. 2016, Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/censura-na-educacao-entenda-o-que-e-o-pl-escola-sem-partido>. Acesso em: 29 out. 2022.

SOLANO, Esther. MBL e a estratégia das pautas morais - Esther Solano. Canal Justificando. Youtube, 5 out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cZj6QzQ7zKg&t=98s>. Acesso em: 23 jun. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; CARVALHO, Marize Souza; BELTRÃO, José Arlen. Escola Sem Partido: a Necessidade do Controle Ideológico dos Professores para se Manter a Exploração de Classe e o Imperialismo. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO Paulino José; LUCENA, Carlos. Escola Sem Partido Ou A Escola Da Mordaça E Do Partido Único A Serviço Do Capital. Navegando Publicações, Uberlândia – MG, 2019.

*Autores:*

*Lerian Anderson de Toledo Santos Filho*

Graduando em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo Câmpus do Jordão. E-mail: [lerianderson.filho@aluno.ifsp.edu.br](mailto:lerianderson.filho@aluno.ifsp.edu.br) Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/3843223255593693>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0577-581X>.

*Cíntia Magno Brazorotto*

Dra. em Educação pela Universidade Federal de Campinas, Professora EBTT- Educação/Pedagogia Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Capivari. E-mail: [cbrazorotto@ifsp.edu.br](mailto:cbrazorotto@ifsp.edu.br). <http://lattes.cnpq.br/0462490704026530>. Orcid: 0000-0002-5212-422X.



## Os direitos humanos e a institucionalização da violência: perspectivas descoloniais

DIEGO MIRANDA ARAGÃO

**Resumo:** A concepção tradicional de Direitos Humanos nos foi legada pela europeidade. Tal legado foi transposto para nossas terras sem a atenção à especificidade dos problemas sociais de países colonizados historicamente. A escolha do problema levantado surgiu a partir da percepção de pontos de convergência presentes na seguinte tríade: a) leitura crítica e não eurocêntrica dos Direitos Humanos; b) a necessidade de um giro epistêmico descolonial para a doutrina dos Direitos Humanos. A presente pesquisa se propõe a investigar a confluência do binômio mencionado para vislumbrar a efetivação dos Direitos Humanos em sociedades marcadas pela colonialidade. Pelas problematizações que foram realizadas, vislumbrou-se que, ao se partir de uma visão não eurocêntrica acerca das ideias de Direito e de Direitos Humanos, percebem-se as insuficiências e as problemáticas do universalismo abstrato da concepção tradicional sobre esses conceitos. A busca, por sua vez, por pilares teóricos descoloniais mostra-se como um processo de refundação epistêmica, principalmente quando relacionada a práticas e a discursos alternativos contra-hegemônicos realizadas na América Latina.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Crítica Descolonial. Giro Epistêmico. Contra-hegemonia.

### Introdução

[...] a sociedade capitalista, no seu estágio actual, é incapaz de fundar um direito das pessoas, tal como se revela impotente para fundar uma moral individual. Queira-se ou

não: no fim deste beco sem saída chamado Europa, quero dizer, a Europa de Adenauer, de Schuman, Bidault e alguns outros, há Hitler. No fim do capitalismo, desejoso de se sobreviver, há Hitler. No fim do humanismo formal e da renúncia filosófica, há Hitler. (CESAIRE, 1978, p. 19)

O fragmento que inicia este artigo, extraído da obra *Discurso sobre o colonialismo*, do autor martinicano Aimé Cesaire, nos provoca uma reflexão sobre os limites de um projeto ocidental de sociedade. Cesaire cita figuras importantes de uma Europa da segunda guerra e do pós-segunda guerra situadas em um contexto de promoção e de desenvolvimento do capitalismo nos respectivos países em que estão para contrapor ao paroxismo da violência totalitária do nazifascismo europeu encarnado no nome de Hitler.

O paralelo realizado pelo martinicano coloca a assunção de regimes totalitários, como o de Hitler, como a consequência última de projetos de readequação e de reorganização das forças econômicas dentro do modelo capitalista de produção. A reflexão vai além, apontando a incapacidade deste mesmo modelo de instaurar, ou mesmo consolidar, uma política de “direito das pessoas”, o que poderíamos denominar de Direitos Humanos. A crítica cesairiana nos incita a perscrutar os motivos de tais limites e insuficiências e de localizar a gênese deles. Afinal o contexto da segunda metade do século XX, a que o autor se refere, é marcado por políticas internacionais de inauguração e de defesa de uma perspectiva jurídica de tutela da dignidade humana, contra violências desumanas, excessos arbitrários cometidos em conflitos armados e outras violências<sup>1</sup>.

Nesse sentido, parece haver uma preocupação dessa Europa devastada por guerras a respeito da questão da proclamação e defesa dos direitos e das tutelas acima elencados. Por outro lado, alguns países signatários desses documentos internacionais possuem colônias em territórios africanos na segunda metade do século XX e nestes lugares, não raro, são realizadas violências arbitrárias, desumanidades diversas e espoliações das riquezas naturais destes territórios. A crítica cesairiana, pois, mantém-se firme ao expor que, no limite, a barbárie do “progresso” civilizatório europeu instaura a devastação e a morte nos lugares em que se espraia.

Os objetivos deste artigo voltam-se precisamente para o investigar desse “esquecimento” europeu sobre a promoção, o respeito e a efetivação dos direitos humanos nos territórios coloniais. Outra preocupação nossa é a de vislumbrar formas de violência na própria institucionalização de uma concepção desses mesmos direitos de forma universal.

---

<sup>1</sup> Menção importante aos dois dos principais diplomas internacionais de defesa dos Direitos Humanos: Carta das Nações Unidas (1945) e à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Deve-se atentar para o fato de que os principais documentos reputados como insígnias importantes para a defesa dos Direitos Humanos são resultados de processos históricos, políticos e culturais. Como tal, marcados temporal e espacialmente muito embora reivindicuem valores pretensamente universais e atemporais.

A defesa de tais direitos, por sua vez, é fruto da maturação histórica de processos políticos dos séculos XVI, XVII e XVIII (Revolução Francesa, Revolução Gloriosa, as Guerras Religiosas dentre outros). Processos estes gestado e/ou conseqüenciados por uma Razão Iluminista que será a tônica da europeidade<sup>2</sup> autoproclamada. Por certo, tal proposta política anuncia avanços e conquistas endogenamente, como o desatrelar-se aos desígnios da Igreja Católica e do arbítrio das Monarquias Absolutistas. Mas, externamente, constituiu-se como artifício teórico de dominação de outros povos, pois “os iluministas fizeram do que não é o espelho da Europa a imagem do atraso, do desumano, que precisaria, na melhor das hipóteses, ser conduzido (adestrado) para se adequar ao modelo europeu.” (ANDRADE, 2017, p. 294)

Dessa forma, torna-se necessária a compreensão dos artifícios que possibilitaram à empresa colonial europeia esconder a aparente contradição de proclamar a universalidade de direitos enquanto pratica violências diversas em territórios colonizados. Sobre isso é importante a lição de Mbembe *apud* Fanon:

[...] Fanon refere a «Europa que não cessa de falar do homem ao mesmo tempo que o massacra por toda a parte onde o encontra, em todas as esquinas das suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo». Ou ainda: «Esta Europa que nunca parou de falar do homem, de proclamar que só se preocupava com o homem, sabemos hoje com que sofrimento a humanidade pagou cada uma das vitórias do seu Espírito (2014, pp. 184-185).

Por certo, o fragmento acima lança olhares de acusação explícitos ao preço pago pelos colonizados para garantir os êxitos do empreendimento colonial. Fanon não poupa esforços para precisar a base genética dos processos de dominação que foram postos em curso: o Espírito Europeu. A visão de mundo ou o *ethos* político, filosófico, jurídico e social transplantado para as colônias foi a principal mercadoria ofertada. Essa mesma visão de mundo responsável pelo transplante dos remédios da violência endogenamente sentida pela europeidade durante conflitos armados de grandes

---

<sup>2</sup> Termo utilizado pelo filósofo argentino Enrique Dussel, referente a um corpo de ideias forjadas no seio da Modernidade para designar a gênese local de invenções teóricas e disposições geopolíticas. Com tal conceito, aponta-se um “ethos” social que identifica certa região do globo, especialmente as grandes potências ibéricas dos séculos XVI e XVII (Espanha e Portugal) (DUSSEL, 1995)

proporções, isto é, os diplomas internacionais de defesa e tutela dos proclamados Direitos Humanos<sup>3</sup>.

Em um primeiro momento do artigo, pretendemos apresentar algumas questões relacionadas à gênese da concepção que se tornou hegemônica dentro do discurso a respeito de tais direitos. Nessa seção, ainda mostraremos como tal olhar é atravessado por contingências várias, limites e contradições dado que oriundo de países nitidamente interessados na defesa de mais um tipo de universalização partido de vozes do lugar onde estão.

No segundo capítulo do texto, pretendemos entender como foi possível a uma parte do globo proclamar a universalidade de uma concepção dos Direitos Humanos e de que forma o assentamento de tais direitos nos países que foram colônias das metrópoles donde parte essa proclamação mostra-se como violência colonial e esquecimento da alteridade das ex-colônias.

Portanto nossas preocupações residem em compreender a institucionalização de tais direitos em uma dupla face complementar: subalternização da juridicidade<sup>4</sup> apresentada pelos territórios colonizados e mecanismo de violência jurídico-política sob esses mesmo territórios.

### **A genética da ideia de Direitos Humanos**

A menção à expressão Direitos Humanos, não raro, é revestida de um monolitismo discursivo que afasta uma pluralidade de concepções e de visões de mundo capazes de provocar turbulências teóricas nos paradigmas assentadores da concepção tradicional de tal categoria. Há subjacente a noção, a proclamação e a defesa de tais direitos uma pretensão de universalidade e de homogeneidade, cuja correspondência não é encontrada na constituição dos diferentes povos e das respectivas normatividades sociais que eles apresentam. Isso significa que não há só *uma* concepção ou forma de abordar a questão de tais direitos. Em verdade, existe uma concepção que é hegemônica. Esta, como as demais, é atravessadas por contingências de tempo e de espaço que influem na formatação e na apresentação do sistema de direitos que será realizado. Tanto as contradições da ideia hegemônica desses direitos quanto a centralidade da voz europeia na assunção dele são patentes conforme já afirmamos em outro lugar:

---

<sup>3</sup> Necessário o alerta neste momento de que o artigo não se coloca como contrário à tutela, promoção e efetivação internacional dos Direitos Humanos. A nossa intenção aqui é problematizar como boa parte da ordem de discussões responsável pela institucionalização de tais direitos é fruto de *um* tipo de concepção a respeito do tema. Além disso, a centralidade de nossa crítica volta-se para o transplante mais ou menos arbitrário e violento (epistemica e politicamente falando) de tais sistemas de direitos.

<sup>4</sup> Em momento oportuno esse conceito será melhor delimitado e, como veremos, ele terá importância fundamental para compreender a diversidade de concepções acerca da ideia de Direitos Humanos.

A centralidade da voz europeia nesses processos de assunção e de consolidação dos Direitos Humanos não se realiza, por certo, sem contradições. Afinal, à medida que se proclamava em solo francês os pilares revolucionários de igualdade, de fraternidade e de solidariedade, a potência imperialista mantinha colônias de exploração em territórios africanos. Fica-nos o questionamento sobre como foi possível aos países europeus assumirem uma função precursora e vanguardista em valores tão caros hoje para qualquer Estado-Nação se estes mesmos valores e direitos eram relativizados em processos de domínio de outros povos, especialmente os africanos e os latino-americanos. (2019, p. 547)

Um caso exemplar que dialoga com o fragmento acima é o do Haiti, cuja independência (1804) foi atingida após violentas batalhas contra a metrópole francesa. Processo independentista, por sinal, com participação popular massiva e de filhos de escravizados e ex-escravizados. Mas, podemos estender no tempo e citar a experiência da Argélia, país cuja independência só se realizaria em 1962.

O fragmento ainda nos provoca a reflexão sobre o êxito das principais potências imperialistas, em especial a francesa, em conseguir deixar essas contradições ocultas, de tal forma que elas pareçam inexistentes. Seria a proclamação da liberdade, da igualdade e da fraternidade assunto apenas endógeno? Onde estaria a pretensão universal de tais pilares para os Direitos Humanos? São reflexões que podem nos ajudar a compreender de que forma foram transpostos tais direitos para as colônias e como, no limite, eles não se efetivam adequadamente em territórios cujas populações foram subalternizadas.

Podemos afirmar que um recurso teórico importante utilizado pelos países colonizadores para afirmar uma pretensão de universalidade para os Direitos Humanos foi o da inespacialidade. Isto é, algo como um esquecimento de fatores geopolíticos responsáveis pela maturação cultural de tais ou quais valores são importantes para a determinação normativa de um sistema de direitos<sup>5</sup>. Afinal podíamos nos perguntar sobre a possibilidade de outros povos terem realizado a colonização dentro do mundo europeu mesmo ou até mesmo asiático (vide o crescimento chinês contemporâneo às Grandes Navegações). A respeito dessa inespacialidade, fala-nos Sousa Santos:

---

<sup>5</sup> Por esse motivo, afirmamos ser a juridicidade positiva apenas uma dentre tantas possíveis para sistemas de direitos. O Direito positivado em leis, códigos e diplomas escritos é um tipo de juridicidade. Necessário vislumbrarmos novos tipos de juridicidades, oriundos de uma racionalidade jurídica incumbida de “aproveitar o legado histórico da modernidade que possa ser benéfico para uma proposta de descolonialidade jurídica” [...] “correspondente à realidade vivenciada porque fruto da relação problematizadora dessa mesma realidade.” (ARAGÃO, 2020, p.79)



[...] Dir-se-á que a modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu, isto é, a criação de estádios históricos que conduziram ao advento da modernidade em solo europeu. Todavia, os próprios laços que ligam a modernidade à Europa nos discursos dominantes não conseguem deixar de fazer referência à localização geopolítica. O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem a adotar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica. (2009, p. 351)

Os “estádios históricos” a que se refere o fragmento são fruto dos deslocamentos históricos, realizados pelos colonizadores, que reclassificaram as temporalidades próprias dos colonizados. Tais reposicionamentos transformaram o presente dos povos não-europeus em um passado visto como primitivo ou pouco desenvolvido. Isto é, como se as formas políticas organizativas desses povos fossem estágios atrasados ou iniciais do desenvolvimento de determinado povo. A divisão historiográfica, comumente reproduzida em “idades” históricas é um desses mecanismos classificatórios.

É necessária uma crítica a essa “periodização ideológica da história em História Antiga, Medieval e Moderna, que é ingenuamente heleno-cêntrica.” (DUSSEL, 2000, p. 25). Afinal essa divisão é fruto de uma geopolítica que posicionou determinados países europeus (especialmente Portugal e Espanha dos séculos XV E XVI) como o centro do mundo<sup>6</sup>.

Nesse sentido, com os processos coloniais em curso nos territórios americanos, há a realização geopolítica e econômica de uma nova forma de temporalizar (passado-presente-futuro) o curso histórico dos povos e situá-los dentro de uma perspectiva universal. Tais processos foram a concretização de uma visão mais global e integrada acerca dos territórios da orbe e, como tal, foram necessários instrumentos de uniformização, de classificação e de hierarquização para situar tais ou quais espaços geográficos estariam dentro de quais limites classificatórios. Esses mecanismos espriam-se por diferentes âmbitos, o jurídico é um dos mais importantes deles.

Um exemplo emblemático desse caso é o dos “Requerimentos”, documento jurídico que formava, junto com as bulas papais e as encomendas, a tríade legitimadora da posse dos territórios americanos. Tal documento “deveria ser lido aos indígenas no momento do encontro para que os

---

<sup>6</sup> 2 A partir do século XV, Espanha e Portugal passam por transformações políticas e sociais profundas, muitas delas motivadas pelas “descobertas” dos territórios americanos. Mas foi no século XVI, com a exploração de minas de ouro e de prata em territórios que seriam colônias espanholas – como o Peru –, que houve um grande aporte de recursos econômicos para os reinos de Espanha. Daí a denominação “século de Ouro” a representar, principalmente, o auge dos cofres públicos de Espanha pela exploração desses minérios. Válido ressaltar que os Quinhentos também constituem um apogeu cultural e científico espanhol, quando as ideias renascentistas afloram.

“requissem” para o reconhecimento e submissão da potestade religiosa católica e do domínio hispânico.” (FERREIRA DA SILVA, 2016, p. 42).

Dessa forma, o complexo Igreja-Coroa-Navegações era o responsável, cada um dos elementos dele à maneira própria, por pôr em curso essas classificações e hierarquizações entre colonizados e colonizadores. A formatação da vida social, moldada pelos instrumentos jurídico-normativos, que vivemos hoje em América Latina, nos países africanos e asiáticos é resultado da imposição desses instrumentos classificatórios.

A compreensão da forma como foi instituído o par Estado-Direito nos territórios colonizados é fundamental para vislumbrarmos alguns elementos explicadores da gênese da ideia hegemônica de Direitos Humanos. Ideia essa que também foi instaurada neste quadrante do globo de forma centralizadora e hierarquizante, tal como os demais mecanismos de subalternização perpetrados na colonização.

Percebamos como é profunda a transmutação de conceitos, de normatividades e de maneiras de viver realizada pelos europeus colonizadores. Afinal a estrutura política que governa a forma como vivemos hoje é herança dessa mesma transmutação. Os diplomas normativos (leis, constituições, decretos dentre outros instrumentos jurídicos) são resultado da instituição da conversão de nossos lugares de vivência em colônias.

Assim sendo, por mais ousada que possa ser a crítica ao modelo de Direitos Humanos implantado em nossa parte do globo, não podemos nos furtar da reflexão da origem de tal concepção de direitos e tentar problematizar as formas da institucionalização dele. É necessário demarcar, por certo, os crivos da História e da Cultura como elementos centrais para a constituição de tal ou qual conceito. Afinal toda forma de elaboração humana é atravessada e marcada por estes mesmos crivos, negá-los é afirmar o engodo de um universalismo abstrato e pretensamente universal por que inespacial, atemporal e neutro.

Partindo do fato de que fomos povos atravessados por colonialismos diversos<sup>7</sup>, é inescapável a compreensão do papel do eurocentrismo nos deslocamentos e nas instituições conceituais realizados em nossos territórios.

Nessa senda, não há que se afirmar de forma acrítica e mimética a fórmula da universalização dos Direitos Humanos em cada canto do globo. Há uma diversidade normatividades que, não raro,

---

<sup>7</sup> Designamos aqui não só o colonialismo histórico, marcado pelos processos de invasão aos territórios dos povos originários, como também os mecanismos de inculcação cultural, científica e educacional perpetrados pelos europeus. Ou seja, há a colonização política (do Poder), epistêmica (do Saber) e ética (Ser) desses povos que permanece para além do colonialismo histórico.

confrontam algumas concepções defendidas por tais direitos. O que dizer da prática de mutilação íntima de mulheres em países muçulmanos? Da visão de mundo ameríndia de integração entre todas as formas corpóreas, incorpóreas e extracorpóreas de vida? Parece-nos haver dissonâncias entre a pretensa universalização e algumas questões culturais de povos específicos.

O desafio da institucionalização de tais direitos coloca-se diante de muitas problematizações que podem levar a extremos perigosos. De um lado, pode ocorrer a imposição verticalizada e arbitrária de princípios internacionais em mesas de debates recheadas de homens brancos e europeus. Do outro, a permissão de práticas notadamente violentas sob pessoas historicamente sujeitadas.

Não por acaso, a injeção das ideais jurídicas nas colônias foi realizada como uma espécie de tolerância dominadora. A colonização espanhola é utilizada como exemplo, já que “a manutenção das instituições jurídicas indígenas, ou mesmo das normatividades sociais que se assemelham ao parâmetro jurídico espanhol, é um processo de converter a pluriversidade em uma pluralidade homogeneizante, projetada em total tolerância dominadora” (IVONE;FAGUNDES, 2018, p. 147). Ou seja, para tornar-se efetiva a institucionalização de normatividades jurídicas próprias de europa, tornava-se necessária uma combinação entre a juridicidade indígena e a da metrópole.

Dada essa tolerância dominadora, o pressuposto subjacente da binariedade jurídico-não jurídico apresenta-se como pano de fundo e como argumento principal para as distinções subalternizantes entre colonizados e colonizadores. Acerca disso fala Mbembe:

[...] tudo o que se passa para lá das muralhas europeias situa-se directamente «fora de critérios jurídicos, morais e políticos reconhecidos aquém da linha. Se existe direito ou se existe justiça por lá, só pode ser o direito «levado e transplantado pelos conquistadores europeus, quer pela sua missão cristã» quer por «uma administração concebida no sentido europeu» (2014, p. 109).

Quer dizer, aquilo que é reputado como jurídico, como legal é designado como o transplante institucional-cultural dos países colonizadores. Tudo o que não se amoldar aos parâmetros da modernidade jurídica é visto como ilegal e excluído do campo de tutela e de reconhecimento da normatividade jurídica transposta. O instrumental jurídico mobilizado pelos colonizadores é mais um dos que são postos em movimento para sobrepujar as formas de organização da vida dos povos originários de América Latina, de África e Ásia.

As concepções de Estado e de Direitos transpostas para as colônias estavam carregadas de uma base teórica que a organizava e a constituía como corpo de ideias. Os principais pilares dessa base são o Liberalismo (pilar político) e o Positivismo (pilar epistêmico).

Nesse sentido, as relações sociais realizadas após a efetivação do Direito Moderno nas colônias serão atravessadas por essas categorias que são trazidas juntas das bases sustentadoras. Isto é, tanto a propriedade privada quanto a ideia de sujeito de direito surgem e assentam-se como referenciais para a instituição da nova normatividade posta em vigor.

As dicotomias surgirão para garantir e para delimitar o espaço do jurídico na vida social dos assujeitados e produzirão diferenciações profundas e diversas entre colonizados e colonizadores. Tais fissuras são chamadas por Sousa Santos de linhas abissais (2009, p. 40), espaço de diferenciação responsável por criar abismos de distinção entre os europeus colonizadores e os assujeitados das colônias.

A base liberal, por sua vez, do Direito Moderno é eivada de um individualismo abstrato e universal. Enquanto afirmador dos direitos de propriedade do homem, o Liberalismo, no limite, afirma a própria precedência da categoria Indivíduo central para constituição e para organização da vida. Em termos jurídicos, é o sujeito de direito o reitor das relações que trava. Por isso, a ideia de propriedade, igualmente, avulta, pois é designada “na posse e no poder de uso que o homem tem sobre si mesmo – a propriedade de seu corpo, de suas virtualidades. A propriedade enquanto aquilo que é próprio do homem.” (VAIDERGORN, 2000, p. 7).

Em contextos de complexificação da vida, especialmente os que afloraram na virada do século XX para o XXI, esses referenciais conceituais, políticos, epistêmicos na seara jurídica mostram-se como envelhecidos e insuficientes para responder as problemáticas da vida contemporânea. As ideias de comunidade, de solidariedade e de respeito a tudo que nos rodeia tornam-se prementes. Fixar-se em uma base individualista e direcionada à defesa da propriedade privada como ênfase da movimentação instrumental jurídica é arcaico e inadequado por certo, uma vez que

[...] A racionalidade jurídica brasileira, elaborada no contexto do colonialismo português a partir das raízes culturais da Contrarreforma, funcionalmente foi idealizada para exercer funções instrumentais, políticas e simbólicas na esfera de uma sociedade que se anuncia como estável, com níveis razoáveis de distribuição de renda e um sistema legal racionalmente harmônico, composto por normas padronizadas, unívocas e hierárquicas. Sob esta perspectiva, os conflitos judiciais seriam preferencialmente interindividuais e nascidos a partir de interesses utilitários, mas vistos como opostos pelos litigantes (FAGUNDES; IVONE, 2018, p. 209)

Em um contexto de convulsões sociais diversas, de reivindicação de novos direitos e afirmação do caráter coletivos deles, os conflitos sociais não podem mais ser respondidos pela normatividade

jurídica moderna. Faz-se necessário uma normatividade pluriversa que seja capaz de ouvir com igualdade diferentes vozes enunciadoras de normatividades outras. “Lo humano y la humanidad son mucho más que la modernidad. Podemos darnos cuenta de ello cuando pensamos la modernidad desde otros horizontes de sentido. Es lo que intenta un trabajo como el nuestro.” (SEGALÉS, 2014, p. 13)

### **A violência colonizante da institucionalização dos Direitos Humanos**

[...] Ideias genéricas como a de humanidade ou a de liberdade ou a ideia ocidental de direitos surgiram em determinadas circunstâncias históricas; a sua relevância para as pessoas com um passado diferente deve ser controlada pela vida, por contatos alargados com a sua cultura, não pode ser estabelecida de longe (FEYERABEND, 1991, p. 53).

O alerta que o fragmento acima nos faz é central para os propósitos dessa última parte deste artigo. A quase totalidade das concepções envoltas pela ideia de Direitos Humanos são construídas a partir de uma perspectiva de uma globalidade universalizante. Quase como se, em algum momento, todos os lugares do globo estivessem dispostos e regidos pelo mesmo conjunto de ideias de tal forma que fosse perfeitamente possível a universalização das ideias de Humanidade, de Liberdade, de Igualdade dentre outras.

O que é esquecido são as diferentes epocalidades históricas que cada povo apresenta. Cada cultura terá uma visão de mundo que elege tais ou quais valores são centrais ou imprescindíveis para a organização da vida. A concepção de Direito e a de Direitos Humanos, por consequência, como produtos da historicidade humana, são marcadas por esses especificadores societários. A afirmação de que os Direitos Humanos são culturais representa, no limite, que eles são resultado das “[...] lutas sociais que impulsionam a criação de novas teorias e, inclusive, as normas jurídicas internacionais que vão mudando de rumo” (FLORES, 2009, p. 7). A afirmação global e irrestrita de um conjunto de ideias é um tanto despropositada e descontextualizada das especificidades locais de cada país.

Essa perspectiva intercultural e historicista não é demarcada hegemônica e efetivamente nos principais documentos de afirmação de tais direitos. Em verdade, tais documentos são responsáveis pela normatização jurídica e política de

[...] *uma forma de agir frente ao mundo sobre qualquer outro modo de perceber e atuar nele*. Postular essências consiste, portanto, em sobrepor a uma pluralidade de significados e símbolo – que nós, seres humanos, propomos para nos entender mutuamente – uma esfera unitária e homogênea de produtos culturais que reduz a

complexidade do real ao que se considera ideologicamente como algo absoluto e separado da capacidade humana de criação, interpretação e transformação do mundo. Essa tendência, ao final, resulta em alguma forma de dogmatismo a partir do qual uns – os privilegiados por ele – querem ou pretendem convencer os desfavorecidos de que, ainda que sejam vítimas de uma determinada ordem, isso não é mais que uma aparência ou um momento temporal que acabará culminando por si mesmo na felicidade universal. Em definitivo, o essencialismo dos direitos humanos (os seres humanos já têm os direitos) propicia a ignorância e a passividade, ao invés de promover o conhecimento e a ação (SOUSA SANTOS, 2009, pp. 45-46). (grifo nosso)

É precisamente a atenção e a problematização de uma forma de agir sobre o mundo que é esquecida quando da institucionalização dos pilares jurídicos modernos em solos extramodernos<sup>8</sup>. Quando da institucionalização e da consolidação desses pilares, parece-nos haver uma preterição do conjunto de ideias que forjam essa visão de mundo que apresenta e pugna por uma forma de agir. Ao perscrutarmos o lugar sub-reptício dessa importante base sustentadora é possível encontrar concepções universalizantes, essencialistas e hierarquizantes sobre outras formas de agir no mundo. Tal encontro, por sinal, pode revelar o caráter vertical do implante da modernidade jurídica nos países que foram colônias.

Conforme afirmamos no início do artigo, a ideia de Direitos Humanos não é unívoca. Em verdade, há diversas concepções de Direitos Humanos. Acontece que a concepção que se hegemonizou doutrinária e politicamente é a atravessada pelo Liberalismo – que traz consigo o individualismo e a propriedade privada de sujeitos de direito – cujas pretensões são incapazes de notar a pluriversidade de experiências coletivas de diferentes sociedades. Por isso, defendemos uma abordagem alargada desses mesmos direitos assentados epistemicamente e politicamente em uma pluralidade cultural viva e cambiante, já que

[...] No mundo, há muito mais para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis. Esta ocasião deveria servir mais para examinar a nossa cumplicidade com os velhos padrões de dominação e de procura de faces invisíveis do que para procurar raízes imperiais; servir mais para uma crítica radical do que para um alinhamento ortodoxo contra os que são considerados os bárbaros do conhecimento. (SOUSA SANTOS, 2009, p. 376)

---

<sup>8</sup> Com o termo Extramodernos pretendemos designar todos aqueles povos (africanos, asiáticos, latinoamericanos) que já apresentavam uma história societária pretérita aos processos de colonização europeia. Tal história, por sinal, não se confundia com a classificação em “idades” históricas (antiguidade, medievalidade, modernidade) tão comumente arroladas pela europeidade.

A crítica radical a que o fragmento menciona passa pela necessária revelação da gênese ética, étnica e geopolítica da Modernidade jurídica, responsável pela criação das ideias de Estado e de Direito cujo corolário será a proclamação e defesa de certa concepção de Direitos Humanos. O aprendizado com os povos extramodernos pode propiciar a conjuração de ideias, de comportamentos e uma base epistêmica florescente e adequada à diversidade subalternizada dos povos que foram colonizados. Tal conjuração pode lembrar-nos da revivescência de “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações, os modos de vida praticados nesses territórios.” (SANTOS, 2019, p. 35). Essa memória aguça novas práticas de resistência e reelaboração da vida sob pilares não dominadores. No limite, é a ressignificação do passado como presentificação da invenção utópica da realidade.

Dessa forma, o alvo de nossa crítica não se volta apenas à denúncia do implante verticalizado dos Direitos Humanos, mas também ao alargamento de uma juridicidade que se encontra dogmatizada nos pilares liberais e positivistas da ciência jurídica. Afinal reconhecemos que “as ideias fundamentais de um determinado ramo do conhecimento nunca são determinadas unicamente pelos factos desse ramo” (FEYERABEND, 1991, p. 186) Nossa crítica pretende alcançar as negações e classificações produzidas pelo universalismo e pelo essencialismo abstrato dos direitos humanos e como esses processos são inadequadas para a periferia do capitalismo.

É a construção de confluências, como propugna Santos (2019), que unem perspectivas a partir do ponto de vista dos povos contra colonizadores sem reproduzir o universalismo ou a ipseidade<sup>9</sup>, típicos da modernidade europeia. A aproximação e aprendizado com o pensamento ameríndio é um caminho necessário, pois este pensamento nos apresenta uma forma de agir frente ao mundo atravessada por cosmogonias pluriversas e ricamente vivificadas por ideias integradas e harmonizadas com um viver mais comunitário e horizontal. Importante lição nos comunica Krenak:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade. Que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (2019, p. 11)

---

<sup>9</sup> Ipseidade ou Mesmidade refere-se à postura da europeidade em fala de si mesma como detentora de características e qualidades inigualáveis e universais por si mesmas.

Necessário lembrarmos que há outras juridicidades possíveis, assim como outras possibilidades e alargamentos para os Direitos Humanos. Conforme lição do fragmento, no limite, há outros modos de se viver nesta orbe e se o Direito é um dos mecanismo de organização da vida, é perfeitamente possível a construção de novos pilares para essa mesma organização.

A dificuldade de coadunar as categorias políticas modernas para os territórios colonizados reside no fato de que a empresa colonial intenta homogeneizar o que é diverso. As marcas do individualismo e da defesa da propriedade privada, típicas do liberalismo jurídico, são sinais dessa pretensão ínsita do pensamento moderno inserido na órbita jurídica. Sobre isso fala Loretoni:

[...] Mesmo as teorias liberais de justiça, enquanto fazem referência à humanidade comum que liga os indivíduos, não são capazes de considerá-los nas suas distintas particularidades. Aquilo que de cada sujeito torna-se relevante não é o que o diferencia, que o torna um indivíduo particular, mas aquilo que o assemelha a todos os outros que o torna igual a eles. (2006, p. 495)

O liberalismo, para Schwarz (1977), sempre foi uma doutrina com “ideias fora do lugar” aqui no Brasil (pp. 15-16), pois foi resultado de mais uma experiência de colonização epistêmica jurídica. No limite, a transposição das ideias liberais, bem como positivistas, é mais um intercurso de um discurso europeu universalizante. Ou seja, subjacente à parente inadequação dos mecanismos jurídico-políticos de resolução de conflitos instalados nas colônias, há a pretensão de padronização de um modo de agir frente ao mundo a partir do ponto de vista da Metrópole.

Avulta, por outro lado, a necessidade da assunção de uma razão jurídica deslocada da Modernidade eurocentrada para contrapor-se a esses processos de homogeneização. Uma razão que seja capaz de conjugar novas contra-hegemonias e formas descoloniais de enfrentamento aos problemas sociais por meio de categorias conceituais que solapem a juridicidade moderna e reivindicuem novas juridicidades. Daí a importância de realizar a crítica ao eurocentrismo capaz de “supor a priori que os ‘fenômenos culturais’ produzidos no ‘solo do Ocidente’ possuíse *com exclusividade e partindo do seu próprio rumo evolutivo*, já antes do século XVI, a característica de universalidade implícita, ‘desde si’.” (DUSSEL, 1995, p. 86).

Além disso, há a importância de realizar críticas precisas às bases epistemológicas do Direito Moderno por que são elas que atravessam, em boa medida, a concepção de Direitos Humanos que foi instituída no pós Segunda Guerra Mundial. Isto é, o Liberalismo, como base político-epistêmica e o Positivismo como vertente mais inserta em uma retórica jurídica de direitos monolítica.



Por esses motivos, defendemos uma juridicidade pluriversa, impulsionada e vivificada pelas normatividades dos povos originários mesoamericanos e africanos pretéritos ao intercuro europeus nos territórios que os abrigavam. A experiência constitucional de Bolívia é um importante exemplo desse movimento político-jurídico atento às normatividades diversas que se espriam em lugares que abrigam populações originárias. Esse tipo de atenção jurídica nota o caráter coletivo de assunção de direitos, o que confronta a perspectiva liberal-individualista do Direito Moderno.

Por isso, a assunção dos movimentos sociais e de outras racionalidades de resistência como sujeitos coletivos de demanda de direitos avulta nesse enfrentamento. Afinal, como já dito, o uso de uma retórica discursiva herdada da europeidade colonizante só obstaculiza um enfrentamento real dos problemas históricos de populações atravessadas historicamente por subalternizações e colonialismos.

O compromisso, pois, de juristas e filósofos do direito, sensibilizados e engajados em uma perspectiva descolonial dos Direitos Humanos, é a defesa e o movimento de ideias a conjurar novos espaços epistêmicos criadores de concepções pluriversas de Direitos Humanos. Tal compromisso, por certo, atravessa a crítica às bases epistêmicas do Direitos Moderno e anuncia a aproximação com outras juridicidades, especialmente as negadas historicamente pelos colonialismos.

### **Considerações Finais**

Reconhecemos a ousadia das pretensões desse artigo e a gigantesca tarefa política e teórica de deslocar o pensamento jurídico acerca dos Direitos Humanos para uma perspectiva não-eurocêntrica. Tais pretensões tornam-se ainda mais difíceis na etapa histórica de retirada e flexibilização de direitos pelas políticas austeridade que, no limite, convertem-se em necropolíticas em cada país do mundo.

No entanto, a demarcação de pilares que ultrapassem a defesa dos clássicos direitos instaurados pela Modernidade jurídica torna-se necessária. Afinal, concebemos que os instrumentos de superação das vestes coloniais que essa mesma modernidade apresenta na órbita jurídica não são adequadas para a resolução de problemas históricos legados pelos processos de colonização perpetrados por países europeus. Pensar o oposto é acreditar que o carrasco fornecerá a libertação da vítima.

Assim sendo, o olhar descolonial acerca de uma retórica jurídica pluriversa torna-se central não só para realizar a denúncia dos mecanismos de opressão do discurso jurídico, como também pôr em

movimento o anúncio de novas racionalidades de uma juridicidade envolvida e preocupada com a libertação das colonialidade que atravessam os povos colonizados historicamente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Érico. “A opacidade do Iluminismo: o racismo na filosofia moderna.” **Rev. Kriterion**, Belo Horizonte, nº 137, Ago./2017, p. 291-309.

CESAIR, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DUSSEL, Enrique Domingos. **Filosofia da Libertação** – crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

FERREIRA DA SILVA, Rodrigo Henrique. **A linguagem política do bom governo nas Leis Novas**: Francisco de Vitória e o tomismo espanhol, 1493 – 1543. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Dissertação. 2016.

FEYERABEND, Paul. **Adeus à razão**. Lisboa: Edições 70, 1991.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

IVONE, F.M. Lixa/FAGUNDES, Lucas Machado. **Cultura jurídica latino-americana – entre o pluralismo e o monismo na condição da colonialidade**. Curitiba: Multideia, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LORETONI, Anna. “Estado de Direito e diferença de gênero”. In: COSTA, Pietro; ZOLO, Danilo (orgs.). **O Estado de Direito**: História, teoria, crítica. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editores Refectários, 2014.

MENESES, Maria Paula; SANTOS SOUSA, Boaventura de – org. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SEGALÉS, Juan J. Bautista. **¿Qué significa pensar desde América Latina?** Hacia una racionalidad transmoderna e postoccidental. Madrid: Ediciones Akal, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos – modos e significações**. Brasília: AYO, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VAIDERGORN, José. **O direito a ter direitos**. São Paulo: Autores associados, 2000.

*Autor:*

**DIEGO MIRANDA ARAGÃO**

*Atualmente curso Doutorado em Filosofia pela UFABC e desenvolvo pesquisas acerca da Filosofia da Libertação, da Filosofia Brasileira e da Latino-americana. Durante a graduação em Direito na UVA (2016), desenvolvi pesquisas em Habermas e Paulo Freire e durante a de Filosofia-bacharelado (2022) desenvolvi estudos embasados em Enrique Dussel. Na especialização em Gestão Educacional pela UVA, realizei um estudo de caso baseado em Pierre Bourdieu (2018). No Mestrado em Educação na UECE (2020), por sua vez, dei prosseguimento aos estudos freireanos, sob a orientação de José Ernandi Mendes. Concluí o curso de Especialização em Filosofia pela UEFS (2022). Tenho desempenhado um trabalho de divulgação científica e de produção de conteúdo no Youtube através do Canal Universos.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3171845495714715>*



## O CARÁTER MÍTICO DO TEMPO: UMA CORRELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E RELIGIÃO

*Luís Adriano da Silva*

**Resumo:** O objetivo do presente artigo consiste em apresentar o conceito geral de mito com sua peculiar linguagem e sua correlação com a religião explicitando ideias que remetem aos arquétipos<sup>1</sup> cuja derivação vem da palavra grega *arché* (ἀρχή), que é o princípio único e fundante de todas as coisas. A representação simbólica do mito se dá por narrativas fantásticas reveladoras de um “inconsciente imaginário coletivo” de grande importância para a compreensão das sociedades antigas e modernas, pois revela o homem e o mundo por meio das crenças e rituais contidas na narrativa mítica, do tempo cíclico: reatualizado e ritualizado. Diante do exposto, tencionamos analisar e mostrar o caráter mítico do tempo e sua correlação entre linguagem e religião como vital para o processo civilizatório.

Palavras-chave: Arquétipos, linguagem, mitos, religião, tempo.

**Abstract:** The purpose of this article is to present the general concept of myth with its peculiar language and its correlation with religion, explaining ideas that refer to the archetypes whose derivation comes from the Greek word *arché* (ἀρχή), which is the unique and founding principle of all stuff. The symbolic representation of the myth occurs through fantastic narratives that reveal a

<sup>1</sup> Arquétipo, do grego “arkhétypos”, significa modelo primitivo, ideias inatas, apresentado de maneira a guardar relação de pertinência com o inconsciente coletivo que fora empregado pela primeira vez pelo psiquiatra e psicoterapeuta suíço Carl Gustav Jung.

“collective imaginary unconscious” of great importance for the understanding of ancient and modern societies, as it reveals man and the world through the beliefs and rituals contained in the mythical narrative, of time cyclic: updated and ritualized. Given the above, we intend to analyze and show the mythical character of time and its correlation between language and religion as vital to the civilizing process.

Keywords: Archetypes, language, myths, religion, time.

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo evidenciar o caráter mítico do tempo e sua correlação com a expressão simbólica por meio da linguagem, evidenciando também os conceitos de arquétipo e inconsciente coletivo. Por último pretendemos ressaltar o aspecto da ritualização religiosa do tempo cíclico e sua importância para a civilização. Assim, faz-se mister conceituar o mito, como sendo uma linguagem que não tem a conotação usual de fábula, lenda, invenção e ficção.

Em concepção análoga, podemos afirmar que o mito é o relato de uma história, ocorrida no princípio dos tempos, por intermédio da interferência de entes sobrenaturais, na medida em que uma realidade passou a existir. Desse modo, podemos afirmar que o mito é a primeira forma de conhecimento da cultura humana. Data-se da cultura grega as narrativas míticas que visavam responder sobre a origem das coisas, bem como do universo.

Por isso para se discorrer sobre a história de uma dada civilização, é de suma importância considerar a existência da oralidade que consiste em textos e imagens legendárias que são cunhadas para explicar o universo, que para os gregos figurou como o *cosmos* contrapondo-se à ideia de *caos*: a criação do mundo ou mesmo de fenômenos naturais, etc. Assim, os mitos apresentam algumas funções típicas como explicar a origem de determinados fenômenos.

É extraído daí o sentido etimológico de mito, pois procura descrever a relação entre fatos, pessoas e símbolos com forças desconhecidas. Os mitos também têm um caráter pedagógico, pois tem por função procurar e ensinar a verdade. Além disso, se revela como aquele que nos traz um julgamento sobre a origem da humanidade e do universo tentando procurar conhecer a finalidade de sua existência.

Assim, o mito está entre as fontes do conhecimento humano, precedendo a religião e o conhecimento científico. Disso decorre o fato de que ao procurarmos compreendê-lo através da

ciência, não logramos êxito. É importante frisar também que o mito está presente de forma muito frequente na narrativa religiosa. Desse modo, podemos afirmar que o mito é a primeira etapa do conhecimento de uma realidade, então, seu núcleo de verdade é nulo, porém, isso não ocorre na religião nem na ciência.

A caracterização da importância do mito para a constituição de uma coletividade é proeminente na maioria das religiões e figuras mitológicas. Posto isso, podemos inferir que a maior parte das mitologias está combinada a pelo menos uma religião sendo transmitida pelas tradições orais muito presente nas mais diversas denominações religiosas que representam a realidade e o mundo íntimo humano de forma profunda.

### **Arquétipos e inconsciente coletivo**

Nessa seção iremos abordar os arquétipos e a noção de inconsciente coletivo, manifestadas por meio das narrativas mitológicas. Perquirindo nos conceitos de Jung<sup>2</sup>, podemos enriquecer nossa compreensão e apreender melhor as linhas descritivas fazendo referência a conceitos como a *conscientização de arquétipos do inconsciente coletivo*. Isso seria um elo entre o consciente e o inconsciente coletivo, bem como as formas através das quais o inconsciente se manifesta.

O inconsciente coletivo consiste na herança das vivências das gerações anteriores. Dessa maneira, ele poderia a seu turno expressar a identidade de todos os homens, seja qual for o tempo e o *locus* onde tenham vivido. A etimologia de Arquétipo, do grego “arkhétypos”, significa modelo primitivo, ideias inatas, apresentado de maneira a guardar relação de pertinência com o inconsciente coletivo que fora empregado pela primeira vez por Jung.

Na mitologia, esses conteúdos remontam a uma tradição, cuja idade não é possível remeter. Assim sendo pertencem a um mundo pretérito, primitivo, cujas exigências espirituais são semelhantes às que podemos ainda hoje observar entre culturas ainda existentes. A palavra textual de Jung pode nos evidenciar os conteúdos do inconsciente pessoal, sendo estes, aquisições da existência individual, ao passo que os conteúdos do inconsciente coletivo são arquétipos que existem sempre *a priori*.

Em sua concepção, e, relacionando às mitologias os arquétipos têm relação com padrões, símbolos e ideias de culturas passadas e presentes. Conforme observou Jung, alguns símbolos se apresentavam nos sonhos e fantasias. Sobretudo de pacientes psicóticos. (Jung, 1994). Desse modo,

---

<sup>2</sup>Carl Gustav Jung (1875 – 1961) continuador da obra de Sigmund Freud, como psiquiatra e estudioso, desenvolveu em sua psicologia analítica os conceitos de arquétipos e inconsciente coletivo.

considerou que a mente humana não seria apenas formada por conteúdos ligados às experiências pessoais, mas que também possui informações pré-estabelecidas e comuns a todos os seres humanos, variando de acordo com a cultura na qual estejam inseridos (arquétipos/ mitologias nacionais).

Pormenorizadamente, a *psique* seria a personalidade total do ser, formada por comportamentos, sentimentos, pensamentos e emoções. Segundo a teoria jungueriana, a mente estaria dividida em consciente, inconsciente pessoal e inconsciente coletivo, estando estas instâncias psíquicas em constantes interações. (Jung 2009). O consciente foi descrito por ele como uma instância que realiza os contatos com a realidade objetiva (as coisas que fazemos); no inconsciente pessoal estão os conteúdos considerados insignificantes ou que foram reprimidos por serem considerados moralmente inaceitáveis.

O inconsciente coletivo em sua acepção pode ser compreendido como um composto de estruturas psíquicas que não são únicas individualmente, mas comuns por herança cultural e, que formaram também uma base biológica, as quais influenciam as formas de pensar de determinadas culturas; como também suas ações. Nos clássicos da literatura ocidental, mais especificamente nos épicos, histórias centradas em personagens heroicos onde estes assumem representações ideais, pode-se considerar que as mitologias (mitos nacionais) são formas de perdurar no tempo sob a forma de arquétipos.

Por conseguinte, os arquétipos também podem ser considerados potencialidades inatas que emergem através do inconsciente coletivo, apesar de terem uma base cultural e biológica. Diante do exposto, podemos dizer que os arquétipos se constituíram de modo geracional, através de repetidas experiências ancestrais. Analogamente, as mitologias nacionais de culturas ocidentais hegemônicas, tais como a grega, a romana e a portuguesa, entre outras; também buscaram se inscrever no tempo como modelos a serem admirados, potencializando através de suas narrativas histórico-poéticas, valores morais como os de coragem, bravura, heroísmo, etc.

Considera-se que, os arquétipos estão relacionados às experiências, assim quando experiências semelhantes são vivenciadas as estruturas arquetípicas podem ser acessadas. Logo, as mitologias destes países foram esteticamente compostas através de suas obras literárias para perdurarem de geração em geração, tendo como intuito a instituição de heróis nacionais, relacionados a deuses e semideuses.

Não obstante, tenhamos que admitir e considerar a importância da tradição e da dispersão por migrações. Há muitos casos em que imagens pressupõem uma camada psíquica coletiva: eis o inconsciente coletivo, mas, como este não é verbal, não pode se manifestar de forma conceitual, o faz através dos símbolos.

Assim, é importante frisar a etimologia de símbolo, que provém do grego *sýmbolon*, do verbo *symbállein*, que poderíamos traduzir *ipsis literis verbis* como lançar com, arremessar ao mesmo tempo. Primordialmente, símbolo era um sinal de reconhecimento: um objeto bipartido, cujo ajuste e confronto permitiam aos portadores de cada uma das partes se reconhecerem.

Portanto, é o símbolo a expressão de um conceito de equivalência. Assim, para atingir o mito, que expressa-se por símbolos é necessário fazer uma equivalência, uma “con-jugação”, uma “re-união”. Se o signo é sempre menor do que o conceito que representa, representa o símbolo sempre em maior intensidade o seu significado evidente e imediato. Concluimos então que o mito consiste numa forte representação do inconsciente coletivo que simboliza as mais diversas manifestações no mundo e da cultura humana.

## **Mito e linguagem**

Nessa seção iremos abordar uma correlação entre mito e linguagem onde o mito consiste numa narrativa de uma criação, portanto uma linguagem com um fim pedagógico: conta-nos de que modo algo, que não era, transmuta-se e passa a ser, é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo. Por conseguinte, a *parole*<sup>3</sup>, a palavra revelada, o dito.

De tal forma, se o mito pode se exprimir ao nível da linguagem, é, antes de tudo, uma palavra que circunscreve e fixa um acontecimento, assim sendo é sentido e vivido. Não pode a seu turno ser inteligível e formulado pelos critérios científicos e da própria religião. Mito é em sua gênese uma proto linguagem que se caracteriza pela palavra, a imagem, o gesto, que circunscreve o acontecimento na memória dos humanos, emotivo, antes de verter-se em narrativa neste momento uma linguagem bem elaborada.

Assim, o mito exprime o mundo e a realidade humana, mas cuja essência é efetivamente uma representação coletiva que chegou até o período hodierno através de várias gerações. Isso devido a

---

3 Cf. Saussure, 1916, parole é a produção de significado através do uso da langue (padrões e regras abstratas e internas do sistema de signos e significados) por indivíduos em um contexto social.



sua caracterização como linguagem na etapa final de sua epigênese. Quando pretende explicar o mundo e o homem, isto é, a complexidade do real, o mito se afasta do *logos*. Inicialmente não ocorria esta distinção, isso só se verificou entre os séculos VIII e IV a.C. A distinção entre *mythos* e *logos* se dá, pois o primeiro fica situado na ordem do fascinante, do fabuloso, do maravilhoso; o segundo, na ordem do verdadeiro e do inteligível.

O mito, portanto é uma narrativa de um tempo imemoriável e sendo assim não pode ser apreendido. Não obstante, a história abarca um passado recente e que pode ser comprovado cientificamente, contrariamente o mito cujo *locus* é o fabuloso. Assim, evidenciamos o que fora supra descrito, o fato de que o mito não pode ser entendido pelo pensamento científico. Segundo afirma Roland Barthes (2001), o mito não pode, conseqüentemente, ser um objeto, um conceito ou uma ideia: ele é um modo de significação, uma forma. Assim, não se há de definir o mito pelo objeto de sua mensagem, mas pelo modo como a profere.

Dessa maneira afasta-se o mito da filosofia, e das ciências de um modo geral. É na narrativa literária que o mito encontra um *locus* seguro e fecundo e é aí que terá continuidade, ainda que possa sofrer algumas alterações para entendermos em que medida se dão essas alterações. Então, é necessário destacar que se compreenda, primeiramente, o funcionamento primitivo do mito em consonância com Mircea Eliade (1978), que afirma que nas arcaicas sociedades, o mito representava uma história, de tal forma, possuindo um caráter sacro, evidenciando-se como significativo e exemplar para a humanidade.

Em tais sociedades, a narrativa mítica desempenha uma função relevante dentro da estrutura social que dista do sentido de simples fabulação encantatória. De acordo com Eliade, que assim define o mito, como a narrativa de uma criação. Desse modo:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição”. (Eliade, 1978, p. 11).

É factual que a sociedade industrial usa o mito como expressão de fantasia, de devaneios. Não obstante, não é este o sentido que hodiernamente se lhe atribui. Barthes (2001), que procurou reduzir o conceito de mito, descrevendo-o como qualquer forma substituível de uma verdade,

afirma que talvez fosse mais profícuo defini-lo como uma verdade profunda incrustada em nossa mente.

Na sociedade contemporânea investiga-se a verdade histórica, a investigação da verdade pedagógica que está intrinsecamente descrita e que é peculiar ao mito. Muitas vezes é descartada das pesquisas contemporâneas onde se procura tão somente a ilusão mítica em si. Muitos veem no mito apenas os significantes, isto é, a parte concreta do signo. De maneira análoga ao humano hodierno, que é constituído pela ciência da história, o ser humano primitivo é constituído pelos relatos míticos dos eventos, isso evidencia mais uma vez o cunho pedagógico do mito.

A História guarda relação de pertinência com as ciências, é linear e irreversível. Em contrapartida, a narrativa mítica está edificada sobre a égide da intemporalidade. Faz-se mister ao homem primitivo não só conhecê-la, mas também reatualizá-la. Para as sociedades arcaicas, o conhecimento mitológico consistia em apreender o segredo da origem de todas as coisas, tendo conhecimento dessa origem, seria o homem capaz de repetir o ato criador quando necessário. Na maioria dos casos, para repetir o ato da criação seria necessário conhecer simultaneamente o mito de origem e recitá-lo. A partir daí podemos verificar o poder criador da palavra que o mito exprime tão notavelmente.

Em síntese, são os mitos (depois de sua epigênese), uma linguagem imagística dos primórdios. Assim, o mito consegue exprimir a origem de uma instituição, de hábitos, a lógica de uma gesta, a economia de um encontro. Em consonância com o que discorre Ernst Cassirer (1985), em todas as cosmogonias míticas, a palavra assume um caráter de arquipotência, sobrepondo-se ou confundindo-se com o poder dos próprios deuses. Analisando essa relação entre o mito e a linguagem, Cassirer aponta para a possível existência de uma raiz comum entre a consciência linguística e a mítica, assentando, finalmente, que ambas estejam concomitantemente sobre a égide de uma mesma forma de concepção mental: o pensar metafórico.

Evidenciando a “relação ideacional” entre a forma linguística e a forma mítica, Cassirer, evidencia a influência recíproca de uma sobre a outra, descrevendo que,

a linguagem e o mito se acham originariamente em correlação indissolúvel, da qual só aos poucos cada um se vai desprendendo como membro independente. Ambos são ramos diversos da mesma informação simbólica, que brota de um mesmo ato fundamental, e da elaboração espiritual, da concentração e elevação da simples percepção sensorial. (Cassirer, 1985, p. 106).

Assim, ocorre simultaneamente na linguagem como no mito, uma transposição simbólica do conteúdo sensível em uma conformação objetiva. A gênese das metáforas linguísticas e mítica são as mesmas, pois provém do esforço de concentração da percepção sensorial, peculiar a toda informação, independentemente se esta é linguística ou mítica.

É de suma importância observar o contraste que se torna evidente entre a conceituação lógico-discursiva e a mítico-linguística. No primeiro tipo de formação de conceitos temos como característica um esforço de ampliação sintética, de reunião das partes com o todo, sem que haja perda da delimitação de cada uma das partes. Contrariamente, na conceituação mítico-linguística, observa-se um esforço de concentração e de nivelamento e de exaurir as diferenças específicas. Partindo dessa distinção podemos compreender o distanciamento gradual entre linguagem e mito. Enquanto nas formações míticas atua apenas o tipo de conceituação mítico-linguística, na linguagem atua concomitantemente o *logos*.

Enfim, o poder figurador original da palavra se reduz cada vez mais ao mero signo conceitual, o caráter metafórico original da linguagem, que a aproxima do mito. Todavia, não é de todo suprimido, mantém-se deveras na expressão artística, em especialmente na poesia lírica, onde a conexão entre linguagem e mito se torna mais evidente.

## **Mito e Religião**

Nessa seção iremos abordar uma correlação entre mito e religião onde a religião pode ser compreendida como o conjunto das atitudes e atos pelos quais o homem se prende, apreende e se liga ao divino ou manifesta sua dependência em relação a seres invisíveis tidos como sobrenaturais. Considerando-se o vocábulo em estrito senso, podemos afirmar que a religião para os antigos é a reatualização e a ritualização do mito. Neste caso, é pertinente ao rito o poder de suscitar ou ao menos, de reafirmar o mito, através deste, sujeito incorpora-se ao mito, beneficiando-se de todas as forças e energias que jorraram nas origens.

A ação ritual realiza no imediato uma transcendência vivida. Toma o rito, nesse caso em particular, o sentido de uma ação essencial e primordial por intermédio da referência que se estabelece do profano ao sagrado. Em suma, o rito é a *praxis* do mito. Assim, o mito rememora, o rito comemora. Rememorando os mitos, os reatualiza, renovando-os por intermédio de rituais, o humano verte-se apto a reproduzir o que os deuses e os heróis fizeram em tempos imemoriáveis, pois conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas. Eis seu caráter pedagógico!

É o rito o meio pelo qual se exprime o mito e reatualiza àquilo que é ritualizado: recriação, queda, redenção, como podemos exemplificar, a Bíblia e sua cosmogonia, e conhecer a origem das coisas de um objeto, de um nome, de um animal ou planta. Isto equivale a adquirir sobre as mesmas um poder mágico, graças ao qual é possível dominá-las, multiplicá-las ou reproduzi-las à vontade.

Esse volver às origens, por intermédio do rito, é de importância capital, pois significa readquirir as forças que jorraram nessas mesmas origens. Não é em vão que na Idade Média muitos cronistas começavam suas histórias com a cosmogonia. A finalidade era recuperar a cronologia, o tempo primordial e as bênçãos que jorraram, *illo tempore*.

Verificamos na literatura, mais particularmente no pensamento de Eliade que define mito como a narrativa de uma criação que,

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do 'princípio'. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o *Cosmo*, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. (Eliade, 1978, p. 11).

Além disso, o rito, reiterando o mito, direciona o caminho, oferece um modelo exemplar, coloca o homem contemporaneamente com o sagrado. Segundo Eliade:

Um objeto ou um ato não se tornam reais, a não ser na medida em que repetem um arquétipo. Assim a realidade se adquire exclusivamente pela repetição ou participação; tudo que não possui um modelo exemplar é vazio de sentido, isto é, carece de realidade. (Eliade, 1978, p. 11).

Então, o rito é o aspecto litúrgico do mito, transforma a palavra em verbo, sem o que é apenas lenda, o que deve ser lido e não mais proferido, a ideia de reiteração conecta-se a ideia de tempo. O transcendente mundo das divindades e dos heróis é acessível e reatualizável. Exatamente porque o ser humano das culturas primitivas não admitia como possível o conceito da irreversibilidade do tempo. No período hodierno a termodinâmica estabelece a flecha do tempo. Mas, em relação ao rito, este abole o tempo profano, cronológico e linear e, por conseguinte, irreversível. Pode-se desta maneira vivenciar uma data histórica, mas não fazê-la volver no tempo, o tempo mítico, ritualizado é cíclico, volvendo sempre sobre si mesmo.

É a reversibilidade que liberta o homem do canga<sup>4</sup> do tempo morto, dando-lhe a segurança que é capaz de abolir o passado, de reiniciar sua vida e recriar seu universo. O profano é tempo da vida, enquanto que o sagrado, o tempo transcendental da eternidade. O mito, quando estudado *in loco*, não é uma explicação destinada a satisfazer a uma evidência científica, nem religiosa, mas uma narrativa que faz reviver uma realidade primeira, que satisfaz as mais profundas necessidades religiosas, aspirações morais, a pressões e a imperativos de ordem social e mesmo a exigências práticas.

Nas primitivas civilizações, o mito desempenhava uma função indispensável: exprimia, exaltava e codificava a crença; salvaguardava e impunha os princípios morais; garante a eficácia do ritual e oferece regras práticas para a orientação humana, impunha uma espécie de proto constituição.

O mito, portanto é vital para a civilização humana, não constitui em absoluto uma fabulação vã, é, ao contrário, uma realidade viva, à qual se recorre incessantemente. Não é, absolutamente, uma teoria abstrata ou uma fantasia artística, mas uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática. Daí deriva sua importância, que nos apresenta aqui como sendo de cunho político, religioso, pedagógico, moral e mesmo artístico e literário.

A escatologia da natureza, da humanidade, do mundo tem dimensões que só são atingíveis por meio de símbolos. Dessa forma, o mito vir a suprir uma necessidade do próprio homem que é a de atingir tais dimensões que a própria ciência ou crença não conseguem atingir. Portanto, pensamos ser o mito uma verdade intuída e primitiva que não necessita de provas. Basta por si mesmo enquanto busca de sentido para questões relacionadas à existência humana.

### **Considerações finais**

Observamos em nossa pesquisa por meio da análise mítica do tempo, bem como sua correlação entre linguagem e religião, aspectos importantes que revelam a busca de sentido humano para a sua existência. Em nossa análise, também podemos inferir que o mito tem um poder niilista<sup>5</sup> de ser um nada que concomitantemente é tudo. Assim, nos é possível verificar em Fernando Pessoa (2002, p. 21) poeta contemporâneo, uma vasta referência à mitologia,

---

<sup>4</sup> Peça de madeira usada para prender junta de bois a carro ou arado; jugo. Por analogia, refere-se a pau assentado nos ombros de carregadores e usado para transportar objetos pesados.

<sup>5</sup> Niilismo – Teoria que propõe o estado em que não se acredita em nada, ou de não ter comprometimento ou objetivos (BLACKBURN, Simon (1997, p. 267).

O mito é o nada que é tudo.  
O mesmo sol que abre os céus  
É um mito brilhante e mudo –  
O corpo morto de Deus,  
Vivo e desnudo.

Em tais imagens e símbolos, que se manifestam na dimensão quimérica e na literária é que se manifesta com maior veemência a permanência do pensamento mítico. Joseph Campbell (1995), no entanto faz notar a concentração de todo o mistério do *cosmos* no interior da consciência humana revelada pelos mitos.

Independentemente da diversidade dos costumes e culturas, ressoam as mesmas imagens intemporais. Tal acepção nos remete a Jung que vê a semelhança entre as imagens e símbolos de diferentes culturas. Ele propõe um imaginário coletivo, que seria depositário de imagens arquetípicas, primordiais de caráter estável, universal e inato.

Diante do exposto, Campbell (1995, p. 19), afirma com proficiência que o médico psicanalista é no período hodierno: “o moderno mestre do reino do mito, o guardião da sabedoria a respeito de todos os caminhos secretos e fórmulas poderosas”.

Destarte, todas as culturas desenvolveram narrativas míticas e em todas podemos observar a recorrência de certas imagens. Os Lusíadas, no caso dos portugueses, a Odisséia nos gregos, A Eneida dos Romanos, foram expressões literárias que engendraram o mito. Isso corrobora com o pensamento de Gilbert Durand (1997, p. 62), que a seu turno, descreve o mito como “um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico, que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa”. Desse modo, o próprio Durand afirma que “o mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias”. (Durand, 1997, p. 63).

Enfim, as imagens e símbolos podem condensar narrativas míticas, como dissemos em linhas supra descritas: os primitivos mitos, que diziam respeito à humanidade como um todo se reduz a imagens individuais, que não obstante guardam relação de pertinência com o imaginário coletivo e, desse

modo, serve de base para uma compreensão mais ampla de diversas culturas através desse imaginário.

### **Referências Bibliográficas**

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongiorno e Pedro de Souza. – 11ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Poesia Luís de Camões os Lusíadas*. Apresentação, seleção e notas de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1997.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

JUNG, Carl. G. *Aion*. Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_ *Estudos Psiquiátricos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_ *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_ *Natureza da Psique*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

MIELIETINSKY, Eleasar. M. *A poética do mito*. Rio de Janeiro: Forense 1987.

NICOLA, José de. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1998.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: Martim Claret, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e sociedade na Grécia antiga*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1992.

*Autor:*

*Luís Adriano da Silva*

*Psicólogo, professor, licenciado em Filosofia e pós graduado em: Formação e Profissão Docente e Psicologia Social e a Antropologia. E-mail: lluisadrianodasilva@gmail.com.*

*Bacharel em Psicologia pela Universidade Paulista (2013), licenciado em Letras - Faculdades Renascentista (2007), licenciado (complementação de estudos) em Pedagogia (2013) e, licenciado em Filosofia (UNISA); \*matrícula trancada na UEL - Universidade Estadual de Londrina em (2007). Pós graduado (lato sensu) em Formação e Profissão Docente, Pós graduado em Psicologia Social e Antropologia, Língua Portuguesa e Literatura e Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia (lato sensu) e, \*Concluinte das disciplinas (mestrado): Filosofia Contemporânea (USP)/ \*Aluno Especial e Educação na Perspectiva Histórico Cultural (UNIFESP) \*Aluno Especial. Atualmente é professor efetivo da Prefeitura Municipal de São Paulo. Têm experiências profissionais e interesse nas áreas de: Educação pública, Psicologia Social e Ciências Humanas (Filosofia). Com atuação principalmente nos seguintes temas: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Psicologia Social Comunitária, Psicologia Jurídica, Filosofia da Educação, Filosofia Social (Política e Jurídica)/ Moderna e Contemporânea (Educação na Perspectiva Histórico Cultural, Freudo-marxismo, fenomenologia) e Direitos Humanos.*

*Curriculum lattes: <https://lattes.cnpq.br/6921015216687156>.*





## Colonialidade, decolonialidade e pensamento decolonial: uma (re)conceituação

### Coloniality, decoloniality and decolonial thinking: a (re)conceptualization

*Breno Augusto da Costa, Kelly Gabriella Machado e Adriano Eurípedes Medeiros Martins*

#### Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o conceito de colonialidade, decolonialidade e pensamento decolonial. Partindo da literatura acadêmica, são apresentadas algumas definições correntes destes termos e em seguida discute-se a diferenciação entre “descolonial” e “decolonial”. Na discussão, argumentamos acerca da existência de duas vias para conceber o pensamento decolonial: ambas lícitas e que podem ser unificadas por meio de uma Teoria Geral do Pensamento Descolonial, reflexões feitas a partir do pensamento do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Por fim apresenta-se a tese de que os conceitos de colonialidade e decolonialidade podem ser esquematizados em um *continuum* e que cada um deles ocupa um de seus polos.

Palavras-chave: Colonialidade; Decolonialidade; Pensamento decolonial.

#### Abstract

The aim of this paper is to discuss the conceptualization of coloniality, decoloniality and decolonial thinking. Departing from the academic literature some current conceptualizations of

these terms are presented and next the differentiation between “descolonial” and “decolonial” is discussed. In the discussion, we argued the existence of two ways to conceive decolonial thinking: both are licit and can be unified through a General Theory of Decolonial Thinking, reflections done from the thinking of the Brazilian philosopher Álvaro Vieira Pinto. Lastly it is presented a thesis that the concepts of coloniality and decoloniality can be schematized as a *continuum* and each of them occupies its poles.

Keywords: Coloniality; Decoloniality; Decolonial thinking.

## Introdução

*A verdadeira revolução é o desabrochar das novas ideias, que as antigas fecundam pelo fato inevitável de se esgotarem.*

Álvaro Vieira Pinto (2008, p. 31)

Dedicamos este artigo às senhoras Flávia Souza, Cassiana Rodrigues, Kelly Diogo e Gabriela Barreto

Neste trabalho discutiremos a conceituação de colonialidade, decolonialidade e pensamento decolonial. Embora sejam termos com já considerável, mas ainda crescente, difusão na literatura acadêmica e movimentos sociais, percebemos que a forma como têm sido tratados impede seu uso sistemático e favorece mal-entendidos. A sua fecundidade para representar dados e fenômenos da realidade e favorecer a reflexão crítica, conseqüentemente, é fortemente prejudicada.

Iniciaremos o texto com uma breve revisão da literatura acerca dos conceitos de colonialidade e de decolonialidade. Isto servirá como base para a proposição de nossa concepção sintetizadora dos termos. Em seguida trataremos da questão terminológica que atribula alguns autores: trata-se de pensamento “*de*”colonial ou “*des*”colonial? O que há de novo na decolonialidade? Logo após, tomando como ponto de partida a noção expressa por Nelson Maldonado-Torres, de que “o giro decolonial requer uma genealogia que mostre seus vários momentos através da história juntamente com uma fenomenologia, ambas como parte de sua analítica” (2018, p. 46), proporemos a existência de duas vias possíveis de se conceber o

pensamento decolonial, ambas lícitas e unificadas através da proposta de dialética do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1969). Teremos assim os fundamentos para defender a tese principal deste trabalho: a de que os conceitos de colonialidade e decolonialidade podem ser esquematizados em um *continuum*, configurando cada um deles seus polos opostos. Para sustentar a tese realizamos uma exposição acerca das posições de alguns autores da história das ideias do Brasil sobre a raça.

O advindo principal destas reflexões, cremos, cifra-se na proposição de uma Teoria Geral do Pensamento Descolonial, proposta que encontra convergências na obra de alguns autores (Dussel, 2010; Martins, 2019).

### **Colonialidade e decolonialidade na literatura atual**

A tematização do conceito de colonialidade partirá da produção de Aníbal Quijano, pensador peruano cujas reflexões ocupam lugar de destaque nesse campo e que por isso é tomado como referência por outros expoentes. O processo de dominação do Norte Global sobre o Sul<sup>1</sup>, instalado a partir da colonização moderna, constitui um dos tópicos de sua obra (Quijano, 2005). No que se segue, apresentaremos sua conceituação de colonialidade, bem como a de alguns expoentes do outrora chamado Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade.

O colonialismo, aponta Quijano (2010), é um processo de dominação e exploração de determinada comunidade através do qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho são geridos por outra população, de diferente identidade e jurisdição territorial. Vinculada a esse processo, sendo, porém distinta, a colonialidade, como prova os últimos 500 anos de história, é mais profunda e duradoura. Ela “foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo [de modo] tão enraizado e prolongado” (Quijano, 2010, p. 84n.).

A colonialidade constituiu-se como dispositivo multifacetado de poder que garantiu, manteve e permitiu a dominação de cunho colonial-moderno. As lutas pela descolonização protagonizadas pelos países africanos na segunda metade do século XX escancararam, todavia,

---

<sup>1</sup> Note que falamos em “Norte e Sul Global”, e não geográfico. Geograficamente o mundo é separado em norte e sul através da linha do Equador. Contudo, as linhas que separam o Norte Global do Sul Global são irregulares, e acompanham as fronteiras que separam os países desenvolvidos dos subdesenvolvidos; os países ricos dos pobres; os países que exploram dos países que são explorados... Alguns países se situam no norte geográfico, mas fazem parte do Sul Global, como o México, enquanto outros se situam no sul geográfico, mas fazem parte do Norte Global, como a Austrália. A noção de Sul Global tem caráter geoesistêmico e geopolítico.

a perduração da colonialidade através de múltiplas manifestações ainda presentes na realidade mundial atual.

O poder capitalista colonial-moderno se constituiu e se articula ainda hoje em uma estrutura global comum através da “colonialidade do poder”. Na concepção de Quijano o poder pode ser entendido como “uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configura entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, da ‘natureza’, do sexo, da subjetividade e da autoridade” (2010, p. 113). Assim, o poder envolve a disputa sobre a natureza e os recursos dela advindos, os meios de produção, bem como os bens produzidos pelo ser humano; a sexualidade e as questões de gênero; os produtos da consciência humana, como o imaginário e o conhecimento; e a autoridade e a coerção em geral. Segundo o autor, a cada uma destas áreas da existência social corresponde uma instituição moderna: ao trabalho corresponde o capitalismo; à sexualidade a noção de família burguesa; à intersubjetividade o eurocentrismo e à autoridade o Estado-nação (Quijano, 2005).

Quijano (2005) aponta que o colonialismo foi justificado a partir da ideia de que existem diferenças na estrutura biológica do colonizador e do colonizado. Ou seja, a dominação dos corpos e de grupos foi explicada por uma suposta ordem biológica na qual a população não-europeia foi tida como inferior. Ele explica que o próprio conceito de raça é consolidado em seu sentido corrente apenas após o processo de conquista da América, sendo que os brancos foram tomados como superiores e, diminuindo gradativamente sua perfeição, os asiáticos amarelos, os vermelhos ameríndios e os negros africanos foram tomados como inferiores. Nesse processo, a relação entre as identidades sociais foi sendo determinada por protótipos raciais. As relações de poder indicavam estruturas relacionadas a papéis, espaços, hierarquias de acordo com o instituído pela classe dominante: aspectos fisiológicos como a cor da pele, atrelados a outros marcadores de identidade, como gênero e religião, passam a legitimar a definição do papel a ser ocupado pelo sujeito dominado.

Esse movimento foi conveniente economicamente e socialmente para os exploradores, uma vez que a divisão do trabalho era diretamente influenciada pela racialização. Para Quijano (2005), a colonialidade é um fenômeno que ultrapassa o colonialismo enquanto marco histórico-cultural, transcendendo os episódios de independência. Desbravar esses conceitos é necessário para entender o quanto as forças do processo de colonização, ainda hoje, atravessam a modernidade, apontando a existência de formas de poder que emergem da reprodução da lógica colonial.

No entendimento de Walter Mignolo (2012) a colonialidade do poder pressupõe a “diferença colonial”, isto é, a classificação do mundo a partir do imaginário moderno/colonial, que é condição para a legitimação da subalternização dos conhecimentos e subjugação dos povos do Sul Global.

Alguns autores sugerem que, além da colonialidade do poder, existem outras formas de colonialidade, como a do saber, referida aos conhecimentos e pontos de vistas considerados válidos, sendo componente fundamental do eurocentrismo; a do ser, que instaura-se pela “introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como subjetividade”, sendo vinculada especialmente à linguagem; e a do gênero, estabelecendo os padrões aceitáveis de gênero e de uso dos prazeres (Lugones, 2020; Maldonado-Torres, 2018; Martins, 2019; Mignolo & Walsh, 2018).

A colonialidade, portanto, perpassa todos os âmbitos da existência humana, individual e coletiva, enfatiza-se, a partir das relações de poder iniciadas com o domínio colonial e que perduraram em essência nos cinco últimos séculos, passando pelo imperialismo, neocolonialismo e neoliberalismo.

A esse respeito, de como a colonialidade é uma experiência total, poderíamos recorrer a Paulo Martins, quando afirma que ela se trata:

da condição de existência histórica do capitalismo a nível mundial, estando associada a um projeto econômico que se revela, quando analisado mais profundamente, como um processo político, cultural, moral e estético forjado no centro e adaptado para diferentes áreas de exploração do capitalismo. Este processo ainda se faz presente nas franjas internas e externas do imperialismo, sendo agora atualizado pela nova divisão internacional da produção de riquezas, pelas novas tecnologias e pelos modos particulares de recepção do imperialismo (2019, p. 49).

De acordo Mignolo (Mignolo & Walsh, 2018), o conceito de colonialidade tem como papel fundamental iluminar a parte obscura da modernidade. Se as várias narrativas modernas<sup>2</sup>, como

---

<sup>2</sup> Hoje vigem novas narrativas: a da democracia, da liberdade e da luta anticorrupção, notadamente. Se as anteriores se relacionavam à dominação europeia especialmente, estas vinculam-se mais à liderança estadunidense. Uma vez que os Estados Unidos são o cume, a realização das aspirações civilizacionais europeias, não seria despropositado empregar o termo “euronidense” para caracterizar e marcar geograficamente essa forma de domínio. Aliás, este termo nos permite a seguinte reflexão: o europeu foi o ninho (“*nido*” em espanhol) do estadunidense. A esse respeito, conferir Dussel (2017), Mignolo e Walsh (2018) e Paulo Martins (2019). O último autor afirma que “a colonialidade foi atualizada pela globalização através do controle dos sistemas estatais pelas oligarquias transnacionais” (p. 124).

a da salvação, do progresso e do desenvolvimento foram responsáveis por justificar ao mundo o processo através do qual o Norte Global alcançou sua hegemonia, as reflexões em torno da colonialidade vêm denunciar que o assim chamado processo de “civilização dos indígenas” foi na verdade um empreendimento de cunho econômico que ocorreu junto à submissão cultural. Por outro lado, aponta o autor, a colonialidade permite a transformação das reflexões da descolonização em decolonialidade e pensamento decolonial, isto porque ela se trata da contraposição à colonialidade.

Esse mesmo autor aponta que a colonialidade está diretamente ligada à manutenção do poder colonial, servindo ideologicamente, por exemplo, para, por meio de falsas promessas, justificar a violência colonial e imperial. A decolonialidade surge como resposta a estas falácias e ficções de progresso perante a esse movimento (Mignolo, 2017). O decolonial é proposto como uma nova perspectiva que se desvincula das cronologias desenvolvidas pelas epistemes ou paradigmas da modernidade. No pensamento de Mignolo, ela exige desobediência epistêmica, pensar na exterioridade, nas temporalidades que a narrativa europeia autoelogiosa impõe para justificar a modernidade. O autor defende que um dos objetivos do fazer decolonial é a naturalização em oposição à modernização, uma vez que a modernidade europeia é apenas uma possibilidade e não consequência intrínseca e necessária do desenrolar histórico.

Em um processo de oposição ao projeto de manutenção dos poderes eurocêntricos<sup>3</sup> que sustentam a modernidade, o conceito de decolonialidade busca suplantiar aspectos históricos associados a colonialidade, pois ele se:

refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (o [...] la modernidad/colonialidad). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado (Restrepo & Roja, 2010, p.17).

O conceito de decolonialidade sugere temas, demandas e práticas que vão além do âmbito formal e jurídico da independência colonial, buscando debater, criticar e combater estruturas que permeiam a modernidade, sua historiografia e sua superação histórica. A decolonialidade atua na superação do imaginário intelectual, das relações de poder, do culturalismo e eurocentrismo que ainda estão presentes no cenário “pós-colonial”.

---

<sup>3</sup> Termo que deve ser entendido sempre à luz do conceito de euronidense, que abordamos acima.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que a decolonialidade vai muito além de um projeto acadêmico, sendo uma práxis interventista e opositora àquilo que foi imposto epistemologicamente por homens brancos europeus ou europeizados que, através do uso de sua posição hegemônica, produzem a invisibilidade de outros indivíduos que historicamente foram sujeitados às hierarquizações de gênero, sexualidade e raça. Assim, esse projeto reconhece as interseccionalidades heterogêneas da matriz colonial de poder, propiciando o diálogo entre territórios epistêmicos que em suas histórias tem a colonização como ponto comum.

Segundo Maldonado-Torres, decolonialidade “é tanto uma atitude como um projeto inacabado que busca ‘*construir o mundo do Ti*’” (2018, p. 45, grifos nossos), entendendo as palavras grifadas a partir de Frantz Fanon (2008). Em seu bojo reflexivo o autor porto-riquenho denuncia que a “descoberta” das Américas, termo que ele mesmo utiliza em aspas, e que nós, dando toda razão a Enrique Dussel (2008), preferimos substituir pelo correto “invenção” das Américas – ou “invasão” de Abya Yala, ou então de Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama, termos estes utilizados pelos povos originários desta nossa terra –, esse processo de invasão das Américas se deu em meio a um colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade, pois o significado da humanidade foi distorcido. Tal processo foi chamado por ele de *catástrofe metafísica* e foi responsável pela introdução da diferença subontológica entre seres e os inferiores, ou seja, entre os europeus, brancos e cristãos e os demais entes considerados inferiores, como as mulheres brancas, os mouros, depois os índios, os amarelos asiáticos, os negros, mestiços etc. A decolonialidade, para Maldonado-Torres, “tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização” (2018, p. 46), e isso opõe-se diretamente à catástrofe metafísica, ao paradigma da guerra colonial e à separação ontológica.

Claro está que, considerando-o em sua concretude, devemos afirmar, rechaçando veementemente a concepção de Mignolo e Walsh (2018), que o “projeto decolonial” não é um caminho, uma opção, mas sim, *é o único caminho*. Assumimos esta radicalidade libertadora<sup>4</sup>, pois os condenados da terra ou lutam por sua libertação, ou sucumbem à necropolítica engendrada pelas forças dominadoras. A forma como se concretizará a libertação descolonial, não podemos dizer de antemão. A esse respeito muito ainda se encontra por fazer. Poderíamos recorrer a Álvaro Vieira Pinto, quando afirma que, enquanto os filósofos europeus especulam sobre o Nada, pois estão contentes na realidade atual e por isso não se dispõem a mirá-la e mudá-la, ao filósofo do país subdesenvolvido cabe refletir sobre o Tudo: tudo quanto está por

---

<sup>4</sup> A esse respeito cf. Paulo Freire (2016, cap. “Primeiras palavras”).

fazer na sua realidade existencial. A essência de sua situação enquanto humano é o “a fazer” (1960, vol. I, p. 65).

Além disso, não podemos dizer de antemão como se concretizará a libertação descolonial, pois as tensões entre colonialidade e decolonialidade, que abordaremos logo mais, permitem uma heurística antropofágica avessa a toda forma de pureza, pelo menos de pureza idealista. Dificilmente seria sustentável descartar a obra de uma Lélia Gonzalez, por exemplo, devido ao fato de ela ter se fundamentado na psicanálise, uma das filhas caras da civilização ocidental.

Feita esta retomada dos conceitos de colonialidade e decolonialidade conforme a literatura fundamental do campo, passaremos agora a uma exposição acerca da possível diferenciação entre o decolonial e o descolonial.

### **Decolonial ou Descolonial? Uma breve discussão**

Nas publicações, discussões e práticas que visam concretizar esse conjunto de *projetos de cunho descolonial* é comum nos depararmos com várias expressões, às vezes usadas como sinônimo ou não e que suscitam algumas indagações: afinal trata-se de um pensamento “de”colonial ou “des”colonial? Almeja-se a “de”colonização do saber ou “des”colonização do saber? Estamos tratando de sinônimos ou são termos distintos? Entendemos que é necessário um olhar crítico e investigativo sobre essa diferença de escrita. Longe de pretendermos esgotar o debate, apresentaremos a seguir algumas posições oriundas de diferentes campos disciplinares.

Castilho (2013, p. 12n) comenta que a escolha do termo “descolonial” ao invés de “decolonial” ultrapassa o âmbito terminológico, e acaba por desembocar em uma posição teórica e política acerca do conteúdo produzido. No entendimento da autora, autores que defendem a utilização da palavra “decolonial”, acreditam que o “descolonial” se refere apenas à perspectiva da superação do colonialismo. Porém, há discussões que apontam a utilização do “descolonial” no meio acadêmico/científico como correspondente a uma corrente que vai além da superação do colonialismo formal, sendo também discussão política, epistemológica, cultural e social. A partir disso, emprego de “descolonial” seria uma estratégia para evidenciar as produções que vêm sendo traduzidas, visto que de um ponto de vista quantitativo, o número de produção nacionais sobre tal temática ainda é baixo.



Vivian Santos desenvolve uma concepção similar, mas com uma distinção significativa, ao fazer a seguinte reflexão:

como se diferencia ‘descolonial’ e ‘decolonial’? Primeiramente, é relevante pontuar que as diferenciações postas por estes termos articulam-se como teóricas e políticas. O decolonial encontra substância no compromisso de adensar a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, penetrando profundamente a existência dos povos colonizados mesmo após ‘o colonialismo’ propriamente dito ter se esgotado em seus territórios. O decolonial seria a contraposição à ‘colonialidade’, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao ‘colonialismo’ (2018, p. 3).

Colaço e Damásio (2012) justificam sua escolha pela utilização de “decolonial” por acreditarem que ao suprimir o “s” se tem uma linha que demarca a transgressão e insurgência, que vai além da tentativa de reverter o colonialismo. Nessa mesma perspectiva Ballestrin (2013), afirma que o termo “decolonial” é distinto de “descolonização”, uma vez que pelo viés histórico e temporal, descolonização implica a superação do colonialismo. Por sua vez, a ideia de decolonialidade se refere à superação da modernidade e da colonialidade e suas consequências/significados, que atravessam ainda hoje nossa realidade, conforme indicado anteriormente

Martins e Benzaquen afirmam que “a diferença não é significativa e que se relaciona a distintas formas de traduzir o termo do espanhol, mas pode também significar diferentes filiações teóricas” (2017, p. 15n). Os autores optam, no texto em questão, por utilizar o termo descolonial. Em sua concepção, descolonizar “é colocar-se contra as diferentes formas de dominação que existiram e existem e que nos impõem uma lógica de pensar. Descolonizar é construir lógicas diferentes” (2017, pp. 15-16). É preciso enfatizar, todavia, a necessidade de apreensão da especificidade dessa luta, que é contra a matriz colonial de poder, a que esse conceito está implicado. O pensamento decolonial não se refere a uma “generalidade libertadora”.

Paulo Margutti (2018) mostra sua preferência pelo termo “descolonial” por três razões: em primeiro lugar, ele entende que “decolonial” se trata de um anglicismo advindo de uma tradução colonizada. Ele aponta que essa grafia desrespeita o português em prol de uma expressão com influência estrangeira. Exercer o pensamento descolonial nessas condições criaria um paradoxo que deveria ser evitado a todo custo. A segunda razão é que ele não vê

perigo na confusão entre o fazer “des”colonial, tomado por ele como a luta constante pela superação da colonialidade, e a descolonização, que faz referência às lutas contra o colonialismo ocorridas especialmente ao longo do século XX. Por fim, Margutti aponta que “descolonial” “também denota uma forma de descolonizar, embora esse último termo não seja tomado em seu sentido clássico” (2018, p. 236). Devemos considerar, todavia, que o uso de ambos os termos, “decolonial” e “descolonial”, são lícitos em nossa língua e podem, inclusive, significar a mesma coisa. O prefixo “de” pode ser utilizado para indicar as noções de “movimento de cima para baixo”, “origem”, “procedência”, “afastamento”, “intensidade”, mas também “*significação contrária*”, conforme se verifica nos vocábulos “depenar”, “decompor”, “degelar” e “degenerar”. Já o prefixo “des” pode indicar “separação”, “transformação”, “intensidade” e também “ação contrária”, “negação” e “privação”, conforme constata-se em “despedaçar”, “desesperança”, “desumano”, “desabonar”, “desobedecer” etc. Ambos os prefixos são étimos de origem latina, bem como a raiz do termo, portanto seria inadequada a assunção de que se trata de um anglicismo o emprego do termo por si só. Todavia Margutti traz uma reflexão de extrema importância que cremos ser melhor explicitada nos seguintes termos: a assimilação que muitos pensadores têm feito dos estudos decoloniais tem sido acrítica e meramente “bancária”, no sentido freiriano do termo. Ao invés de munirem-se de instrumentos teóricos e conceituais para poderem interpretar melhor sua realidade, muitos acadêmicos desse campo, que deve ser necessariamente prático e insurgente, têm se comportado como tabeliões das ideias, conforme descrição de Álvaro Vieira Pinto (2005, vol. I, p. 46). São intelectuais “decoloniais colonizados”, por assim dizer.

Margutti afirma também que não haveria perigo em confundir-se o descolonial e a descolonização. Naturalmente são termos indissociáveis, tal como colonialismo e colonialidade; este é um ponto de fácil aceitação. Por outro lado, interpretar a descolonização como uma luta meramente política de substituição dos grupos dirigentes estrangeiros por nativos é um grande erro, incidindo nele um grande expoente do campo, Walter D. Mignolo (Mignolo & Walsh, 2018). Não podemos pensar que Fanon tratava a descolonização como uma política de “mandar o colonizador para casa” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 222), nem que ele não pôs em questão o conhecimento europeu e sua assimilação na realidade colonial, visando romper com o eurocentrismo. Quando Fanon criticava o maniqueísmo do colonizador, ele fazia uma denúncia ao dualismo epistêmico-existencial da dominação colonial; quando criticava o universalismo europeu, ele fazia epistemologia; quando propunha que as reflexões marxistas deveriam ser “ligeiramente distendidas” na realidade colonizada, ele realizava uma apropriação

crítica do pensamento de origem europeia que se volta diretamente contra a colonialidade do saber. Em suma, quando ele afirma que “na descolonização há, pois exigência de um questionamento *integral* da situação colonial” (Fanon, 2005, p. 53, grifos nossos), ele concebia a descolonização não apenas como um processo político, mas cultural, científico, filosófico, religioso, social, histórico etc. Um processo total. Poderíamos defender o mesmo quanto a Amílcar Cabral, um dos líderes da descolonização de Guiné-Bissau e Cabo-Verde (Villen, 2013) e vários outros descolonizadores clássicos. A raiz dos equívocos de Mignolo reside em dois elementos principais: em primeiro lugar, na falta do emprego da categoria crítica de totalidade. Não é que a descolonização falhou por manter as novas nações dentro de um mesmo esquema social e cultural: não se trata apenas disso. A descolonização foi batida porque seus teóricos foram assassinados, foram negligenciados pela academia dos centros hegemônicos (onde coincidentemente Mignolo atua profissionalmente) e foram subalternizados. Hoje na França – uma república construída sobre os destroços humanos dos africanos, dos ameríndios e dos asiáticos colonizados por eles – o campo acadêmico hegemônico ainda reluta em reconhecer o estatuto acadêmico do pensamento decolonial. Os políticos que empreenderam a descolonização africana no século XX conheceram esse mesmo caminho da perseguição, de boicote das elites internas e estrangeiras, de serem seduzidos e enganados pelos poderes neocolonialistas, liberalistas, ou quaisquer outras rubricas pelas quais assina a colonialidade. Enfim, é preciso entender a totalidade social, histórica e cultural que compôs o quadro da descolonização e fez com que ela se desenvolvesse da forma como está patente hoje.

Também na América Latina, em toda a sua história, mas no período pós-independência especialmente, houve pensadores e pensadoras devotados à superação mais ou menos radical das manifestações da colonialidade. Contudo, a perseguição política, como aquelas feitas pelas ditaduras militares guiadas por forças imperialistas, auxiliada pela dominação epistêmica perpetrada pela academia eurocêntrica, fez com que diversos projetos de cunho descolonial fossem debelados. Algo similar poderia ser dito a respeito da Ásia, por exemplo. Nada obstante, nos limitaremos a fazer essas indicações e ressaltar que faltou a Mignolo a consideração dessas experiências. Outras na história do pensamento do Sul Global.

Alguns autores chegam a atribuir significados radicalmente diferentes aos termos “descolonização” e “decolonialidade”, muito embora sua indissociabilidade, tal como colonialismo e colonialidade. Poderíamos lançar mão do termo “decolonial” para indicar a luta de insurgência e superação da colonialidade em suas múltiplas manifestações. Por sua vez, a

descolonização nunca é um processo completo se não for aplicada ao colonialismo enquanto experiência total, ou seja, que traz em si a colonialidade. É possível tomar ambos os termos com significado idêntico, mas nós optamos por entender que o “decolonial” assume o caráter de superação da colonialidade e se refere a uma corrente recente (desde a década de 1990) de pensamento. Esse pensamento decolonial pode ser criticado por outras vertentes, como a anticolonial ou a contracolonial. Mas o “descolonial”, quando bem compreendido, implica uma radicalidade libertadora. Cremos que reconhecer a aludida indissociabilidade, entre a descolonização e decolonialidade, nos permite avançar reflexivamente e vislumbrar uma nova concepção de pensamento descolonial. Trata-se de englobar ambos os conceitos, unificando-os de forma a compreender também a tradição anticolonial do Sul Global. É à elaboração desta concepção que nos devotaremos a seguir.

### **Por uma genealogia do pensamento decolonial: as duas vias de entendimento do conceito de pensamento decolonial**

*Teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender a nossa realidade? Será que, paralelamente ao que acostumamos chamar de “clássicos” e que compõem o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? Como seria a nossa interpretação do mundo atual e dos fatos já acontecidos se retornássemos essas obras, hoje, numa postura decolonial?*

Nilma Lino Gomes (2018, p. 232).

Baseados na proposta epistemológica de Álvaro Vieira Pinto (1969) entendemos que o pensamento descolonial não pode ser devidamente entendido fora da teoria geral da cultura. O esclarecimento de sua essência, significado, valor, limites e modos de proceder, por isso mesmo, pode ser empreendido a partir de duas vias: a) partindo do fato objetivo da presença do pensamento descolonial na história das ideias, neste caso o histórico do desenvolvimento deste pensar é a origem das reflexões feitas a seu respeito, que cremos ser a via mais frequentemente tomada; b) ou então pelo caminho oposto, que parte de um plano conceitual de maior

amplitude: partindo da reflexão geral sobre a realidade e passando à caracterização do pensamento descolonial como atividade humana de engajamento libertador das amarras da colonialidade. Esta via consiste em entendê-lo como resultado dos expedientes cognoscitivos e reflexivos que o elaboraram enquanto campo desse pensar.

Ainda que ambos os empreendimentos conceptuais sejam legítimos, e se complementem em uma Teoria Geral do Pensamento Descolonial, que deve ser elaborada, a segunda via apontada por nós guarda um interesse reflexivo importante, pois está relacionada à busca por permitir falar novamente todos aqueles e todas aquelas que foram silenciados e silenciadas pelos serviços da colonialidade. Esteja claro, todavia, que em se falando de pensamento descolonial, o pensamento – enquanto atividade mental humana – e o registro escrito que dele se pode manter não devem ser confundidos, caso contrário se configurará um aristocratismo de cunho intelectual, variante do pedantismo, que por sua vez é um traço patente da consciência ingênua ilustrada (Vieira Pinto, 1960, vol. I, pp. 193-210). O pensamento não provém de uma mônada, de uma *res cogitans*, cujo ápice de prestígio em uma sociedade dividida em grupos antagônicos é a erudição formal, mas é gestado, validado e difundido por meio da comunidade que permite a existência desse pensar. A existência de um pensamento de resistência à colonialidade sempre esteve presente nas sociedades dominadas pela matriz colonial de poder: uma tendência da vida é interpelar, demandar, queixar, clamar pelas condições de sua produção e reprodução. Todavia por razões facilmente discerníveis – censura e submissão cultural – ele não pôde vigorar enquanto proposta sistematicamente elaborada e vertida em textos acadêmicos. O epistemicídio colonial-moderno também deve ser analisado considerando as formas intelectuais de resistência que foram silenciadas.

A proposta de nossa tese, de que o pensamento descolonial pode ser concebido a partir de duas vias, tendo a segunda maior relevância, pode ser introduzida e fundamentada através das reflexões de três autores: Enrique Dussel (2010), Nelson Maldonado-Torres (2018) e Paulo Henrique Martins (2019). Iniciaremos esta discussão a partir de Nelson Maldonado-Torres, já citado anteriormente quando disse que “o giro decolonial requer uma genealogia que mostre seus vários momentos através da história juntamente com uma fenomenologia, ambas como parte de sua analítica” (2018, p. 46). Tal reflexão situa-se em um texto em que o autor, dentre outras, defende a tese de que a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou, em outras palavras, um afastar-se da modernidade/colonialidade. Ele enfatiza que o giro decolonial, em sua expressão mais fundamental, encontra-se no nível da atitude, conceito entendido por ele a partir das reflexões de Frantz Fanon (2008) e que se concretiza na

formação de uma atitude decolonial. A atitude decolonial, por sua vez, é crucial para o engajamento crítico contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, sendo base do projeto decolonial. A ideia de uma genealogia do giro decolonial, que venha a mostrar seus vários momentos através da história, decorre do fato já aludido de que a decolonialidade se trata de um projeto inacabado.

Acreditamos que a noção de decolonialidade como projeto inacabado, como um empreendimento a ser feito, corrobora a tese de que sua manifestação, e, portanto, a manifestação de sua antípoda, a colonialidade, é um fenômeno já conhecido e vivido na história, ainda que o saber disso não estivesse sistematizado, elaborado cientificamente ou filosoficamente, ou tenha sequer chegado até nós nesses termos. A esse respeito a própria natureza da empresa colonial, um processo com interesses econômicos – e hoje complexificando-se até às minúcias do aspecto comercial –, mas que é indissociável da batalha cultural e de espezinamento do mundo pobre, explica o estatuto de não-ser dessas atitudes decoloniais progressas. Devemos ter em mente a luta constante dos concretizadores da colonialidade para subalternizar seus dominados: devido a ela as iniciativas de resistência, superação e libertação, em seus diversos âmbitos, são imperdoáveis, consistindo em ameaça a ser neutralizada a todo custo.

Uma das tarefas de magna importância para o pensamento decolonial é o resgate dos pensadores, artistas, revolucionários e todos os outros e outras que foram apagados pela colonialidade. É uma verdade meridiana dizer que a modernidade tem como face oculta a colonialidade, entretanto não podemos dizer que este conjunto de fenômenos se esgota aí. Há que se complementar essa fórmula compreendendo também os pensadores da resistência e re-existência que foram silenciados ao longo destes mais de cinco séculos de constituição da matriz colonial de poder.

Uma alegoria explica bem a relação entre esses conceitos. A colonialidade é um púlpito de ouro e aço, resplandecente e lustroso. Emanava poderio imenso. Nele fala um branquelo engomadinho, defensor do progresso, do desenvolvimento, da liberdade, da democracia e da civilização. Do progresso, mas unicamente aquele tutelado pelos europeus e estadunidenses; do desenvolvimento, mas aquele feito em determinados moldes antipopulares e atendendo aos interesses do Ocidente; da liberdade, mas uma liberdade abstrata e usada como justificativa para derrotar politicamente aqueles que se opõem ao extrativismo que alimenta o Norte Global; e assim sucessivamente. A face oculta desse púlpito é a colonialidade e todos os

atravessamentos de poder que dela são derivados. Pisoteados pelo engomadinho, para que ganhe mais altura, estão os povos oprimidos da terra: os latinoamericanos, os africanos, os asiáticos, bem como todos seus correspondentes diaspóricos; estão as mulheres, as crianças, os indígenas, as lideranças ambientalistas, os trabalhadores e trabalhadoras do Sul Global, todos aqueles que arcaram com os prejuízos para a glória da modernidade. E à sombra do engomadinho os libertadores e as libertadoras. Os embrutecedores tentaram de muitas formas: torturaram, massacraram, ridicularizaram, negaram o estatuto de produção científica ou acadêmica, ignoraram. Os libertadores dos condenados da terra sofreram forte resistência de seus dominadores obscurantistas, mas nunca foram totalmente derrotados. Estão prontos para se reerguer e anunciar o raiar de um novo dia, proclamar o novo saber, a palavra de uma nova Humanidade, uma Humanidade pluriversal.

Por isso é importante explicitar que na segunda via de concepção do pensamento decolonial, em que ele é tomado como resultado do engajamento libertador das amarras da colonialidade, essa nota política é de suma importância para sua adequada conceituação. Coloca-se em destaque personagens até então unsuspeitados, como as populações quilombolas e suas lideranças, que a história imortalizou ou esqueceu, que se engajaram em lutas contra o escravagismo. Suas finalidades entravam em contradição dialética com as dos dominadores: seu sucesso era o fracasso dos dominadores e, sua derrota, a manutenção do quadro de dominação colonial. Essa nota política, esteja claro, não é neutra: traz ínsita a finalidade ética de melhoria das condições de existência dos condenados da terra, conforme já salientamos em outra definição de pensamento decolonial que propusemos (Costa & Martins, 2018).

O segundo autor que podemos levar em consideração para essa discussão é Enrique Dussel, quando discute o primeiro antidiscurso filosófico da modernidade, produzido pelo Frei Bartolomeu de Las Casas a partir de suas vivências na região de Chiapas, México, e seu entorno (DUSSEL, 2010, p. 361 e segs.). Bartolomeu de Las Casas foi apontado por Dussel como o primeiro crítico frontal da modernidade, trazendo inovações na Ética, Política e História através de sua prolífica e argumentativa produção. Ele refuta a pretensão de superioridade da cultura ocidental, conseqüentemente a barbárie das culturas indígenas, e assume uma postura engajada de defesa dos indígenas ante a tirania espanhola e seu tratamento desumano. Sua obra, de acordo com Dussel, trata-se “do primeiro anti-discurso da modernidade (antidiscorso esse que é filosófico e moderno), em cuja tradição haverá sempre representantes em toda a história da filosofia latino-americana ao longo dos cinco séculos seguintes” (Dussel, 2010, p. 371, grifos nossos).

Entretanto, ainda que Dussel assinale que Bartolomeu de Las Casas tenha tido o máximo grau de consciência crítica possível a um europeu, ele adverte que “*o máximo de consciência possível universalmente é a consciência crítica do próprio indígena que sofre a dominação colonial moderna, cujo corpo recebe frontalmente o traumatismo do ego conquiro*<sup>5</sup> moderno” (2010, p. 371, grifos no original). Dussel aponta um discurso que conflui com o de Las Casas, mas desta vez produzido pela própria vítima da dominação moderna: Guamán Poma de Ayala. Ele faz, segundo Dussel, uma:

*interpelação crítica* do Outro da modernidade, uma perspectiva única no gênero, já que nos permite descobrir a autêntica hermenêutica de um índio, de uma família inca [...] [Ele] produz uma síntese interpretativa, uma narração crítica que contém uma ética e uma política a partir de uma ‘localização’ da sua visão que situa numa perspectiva central, tanto no tempo como no espaço, extremamente criativa (2010, p. 373, grifos no original).

Essas reflexões de Dussel são importantes para nosso argumento, pois ao revisitar estes dois pensadores e reconhecê-los como os primeiros críticos frontais da modernidade – e de sua indissociável colonialidade – ele nos oferece a indicação de que é possível a concepção de pensamento descolonial como vinculado à atividade cognoscitiva de engajamento libertador das diferentes formas pelas quais a colonialidade se concretizou historicamente. Ainda que não tenham sido sistematizadas e explicitadas por seus autores como um pensamento “decolonial”, percebe-se claramente que os advindos de suas reflexões atuam diretamente contra a colonialidade nascente. Por extensão devemos reconhecer que em muitos outros pontos do globo surgiram iniciativas distintas, mas que incidiam sob a mesma finalidade: resistir e superar a colonialidade e seu padrão de poder.

Por fim, o terceiro autor que podemos citar é Paulo Martins (2019), quem talvez traz a contribuição mais sistematizada e explícita para fundamentar a tese que apresentamos. Ele defende a sistematização de uma Teoria Crítica da Colonialidade (TCC), proposta que conflui com nossa Teoria Geral do Pensamento Descolonial, e que é “um programa de pesquisa sociológica que considera haver uma unidade ontológica na variedade de experiências intelectuais que, em diferentes momentos e lugares, nasce de um sentimento libertário e anticolonial e compartilhado” (2019, p. 14). O autor, por um lado, busca fundamentação na Teoria social do Norte Global, especialmente nas teses da Teoria Crítica de origem alemã e

---

<sup>5</sup> Do latim “eu conquisto”, a razão fundamentadora da dominação colonial, conforme o próprio Dussel (2010).



francesa. Por outro lado, e cremos ser o mais importante, ele considera em suas reflexões o Sul Global. Trata-se de reconhecer a existência:

de uma conexão entre as diversas teorias emergentes sobre colonialidade, oriundas do pluralismo de campos de reflexão sobre a sociedade e também da liberação de um sentimento anticolonial que vem se firmando em diferentes lugares, embora ainda de modo difuso [...] [...] A] TCC não inclui todas as teorias que se produzem no Sul, pois há várias narrativas que ali são sistematizadas e que não se refere à colonialidade (Martins, 2019, p. 17).

Ele cita distintas correntes intelectuais para a sistematização da TCC, as quais reproduzimos e indicamos alguns pensadores por ele citados: teorias pós-coloniais tradicionais (Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi e Edward Said), crítica cultural do colonial (Homi Bhabha e Stuart Hall), pluralismo sociológico (Syed Hissein Alatas e Alberto Guerreiro Ramos), sociologias do Sul (Maria Paula Meneses), estudos subalternos da Índia (Spivak, Partha Chatterjee), movimento intelectual e indigenista boliviano (Giuseppe de Marzo, Ivonne Farah e Luciano Vasapollo), feminismo indígena e comunitário da América Central (Rosalva Hernández), crítica da colonialidade na Europa (Johanna Turunen). Martins cita em particular a *tradição pós-colonial latinoamericana*, da qual ele aponta que a Teoria Crítica da Colonialidade deve “resgatar e valorizar todas as contribuições anteriores às teses pós-coloniais mais recentes; reflexões que, em diferentes tempos, colaboraram para o desenvolvimento de um campo de reflexão anticolonial” (2019, p. 19-20). Nesta tradição estão arrolados o pensamento pós-independentista (Gonçalves Dias, Olavo Bilac, Manoel do Bomfim e Euclides da Cunha); pensamento estrutural-desenvolvimentista da CEPAL<sup>6</sup> (Raul Prebisch e Celso Furtado); pensamento sobre dependência e imperialismo (André Gunder Frank, Enzo Faletto, Theotonio dos Santos e Rui Mauro Marini; tradições da teologia e da filosofia da libertação (Enrique Dussel, Gustavo Gutierrez, Leopoldo Zea e Paulo Freire); pensamento do colonialismo interno (Pablo González Casanova, Rodolfo Stavenhagen e Silvia Rivera Cusicanqui); e, por fim, pensamento decolonial (Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Dignolo).

Martins ressalta que esse mapeamento mostra a complexidade do campo acadêmico do Sul Global, embora enfocando nos contornos disciplinares da sociologia. Todavia, ele afirma, é importante realizá-lo, pois a Teoria Crítica da Colonialidade “resulta do esforço de articular as

---

<sup>6</sup> Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Trata-se de um dos órgãos da Organização das Nações Unidas.

várias produções já existentes ou emergentes, em particular na América Latina e no Caribe” (2019, p. 22).

Esse arrolamento de pensadores e correntes intelectuais feito por Paulo Martins, apesar de longe de ser exaustivo, serve para dar-nos uma ideia de que pensar a colonialidade, a decolonialidade e a libertação, ainda que lançando mão de outros conceitos, é um empreendimento já feito e registrado anteriormente. Poderíamos citar também Nilma Lino Gomes, por exemplo, quando afirma que “há vários exemplos de uma perspectiva negra decolonial brasileira ao longo da história da educação” (2018, p. 235). Ainda que sejam citados por ela apenas alguns trabalhos datando da década 1980 e 1990 acreditamos que na história de nossas ideias inúmeros outros casos, inclusive em nos outros campos da cultura, não apenas na educação. A própria autora traz uma lista de alguns pensadores e pensadoras negros brasileiros que, ainda que de forma descontínua, tímida e subalternizada, têm sido inseridos nos programas de graduação e pós-graduação em ciências humanas e sociais do Brasil: Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), Clóvis Moura (1925-2003), Abdias do Nascimento (1914-2011), Joel Rufino do Santos (1941-2015), Milton Santos (1926-2001), Henrique Cunha Junior (1952- ), Lélia Gonzalez (1935-1994), Beatriz Nascimento (1942-1995), Luiza Barros (1953-2016), Sueli Carneiro (1950- ), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1942- ) e Conceição Evaristo (1946- ). Por sua vez Lucas Veiga (2019) cita algumas personalidades que contribuíram para a decolonização da psicologia no Brasil, como Neusa Santos Souza (1948-2008).

A tentativa de Mignolo (Mignolo & Walsh, 2019) de tratar as recentes reflexões sobre a decolonialidade como algo excelsamente novo é um corte arbitrário. Entender que os processos independentistas dos países latinoamericanos e, posterior a isso e com muito mais aplicabilidade, a descolonização empreendida pelos países africanos, significaram apenas a tomada do poder, ou o seu rearranjo em prol das elites nativas e em detrimento das elites forâneas, é um grande reducionismo e uma apreensão equivocada do real interesse e alcance das lutas libertadoras. Quando Fanon (2005) propunha a luta pela descolonização, a todo instante abordava o papel do intelectual que fora cooptado pela burguesia da colônia. O que estava em jogo não era apenas o controle do cratos, ou seja, poder político, por parte dos nativos, mas também o enfrentamento dos embustes ideológicos, culturais e científicos dos colonizadores. É possível encontrar em Fanon reflexões epistemológicas extremamente fecundas para a superação da colonialidade e do eurocentrismo, conforme já abordamos, assim como em outros autores “descolonizadores”, como Amílcar Cabral e Kwame Nkrumah.

A esse respeito Paulo Martins afirma que “ao subestimarem o interesse das teorias pós-coloniais anteriores a 1990, os decolonialistas terminaram desvalorizando uma série de contribuições que poderiam ser estratégicas para promover a crítica teórica da nova colonialidade expandida com o neoliberalismo” (2019, p. 86).

Em outro trabalho os autores deste artigo definiram o movimento decolonial como sendo “um processo social, cultural, político e filosófico de luta por melhores condições de existência dos povos dos países subdesenvolvidos, tanto os nativos quanto os diaspóricos” (Costa & Martins, 2018, p. 15). Não podemos deixar de explicitar, entretanto, o marcador colonialidade, e seu oposto, decolonialidade, que são aspectos indissociáveis do pensamento decolonial. A crítica da modernidade, neste contexto, também ocupa lugar essencial, entretanto não se trata de qualquer crítica. Assim como a melhoria das condições de existência não é uma melhoria em abstrato, mas uma melhoria que se proponha radicalmente superadora da colonialidade; a crítica que delimita o pensamento descolonial é uma crítica além da modernidade. Ela aponta para a transmodernidade (Dussel, 2016). Por isso ainda que Heidegger, Foucault, Freud e outros tantos europeus tenham criticado a modernidade, o fizeram ainda dentro do cânone eurocêntrico e por isso têm posto subsidiário apenas na luta pela libertação autêntica.

Os modos de proceder do pensamento descolonial são variados, pois surgem diretamente como resposta teórica e prática aos diversos e complicadíssimos dispositivos da matriz colonial de poder. Sua operacionalização e explicitação são um dos afazeres principais daqueles que se propõem a se dedicar a esse campo. Nos limitaremos a enunciar alguns dos procedimentos descoloniais possíveis:

- a) Abordagem crítica à realidade nacional a partir da teoria da mente elaborada por Álvaro Vieira Pinto (1960), e aqui enfatizamos o emprego das categorias de liberdade e nacionalidade.
- b) A Redução sociológica de Alberto Guerreiro Ramos (1965) é outra possibilidade, pois permite uma apropriação crítica da produção acadêmica estrangeira.
- c) A desconstrução decolonial, compartilhada pelos expoentes clássicos da teoria decolonial, conforme salientado por Paulo Martins (2019), e que visa desarmar diretamente os dispositivos da matriz colonial de poder (MIGNOLO & WALSH, 2018). Nesse procedimento incluiríamos a referência, quando do exame da modernidade, aos conceitos de colonialidade, decolonialidade e seus correlatos, especialmente, discutindo a operacionalização concreta destes dois conceitos.

d) O situar-se descolonial, que consiste na produção de conhecimentos e práticas desde os contornos geopolíticos e existenciais do Sul Global, ou então da experiência vivida pelos seus habitantes diaspóricos, mas que tem como finalidade contrastar o que é viver no centro e o que é viver na periferia; o que é produzir para o centro e aplicar aí esse conhecimento e o que é estar na periferia, ter disponível o conhecimento do centro, mas não deve aplicá-lo sem uma radical depuração, não apenas conceitual, mas também descolonial. O situar-se descolonial é o reconhecimento da realidade circunstante, considerando sua história, a totalidade econômica e social que ela constitui e da qual ela é uma parte, e sua diversidade cultural, tudo isso com o objetivo de explicitar suas distinções perante as produções oriundas do Norte Global, a que somos obrigados a contrastar quando realizamos um esforço que se proponha descolonizador. Acreditamos que, ainda que utilizando outros termos, diferentes expoentes do movimento descolonial, concebido em sua segunda via, realizaram o situar-se descolonial. Agora propomos sua sistematização e o alçamos à condição de componente metodológico fundamental da luta pela descolonização mental. Ao situar-se desta forma, considerando o contexto em que vive, o pensador e a pensadora são capazes de se dedicar à resolução dos problemas com os quais se defrontam e projetar outra realidade, mais humanizada e desenvolvida, e por isso caracterizada por ser mais próxima à realização da decolonialidade. Assim ele é capaz de elaborar, ao invés das cópias ociosas do pensar estrangeiro, um pensamento autêntico (Vieira Pinto, 1960, vol. II, pp. 287-294). Só então veremos a produção científica e filosófica valorizadas bens nacionais, e não as produções fruto de uma intelectualidade alienada, ociosa, encastelada em sua torre de marfim e que “chove no molhado”. O situar-se decolonial é um dos componentes principais para desarmar a “bomba cultural” de que fala Wa Thiong’o (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres & Grosfoguel, 2018, introdução). Ele se constitui através da denúncia da colonialidade e do anúncio da liberdade.

e) A matriz metodológica proposta por Paulo Martins e Júlia Benzaquen (2017).

f) A guerra de denominações, de Antônio Bispo dos Santos (2023).

Essa breve enunciação, conforme já apontamos, falta em operacionalização e na discussão das diferentes propostas, pois nosso intuito foi meramente indicativo. Apesar disso, consideramos que pode contribuir para apontar alguns elementos metodológicos úteis ao empreendimento libertador. Outras possibilidades poderiam ser elencadas, como a “escrevivência”, de Conceição Evaristo, ou a analética e a exterioridade, conforme concebidas por Enrique Dussel.

Vale ressaltar, a respeito da pluralidade de métodos nesse campo, que não existe decolonialidade sem uma heurística descolonial.

Feitas essas considerações acerca do pensamento descolonial, resta fazer sua definição geral. Em nossa concepção o pensamento descolonial é o resultado reflexivo da atividade de libertação da colonialidade e de seus efeitos. Trata-se de um programa disciplinar cujo foco principal é a libertação da Humanidade das relações de poder – em seu caráter de interseccional, que abarca o trabalho, a sexualidade, intersubjetividade e a autoridade, todos eles em sua concreção – que foi criada e difundida junto à modernidade e que se mantém ainda hoje.

O dispositivo que permite a manutenção dessas relações é a colonialidade, que pode ser definida como sendo o caráter-de-ser das malhas de poder que permitem e constituem o colonialismo moderno e suas atualizações neocolonialistas, imperialistas e neoliberalistas. Manifesta-se enquanto um fenômeno total, perpassando a existência social como um todo, tanto no centro, no Norte Global, quanto na periferia, no Sul Global.

A decolonialidade, por sua vez, é o caráter-de-ser das malhas de poder que se configuram enquanto tentativas de resistência ou superação da colonialidade. A modernidade foi construída junto à colonialidade, por sua vez, a decolonialidade emerge a partir da resistência ao projeto colonial-moderno de poder. Hoje o que assistimos de inédito em relação à resistência anticolonial é o alvorecer de uma nova onda de pensamento, que foi capaz de tomar consciência crítica de diversos aspectos da colonialidade e da libertação que antes eram insuspeitados ou concebidos fragmentariamente.

O aprofundamento reflexivo na discussão da colonialidade e decolonialidade nos permitiu entrever uma nova concepção da relação entre estes dois conceitos. Iremos apresentá-la a seguir. Acreditamos que é uma contribuição inovadora para sua conceptualização adequada.

### **Por uma nova concepção da relação entre colonialidade e decolonialidade**

O comportamento humano; as interações que alguém trava consigo mesmo, com seus próximos e com sua realidade circunstante; a produção cultural; o intercâmbio econômico; o exercício do poder político; as condições e o processo de produção da existência humana; o domínio sobre os seres em geral e sobre os povos e coletividades: tudo isso quando analisado à luz dos conceitos de colonialidade e decolonialidade nos abre a possibilidade de esquematizar uma

polaridade. Aprender um dado evento da realidade à luz da oposição colonialidade-decolonialidade é em muitos casos confusa, contraditória e não delineada claramente. Todavia é possível perceber, após um exercício crítico, a qualidade desse fenômeno e sua distribuição adequada nesse *continuum*.

É preciso levar em consideração que se, em um primeiro momento, a decolonialidade se opõe à colonialidade, o entendimento adequado da opção descolonial nos leva ao “pensar-fazer” (Mignolo & Walsh, 2019), mas não apenas como uma contraposição maniqueísta, pois ela é a própria superação da modernidade rumo à transmodernidade (Dussel, 2016). Dialecticamente poderíamos dizer que a decolonialidade não é apenas a negação, mas concomitantemente o desabrochar da negação da negação em emergência.

A concepção acima exposta, da existência de uma relação de polos opostos que os fenômenos da existência social apresentam distintos graus de proximidade em relação a um ou outro extremo – colonialidade e decolonialidade –, pode ser ilustrada a partir de breve exame de um caso da história das ideias brasileiras. Tomaremos como foco certas ressonâncias que conceito de raça encontrou em alguns pensadores de nossa pátria, mostrando que cada um representou uma posição mais ou menos definida nesse *continuum*: dois nas polaridades extremas e um deles entreposto. A escolha deste conceito se deu considerando os impactos atuais e remotos da racialização no Brasil. Tal como aponta Livio Sansone (2002) é necessário considerar as particularidades brasileiras, nação com o maior número de afrodescendentes fora da África. Esta esquematização faz frente à necessidade de uma autoconsciência de nossa realidade social nacional, o que é feito, também, por meio de um estudo de nossa história das ideias. Advertimos que se trata, porém, de simples esquema que, embora lícito, não invalida nem pretende suplantiar uma análise de cada autor em suas especificidades conceituais. Advertimos também que essa breve retomada de alguns pontos do pensamento desses autores compreende exatamente isso: um rápido exame de alguns aspectos que mais interessam aos nossos objetivos. Longe de uma apreciação de sua obra em totalidade, salientamos desde já que nosso empreendimento foi muito específico em torno do tema da raça no horizonte colonialidade

Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi um pensador maranhense radicado na Bahia, cujas preocupações intelectuais compreendiam a questão racial, as religiões afro-brasileiras e a inserção do negro na sociedade brasileira. Tendo forte ascendência evolucionista e positivista, assimilou o pensamento racista de Gobineau, o que o fez enfrentar sérias dificuldades teóricas para encaixar os dados da sua realidade vivida aos sistemas teóricos estrangeiros que

moldavam sua consciência. Ainda que as reflexões do autor trouxessem algumas contribuições humanizadoras às pessoas com transtornos mentais, institucionalizadas ou desamparadas de qualquer serviço de saúde mental, seu pensamento defende e legitima as teses de desigualdade e hierarquização racial. Ele chegou a propor que negros, índios e mestiços, marcados pela inferioridade racial, deveriam ser tratados a partir de estatuto jurídico distinto, que restringisse sua cidadania e responsabilidade penal (Souza, 2011).

A obra de Nina Rodrigues leva a crença da divisão da espécie humana em raças inferiores e superiores às suas últimas consequências. Quando o autor se refere ao negro brasileiro como um ser que foi “tomado às suas hordas” (Nina Rodrigues, 1957, p. 106, citado por Souza, 2011, p. 99) e levados à escravidão, comete um evidente processo de animalização, bem tratado por Frantz Fanon (2005, p. 59 e 288). Ele afirma que “a responsabilidade penal, fundada na liberdade do querer das raças inferiores, não pode ser equiparada a das raças brancas civilizadas” (Nina Rodrigues, 1957, p. 118, citado por Souza, 2011, p. 98), atualizando o maniqueísmo usado para a dominação colonial, e que separa o branco do de cor, o civilizado e superior europeu do bárbaro e inferior de qualquer outra parte do mundo, a colônia da metrópole, o adiantado do atrasado etc., conforme vários autores do pensamento descolonial já trataram (Fanon, 2005; Maldonado-Torres, 2008; Quijano, 2005). Nina Rodrigues naturaliza a suposta inferioridade racial dos povos de cor dizendo que “um índio selvagem aprisionado e domesticado, um negro africano reduzido à escravidão, não terão, pelo simples fato da convivência com a raça branca, mudado de natureza” (Nina Rodrigues, 1957, p. 168, citado por Souza, 2011, p. 102). Ele serve ao embuste ideológico que trata os resultados da subalternização dos povos de cor como um fato biológico, uma questão natural sobre a qual ninguém é responsável e a ninguém ofende, porque não está direcionada a um indivíduo especificamente, mas a uma configuração biológica apenas, conforme crítica confluyente feita por Álvaro Vieira Pinto (2008). Ele também autoriza e reforça a colonialidade de gênero ao associar a mulata ao erotismo desenfreado e afirmar que a negra é movida por impulsos pouco racionais, possuindo ambas uma excitação genésica que coloca em perigo a família e a sociedade brasileira (Souza, 2011, p. 112), ponto debatido e criticado pelo feminismo descolonial. A esse respeito Giovana Xavier da Conceição Cortes afirma que a mulher negra sofreu uma sexualização que se constituiu através da:

supervalorização dos seus traços físicos expressa através da sua associação restrita à sexualidade, erotismo e sedução. Neste sentido, elas ocupam um lugar bastante

específico nas hierarquias de gênero e raça: fornecedoras de prazeres carnavais (2004, p. 20).

Como um balanço da condição de Nina Rodrigues no que se refere à colonialidade em seu pensar, podemos dizer que ainda que o autor tenha assumido uma ou outra atitude de cunho crítico, não deixou de, no final das contas, assumir os embustes teóricos estrangeiros. Diríamos que sua posição incide, pelo menos no que se refere a esse aspecto do seu corpo reflexivo sobre a raça, no grau mais elevado de colonialidade. Por outro lado, ainda que assimilando o pensamento europeu, trazendo em suas reflexões, do início ao fim, a marca da colonialidade, outros pensadores foram capazes de assumir uma consciência mais crítica em relação a esse conceito e, portanto, mais descolonial. A esse respeito nos reportamos a Euclides da Cunha.

Euclides da Cunha (1866-1909) se propôs em “Os sertões” a relatar a Campanha de Canudos e analisá-la à luz dos conhecimentos racistas da época. O autor divide a obra em três partes: a terra, em que descreve as características geológicas, botânicas, zoológicas e hidrográficas do caminho que percorre de São Paulo à Bahia, onde desenvolveu-se o povoado de Canudos; a vida, em que relata os costumes, usos e a religiosidade sertaneja; e o homem, narrando as circunstâncias do conflito e expedições enviadas ao arraial liderado por Antônio Conselheiro (Cunha, 2009). Sua proposta basicamente era descrever como a natureza influenciou sobre os seres humanos, entendidos aqui como primordialmente seres biológicos de diferentes raças. A respeito de propostas similares Vieira Pinto (2008) oferece uma resposta, desmontando o argumento a partir do qual faz-se crer que são as condições climáticas, ambientais e naturais que moldam as condições socioeconômicas dos povos.

A atitude intelectual de Euclides da Cunha (2009) ante os sertanejos e gaúchos é o que tem maior valor para nossas reflexões. Ele não apenas assume – erroneamente, diga-se de passagem – que estas eram de raças inferiores graças à mestiçagem, Cunha, por assim dizer, reconhece as qualidades e virtudes dos brasileiros. Ou seja, sua postura, ainda que se mantivesse estritamente dentro dos ditames das cavilações racistas, era capaz transcendê-las no que tange, e apenas nisso, a reconhecer atributos positivos daqueles tipos de brasileiros.

Por fim, a postura de Manoel do Bomfim. A sua obra detém um grande potencial ao pensamento descolonizador, pois, segundo Sérgio Mota, ele “denunciou o colonialismo, o imperialismo, a opressão e a espoliação parasitárias implantados na América Latina mediante um regime de exploração que ele denomina parasitismo colonial” (2015, p. 43). Bomfim demonstra uma atitude que poderíamos conceber como sendo descolonial ao lançar mão do



conceito de parasitismo social, pois é através dele, na obra “América Latina: males de origem” (2008), que ele rechaça as explicações europeias sobre a situação de miséria da Nossa América, que residiam especialmente em causas “naturais”, como o clima e a raça dos habitantes. Esse conceito é construído a partir do recurso a um organismo marinho, o *Chondracanthus gibbosus*<sup>7</sup>, que por muito tempo foi classificado taxonomicamente como um verme inferior, pois detinha apenas estruturas de fixação, sucção e reprodução, aliás, essas últimas extremamente desenvolvidas. Todavia, aponta Bomfim, quando examinaram seu ciclo vital completo, perceberam que o *Chondracanthus* apresenta órgãos locomotores livres, tegumento protetor, centros nervosos desenvolvidos, órgãos sensoriais e aparelho digestivo completo nas fases iniciais de seu desenvolvimento, impondo a conclusão de que na verdade trata-se de um crustáceo, do grupo dos copepodos. Bomfim inquire, então:

por que razão degenerou ele? Por que se atrofiaram e desapareceram todos esses órgãos, em cuja síntese e harmonia se acusava uma organização superior? Simplesmente porque o *Chondracanthus* se fez parasita. Foi o parasitismo que reduziu o copepodo a esta condição de inferioridade e degradação, e por um processo bem fácil de perceber (2008, p. 22).

Bomfim explica a partir deste conceito a fragosa degeneração dos outrora poderosos reinos ibéricos. Com o advento do ouro e da prata rapinados da Latinoamérica eles foram responsáveis por numerosos feitos científicos, culturais, técnicos e sociais. Após a degradação social, cultural e humanística provocada pelo colonialismo sobreveio a eles a subalternidade ante os povos europeus mais desenvolvidos. João Cruz Costa (1956) assinala a forma como o próprio filosofar dos ibéricos degradou-se em uma deplorável escolástica-metafísica, após os progressos pretéritos. Esse conceito ganha relevância, porque demonstra até mesmo a originalidade de Bomfim, quem, conforme Mota (2015), foi capaz de substituir o conceito de “luta de classes” como motor da história pela luta entre parasitas e parasitados. A esse respeito é preciso reter que pode haver a espoliação concomitante surgida através da associação entre a exploração externa, efetivada pelo colonialismo ou pelo imperialismo, e a interna, fundada nos conflitos entre grupos sociais antagônicos de uma mesma sociedade. Sergio Mota é explícito ao ressaltar Bomfim como um pensador que antecipou-se à noção de colonialidade (2015, p. 118).

---

<sup>7</sup> Segundo o World Register of Marine Species (WORMS, 2023) a nomenclatura *Chondracanthus gibbosus* já não é mais aceita, prevalecendo o nome *Chondracanthus lophii*.

O livro de Bomfim “O Brasil na história: deturpação das tradições. Degradação política” (2013) também é uma obra de interesse do pensamento descolonial, pois além de outras razões, o autor critica o uso dos conceitos de clima e raça, derivados de uma “sociologia para brancos” (Bomfim, 2013, p. 68).

Feito esse breve exame, poderíamos dizer que Nina Rodrigues chega aos muros da colonialidade e aceita seus limites, cerceando suas reflexões e seu projeto de sociedade no âmbito deles. Euclides da Cunha, por sua vez, se propõe a subir no muro e mirar um horizonte além daquele em que vivia, nada obstante não deixou esse muro. Por fim, Manoel do Bomfim tem atitude diferente. Chega ao limite e ultrapassa-o. Ele foi capaz de superar as delimitações de cunho colonizante através de uma produção crítica, criativa e libertadora, avistando com clareza uma heterotopia, nesse caso concretizada através da educação.

Temos evidências suficientes para sugerir que colonialidade e decolonialidade fazem parte de um *continuum*. Ainda que seja uma divisão meramente esquemática, entendemos que concretamente tal concepção enriquece-nos as possibilidades de entendimento e análise da realidade intelectual do mundo marcado pela matriz colonial de poder.

Todavia, é preciso clareza e discernimento para não confundir essa esquematização conceitual com a busca por formas puras e abstratas que só têm validade em um âmbito aberto pela lógica formal e pelo idealismo. Ainda que Bomfim, neste exame, tenha afigurado como o representante máximo da decolonialidade, isso não quer dizer que sua obra esteja livre de contradições em face do projeto descolonial. Concretamente, por conseguinte, admite-se uma mescla e certas indefinições quanto a como objetivamente podem se manifestar graus “equilibrados” entre a colonialidade e a decolonialidade. Seria idealismo buscar uma decolonialidade pura e nativismo buscar uma essência “pura”, livre de quaisquer resquícios de colonialidade<sup>8</sup>.

É de interesse perguntar sobre a decolonialidade que almejamos, sobre a radicalidade de ruptura que projetamos atingir a partir através do pensamento descolonial, se formos tomar como referência a noção walshiana de decolonialidade como desvinculação (*delinking*) (Mignolo & Walsh, 2018). Poderíamos iniciar por nossa língua, ao estabelecer que nos próximos dois anos a língua oficial do Brasil será o nheengatu, apenas como uma transição, um estágio, para que anos depois a população fosse capaz de assumir o tupi-guarani em sua

---

<sup>8</sup> Aqui também seria valioso indicar a importância de se considerar a interculturalidade e de se superar o pensamento ontológico em prol de um pensamento ético. Conferir a lógica da alteridade sugerida por Enrique Dussel (2011), que se contrapõe à ontologia da dominação.

pureza, ou então, a rigor, uma infinidade de outros idiomas nativos que a história de nossa nação compreende. A decolonialidade poderia, então, culminar em um “triste fim de Policarpo Quaresma” a depender da ruptura que se dispõe a alcançar.

Consequentemente, cremos que um aspecto fundamental de nossa concepção deva ser o seguinte: diversas propostas podem alcançar um teor maior ou menor de decolonialidade, todavia só aquelas que se colocam explicitamente e objetivamente em franca oposição à colonialidade merecem ser qualificadas com esse caráter de ser. Manoel do Bomfim inovou a discussão sobre a pobreza na realidade da Latinoamérica ao lançar mão do conceito de parasitismo social, entretanto percebe-se em seu pensar nítidas influências europeias e até mesmo eurocêntricas. O que nos permite qualificá-lo como um libertador, como um pensador devotado ao fazer-pensar descolonial, é sua denúncia às formas como se manifestam a colonialidade: o uso do conceito de raça, o sofisma do clima como explicação do quadro nacional e a recusa às concepções historiográficas errôneas e ideológicas, bem como sua proposição de projetos libertadores.

## **Conclusão**

A modernidade tem como outra face a colonialidade, que por sua vez implica a decolonialidade. Isso ocorre porque o colonial, que sustentou e fez crescer o moderno, exprime-se, no âmbito das relações de poder, através da colonialidade, ou seja, modernidade e colonialidade são co-constituintes e interagem reciprocamente. A decolonialidade, por sua vez, surge como o caráter de ser das ações de resistência e de busca de superação da colonialidade. Ainda que em algumas ocasiões esses atos libertadores sejam reconhecidos, lembrados e legitimados, o mais comum é o seu desvirtuamento, depreciação, reducionismo, escamoteamento e obnubilação de seu autêntico entendimento. O importante, no caso, para a manutenção da dominação, é o silenciamento, a subalternização ou o esquecimento do descolonial. Não seria equivocada representar a modernidade e colonialidade como as faces de uma mesma moeda, e a decolonialidade como uma cunha feita para destruí-la. A modernidade e a colonialidade crescem para permitir maior exploração econômica, maior expropriação, maior espoliação e para gerar mais riqueza, ainda que custe a vida de milhões. Entretanto à sombra, escondido, mas pronto para agir, o descolonial, o libertador, que deriva de nossa vocação história e ontológica de ser mais. Não podemos cair em um aristocratismo intelectual, que flerta com o pedantismo enquanto traço da consciência ingênua (Vieira Pinto, 1960, vol. I,

pp. 193-210), de entender que a decolonialidade surge apenas, e só apenas, quando se publica textos em inglês sobre ela, preferencialmente em “*peer reviewed papers*”. A decolonialidade surge, pois, quando alguém, oprimido o suficiente para que a história registrasse seu nome, se levantou pela primeira vez contra a nascente dominação colonial.

Em uma perspectiva autêntica, os movimentos de resistência e proposição de re-existência ante a colonialidade devem ser entendidos de forma unificada através de uma Teoria Geral do Pensamento Descolonial, que engloba as reflexões dos autores vinculados ao Grupo Modernidade/Colonialidade, mas abarca também – e esse é o principal desta teoria – os esforços dos antecessores da libertação. Em nosso trabalho reiteramos que a vivência do jugo colonial e as possibilidades da libertação decolonial não são possibilidades exclusivas dos habitantes do Sul Global. Ainda que sejam os mais espezinhados pelos porta-bandeiras da colonialidade, é preciso considerar que também sofrem aqueles diaspóricos, que foram forçados a sair de sua terra natal em consequência de preconceitos ou perseguições de quaisquer matizes, ou então pelos grilhões da escravidão. Não podemos negligenciar o fenômeno através do qual aqueles sojigados à dialética da dominação (Vieira Pinto, 1960, vol. II, p. 145; 1969, p. 328) buscam na pátria dominadora melhores condições de existência. Todavia ainda que a colonialidade seja um dispositivo global, oprimindo populações em todos os cantos do mundo, as populações dos países subdesenvolvidos a vivem de maneira distinta do Norte Global. Essa exterioridade, por isso, oferece uma perspectiva única para sua superação.

A Teoria Geral do Pensamento Descolonial conflui com a Teoria Crítica da Colonialidade, conforme proposta por Paulo Henrique Martins. Contudo, enquanto esta última tem um enfoque disciplinar sociológico, a nossa Teoria Geral se propõe a elaborar um programa disciplinar mais amplo. Além disso, ela sugere um esclarecimento conceitual e filosófico dos conceitos e categorias do pensamento decolonial em geral.

Entendemos que a maior contribuição do pensamento decolonial nos tempos atuais cifram-se na possibilidade de propor a desconstrução dos embustes modernos europeus, bem como de outras ideologias e doutrinas que, ainda que bem-intencionadas, pecam, ou por serem ingênuas ou por terem sido apropriadas dessa maneira. Além disso, o pensamento decolonial devolve às massas sua voz e sua ação: “aprender a dizer a própria palavra”, título do prefácio de “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, pode sintetizar bem essa potencialidade, entretanto não podemos negligenciar, nunca, o aspecto positivo e propositivo do pensamento decolonial.

Não se trata apenas de desconstruir a narrativa moderna europeia: é preciso construir nosso caminho rumo à transmodernidade pluriversal.

## Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>> Acesso em 13/06/2020

BERNARDINO-COSTA, J. & GROSGOUEL, R. Decolonialidade perspectiva negra. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em 24/05/2020.

BERNARDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N. & GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BOMFIM, M. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. ISBN: 978-85-99662-78-6. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zg8vf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BOMFIM, M. O Brasil na História. Deturpação das Tradições. Degradação Política. Rio de Janeiro: Topbooks, 2013.

CASTILHO, Natalia Martinuzzi. Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores. (Dissertação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013. Disponível em < <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A6C.pdf> > Acesso em 13/06/2020.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o Direito e o Pensamento Decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99625/VD-Novas-Perspectivas-FINAL-02-08-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em 13/06/2020.

CORTES, G. Coisa de pele: mulheres mulatas e mestiças na literatura brasileira (Rio de Janeiro, 1880-1920), 2004, (mimeo).

COSTA, B. & MARTINS, A. Álvaro Vieira Pinto e o Pensamento Decolonial: A questão da colonialidade do saber. Em: **Colóquio Álvaro Vieira Pinto**, 3, 2018, Porto Alegre. Anais do 3º Colóquio Álvaro Vieira Pinto: por uma consciência da realidade nacional hoje. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: [www.researchgate.net/publication/329697939\\_Anais\\_do\\_3\\_Coloquio\\_Alvaro\\_Vieira\\_Pinto](http://www.researchgate.net/publication/329697939_Anais_do_3_Coloquio_Alvaro_Vieira_Pinto).

Acesso em: 14 abr. 2019

CRUZ COSTA, J. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

DUSSEL, E. 1492 El encobrimiento del otro: hacia el origen del “Mito de la modernidad”. La Paz: Biblioteca indígena, 2008.

DUSSEL, E. Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. Em: B. SANTOS & M. MENESES (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 341-395.

DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación**. México: FCE, 2011.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, 31 (1), jan./abr. 2016, pp. 51-73.

DUSSEL, E. Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 2017.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GALLAS, Luciano; MACHADO, Ricardo. Para transcender a colonialidade. Entrevista com Luciana Maria de Aragão Ballestrin. Online, **Revista Instituto Humanistas Unisinos**, v. 13, n. 431, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>>. Acesso em 24/05/2020.

GOMES, N. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. Em: BERNARDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N. & GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, pp. 223-246.

- GUERREIRO RAMOS, A. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1965.
- LUGONES, M. Colonialidade de gênero. Em: Hollanda, H. (Org.). **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, pp. 53-83.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. Em: BERNARDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N. & GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. pp. 27-53.
- MARGUTTI, P. Filosofia brasileira e pensamento descolonial. **Sapere aude** – Belo Horizonte, v. 9 – n. 18, p. 223-239, jul./Dez. 2018.
- MARTINS, P. **Teoria crítica da colonialidade**. Rio de Janeiro: Ateliê das Humanidades, 2019.
- MARTINS, P. & BENZAQUEN, J. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. II, n. 11, 2017
- MIGNOLO, W. **Local histories/global designs: coloniality**, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017.
- MIGNOLO, W. & WALSH, C. **On Decoloniality: concepts, analytics and praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.
- MOTA, S. Manoel Bomfim: autêntico pensador latino-americano. Florianópolis: Insular, 2015.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. Em: Em: B. SANTOS & M. MENESES. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.
- RESTREPO, E. & ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2010. Disponível em: <<http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>> Acesso em 24/05/2020.

SANSONE, LIVIO. Making “Africa” in Brazil: Old trends and new opportunities. Em: RAMON GROSGOUEL & MARGARITA CERVANTES-RODRÍGUEZ (Orgs.). **The modern/colonial/capitalist world-system in the twentieth century**. Westport: Praeger, 2002, pp. 251-266.

SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 30, e200112, 2018. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822018000100242&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100242&lng=en&nrm=iso)>. access on 23 June 2020. Epub Dec 03, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>.

SOUZA, R. **Pensamento social brasileiro: de Raul Pompéia a Caio Prado Júnior**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. 2 v.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. São Paulo: Contraponto, 2005. 2 v.

VIEIRA PINTO, A. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

VILLEN, P. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WORMS Editorial Board (2023). **World Register of Marine Species**. Disponível em: <https://www.marinespecies.org>. Acesso em: 9 de setembro de 2023. doi:10.14284/170

*Autores/a*

*Breno Augusto da Costa, Professor do Instituto Federal do Paraná, doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia, <https://orcid.org/0000-0002-9251-9533>, [brenobac@gmail.com](mailto:brenobac@gmail.com), <http://lattes.cnpq.br/1891065039881854>*



*Kelly Gabriella Machado, especialista em Psicologia da Saúde pelo Programa de Residência Multiprofissional em Atenção ao Paciente em Estado Crítico pela Universidade Federal de Uberlândia, <https://orcid.org/0000-0003-2038-2483>, [kellygabrielampsi@gmail.com](mailto:kellygabrielampsi@gmail.com), <http://lattes.cnpq.br/3405750738554291>*

*Adriano Eurípedes Medeiros Martins, Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, <https://orcid.org/0000-0003-0640-3567>, [adrianomartins@iftm.edu.br](mailto:adrianomartins@iftm.edu.br), <http://lattes.cnpq.br/5567439874482998>*



## EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ENTRE CONTRASTES E ESPERANÇA

*Claudio Domingos FERNANDES*

### INTRODUÇÃO

Educação e cidadania são práticas político-pedagógicas intrínsecas. De tal modo falar de educação é falar de cidadania e não se pode exigir cidadania onde a educação falta. E educação e cidadania representam desafios à experiência histórica de sociedades que se pretendem democráticas. Assim, “numa sociedade marcadamente influenciada pelo ideal do capital (lucro como meta de vida), pelo valor do material (ter no lugar de ser), pela dimensão da vantagem pessoal na organização das relações humanas (reificação das relações interpessoais)” (BITTAR, 2004, p. 23) e cuja função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços, além da persistente estrutura oligárquica de poder, fundada no arbítrio e no autoritarismo, tratar destes temas exige tomar posicionamento, isto é, ter claro que tipo de cidadão queremos alcançar e que tipo de educação devemos oferecer.

É de se lembrar que a conciliação Educação-Cidadania em nossa história é fruto dos movimentos sociais e políticos de enfrentamento ao Regime Militar, que assombrou nossa história entre as décadas de 1960 e finais de 1980, que alinhavaram o sonho de democratização do país e depositaram em nossa Constituição Federal, proclamada “Constituição Cidadã”, os fundamentos de uma cidadania alicerçada na dignidade da pessoa humana. E declara a educação direito social ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte... (cf. Constituição Federal, 1988, art. 6º).

De tal modo, constitucionalmente a educação está voltada para o exercício da cidadania. E, em nosso entender, a cidadania só é plena num regime de participação democrática, de modo que, educação e democracia sejam indissociáveis.

O que queremos, então, neste artigo é, ao tratar da relação entre educação e cidadania, apontar que o conceito de cidadania é historicamente construído, e ganha sentido nas interações que vamos constituindo em cada tempo e espaço mediadas pela educação. E cientes que educar é um risco, uma escolha cujo resultado escapa aos agentes nela envolvidos, queremos vislumbrar que tipo de cidadão ensejamos no ato de educar e que modelo educacional deveríamos assumir na tarefa de formar o cidadão que ensejamos.

## CIDADANIA E EDUCAÇÃO VALORES PERMANENTES E CAMBIÁVEIS.

O conceito de cidadania não é um conceito fechado, seu sentido varia no tempo e no espaço. Em nossos dias diz respeito especificamente ao grau de participação política e de acesso aos bens e serviços produzidos socialmente. Por ser histórico é possível acompanhar seu desenvolvimento desde realidades de sua total ausência – em que imperava, por exemplo, o arbítrio do déspota – para o de participação e decisão em que se inclui minorias étnicas, de gênero, sexuais, etárias.

Entre nós, depois de passarmos por quase três décadas de um regime de exceção, as últimas três foram marcadas pelo discurso em defesa da democracia e passos titubeantes na construção de uma ampliada participação popular nos rumos da nação. No entanto, o agora de nossa história aponta para o esgotamento de nossas tênues estruturas democráticas, que feridas mal cicatrizadas permeiam ensejos a um retorno de períodos restritivos e arbitrários.

Neste sentido,

Num país colonizado desde sua origem, que viu a colonização ir mudando de mão ao sabor das alterações nas forças geopolíticas e econômicas mundiais, o exercício da cidadania tem sido sempre tênue, eivado de controvérsias e contradições. (GALLO, 2201, p. 133)

Assim,

[...] muito se tem falado da educação; a mídia, os governos, os empresários, a sociedade a têm posto na ordem do dia. E não são poucos os discursos que colocam para a educação a tarefa de formar o cidadão. (idem, p. 133)

Confiando que a vida democrática só se torna possível quando educação e cidadania se efetivam em uma só ação, reforçamos a importância de se dar sentido ao que nomeamos educação e cidadania. Neste sentido, acreditamos ser interessante frisar o caráter coletivo e histórico que estes termos carregam, para em seguida podermos apontar como efetivá-los em nossas atuais circunstâncias.

Segundo Botelho e Shwartz (2016, p 6): “a palavra cidadão vem do latim *civitas*” e remonta à Antiguidade. Os autores explicam que o conceito “na civilização grega adquiriu os significados de liberdade, igualdade e virtudes republicanas, ainda hoje a ele associados.” Mas, se o conceito tem origem grega, sua elaboração jurídica, segundo os autores, tem uma origem mais propriamente romana, e há, pois,

[...] quem sustente que o termo latino *civis* – no seu significado primeiro de cidadão – não teria equivalentes fáceis em outras línguas indo europeias e garantiria os direitos dos indigenatos (dos nativos) diante dos estrangeiros. E quais seriam os direitos que denotam a *civis* e, portanto, distinguem o cidadão? Constituir família, ter servos e libertá-los (conferindo-lhes, assim, cidadania), contrair obrigações, votar decidindo sobre a paz, sobre a guerra e sobre a criação de magistrados, ser eleito nas magistraturas. (Idem, p. 6)

Ligado, então, de múltiplas maneiras aos antigos romanos, em seu sentido moderno, “cidadania” é um conceito derivado do processo de independência dos Estados Unidos da América (1776) e das Revoluções Francesa (1789) e Industrial (por volta de 1780, segundo Eric Hobsbawm (2014), que sintetizam uma visão tradicional acerca dos direitos humanos, em que liberdade, igualdade e fraternidade, constituem os conceitos bases que vão fundamentar o nascimento do cidadão moderno.

E, com o avançar da modernidade, o conceito de cidadania ganha relevância na prática social e nas lutas pela cidadania aliada aos direitos civis. E, a partir dos anos de 1970, com os movimentos de minorias e uma compreensão da ideia de diversidade, o conceito de cidadania associa-se à defesa do direito à diferença no convívio em sociedade em um Estado de direitos. “Assim, se antes cidadania era ligada a pertença, passou para a égide e para o exercício dos indivíduos, para retornar, modificada, como uma agenda de grupos, que declaram e defendem sua diferença.” (BOTELHO; SHWARTCZ, 2016, p. 10)

Destarte, no processo de conquistas que ampliam o conceito de cidadania,

A grande inovação ficou por conta da emergência das lutas por direitos, que não mais se referem exclusivamente a indivíduos, abrangendo grupos, etnias, nações e a própria humanidade, por exemplo, em seu direito a um meio ambiente equilibrado, à paz ou “a transmissão do patrimônio ecológico e/ou cultural às gerações futuras... (BOTELHO, SHWARTCZ, 2016, p. 22- 23)

De tal modo,

[...] a cidadania não é um conceito unívoco; sua conceituação é histórica e depende estritamente da percepção do momento histórico em que ela é forjada. Assim, uma coisa era ser cidadão na polis grega, a outra era ser cidadão no calor das discussões da Assembleia Legislativa que promoveu a Revolução Francesa e outra, bastante diferente, é ser cidadão neste Brasil de [início de século XXI]. (GALLO, 2001, p. 136)

Ao longo, então, de seu desenvolvimento histórico, lembra Carvalho (2008), a cidadania passou por três momentos: dos direitos civis, dos direitos políticos, dos direitos sociais. Os direitos civis garantem a vida em sociedade e dizem respeito aos direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos consagram o direito de participação no governo da sociedade, consiste na possibilidade de organizar-se partidariamente, votar e ser votado. Os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva em que se incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria digna.

Seguindo esta sequência, a educação, lembra Carvalho (2008) embora seja definida como direito social, “tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos.” Segundo Carvalho:

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por elas. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (CARVALHO, 2008, p. 11)

Tratando-se de Brasil, que tem sua história fundada na expropriação da terra de seus habitantes originários, na exploração destes e dos recursos da terra e na escravização de vidas africanas, a busca por garantia de direitos é marcada por contradições. Prenhe de desigualdades, mandonismo patriarcal, herdamos uma estrutura tão desigual, opressora, expropriadora, em que poucos possuem tudo e tudo podem e tudo determinam com desprezo e arrogância autoritária, muitos nada tem e formam uma massa crescente de espoliados, condenando-se de um fracasso que lhe foi impingido. Presos a tais amarras, vemos se reproduzir em nosso cotidiano comportamentos segregários entre os que se acham merecedores de direitos e os condenados à marginalização, ou entre os humanos e não humanos.

Entre esses polos se constitui uma classe média subserviente ao mandonismo patriarcal, alimentando sonhos de consumo e indiferente, quando não, replicante da arrogância senhorial, à massa indigente (SOUZA, 2019). É neste cenário que se dá, entre nós, as lutas de democratização

do Estado e de conquistas de direitos. A cidadania é uma conquista que brota das “crescentes pressões sociais por justiça material... por meio das lutas por direito à moradia, à saúde e à educação, por exemplo” (GALLO, 2001, p. 22)

Assim, histórica e culturalmente, “somos um país de passado violento, cujo lema nunca foi a ‘inclusão’ dos diferentes povos, mas sobretudo a sua ‘submissão’, mesmo que ao preço do apagamento de várias culturas”. (Schwarcz, 2019, p. 207)

E,

O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais “o povo quer isto ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadão. (CARVALHO, 2008, p. 7)

Se a cidadania é um esforço histórico, em que direitos são conquistados mediante a mobilização popular, o mesmo ocorre com a Educação. De modo que,

Ainda que a educação seja elemento essencial e permanente na vida individual e social, não se realizou sempre do mesmo modo, mas tem variado conforme as necessidades e aspirações de cada povo e de cada época. A sociedade a que a educação se refere não é, com efeito, algo estático, definitivamente constituído, mas em continuada mudança e continuado desenvolvimento. (LUZURIAGA, 1963, p. 2)

E,

Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser o reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes... A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias. (PONCE, 1994, pp. 168; 169)

Assim, o termo educação em si pode variar, dependendo do contexto no qual está sendo discutido. Entre nós tem assumido o sinônimo de escolaridade. Destarte:

Estamos tão acostumados a identificar a Escola com a educação, e esta com a noção individualista de um educador e um educando, que nos custa um pouco reconhecer que a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral (Idem, p. 19)

Se os termos cidadania e educação assumem distintas noções de acordo com a época, os contextos, os atores políticos, a educação é uma questão política, pois sua organização, a forma como é implementada, “contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas” (BENEVIDES, 1996, p.225).

Assim, quando tratamos de Educação e a direcionamos à formação cidadã, cabe perguntar: De que Educação estamos falando? A que cidadão ela se dirige?

### QUE EDUCAÇÃO? PARA QUAL CIDADÃO?

A educação é um ato intencional e diretivo, que se desenvolve no interior de um projeto de acolhimento, acompanhamento e encaminhamento das gerações mais jovens, a partir de um projeto de sociedade, “de uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar de querer bem” (FREIRE, 2012, p. 42), que permita às novas gerações viabilizar o “inédito viável”. O termo inédito-viável é oriundo de Paulo Freire (2011) e pode ser compreendido como a concretização de algo, até então, dado como inviável, impossível. Caracteriza mudanças na realidade social a partir de sua análise crítica e de ações coletivas.

Na perspectiva do “inédito viável”, a educação de que estamos falando, vincula-se, então, “a um projeto político” de intervenção social. E, “na atual sociedade brasileira, mais do que nunca a [educação] é uma necessidade histórica” (SEVERINO, 2001 p. 154), que conta com o papel da escola.

Na visão de Severino,

A educação se realiza através de mediações que se desenvolvem no interior de um projeto e a partir dele. Vincula-se a um projeto histórico e social; a instituição escolar é o lugar por excelência desse projeto no que concerne à dimensão educacional e ao trabalho do educador. (idem, p. 154)

Se a educação é um projeto histórico e social, e se, segundo Anibal Ponce, ela está atrelada às estruturas econômicas e aos interesses das classes sociais dominantes, é preciso considerar que o projeto educacional tende a reforçar e manter o discurso dos seguimentos dominantes.

Assim, numa sociedade, como a nossa, em que a política está submetida à economia e tudo parece se resumir à liberdade de mercado e os indivíduos são levados a acreditar serem artífices de seu sucesso econômico, o projeto educativo é esvaziado. No cenário neoliberal em que nos encontramos, o ideário pedagógico retira da educação seu caráter formativo, reduzindo o ato educativo à transmissão de conhecimentos, técnicas e habilidades mecanicistas e funcionais. Neste sentido, o que orienta nossas políticas educacionais é uma perspectiva econômica utilitarista da educação, direcionada a obtenção de competências e habilidades para uma sociedade de consumidores. Assim, “a experiência escolar deixa de ser concebida a partir de seu potencial formativo para passar a ser organizada a partir de sua suposta funcionalidade social...” (CARVALHO, 2017, p. 29)

Ao fazerem a crítica aos discursos pedagógicos alinhados ao modelo econômico contemporâneo e ao esvaziamento de uma dimensão ético-política da educação nossos críticos, acabam por colocar em questão o papel da educação na formação para a cidadania

Parece-me que não é qualquer ação pedagógica que contribui para a construção da cidadania... uma educação voltada para a legitimação do status quo, para a subjetivação, isto é, para a constituição de indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos, mas presos às malhas de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado, consumido etc., leva à formação de autômatos sociais, de cidadão passivos que não exercitam essa condição humana básica que é a de, tomando parte de uma comunidade, ser o construtor da própria comunidade. (GALLO, 2001, p. 143)

Considerando o que observamos acima, que o conceito de cidadania é uma noção construída coletivamente e ganha sentido nas experiências sociais, que são diversas e cambiáveis, a cidadania de que falamos não é um mero discurso entorno de direitos e deveres constitucionais. Nós falamos “em cidadania ativa e participativa, interativa e crítica, libertadora e autoconsciente, produtiva e dinâmica” (BITTAR, 2004, 108)

Para Severino (1994):

Quando falamos de cidadania estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação



de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social. (SEVERINO, 1994, p.98)

Na mesma perspectiva, para PINSKY (2004):

Ser cidadão, ou cidadã, é poder ter condições de romper barreiras da ignorância moral, espiritual e intelectual. É ter a capacidade de pensar e refletir a vida pública, econômica, cultural e social em que vive, local e globalmente. Ser capaz de adquirir, e ter sempre presente em si, uma consciência histórica, democrática e internacional, cuja plataforma seja o direito de igualdade de oportunidade, a tolerância, a solidariedade, o respeito, a paz e a justiça. (PINSKY, 2004, p. 50).

Acreditamos estar claro o tipo de cidadão que desejamos e, neste sentido, acreditamos ser possível dar resposta à nossa pergunta: “que educação oferecer a fim de alcançarmos o cidadão que desejamos?”

Benevides (1996), falando em educação para a democracia, esclarece que esta não se confunde com democratização do ensino, nem com educação democrática, como não se confunde, ainda, à simples instrução cívica. Todos estes elementos, diz ela, são importantes, no entanto: "a educação não consiste apenas no processo social que permite ao indivíduo ter conhecimento de direitos e deveres e deles dar conta com escrupulo e inteligência, mas sim capacitar a todos para a posição de governante em potencial” (BENEVIDES, 1996, p. 228)

Entendendo educação “como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade” (idem, p. 225) e “para a tomada de decisões políticas em todos os níveis” (idem, p.226), Benevides dirá que: “a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética (idem, p. 227).

Ao fazermos uso desta autora, não deixamos de lembrar que ao darmos uma resposta ao modelo de educação que achamos mais conveniente para a formação do cidadão que ensejamos, estamos cientes de que estamos apenas fazendo uma aposta, respeitando a dinâmica própria do acontecer humano que é sempre imprevisível.

Feito tal observação, a educação que entendemos necessária à formação da cidadania, nos rumos da *Educação para a Democracia* de Benevides, apontamos a proposta de Carvalho (2017, p. 160) que, inspirado em Hannah Arendt, intitula seu projeto educacional: *cultura animi*,

o cultivo desinteressado do espírito e do gosto; da capacidade de fruir, apreciar e julgar as instituições e obras que integram nosso mundo comum. Ele se vincula menos a um conteúdo cultural específico do que a uma forma de lidar com o mundo ou a um tipo de “atitude que sabe como preservar, admirar e cuidar das coisas do mundo”. Uma atitude que faz dos diversos legados culturais que coabitam nosso mundo contemporâneo um potencial herança comum.

No âmbito escolar, o *locus* privilegiado e indispensável de formação do cidadão (Severino, 2002), para que a educação alcance o projeto que defendemos, é preciso que seu currículo, seus conteúdos, consigam associar conhecimentos científicos, técnicos, artísticos e filosóficos, priorizando na formação dos estudantes a preocupação com a ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico, a “curiosidade epistêmica”, o gosto estético, o aprimoramento como pessoa humana.

Para tanto é necessário o fortalecimento do sistema educacional nacional, visando à implementação e à abertura de novas diretrizes para a população. E isso não ocorrerá sem uma política sistemática de valorização e capacitação do profissional da área educacional. (BITTAR, 2004, p. 109)

Portanto, para uma educação atrelada à formação cidadã, ao profissional a ela dedicado “impõe-se a exigência da competência, entendida como domínio dos conteúdos, dos métodos, das técnicas especializadas relativas à área dos conhecimentos educacionais...” (SEVERINO, 1996, XIII) e amorosidade: “encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1983, p. 93). Ao educador, para o cumprimento de sua tarefa, que não é pequena, deve se oferecer uma tríplice formação: científica, política, filosófica. Assim, “para além da qualificação técnico-científica e da nova consciência social, exige-se da preparação dos educadores uma profunda formação filosófica” (Severino, 2002, p. 162). Essa formação deve permitir-lhe “explicitar seu projeto existencial no contexto do projeto civilizatório de sua sociedade” e dentro de “um projeto antropológico e de uma visão de totalidade que articule o destino das pessoas com o da comunidade humana”, compreender que não há “projeto educacional fora de um projeto político” (cf. SEVERINO, 2002, p. 162)

Cabe, então, apenas uma última observação: numa educação para a cidadania que encontra no professor o seu mediador, é preciso entender que este mediador não é mero orientador. É preciso que o educador não se permita “a ingenuidade de pensar-se igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor” (Freire, 2016, p. 8). Sua atividade “pressupõe uma percepção explícita das referências existenciais dos sujeitos envolvidos” (SEVERINO, 2001, p. 147) no ato educativo. Para nossos estudantes, as referências existenciais em que estão envolvidos colaboram na

formação de sua personalidade. De tal forma: “a fecundidade do trabalho do educador depende de que ele conheça adequadamente os educandos que interagirão com ele. Estes constroem sua identidade num processo cotidiano de desenvolvimento, num ambiente muito concreto onde se cruzam muitas influências” (Idem, p. 148).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, como afirma Paulo Freire (2016), porque inacabados, nascemos programados para aprender, a educação tem uma dimensão ontológica, faz parte do ser do humano, sempre esteve presente na vida de homens e mulheres. Com a organização política e jurídica das sociedades, ela foi sendo atrelada à formação para o convívio entre pares. Assim, em todos os períodos históricos assistimos a um processo de organização e de institucionalização das práticas educacionais em vista a reforçar os processos de dominação atuantes na sociedade. Por outro lado, vemos também a educação atuar como crítica, resistência e superação do *status quo*, constituindo-se como prática social transformadora.

Por isto, a educação, de um lado, contribui para a reprodução da sociedade, enquanto instrumento ideológico, por outro, ela escapa a este domínio e lança-se contra ele, e, enquanto contra-ideologia, contribui com as transformações sociais.

No bojo desta dinâmica aparece sempre em causa o tipo de sujeito que queremos, endossando-o do status de cidadão.

Nesta perspectiva a educação é uma prática política e situa-se sempre entre a alienação e a conscientização, isto é, entre a compreensão ideologizada da realidade e do conceito de cidadania, e sua compreensão mediante a inter-relação reflexão-ação.

Uma educação alienante visa manter as estruturas sociais inalteradas, procurando disfarçar tal intenção, insistindo em convencer-nos que nada podemos contra a ordem social, que de histórica e cultural, passa a ser natural, quando não divina. É a educação das disciplinas estanques, dissociadas da realidade, fechadas em si mesmas. Uma educação fragmentada e voltada aos interesses de uma sociedade de consumo.

Por sua vez, a conscientização, nos dizeres de Paulo Freire, “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo...”, assumindo a relação consciência-mundo, não como realidades separadas, mas como objeto de uma continua reflexão crítico-problematizadora. Ela atemoriza e ameaça o *status quo*, porque desestabiliza o determinado e dogmatizado. Nela os

sujeitos envolvidos são considerados seres de relação numa tríplice dimensão: com a natureza, com os seus semelhantes e consigo mesmo, e são constantemente incitados, estimulados a refletirem sobre a realidade, sobre sua situação concreta, a fim de intervir nesta realidade para transformá-la.

Numa perspectiva progressista, segundo nós, o que conta, de fato, é o enriquecimento profundo da personalidade de nossos alunos, sujeitos de seu conhecimento e responsáveis por seu vir-a-ser. Assim, junto à instrução para enfrentarem os exames, e alçarem voos rumo às universidades ou em determinadas empresas ou administração pública, acreditamos que a formação deve privilegiar a autonomia intelectual e a participação ativa nos interesses do bem comum.

Neste sentido, educar é um ato de esperança e não de determinação do sujeito. Esperança é sempre uma certeza marcada por incertezas. Não é determinação, contém também o improvável, o não pensado. A esperança contém sempre o espanto a surpresa. Educar é estar aberto à surpresa contínua de nossos encontros como seres sociais, marcados pela história, situados num espaço-tempo, mas não circunscritos, restringidos à história e à cultura do tempo. Estamos sempre por vir a ser. Educar é ter presente isto.

Assim, Educação para a cidadania não somente é um direito de todos, mas sobretudo uma conquista de uma sociedade que se quer emancipada da submissão econômica, cultural, política; que se pretende democrática com sujeitos democráticos que não reduzem seus interesses apenas a uma felicidade fundada no consumo, mas numa participação ativa, responsável, ética e solidária em vista do bem comum.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. **Educação para a democracia**. Lua Nova, São Paulo, n, 38, dez. 1996. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/yKyLWKGyV8TNKLLKrRR6LpD/?lang=pt&format=pdf>

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Barueri/SP: Manole. 2004

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). **Cidadania, Um projeto em construção – Minorias, Justiça e Direito**. São Paulo: Claro Enigma. 2016

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil – o longo caminho**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento – Diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2016

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1983

GALLO, Silvio. **Filosofia, educação e cidadania**. In PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia Educação e Cidadania**. Campinas/SP: Alínea. 2001

\_\_\_\_\_ (coord.). **Ética e cidadania: Caminhos da filosofia**. 11ed. rev. atualizado – Campinas – SP : Papyrus, 2003.

GUIMARÃES, Ged. **A dificuldade da educação na sociedade do espetáculo**. In PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia Educação e Cidadania**. Campinas/SP: Alínea. 2001

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional. 1963

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. 10ed., São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_ (org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez. 1994

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da Escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil. 2019

*Autor:*

*Claudio Domingos FERNANDES*

*É mestre em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Leciona Filosofia na Rede pública de Ensino do Estado de São Paulo. Autor de Por qual Educação? – Impasses entre realidade e utopia (2022).*

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5161179212907317>

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



## DIREITOS HUMANOS E PRIVADOS DE LIBERDADE: PANORAMA NOS ESTADOS DA REGIÃO SUL BRASILEIRA NO PRIMEIRO ANO DA PANDEMIA DE COVID-19

*Ascísio dos Reis Pereira e Pauline Vielmo Miranda*

Resumo: O Brasil é um dos países que mais prende no mundo e tornar-se responsável pela garantia e efetivação dos direitos humanos. Através de métodos de investigação, documental e bibliográfico e de uma análise qualitativa e descritiva -reflexiva dos dados, tivemos como objetivo apresentar como se deu o acesso de presos a condições de garantia de direitos fundamentais nos três estados brasileiros da região sul, durante a pandemia de COVID-19. Após o estudo das ações informadas pelas instituições, de março de 2020 a junho de 2021, se observou que houveram medidas de acesso restritivo de visitas e demais atendimentos, pela preocupante e crítica situação sanitária do Brasil frente à pandemia, entretanto, as Instituições Penais buscaram medidas alternativas como as videochamadas, ligações telefônicas, visitas humanitárias e cartas para a manutenção dos laços afetivos com familiares e assistências de profissionais.

*Palavras-chave:* Direitos Humanos. Pandemia de COVID-19. Privação de Liberdade. Sistema Prisional Brasileiro.

### 1 INTRODUÇÃO

Direitos humanos são inerentes a todos os seres humanos, sendo iguais em direitos e deveres, comprometidos em um projeto ético/político para uma sociedade mais justa e digna. Eles se tornaram essenciais no reconhecimento da dignidade da pessoa humana e após as duas grandes

guerras mundiais, os nossos direitos foram firmados formalmente através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

O teor de seu conteúdo integra documentos e tratados internacionais, com fins a sua utilização em constituições nacionais e garantias de proteção de valores básicos universais. Nesse aspecto, passam do dever ser para a condição concreta de ser, como Hannah Arendt

Dentre o grupo que merece atenção, visto a precariedade do atendimento destas garantias, por parte do Estado e pela vulnerabilidade social, estão os privados de liberdade. A execução penal é instituída, no Brasil, pela Lei 7.210/1984 e o crescimento da população carcerária vem aumentando exponencialmente nos últimos anos e o país se configura entre os que mais prendem, juntamente com Estados Unidos e China. De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional, através da SISDEPEN (Departamento Penitenciário Nacional [DEPEN], 2020) na última avaliação publicada referente aos meses de janeiro a junho de 2020, o Brasil contava com 702.069 presos, sendo destes 209.257 provisórios.

Este grupo de minorias, que em grande parte do tempo de cumprimento de pena ou na espera de julgamento, já tem restritivo atendimento aos direitos básicos essenciais, mais uma vez sofre com as mazelas sociais impostas pela pandemia da doença causada pelo Novo Coronavírus (SarsCov-2 – COVID-19).

Desde o início da declaração do estado de emergência e calamidade pública da no Brasil, através do Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020), as desigualdades sociais e econômicas se agravaram, exacerbando a exclusão social, desemprego e a queda de renda. Inúmeras medidas restritivas foram publicadas pelos entes federativos brasileiros, entre elas a diminuição da aglomeração de pessoas e o uso obrigatório de máscaras. Penitenciárias e presídios não são diferentes, proibiram as visitas, trabalho e educação prisional presencial.

Em um país que cria estereótipos para a pessoa presa devido ao descaso das políticas públicas e as notícias veiculadas na mídia, mudar discursos de ódio e a busca pela ressocialização seria algo de extrema valia. Conforme afirma Machado (2021, p.49381) “não se tem, hoje em dia, qualquer condição de diálogo, pois a visão turva das pessoas está cada vez mais tendente a um esquecimento total da condição humana, como previsto na lei”.

Durante a pandemia, através da Recomendação n. 62 do Conselho Nacional de Justiça (Conselho Nacional de Justiça [CNJ], 2020), as decretações de prisões nos estados passaram a ser revistas, principalmente no que tange a prisão de pessoas pertencentes aos grupos de risco de COVID-19,



audiências de custódia suspensas, multiplicando-se as medidas cautelares diversas e monitoramento com uso de tornozeleira eletrônica.

O Estado Brasileiro se mostra ineficaz no cumprimento de suas obrigações de tutela, no seu papel de ressocialização e na garantia e efetivação dos direitos humanos das pessoas em sua custódia. A crise sanitária se tornou uma forma de potencializar a violação de direitos, sendo assim tivemos como objetivo geral apresentar como se deu o acesso de presos a condições de garantia de direitos fundamentais nos três estados brasileiros da região sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, durante a pandemia de COVID-19.

## **2 METODOLOGIA**

Este trabalho utiliza-se dos métodos de investigação documental e bibliográfico, através de uma análise qualitativa e descritiva-reflexiva dos dados. De acordo com Lakatos & Marconi (2003, p. 174) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Foram utilizados documentos e notícias disponibilizadas e publicadas nos sites oficiais das secretarias que coordenam a administração penitenciária dos referidos estados, buscando-se atitudes assertivas divulgadas pelos órgãos públicos em prol do tratamento penal, desenvolvidas no período de março de 2020 a junho de 2021 durante a pandemia de COVID-19. Como lócus de pesquisa optou-se pela Região Sul do Brasil, nos estados do Rio Grande de Sul, Santa Catarina e Paraná, justificado pelo grande contingente prisional que englobam.

Os resultados obtidos foram categorizados em quatro seções para fins de facilitação da compreensão das medidas adotadas pelos estados brasileiros. Na primeira seção, analisa-se de forma descritiva - reflexiva, como se deu o acesso dos presos ao convívio familiar e afetivo. A segunda seção versou sobre as ações sociais desenvolvidas em penitenciárias em prol do combate à pandemia. A terceira seção investiga o acesso à educação, qualificação e ao trabalho. Por fim, a quarta seção se preocupa como se dá o acesso a serviços de saúde, assistência social, jurídica e religiosa dos presos.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No Brasil, o encarceramento se dá de maneira desordenada e ineficaz, associado a superlotação e uma das maiores quantidades de presos sem condenação. Os presos têm restritivo atendimento aos direitos fundamentais básicos, a saber descrevemos alguns: o adequado acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, privacidade, higiene pessoal, alimentação, associados a desigualdade e vulnerabilidade. Os autores Pereira e Ianni (2020, p. 199) nos trazem um alerta onde “nenhum ser humano merece, por pior que se apresente seu passado, remanescer eternamente na indignidade”.

A Lei de Execuções Penais brasileira visa a ressocialização do preso e sua reinserção social. Os autores Pereira e Ianni (2020, p. 172) afirmam:

Assim, o conteúdo dos princípios da legalidade, da individualização da pena, da culpabilidade e a finalidade ressocializadora informam o cumprimento de uma sanção penal no Brasil, sendo o condenado e o internado sujeitos de direitos, faculdades e capacidades, passando o processo de execução penal a figurar como proteção contra a arbitrariedade estatal. (PEREIRA, IANNI, 2020, p.172)

Desta forma, o Estado brasileiro deve garantir o acesso e conhecimento de todos aos seus direitos e deveres, como seres políticos que participam de uma comunidade, para fins de uma cidadania plena e igualdade.

Como afirmado por Arendt (1989), os direitos humanos, ponto fundamental ao reconhecimento essencial da existência de uma humanidade universal, gera responsabilidade coletiva e cobra da sociedade ações práticas com as pessoas excluídas. Todavia, pedir os direitos humanos apenas de forma abstrata e moral, não é suficiente para a sua garantia. Positivar os direitos, ou seja, levá-los para além das reivindicações abstratas e torná-los direitos fundamentais presentes nas constituições dos Estados liberais modernos urge frente à realidade por nós vivenciada e nesse aspecto a Constituição brasileira cidadã de 1988, torna-se fundamental.

Nesse sentido, o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) postula que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Passados 33 anos de sua promulgação, o Brasil segue com desigualdades sociais e o acesso a direitos subtraídos de uma parcela da população. Segundo, Barros e Barros (2020, p. 96) “da seletividade penal que produz o perfil do presidiário brasileiro: jovens negros(as) e pobres, vulnerabilizados econômica, social e culturalmente”.

Os jovens se tornam vulneráveis à influência do sistema social que vivem, através de uma rotina de pobreza, exclusão social e econômica, falta de sentimento de pertencimento, baixa escolaridade,

sistema escolar ineficaz e o reduzido número de postos de trabalho. Como resultado, voltam-se para a criminalidade e ao uso de drogas ilícitas, atraídos pelos sistemas de poder, remuneração, e que apesar de violento, se torna uma das poucas opções possíveis.

Como afirma Hannah Arendt (2001, p. 44) “poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente”. Quando se mantêm as desigualdades encontradas na rua, o Estado permanece escuso as suas obrigações com os cidadãos, fazendo acúmulo de pessoas em penitenciárias, sem oportunizar novas opções de estilos de vida. Quando o ser humano é afastado da sua condição de cidadania, acaba por ser expulso da condição de dignidade.

Mostra-se pelo panorama dos estados pesquisados, nos dados do Departamento Penitenciário Nacional, através da última publicação da SISDEPEN (DEPEN, 2020), que o contingente prisional, de janeiro a junho de 2020, no Paraná era 50.959, seguido pelo Rio Grande do Sul com 33.852 e Santa Catarina com 22.118 presos, entre os regimes, fechados, semiabertos, abertos, provisórios, tratamento ambulatorial e medida de segurança.

Nesse contexto de alta população prisional, os autores Pereira e Ianni (2020, p. 184) afirmam que “não bastasse a deficiência estrutural de décadas, inexistem recursos humanos e estruturais para garantir a observância dos procedimentos mínimos de higiene, necessários para a contenção da disseminação da Covid-19”. Assim, conseguimos perceber que embora tenhamos garantias constitucionais, necessitamos de políticas públicas efetivamente comprometidas, especialmente em um momento sensível, como o de uma pandemia, com as bandeiras fundamentais dos direitos humanos e que há que se exigir dos governos, não somente seu atendimento, mas o cumprimento da nossa carta magna.

Somos humanos e de uma comunidade comum, aquela da humanidade universal, então precisamos do real atendimento, por parte dos governantes do momento e do futuro, das leis e direitos fundamentais da pessoa humana.

### **3.1 Acesso ao convívio familiar e afetivo durante a pandemia de COVID-19**

A Lei de Execução Penal (LEP) brasileira, através do artigo 41, inciso X (BRASIL, 1984, sp.) estabelece como “direito do preso a visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinado”. A assistência ao preso no Brasil, devido ao encarceramento em massa, acaba por ser fornecida pelos visitantes, tendo como exemplos a alimentação complementar, material de higiene e medicamentos não fornecidos pelo SUS.

Corroboramos com Carvalho, Santos e Santos (2020, p.3495) “a pandemia de COVID-19 representa uma grande ameaça para o mundo e tem demonstrado que prevenir a escalada da doença em prisões faz parte do combate ao novo coronavírus na sociedade em geral.” Nesse ínterim, as visitas aos presos durante a pandemia foram prontamente canceladas a partir dos decretos de emergências de saúde pública dos estados, com fins a manter a sanidade de servidores e presos. De acordo com Barros e Barros (2020, p. 95) “isso constitui um tratamento degradante e cruel tanto para a população prisional quanto para seus familiares, os quais padecem da falta de notícias e são impedidos de prover o essencial que o estado reiteradamente deixa faltar”.

De uma forma geral, as penitenciárias brasileiras têm grande risco de disseminação da COVID-19, visto o intenso fluxo de presos que ingressam no sistema prisional diariamente, o rodízio de servidores penitenciários, a falta de adequada higiene e ventilação das instalações, associadas a superlotação. Há um senso comum, em nosso país, que presos estão isolados da sociedade, sem riscos de disseminação do vírus. Entretanto, essa população tem contato com pessoas do mundo exterior às grades, como novos presos ingressantes, visitantes, funcionários e advogados, podendo chegar a comunidade em geral.

No Estado do Paraná, as visitas foram suspensas a partir do dia 20/03/2020. A partir de junho de 2020 foi implementada a visita virtual, com áudio e vídeo, com duração de 15 a 30 minutos, sendo agendadas e acompanhadas por um servidor penitenciário. A visita virtual implementada no estado recebeu o selo SESI ODS de 2020, reconhecendo a boa prática implementada para a prevenção e combate da COVID-19 e ações pós-pandemia.

No Estado de Santa Catarina, no dia 11/03/2020 foi realizado o comunicado oficial com ações para prevenir a doença nos sistemas prisional e socioeducativo. Sendo que a partir do dia 17/03/2020 foram suspensas todas as visitas, programas educacionais e de trabalho. Da mesma forma que o Paraná, disponibilizou aos presos, o contato com os familiares através de videochamadas, e-mails e ligações telefônicas.

No Rio Grande do Sul, as visitas foram suspensas do Rio Grande do Sul, a partir do dia 23/03/2020. As visitas virtuais foram regulamentadas e realizadas através de agendamento e comportamento e disciplina do preso. Nos últimos meses vem sendo implementada a visita humanitária, com fins ao convívio social e afetivo com um familiar, mantendo as regras sanitárias e de distanciamento social, em fases que autoridades consideram como de risco médio ou baixo de contágio da doença. Desta forma, foi permitida a visita de um único familiar, em local aberto e arejado, não podendo passar de duas horas.

Observou-se após a pesquisa nos dados disponibilizados, que nos meses subsequentes à emergência sanitária, foram implementadas nos estados as visitas virtuais, o recebimento de sacolas com itens de higiene e alimentação, contato por cartas e envio de vídeos, todas essas opções monitoradas pelos funcionários.

Ao nosso entendimento, as visitas virtuais, dependendo do momento sanitário que nos encontramos e frente a grande população carcerária é um caminho possível de manutenção dos laços afetivos com os entes, porém ressalta-se que os visitantes também, em sua maioria, encontram-se em vulnerabilidade social e poucos tem acesso a rede de internet e telefone para garantir o contato adequado, além da falta de privacidade visto que as chamadas são acompanhadas.

Quanto ao processo de visitas presenciais, no Brasil muitas medidas sanitárias de contenção do vírus foram relaxadas nos primeiros meses de pandemia, como por exemplo, a abertura de comércio não essencial. Desta forma, acreditamos que as visitas ao retornarem de uma maneira controlada, garantiram os direitos aos privados de liberdade, pois estas são importantes meios de apoio do familiar a novas condutas sociais do preso, uma forma de reaproximação e restabelecimento de vínculos.

### 3.2 Ações sociais desenvolvidas em penitenciárias em prol do combate à pandemia

Todos os Estados foram ativos no desenvolvimento de projetos, que incluíssem os presos no apoio ao combate à pandemia de COVID-19. Presos foram qualificados dentro das dependências para a montagem e produção de equipamentos de proteção individual (EPIS) que apoiassem órgãos públicos e privados, como hospitais e forças de segurança, de linha de frente de atuação, em colaboração com universidades públicas e setores privados. Mostra-se no Quadro 1 as principais ações realizadas pelos estados.

**Quadro 1** - Ações sociais desenvolvidas em penitenciárias em prol do combate à pandemia

<b>Paraná</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>
Escudos faciais ou máscaras de acetato)	Máscaras de proteção	Máscaras de Proteção
Máscaras		Lençóis hospitalares
Aventais, Jalecos, Uniformes, Toucas e		Produção de Sabão

Pijamas hospitalares		
Escafandros		Modelo de “dispenser” para álcool em gel
Álcool gel e glicerinado		
Sabonete líquido		
Lençóis e fronhas		
Produtos de higiene e limpeza (água sanitária, desinfetante)		

**Fonte: Elaborado pelos Autores (2022)**

O que se mostra é que através de projetos e a qualificação dos presos, foi possível contribuir para os trabalhos de linha de frente de combate a COVID-19, para que se tornasse mais seguro atuar contra a pandemia. Tais movimentações reforçam e estabelecem a possibilidade de novos vínculos, onde a sociedade possa associar os privados de liberdade a práticas produtivas que podem ajudar e não apenas prejudicar. Ademais, foi uma forma de possibilitar ao preso sensações de inclusão social e bem-estar, por poder estar ajudando e desenvolvendo novas habilidades. Os órgãos de segurança pública, mantiveram-se exercendo seu labor presencialmente durante a pandemia e os órgãos penitenciários pesquisados receberam o apoio através de doações de EPIS destinadas aos presos e servidores penitenciários, como máscaras, álcool gel glicerinado, tanto de empresas privadas e universidades públicas.

### **3.3 Acesso à educação, qualificação e trabalho**

Nessa categoria, demonstramos como se dá o processo educacional e laboral, através das diferentes atividades implementadas nos estados para fins de acesso à educação, qualificação e trabalho. A educação e o trabalho, direitos fundamentais, são imprescindíveis em um país com altos índices de reincidência em crimes e retorno ao sistema prisional, que gira em torno de 42,5% (CNJ, 2019, p.52) e com presos, na sua maioria, apenas com o ensino fundamental incompleto, em seu nível de escolaridade. Durante a pandemia de COVID-19 as atividades laborais e educacionais, seguiram as mesmas recomendações estaduais de suspensão das atividades.

Quanto ao trabalho prisional, este está previsto na Lei de Execuções Penais brasileira, sendo que as maiores casas prisionais dispõem de pavilhões de trabalho. A utilização de mão-de-obra prisional é vantajosa as empresas, pois a remuneração não pode ser inferior a, três quartos do salário mínimo e os benefícios são inúmeros, que vão da questão social de oportunizar uma nova chance aos presos, bem como a não necessidade de pagamento de encargos trabalhistas, como 1/3 de férias, INSS e FGTS, pois o funcionário não é vinculado à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), e a utilização dos espaços físicos das penitenciárias. Ao preso existe a remição da pena e o recebimento de pecúlio.

O Departamento Penitenciário Nacional, reconhece nacionalmente todas as empresas que dão aos internos e egressos uma chance de se reintegrar à sociedade, através do Selo Resgata. No Paraná, foram 21 empresas e em Santa Catarina, 94 empresas dos setores públicos e privados. Destacamos os principais labores desenvolvidos, durante o ano pesquisado: fabricação de pacotes de entrega de redes de fast food (Paraná), de máscara de proteção em escala industrial (Santa Catarina), PAC com prefeituras com atividades de manutenção e limpeza de espaços públicos, fabricação de bolas esportivas, produção de móveis, acabamento de peças de borracha, reciclagem de eletrônicos e plásticos, uniformes hospitalares, padaria, canil municipal, fabricação de colchões e acabamento de embalagens plásticas (Rio Grande do Sul).

Quando do início da pandemia, as atividades laborais no estado de Santa Catarina, mantiveram-se suspensas até 15/06/2021, voltando a funcionar, exceto para trabalhadores de grupo de risco, as oficinas e as fábricas, que atendessem as normas de segurança e higiene. De forma recorrente, no estado abre edital para a seleção de empresas interessadas em oficinas de trabalho prisional. Ressalta-se, que no estado do Paraná, o Centro de Integração Social (CIS), localizado no Complexo Penitenciário de Piraquara é o primeiro no Brasil concebido para ser uma Unidade de Progressão feminina no regime fechado, onde as presas terão estudo e trabalho em tempo integral.

Ao que se mostra, além das atividades vinculadas a empresas, os presos laboram em atividades e projetos sociais, de apoio a comunidade em vulnerabilidade social, de incentivo a preservação ambiental e de cuidados com animais domésticos. Tais atividades apresentam-se resumidas no Quadro 2:

**Quadro 2** – Atividades e projetos sociais de apoio à comunidade, meio ambiente e animais desenvolvida pelos presos

Paraná	Santa Catarina	Rio Grande do Sul
--------	----------------	-------------------

Uniformes de detentos	Projeto “ReabilitaCÃO – abriga e trata cães vítimas de maus tratos	Casinhas para animais de rua
Naninhas para crianças hospitalizadas	Doação de cestas básicas a Secretaria de Assistência Social de Blumenau	Doação de alimentos ao Banco de Alimentos do Estado
Almofadas e amigurumis para adultos hospitalizados	Produção de roupas íntimas para a demanda das unidades prisionais.	Doação de aparelhos celulares apreendidos a estudantes do Vale do Rio Pardo e Osório
Casinhas, caminhas e tapetes pets – Projeto Pipoca – resgate de animais		Construção do futuro canil no quartel da 3º Batalhão de Polícia Militar da Brigada Militar
Fabricação e doação de pães para instituições de assistência e acolhimento		revitalização de uma guarita dos salva vidas do corpo de bombeiros instaladas na Praia do Laranjal - Pelotas
Fabricação de sacolas sustentáveis		Projeto de inclusão social Novos Horizontes colaborassem com a confecção de sacolinhas de TNT para kits guloseimas para doação a comunidade na Páscoa.
Horta e Pomar sustentáveis com reaproveitamento de resíduos orgânicos		Doação de materiais escolares e mochilas produzidas presos - Montenegro
Projeto Calçando a vida – produção de chinelos		Projeto Abrigo Amigo – doação casas para cães - SOS Erechim



Doação de pães e hortaliças semanais para pessoas em vulnerabilidade social		Doação de legumes da horta
Projeto Cultivando Liberdade – horta orgânica		QPC: “Quero, posso, consigo!” -incentivar, apoiar e conscientizar crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.
		Projeto Máscaras do Bem – doação de máscaras para a comunidade de Camaquã
		Doação de tampinhas plásticas para custear projetos sociais da APAE Guaíba
		Projeto ‘CrêSer’ – ações solidárias para a comunidade
		Sopa para comunidade de Montenegro

**Fonte: Elaborado pelos Autores (2022)**

Quanto à educação prisional foram apresentadas inúmeras iniciativas dentro do lapso de tempo pesquisado. A Educação é um processo de inclusão e de construção de novas realidades e oportunidades que não foram apresentadas em um contexto anterior. A opção de modalidade de ensino empregada, tem sido a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que vem com o intuito de reestabelecer vínculos e diálogos com a educação, aos que já passaram da idade escolar.

As escolas prisionais buscam profissionais da educação, que vejam os alunos, além das grades e como um ser aprendente, capaz de compartilhar vivências e aprendizados, com fins a novas visões de mundo, transformação social e atitudes assertivas, coerentes com a vida pública e ao pertencimento a uma sociedade.

Essa nova oportunidade, deve superar a educação alienante e as práticas que dicotomizam e domesticam a educação. Como afirma o autor Paulo Freire (1984, p. 84) “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Para as atividades educacionais, de acordo com a Resolução nº 391, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2021) considera para o cálculo da remição de pena, três tipos de modalidades de estudo: escolares, práticas sociais educativas não escolares e leitura de obras literárias. Ademais, muitas foram as iniciativas de acesso à educação através de convênios com instituições de ensino públicas e privadas, que visam mostrar novas condições de vida, oportunidades e a possibilidade de ingresso ao mundo do trabalho. Os cursos são ofertados para modalidades à distância e presencial. Alguns projetos educacionais desenvolvidos podem ser encontrados no Quadro 3.

**Quadro 3** – Projetos educacionais desenvolvidos pelos presos durante a pandemia de COVID-19

<b>Paraná</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>
Livro Almas Livres – poesias e desenhos dos presos	Despertar pela Leitura	Projeto Remição pela Leitura
Exposição Mãos que criam – quadros pintados	Oficina de Artesanato	Livro "A Liberdade Começa no seu Pensamento: transpondo muros através da poesia" – escrita por preso.
Telecentros -destinados a oferta de cursos de Qualificação Profissional e Educação Superior à distância,		1ª Mostra de Artesanato no Cárcere – Santo Ângelo
“Meu Diário 2020 - Tempos de pandemia pelo Covid-19 vividos na prisão” – escrita e pintura em retalho		Projeto Autor Presente – encontro de escritores gaúchos com presos

Programa de Remição pela Leitura		Projeto de Separação do Lixo
		Projeto de Captação de água da Chuva para Horta
		Projeto “Arte pela Liberdade” – sacolas com pôsteres acadêmicos

**Fonte: Elaborado pelos Autores (2022)**

Quanto aos procedimentos de qualificação, sabe-se que as atividades em grupo auxiliam o aprimoramento do desenvolvimento mental, facilitando a cognição e a socialização, sendo uma forma de pertencimento social que antes foram excluídos. Como afirma Freire (2005, p. 70)

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram ‘fora de’. Sempre estiveram ‘dentro de’. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’. (FREIRE, 2005, p. 70)

Isso demonstra um desafio à educação prisional, que deve ser transformadora e fomentar o desenvolvimento de novas formas de ver a vida, priorizando a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento social do indivíduo. Nesse ínterim, apresentamos no Quadro 4 os principais cursos disponibilizados em cada estado, mostrando a grande quantidade de opções de atuação. Ressalta-se que na posição de entrada ao mercado do trabalho, através de cursos possibilitam novas perspectivas de adaptação ao contexto de uma nova vida após a liberdade. Os cursos foram desenvolvidos de maneira remota durante a pandemia de COVID-19.

**Quadro 4** – Cursos ofertados aos presos durante a pandemia de COVID-19

<b>Paraná</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>
Barbeiro Profissional	Oficina de Confecção de Caixas Racionais e Práticas de Manejo de Abelhas Sem Ferrão (ASF),	Cursos técnicos em parceria com SENAI

Costura Industrial de Vestuário	Projeto Esculpindo a Liberdade – materiais de construção e ferramentas de marcenaria	Programa de Capacitação Profissional e Implementação de Oficinas Permanentes (Procap) na área de padaria e confeitaria
Projeto Capacitar para Libertar – abrir e gerenciar próprios negócios		Corte e Costura.
Oficina de Animação Sociocultural		Curso de Panificação e Padaria
Curso de Inteligência Emocional Método CIS em Casa		Formação em marcenaria
Cursos de graduação na modalidade ensino à distância, com bolsas facilitadas pelo programa Justiça Presente.		"Oficina de Costura: A união faz a força" – máscaras e próprios uniformes
Panificadora Industrial Escola		Curso de Manipulação e Processos de Panificação Congelada
		Curso de Empreendedorismo
		Formação em Empreendedorismo e Negócios de Impacto Social de pessoas privadas de liberdade
		Cursos básicos de alvenaria, hidráulica e elétrica
		Oficina de patchwork

**Fonte: Elaborado pelos Autores (2022)**

O estado do Paraná recebeu a doação de livros para o acervo bibliográfico das penitenciárias e conforme informações publicadas (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2021) foi o terceiro colocado entre os estados com o maior número de presos trabalhando (7.785), depois apenas de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Na questão de estudo, ficou com o 5º lugar, com 6.691 internos matriculados no ensino básico, cursos profissionalizantes, atividades complementares ou ainda em programas de remição pelo esporte ou leitura, ficando atrás de Santa Catarina. Foi realizada a prova de vestibular na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e outras universidades privadas, e também, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) possibilitando o ingresso em universidades e faculdades.

No estado de Santa Catarina, houve a inauguração de bibliotecas. Conforme informações disponibilizadas pelo estado (GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2021), o sistema prisional apresenta cerca de 10 mil internos em atividades educacionais, entre o ensino formal, Programa Despertar pela Leitura e Ensino Superior. Destacando, que o Presídio Regional de Tijucas, com vinte internos cursando Ensino Superior EAD nos cursos de Administração, Marketing, Educação Física, Negócios Imobiliários, Gestão Financeira e Tecnologia da Informação.

No Rio Grande do Sul, destaca-se o projeto do Banco de Livros Passaporte para o Futuro - edição Aldir Blanc, que vem distribuindo material para a montagem de mais de 20 espaços de leitura dentro de unidades prisionais do Rio Grande do Sul (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021). Foi possibilitada a realização do ENEM e a participação no 6º concurso de Redação da Defensoria Pública, para as pessoas que cumprem pena no semiaberto e monitoradas. As aulas presenciais foram suspensas, sendo mantidas de maneira remota, através da distribuição de material impresso e assistência remota de atividades, como uma forma de se adaptar durante a pandemia.

Deixamos aqui a ressalva, que pensar a educação é pensar o trabalho, compreendemos que os desafios político-organizativos são enormes, pois vivemos rodeados por uma política educacional capitalista e neoliberal. Sendo assim, devemos lutar por políticas públicas que atendam aos interesses sociais do grupo, este que sofre a desigualdade histórica no atendimento aos seus direitos sociais.

### **3.4 Acesso aos serviços de saúde, assistência jurídica e religiosa**

Dentre as questões pertinentes, todos os estados apresentaram medidas dentro de suas unidades prisionais, que perpassam a suspensão de visitas, desinfecção de ambientes compartilhados, uso de máscaras, vacinação contra a Influenza e Coronavírus, até medidas de isolamento de presos quando ingressam no sistema prisional, para fins de monitoramento de sintomas de COVID-19.

Segundo Carvalho, Santos e Santos (2020, p. 3494) “por definição, saúde prisional é saúde pública e deve ser tratada como tal por governantes e pela comunidade científica”. A saúde no Brasil, mantida pelo Sistema público de Saúde (SUS) e garantida desde 2014 pela Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa Privada de Liberdade (PNAISP) também é a garantidora do atendimento de presos, sendo gratuita e estendível a toda população. Desta forma, através de profissionais concursados e contratados pelos Estados fornecem o atendimento mínimo das necessidades de saúde dentro de algumas penitenciárias ou através dos deslocamentos a hospitais e unidades básicas de saúde.

No sistema prisional, são prevalentes as doenças infecciosas, como HIV, hepatites, tuberculose e sífilis. O que se percebe, é que o atendimento fica limitado, pela falta de cobertura total em exames gratuitos, grande demanda de atendimentos, falta de recursos humanos para o acompanhamento das escoltas e para os atendimentos de saúde, bem como de meios de locomoção adequados para os deslocamentos.

Desta forma, mostram-se iniciativas de saúde, como a do Paraná, onde presos foram qualificados no Projeto Prisões Livres de Tuberculose, visando ações de educação e saúde, para identificar sintomas e tratamento da doença. Ademais, equipes de saúde realizam exames preventivos ginecológicos e diagnósticos eletrocardiográficos. No auxílio a manutenção das condições mínima de higiene e saúde, foram recebidas doações de coletores menstruais e fraldas geriátricas para presos cadeirantes e com dificuldades de locomoção.

Em Santa Catarina, nos primeiros meses de pandemia foi realizado um processo seletivo simplificado para a contratação emergencial e temporária de 119 profissionais de saúde, como médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem para atuar nas casas prisionais e socioeducativas, além de contar com ações de sanitização e higienização das instalações e recebimento de doações de máscaras e aventais para proteção individual. No Rio Grande do Sul foram recebidas doações de absorventes femininos e intensificadas as ações de sanitização das áreas de circulação e permanência de pessoas, seguido pelos recebimentos de EPIS para presos e servidores.

Quanto à assistência jurídica, essencial para o prosseguimento dos processos penais, foram disponibilizados nos três estados pesquisados, através do atendimento virtual e por telefone de advogados e defensores públicos.

No quesito de assistência religiosa, não encontramos no local de pesquisa, dados pertinentes de como se mantiveram durante a pandemia de COVID-19. Observa-se, porém, que registram-se que se mantiveram as doações de materiais impressos para a leitura religiosa, bem como o recebimento de materiais alimentares e de higiene por entidades religiosas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As mazelas da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 agravam a situação, quando são associadas restrições de direitos já impostas aos presos. A falta de convivência e manutenção de vínculo afetivo com familiares e amigos ficaram evidentes pela interrupção da visita dentro das penitenciárias.

O Brasil, apresentou uma preocupante situação sanitária do Brasil frente à pandemia do Coronavírus. Entretanto, o que foi viável às Instituições Penais foram buscar medidas alternativas como videochamadas, ligações telefônicas, visitas humanitárias e cartas, além da possibilidade de entrega pelo visitante cadastrado de itens permitidos em portarias específicas para as pessoas em privação de liberdade. O sistema prisional dos três estados apresentaram inúmeras iniciativas de combate à pandemia, através de doação de máscaras de proteção a órgãos de serviços essenciais, mostrando papel social e relevante do trabalho prisional no processo de ressocialização. Ao que parece, os estados procuram estreitar e buscar convênios para incentivar o labor e a instrução dos apenados e o combate à pandemia.

O Paraná é um dos estados com mais ligas laborais, que auxiliam a progressão de regime e geram o pecúlio, mostrando que é possível viabilizar convênios, que insiram o privado de liberdade no mercado de trabalho, com fins a assimilação de novos valores e hábitos, como pode ser observado nos projetos que incentivaram as doações a inúmeras entidades de apoio e enfrentamento à COVID-19.

Dentro das possibilidades escassas de um sistema carcerário superlotado e ineficaz, que para a maioria dos presos não atende as condições básicas de direitos humanos, observa-se que existem alternativas de estudo e labor, ainda que em passos curtos e lentos. Tais oportunidades não são acessíveis à grande maioria dos presos, devido ao grande contingente prisional, à falta de espaço

físico, de acesso maior a vagas nos cursos e trabalho, servidores suficientes para acompanhar as atividades e até mesmo de sensibilização da importância de se incluir nestas atividades. Fica a necessidade de em um momento posterior, sanitariamente possível, reconhecer como veem sendo desenvolvidas essas práticas educacionais.

As ocupações escolares, de qualificação e instrução associadas a atividades artísticas, culturais, de lazer e religiosas contribuem para desenvolver novas habilidades favoráveis à ressocialização, quando possibilitam uma nova forma de viver em sociedade e em grupo. Inclui-se que existe a influência das constituições promulgadas e outorgadas no cenário mundial, no atendimento aos direitos desta categoria social, com fins ao pleno exercício da cidadania. Defender a dignidade da pessoa humana, dentro da lei e para além das formalidades legais, entendendo o humano como uma dimensão ontológica do ser no mundo com os outros.

Fica o debate e as possibilidades sobre a justiça restaurativa e a mediação de conflitos, como uma forma de não recorrer a prisão em crimes não violentos e tornam-se alternativas para diminuir o número de presos. Ademais, o desafio está no olhar humanizado aos grupos vulneráveis. Devemos, como seres humanos, participar ativamente das decisões e debatê-las, solicitando políticas públicas com ações afirmativas, explicitando e garantindo nosso espaço como um ser público e de direitos, com fins a busca incessante por solidariedade e igualdade entre os seres humanos. Pensar a saúde, através da vacinação de todos os presos para a doença e a ressocialização dos presos, é pensar uma sociedade mais igualitária e melhor para todos. Como pesquisas futuras, deve-se mostrar como os egressos do sistema prisional usufruem das qualificações e oportunidades laborais disponibilizadas no sistema prisional em um período pós-pandemia.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Poder e violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BARROS, Vanessa Andrade de; BARROS, Carolyne Reis. Reflexões sobre a casa dos mortos em tempos de Pandemia: as prisões brasileiras. **Caderno de Administração**, Maringá, v.28, Ed.Esp., jun./2020.



BRASIL. **Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de jul. 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de mar. Seção 1, p. 1 2020b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CARVALHO, Sérgio Garófalo de; SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos; SANTOS, Ivete Maria. A pandemia na prisão: intervenções e isolamento excessivo. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 25, v. 9, p. 3493 – 3502, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Reentradas e reinterações infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros.** Brasília: CNJ, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução Nº 62 de 17/03/2020.** Recomenda aos Tribunais e magistrados a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19 no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo. DJe/CNJ nº 65/2020, de 17/03/2020, p. 2-6. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução Nº 391 de 10/05/2021.** Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. DJe/CNJ nº 120/2021, de 11 de maio de 2021, p. 2-5.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**, 2020. Recuperado em Disponível em: <<https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Secretaria da Segurança Pública e da Administração Penitenciária**. Recuperado em 20 junho, 2021, Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Superintendência dos Serviços Penitenciários**. Disponível em: <<http://www.susepe.rs.gov.br/capa.php>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa**. Recuperado em 20 junho, 2021. Disponível em: <<https://www.sap.sc.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Rafael Glerian. Pandemia, sistema carcerário e a violação dos direitos humanos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p. 49368-49388, mai. 2021.

PEREIRA, Claudio José Langroiva; IANNI, Gabriela de Castro. Pandemia de (in)dignidade: O coronavírus e o estado de coisas Inconstitucional do sistema Carcerário brasileiro. **Ciências Criminais em Perspectiva**, v. 1, n. 1 jul-dez. 2020.

*Autores:*

*Ascísio dos Reis Pereira*

Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-CAMPINAS, (1994). Mestre em Filosofia, com ênfase em Ética, pela PUC-CAMPINAS, (2000). Doutor em Educação, na área de História, Filosofia e Educação, pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Estágio pós-doutoral junto ao núcleo DECIDE, (Democracia, Cidadania e Direito) da Universidade de Coimbra, Portugal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9916588298312326>

*Pauline Vielmo Miranda*

Funcionária Pública no Estado do Rio Grande do Sul – SEAPEN. Bacharel em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - 2014. Licenciada pelo Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional (2015) - UFSM. Licenciatura em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia (IBRA - 2022). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2017) - UFSM/CTISM. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) aplicadas à Educação (2018) - UFSM/UAB. Especializações em Direitos Humanos (2019) e Gestão Pública (2019), ambas pela Faculdade São Luís. Especializações em Gestão de Pessoas (2019), Gestão em Segurança Pública (2020), Gestão de RH no Setor Público (2020), Gestão de Projetos Sociais (2020) e Educação, Diversidade e Inclusão Social (2020), pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9661159976349656>



## Crianças imigrantes nas escolas de educação infantil: seus aspectos culturais com enfoque no processo linguístico

*Camila de Oliveira Deniz, Giovanna Kazmierczak Franzon e Humberto Herrera*

*Contreras*

### Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo a criança imigrante na escola e como o fator linguístico pode afetar sua aprendizagem e interação social, considerando os fatores culturais e familiares. A pesquisa problematizou sobre a experiência escolar da criança imigrante na Educação Infantil e os desafios para garantir acolhimento e processos de aprendizagem inclusivos. Primeiramente, buscou-se compreender o desafio linguístico e cultural encontrado pelos alunos imigrantes matriculados na Educação Infantil. Na sequência, analisou-se o papel da família no contexto escolar da criança imigrante, com ênfase na relação família-escola. Por fim, descreveram-se percepções e práticas vivenciadas por familiares, professoras e pedagogas para diminuir as dificuldades encontradas na relação escola-aluno imigrante. Concluiu-se que a falta de entendimento linguístico pode dificultar a aprendizagem e interação social da criança e da família imigrantes na sociedade brasileira, mas que com iniciativas, pautadas no acolhimento e na interculturalidade, e com apoio de aplicativos de tradução, tradutoras, cursos de língua estrangeira, inclusão da cultura imigrante na escola, esse fator pode ser mitigado. O estudo consistiu numa pesquisa qualitativa, de caráter exploratória, apoiada pelas técnicas de documentação bibliográfica e de entrevistas semiestruturada.

**Palavras-chave:** Criança imigrante. Fator linguístico. Relação família-escola

### 1. Introdução

O objeto de estudo da pesquisa é a criança imigrante na escola e como o fator linguístico pode afetar sua aprendizagem e interação social. Segundo Possenti (1996, p.34) “um dos tipos de fatores que produzem diferenças na fala das pessoas são externos à língua. Os principais são fatores geográficos, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão”, o caso das crianças imigrantes, a etnia e fatores geográficos. Sendo assim, a inclusão social das crianças imigrantes nas escolas, precisa considerar esses fatores.

Nesse aspecto deve-se considerar as especificidades culturais, linguísticas e os aspectos psicossociais, que envolvem a particular situação de cada aluno imigrante, todos esses fatores podem ser agravantes no desenvolvimento pedagógico da criança. A pesquisa problematiza: que meios podem ser utilizados para favorecer a comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno no processo de inclusão social da criança imigrante na Educação Infantil, considerando a dificuldade de entendimento linguístico de ambas as partes?

Sabe-se da importância de considerar os aspectos psicossociais na Educação infantil, com especial atenção ao desenvolvimento físico, emocional, social, cognitivo, ecológico e espiritual das crianças em idade pré-escolar. É essencial que os profissionais estejam cientes dos aspectos psicossociais para promover um ambiente de aprendizagem saudável e seguro para as crianças. Ao considerar esses aspectos psicossociais, os professores podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades importantes para a vida, incluindo a capacidade de se comunicar efetivamente, resolver problemas, trabalhar em equipe e lidar com emoções e conflitos.

Inicialmente, infere-se que o trabalho de acolhimento voltado as crianças imigrantes carecem de maior atenção a determinadas questões que, ao parecer por não serem típicas (o que não justifica, tendo em vista a atualidade desta demanda social), podem não ser percebidas ou notadas e, assim, resultar em problemas inicialmente evitáveis. Acreditamos que ao matricular crianças imigrantes, a escola deve estar preparada para a convivência e para o acolhimento pedagógico, mas, por vezes, não está. O contato com alunos e famílias imigrantes precisa ser sensível, cauteloso e responsável.

Sendo assim, Neves (2018, p.37) afirma, quanto ao papel da escola, que:

[...] a escola que recebe em seu corpo discente crianças e jovens imigrantes deve estar preparada para promover uma educação intercultural, sem escamotear as diferenças do seu grupo de estudantes, de modo a proporcionar a convivência respeitosa entre seus membros. Em um mundo em que há um intenso movimento migratório e uma urbanização crescente, membros de diferentes culturas poderão se informar e conhecer outros modos de conceber o mundo, de se organizar, de atribuir valores por meio da

promoção de diálogos interculturais em diferentes discussões e atividades internas e externas à sala de aula.

A interculturalidade na escola dirige-se à promoção de políticas e práticas que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos. Na educação, ela aparece como uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação entre diferentes culturas e sujeitos, visando, dessa forma, preservar as identidades culturais com o objetivo de propiciar a troca de experiências, e o enriquecimento mútuo (ROMANI e RAJOBAC, 2011).

Na visão de Candau (2008, p. 52) a interculturalidade promove uma educação de reconhecimento do outro e de suas culturas e costumes, criando um diálogo entre os grupos sociais e culturais, que visa “à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Assim, promove harmonia e convivência, e evita preconceito e exclusão (VIEIRA, 2011).

A pesquisa justifica-se, pois, o Brasil vem recebendo diversos imigrantes de países em guerra, situações precárias ou até em busca de uma nova vida, com isso, foi notado um aumento no número de crianças imigrantes nas escolas, um aumento de 195% de 2010 para 2020 (CAVALCANTI *et al.*, 2021), o que se torna um desafio quando pensado num âmbito linguístico, onde essas crianças não conseguem ao menos se comunicar com seus/suas professores/as e se sentirem seguras no ambiente escolar, prejudicando seu desenvolvimento escolar.

O objetivo geral da pesquisa é explicitar a dificuldade encontrada pelos alunos imigrantes ao ingressarem na escola, com enfoque no fator linguístico. A pesquisa centra sua atenção no acolhimento e práticas de inclusão dessas crianças nas escolas de Educação infantil, no município de Curitiba/PR. Em vistas ao alcance do objetivo geral, definiram-se três objetivos específicos: 1. Compreender o desafio linguístico encontrado pelos alunos imigrantes; 2. Analisar o papel da família no contexto escolar da criança imigrante; e 3. Descrever as abordagens das escolas para diminuir as dificuldades linguísticas encontradas na relação escola-aluno imigrante.

A metodologia da pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa que valoriza o pesquisador como principal instrumento e o ambiente como fonte direta de dados. Utilizaram-se como técnicas a pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada, pelo fato de possibilitar maior abertura para discorrer sobre o tema proposto com os participantes (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

## **2. As crianças imigrantes na Educação infantil: considerações gerais**

Os imigrantes são pessoas que se transferem do seu lugar habitual, de sua residência, lugar de nascimento, para outro país, por vezes, em busca de uma melhor condição de vida, fugindo de guerras e da fome (SPECK e MARTINS, 2021). Neste caso, pessoas que vem para o Brasil em busca de uma vida melhor.

A criança imigrante é ainda mais frágil, segundo Peroza e Santos (2021, p.728) “as crianças constituem um dos grupos mais vulneráveis às violações de direitos e com menor visibilidade para sua condição nos deslocamentos”. Além disso, a criança traz consigo seus costumes e vivências que condicionam seu processo de aprendizagem:

[...] ao se relacionar com a cultura, a criança atribui um sentido pessoal ao que conhece. Esse sentido conforma a concepção com a qual a criança, a partir daí, se dirige à cultura para novas apropriações e aprendizados que são promotores do desenvolvimento de sua consciência em processo de formação (MELLO, 2010, p. 183).

A legislação brasileira determina que estrangeiros devem ter o direito ao acesso à educação da mesma maneira que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme explicitado pela Constituição Federal (artigos 5º e 6º), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e pela Lei da Migração (artigos 3º e 4º). Além disso, a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º) afirma que a falta de documentos, devido a situação desfavorável na qual se encontram, não deve ser um empecilho para essas crianças ingressarem na escola. Sendo assim, é determinado por lei que toda e qualquer criança, imigrante ou não, deve ter acesso a mesma educação, de qualidade e gratuita.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promove pautas voltadas para a infância e para a Educação infantil, a instituição também apresenta vídeos de animação de curta duração sobre crianças imigrantes e seus sentimentos, emoções, medos e desafios de uma forma de fácil entendimento. Destacam-se artigos, notícias e publicações permanentes, entre elas, uma série de animações sobre crianças refugiadas.

De acordo com pesquisas direcionadas as crianças imigrantes na Educação infantil, vemos que o maior desafio encontrado para professores e até mesmo para as crianças, é o idioma, a ausência de entendimento que, conseqüentemente, acaba prejudicando o processo de aprendizagem da criança imigrante (TOMAZZETI, 2004; NEVES, 2018).

É necessário que se reconheça o caráter integrador, econômico, histórico e cultural dessa criança, mesmo sabendo que não chegará a ser uma condição bicultural, mas que seja capaz de incluir novas medidas de conteúdos e que atendam às necessidades requeridas. A condição bicultural é quando uma pessoa foi exposta a uma ou mais culturas e internalizou essa cultura em si. Segundo Grosjean (2015), são necessárias três características para uma pessoa ser considerada bicultural: 1. vivenciar as culturas em diferentes graus em sua vida; 2. se adaptar, adaptar-se a língua, costumes e valores de acordo com a cultura; e 3. combinar e/ou misturar os aspectos culturais.

Com relação aos dados de estudantes imigrantes no Brasil, Cavalcanti *et al.* (2021, p.35) nos diz que

A partir dos dados do Censo Escolar realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) verifica-se que o número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino aumentou cerca de 195%, passando de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020. Observa-se um crescimento considerável do número de matrículas para todas as etapas da educação básica.

No específico de crianças imigrantes na Educação infantil, o crescimento foi de 3.772 (masculino) e 3.539 (feminino) em 2010, para 9.223 (masculino) e 8.784 (feminino) em 2020 (CAVALCANTI, 2021).

De acordo com o censo escolar de 2020, há quase 2 mil alunos haitianos e venezuelanos matriculados nas escolas de Curitiba (SANTOS, 2022). Calsavara (2023) nos diz que a capital do Paraná é escolhida pela ampla rede de apoio que tem, com equipes e trabalhadores preparados para atender o público imigrante, criando ações e atendendo as demandas. As redes de apoio em Curitiba são: a Casa da Acolhida e do Regresso, a instituição oferta passagens e acolhimento emergencial grátis; a Pastoral do Migrante, que ajuda o imigrante e migrante a ser inserido na sociedade e auxilia no direcionamento dessas pessoas; a *Linyon Global Workers* que tem a proposta de reinserir o imigrante no mercado de trabalho e também apresenta projetos que dão treinamento e capacitações para reinserir esse público no mercado de trabalho.

Além dessa rede de apoio, Curitiba também oferece a Casa Latino-Americana (CASLA) que dá apoio jurídico a esse público; A Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU) conta com o departamento de direitos humanos e cidadania (DEDIHC) e com o Conselho dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (CERMA) que supervisiona e auxilia na implementação de políticas públicas voltadas para o direito dos imigrantes. Além de toda rede de apoio já citada, a cidade também conta com o apoio da Universidade Federal do Paraná que oferta



cursos de Português, assistência jurídica, informática e conhecimento na área de História do Brasil para refugiados, estrangeiros e imigrantes. (DELFIM, 2017)

O site Lunetas é um portal de jornalismo voltado para a infância e sua vivência plena. O Portal é uma iniciativa do Instituto Alana, sem fins lucrativos, voltado para disseminar informações, provocar reflexões e inspirar atitudes. O site apresenta diversas reportagens sobre os mais diversos assuntos voltados para a infância. Nele, podemos encontrar assuntos voltados para a criança imigrante e seu acesso à educação. Uma das reportagens é: *As crianças haitianas e o acesso à escola no Sul do Brasil* (WEISE, 2021) que trata das dificuldades com racismo e xenofobia ao procurar entrar no mercado de trabalho pois, majoritariamente, a população do Sul do Brasil é de pessoas brancas. Quando os haitianos chegaram o preconceito foi muito, mas com o tempo eles começaram a ser inseridos no mercado de trabalho, porém, apenas para trabalhos braçais. Junto com os adultos, vem as crianças que tem que ser reinseridas na escola e aí vem o medo, como essas crianças serão acolhidas pelos demais alunos devidos as diferenças culturais e raciais. A reportagem foca na educação inclusiva e antirracista, principalmente onde a imigração branca é dominante, mas se deve focar na formação de professores e de defender as políticas públicas voltadas para o assunto. O site também dá dicas sobre livros para trabalhar com crianças imigrantes e refugiados (LUNETAS, 2021) pois a literatura é um meio muito acessível para que o explicar os termos para as crianças e promover uma educação inclusiva e antirracista.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece as competências e habilidades essenciais que devem ser ensinadas em todas as escolas do país, em todos os níveis de ensino. Em relação aos imigrantes, a BNCC preconiza a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças étnicas e culturais, e o acolhimento aos imigrantes e refugiados. A BNCC destaca que é importante garantir o acesso à educação para todos os imigrantes, independentemente de sua situação legal no país. Além disso, o documento enfatiza a importância do ensino de língua portuguesa como segunda língua, para que os imigrantes possam se comunicar adequadamente e integrar-se na sociedade brasileira (BRASIL, 2017).

Outro ponto destacado pela BNCC é a importância do ensino da história e cultura dos povos imigrantes, tanto na perspectiva brasileira como também nas suas origens, para a compreensão e valorização da diversidade cultural. Afirma a importância do acolhimento e valorização da diversidade cultural, incluindo a inclusão e atenção especial aos imigrantes, buscando garantir-lhes seus direitos básicos, incluindo o acesso à educação e o respeito à sua cultura e identidade (BRASIL, 2017).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) atuam em conjunto com parceiros da ONU (Organização das Nações Unidas) para encontrar maneiras inovadoras de garantir o acesso de crianças e adolescentes imigrantes à educação. No último relatório, intitulado *Reimaginar juntos nossos futuros - um novo contrato social para a educação*, publicado em 2022, afirmou que a imigração vem crescendo devido a globalização e aos deslocamentos forçados causados por intolerâncias, racismo, fanatismo e discriminação. Ressalta que a mudança climática também pode ser um fator de deslocamento para os homens, ocasionando um fardo maior para as mulheres que ficam responsáveis pela sobrevivência da família. Além disso, existem muitas crianças e jovens imigrantes que frequentam a escola, mas aprendem pouco devido a educação subfinanciada e outros que nem sequer frequentam a escola (UNESCO, 2022). Diante dessa situação, a UNESCO recomenda a reserva de um fundo para investir na educação de imigrantes, visto que, a perspectiva é que o processo migratório só aumente em decorrência das mudanças climáticas e crises mundiais.

### **3. As famílias e o processo de inclusão de seus filhos imigrantes na escola**

A família imigrante, por vezes, tem como razão principal a visão de conseguir melhores oportunidades de vida para seus filhos, que, mesmo que seja conversado sobre, não entendem a verdadeira dimensão desta decisão. (SME/SP, 2021). Cabe destacar o fato dos filhos e filhas de imigrantes nascidos no Brasil que, por mais que possuam nacionalidade brasileira, sofrem dificuldades muito semelhantes às crianças imigrantes (estrangeiras), pois é comum que sejam referenciados pelas suas famílias. Em alguns casos até podem demonstrar o sentimento de não pertencimento, pois em casa aprendem a língua dos familiares e conversam usando a mesma, já na escola aprendem e falam língua portuguesa, então acabam não se sentindo inclusos nem no país onde nasceram e nem na origem de seus familiares. (SME/SP, 2021).

No processo de inclusão escolar o integrante da família que tem acesso à escola pode ser o grande porta-voz da família, aquele que é “o ponto de contato com o país de acolhida e uma mediadora e multiplicadora da língua e cultura locais” (SME/SP, 2021, p. 50). Como mediador, o familiar incluso na rede educacional pode auxiliar no ensino da língua portuguesa para o restante da família.

Russo *et al.* (2020) afirmam que constam poucas pesquisas sobre a família no contexto escolar da criança imigrante na Educação Infantil, o que denota a necessidade de aprofundamento, tendo em vista a atual situação migratória no mundo e no Brasil. De acordo com os autores, observa-se que as crianças demonstram muito sobre sua família no ambiente escolar, então, na maioria das vezes, foi

notado que são famílias mais rigorosas e disciplinadas devido à mudança cultural que estão passando e o medo de não aceitação no novo país. (RUSSO *et al.*, 2020; SANTOS *et al.*, 2022)

Matuoka (2017) cita que uma proposta interessante trazida por uma escola que valoriza a relação família-escola foi incluir as famílias dos alunos imigrantes fazendo projetos como “escola de pais” onde os docentes e os pais debatem sobre temas em comum e também festas abertas à comunidade que trazem elementos da cultura dos imigrantes da escola, mas não só apenas trazem como as famílias são convidadas para a organização da festa, auxiliando em danças e comidas. A escola tem esse papel fundamental de trazer para perto as famílias que por si só, já se sentem totalmente deslocadas e excluídas das demais, com esse processo, a escola pode se aproximar da família e saberem mais detalhes sobre sua trajetória.

A escola é um ambiente de escuta não somente para a criança, mas para o seu responsável também, visando compreender sua situação atual e trajetória, analisando as dificuldades e demandas específicas e observando onde a escola pode ser um ponto de apoio para transformar a vivência da família. Além disso, muitas vezes, a escola é o único ponto de apoio da família imigrante, e tem um papel importante de fazer uma ponte com a sociedade e organizações comunitárias, incluindo essas famílias e aumentando a sensação de pertencimento. (SME/SP, 2021)

Deste modo, é possível observar que o acolhimento é a principal atitude e metodologia da escola para trazer a família e a criança para perto de si, e esse processo de acolhimento pode começar no ato da matrícula do estudante, onde a escola pode se mostrar aberta e compreensiva com a situação vivenciada pela família, utilizando meios para facilitar a matrícula, utilizando, por exemplo, o *Google Tradutor* e auxiliando a família no que for necessário, além de realizar uma reunião de boas-vindas com a família, buscando aproximar relações e entender um pouco mais sobre o contexto vivenciado pela família. (SME/SP, 2021)

A educação é uma divisão de responsabilidades entre a família e a escola, sendo da instituição de ensino a responsabilidade de cumprir as exigências sociais, conforme direito da criança; e da família, o cuidado, acompanhamento e fortalecimento dos vínculos escolares. Deste modo, escola e família trabalham em prol da mesma tarefa de formar crianças e adolescentes para a vida em sociedade, com objetivos formativos diferentes que se somam na formação integral dos mesmos. Ainda que essa relação, por vezes, complicada e desarmoniosa, espera-se que a escola consiga mediar a situação e melhorá-la, visando o desenvolvimento integral e participação social efetiva da criança ou adolescente. (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010)

#### 4. Percepções de familiares, pedagogas e professoras sobre a experiência da criança imigrante na escola brasileira

Após ter discorrido sobre a situação das crianças e famílias imigrantes na escola, objetivou-se descrever as percepções de familiares, pedagogas e professoras na intenção de aproximar-se da realidade concreta dessa experiência inclusiva no contexto escolar da Educação Infantil, especificamente de como percebem as dificuldades e desafios linguístico que permeiam esta etapa da fase escolar da criança imigrante.

##### 4.1 Descrição do método e técnicas de pesquisa

Nesta fase a pesquisa qualitativa utilizou a técnica da entrevista semiestruturada, que integrou três roteiros cada um com 5 questões de referência desenhadas de forma transversal entre os diferentes atores participantes: familiares, professoras e pedagogas. Cabe destacar, que todos os participantes (e as respectivas escolas) foram comunicados sobre a proposta e interesses da pesquisa, e alertados sobre a confidencialidade de suas identidades. O desenho transversal do roteiro foi proposto de maneira a elucidar cinco categorias de análise dos dados a serem obtidos, a partir do referencial teórico trabalhado (ver quadro 1).

Quadro 1: Roteiro de questões de referência

Categoria	Familiares	Pedagogas	Professoras
<b>Acolhimento:</b> educação inclusiva	Como é a sua relação com a escola onde o seu filho estuda? Você se sente acolhido na comunidade escolar?	Como você avalia a importância da educação inclusiva para as crianças imigrantes?	Como você se prepara para trabalhar com crianças imigrantes na sala de aula? Que estratégias utiliza para lidar com as diferenças culturais e linguísticas?
<b>Proximidade:</b> diálogo intercultural	Como é o seu relacionamento com os professores e outros funcionários da escola?	Que desafios você encontra ao trabalhar com crianças imigrantes? De que forma você tenta	Quais suas estratégias para trabalhar a diversidade cultural e promover a inclusão nas aulas?

		superá-los?	
<b>Aprendizagem:</b> relação família e escola	Como você percebe o desempenho escolar do seu filho?	Como você se comunica com os pais dos alunos imigrantes?	Como é a participação dos pais dos alunos imigrantes na vida escolar dos filhos? Você se comunica com eles regularmente?
<b>Convivência:</b> Interação e relações escolares	Como é a convivência do seu filho com os colegas de sala?	Como você orienta os profissionais da escola – professores e auxiliares - nas práticas de inclusão com os alunos e famílias imigrantes?	Do seu ponto de vista, como a escola pode promover a inclusão social das crianças imigrantes na cultura local?
<b>Diversidade linguística:</b> Integração e compreensão	5. Como você lida com as diferenças de cultura e língua entre a sua família e a comunidade escolar? A escola já promoveu alguma iniciativa de integração?	5. Qual é o papel da escola na integração das crianças imigrantes à cultura local?	5. Como você lida com a barreira linguística na sala de aula? Que estratégias você utiliza para garantir que os alunos imigrantes compreendam o conteúdo das aulas?

Fonte: Elaboração própria das autoras, 2023.

As entrevistas foram realizadas em 3 escolas de Educação Infantil, localizadas na cidade de Curitiba/PR, que possuem crianças imigrantes matriculadas em suas turmas. Em cada unidade entrevistamos 1 pedagoga, 1 professora e 1 familiar da criança, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2: Identificação dos entrevistados

Identificação	Características gerais
Escola A	Escola municipal
Família A	Família: venezuelana, está no Brasil há 5 meses. Entrevista realizada com a mãe e com apoio de uma tradutora. Criança: menino de 3 anos.

Escola B	Escola particular, conveniada com a Secretaria Municipal de Educação
Família B	Família: tunisiana, está no Brasil há 1 ano. Criança: menina de 2 anos. Entrevista realizada com o pai e a mãe.
Escola C	Escola municipal
Família C	Família: venezuelana, está no Brasil há 8 meses. Criança: menina de 3 anos. Entrevista realizada com a mãe.

Fonte: Elaboração própria das autoras, 2023.

As entrevistas duraram uma média de 15 a 20 minutos cada uma e foram realizadas no período de 22/05/2023 a 07/06/2023. As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, por ligação de vídeo via aplicativo *WhatsApp* ou sala de reunião *Google Meet*. Somente uma das entrevistas com um dos familiares (C) foi feita por compartilhamento de áudios, devido a barreira linguística da família e das autoras da pesquisa. As entrevistas foram gravadas utilizando a ferramenta de gravação do celular, e posteriormente transcritas para favorecer a análise dos dados.

## 4.2 Análise e resultados

A análise de dados foi realizada com base nas categorias previamente definidas, são elas: Acolhimento; educação inclusiva; Proximidade: diálogo intercultural; Aprendizagem: relação família e escola; Convivência: interações e relações escolares; e Diversidade Linguística: interação e compreensão. A seguir a descrição e análise dos dados por categoria.

### 4.2.1 Acolhimento: educação inclusiva

As famílias expressaram uma sensação inicial de sentirem-se “perdidas” (A e B), que ao parecer, dependendo da relação e/ou iniciativas da unidade escolar, reconhecem que passam a sentirem-se “integradas” (C). Um dos fatores que marcam esse sentimento de desorientação é o aspecto linguístico, como expressou a família A: “A única dificuldade é da comunicação devido à diferença de idioma”. Interessante perceber, que as famílias colocam como uma dificuldade inicial que tende a ser superada a partir de iniciativas e tempo de convivência. Além desse fator as famílias citam a importância do acolhimento e do processo de adaptação. A família ao perceber que a escola acolhe a criança (considerando as características da situação de imigração) expressou sentir gratidão (A), segurança (B) e inclusão (C).

Uma dessas iniciativas é descrita pelas professoras quando demonstram interesse de conhecer e apropriar-se, mesmo que de modo básico, da língua materna, cultura e hábitos da criança e família imigrantes (A e B). Outra iniciativa observada na resposta das professoras foi o uso de *Google Tradutor* ou auxílio de uma pessoa com conhecimento da língua para ajudar no diálogo (B e C). A professora C relatou que iniciou um curso de espanhol no intuito de poder oferecer ajuda e atenção.

Do ponto de vista das pedagogas, há muitas mudanças acontecendo não só na vida da criança, mas de seus familiares também, sendo a escola, uma instituição que amplia as possibilidades das famílias conseguirem se inserir no mundo do trabalho, tendo a escola como uma rede de apoio para deixar os filhos (A). As pedagogas B e C citam que a escola tem um papel importantíssimo na inclusão social das crianças. Nas palavras da pedagoga B: “se eles não forem inseridos dentro da escola, como eles vão ser inseridos na sociedade?”.

#### **4.2.2 Proximidade: diálogo intercultural**

As famílias demonstram sentirem-se desorientadas devido a barreira linguística que se torna um empecilho na relação família-escola (A e C). As famílias B e C relataram que se sentem seguras em deixar seus filhos na escola e que a comunicação escolar diária, apesar da dificuldade, ocorre. O relato da família C exemplifica essa situação: “a comunicação é básica, restrita a atividades de casa, remédios, informações de bem-estar e comportamento.”

Na intenção de promover atitudes interculturais, as professoras buscaram trabalhar com o restante da turma sobre respeitar as diferenças e entender as necessidades da criança imigrante, fazendo com que ela se sinta incluída. A professora B busca pelo conhecimento da origem da criança imigrante, trazendo para sala de aula sobre a língua, comida e hábitos para que os demais colegas tenham esse contato e entendam as diferenças e necessidades da colega de sala. Outro ponto importante relatado pela professora C é necessidade de sua intervenção diária, visto que, as demais crianças não têm entendimento da língua da criança imigrante. Deste modo, o papel da professora é auxiliar na comunicação para que as crianças consigam interagir umas com as outras.

Já as pedagogas trazem como o principal desafio a questão linguística por não compreender o que eles falam (A), não ter ninguém que fale ou compreenda a língua para conseguir ter essa comunicação (B) e por não ter contato com a língua deles (C), dificultando o entendimento de ambas as partes. Para buscar amenizar essa barreira com a família, a pedagoga B encontrou como estratégia para facilitar a comunicação: traduzir os comunicados da agenda escolar da língua portuguesa para a língua inglesa, na tentativa de se adaptar à língua da família. A pedagoga A

trouxe o relato de que um momento difícil foi também a adaptação onde a criança chorava muito e pedia pela *mamá* (mamãe em português) - única coisa que as professoras e pedagogas conseguiram entender – o restante das palavras ditas pela criança elas não compreendiam.

#### **4.2.3 Aprendizagem: relação família e escola**

As famílias A e C demonstraram preocupação em relação à aprendizagem de seus filhos devido a língua pois as crianças não compreendem o português, dificultando o entendimento do que é comunicado pelas professoras. Já a família B demonstra que sua maior preocupação é em relação a alimentação pois a criança é acostumada com uma alimentação diferente em casa, não se alimentando bem na escola.

As professoras B e C comentam que os pais são participativos e presentes na vida escolar das crianças, estão sempre em contato com a escola para passar e receber informações. A professora A compartilhou que a comunicação era restrita à agenda escolar devido ao idioma.

Todas as pedagogas explicitam dificuldades na comunicação com a família. A pedagoga A comentou que na escola tem uma cozinheira que compreende o idioma da família e auxilia nos momentos de necessidades. A pedagoga B se comunica por mímica pois não consegue se comunicar verbalmente, e não há a possibilidade de ser uma comunicação à distância pois a barreira fica ainda maior. Por fim, a pedagoga C consegue se comunicar com o pai que entende parcialmente o idioma, o que influencia a compreensão da mensagem.

#### **4.2.4 Convivência: interação e relações escolares**

As famílias relatam que seus filhos têm uma boa relação com os demais colegas de sala, porém, em alguns momentos, existe uma dificuldade de comunicação devido ao idioma. Reconhecem que as crianças são muito colaborativas e inclusivas com as crianças imigrantes.

A professora B comenta que, para incluir esse aluno na sociedade e na escola, é necessário respeitar suas singularidades e o processo da criança, tentando pesquisar sobre suas origens e culturas e trazendo essas características para a sala de aula. A professora A sugeriu um canto na escola com materiais e vestimentas da origem da criança, disponíveis para toda a escola, para que a criança se sinta acolhida no ambiente. Por fim, a professora C relata que o acolhimento é essencial para essa inclusão escolar e na sociedade.



As pedagogas A e B orientam os profissionais a falarem com ritmo pausado com os alunos imigrantes para facilitar o entendimento, além disso, para as famílias se sentirem seguras, as pedagogas autorizavam que elas ficassem em sala com as crianças. A pedagoga C comenta que conversa com os pais para ver o direcionamento a ser tomado e como interagir com a criança.

#### **4.2.5 Diversidade linguística: interação e compreensão**

A família A comenta que ela gosta muito da cultura brasileira e que a maior iniciativa de inclusão da escola foi a oferta da tradutora para facilitar a comunicação. A família B comenta que a mudança de cultura não foi tão prejudicial para a criança por causa de sua idade pois ela ainda está em uma fase que aprende com muita facilidade e está muito aberta para aprender, relatando ainda que o acolhimento e a integração são pontos bem presentes na escola para eles. A família C pontua dificuldades em se adaptar na cultura brasileira, tendo uma dificuldade ainda maior com o idioma, mas valoriza a iniciativa da escola que disponibilizou uma tradutora para ajudar nas conversas.

A professora A comenta que incentiva as crianças a conhecerem uma nova língua para conseguirem se comunicar com a criança imigrante. A professora B explicita que acha um pouco complicado essa barreira linguística em sala de aula, mas que é necessário calma e paciência para superar esse desafio. Por fim, a professora C trabalha de uma forma individual com a criança, retomando os conteúdos individualmente.

As pedagogas contam que buscam trazer as origens das crianças para que elas se sintam incluídas, ao mesmo tempo que mostram a cultura brasileira para elas, mostrando que a diversidade cultural é uma riqueza que pode ser compartilhada com respeito.

### **5. Considerações finais**

Quando uma criança imigrante ingressa em uma escola de Educação Infantil sente-se insegura devido aos aspectos culturais, entre eles o linguístico, que compromete de forma direta sua comunicação, e a de seus pais com os profissionais da escola.

Inicialmente, a pesquisa registrou resultados já publicados sobre o assunto e apontou as disposições legais que garantem o direito à educação da criança imigrante. Destacou os serviços da rede de apoio ao imigrante presente em Curitiba/PR, além de orientações da UNESCO, da BNCC e de reportagens e sites que publicam informações e metodologias para a inclusão social das crianças imigrantes na escola.

A família imigrante e a adaptação da criança na escola são desafiadoras, visto que há muita dificuldade de comunicação e entendimento entre ambas as partes. No entanto, o fortalecimento da relação família-escola pode ser realizado a partir de iniciativas de interação intercultural, acolhida, escuta e de orientação sobre assuntos relevantes que impactam diretamente o bem-estar das crianças, exemplo disso, são as iniciativas de escolas de pais.

As entrevistas identificaram que a maior preocupação e dificuldade existente entre ambas as partes é a questão da comunicação, pelo fator da não compreensão da língua. Diante dessa necessidade, os participantes relataram estratégias que utilizaram para facilitar a comunicação e minimizar essa barreira, como: tradutoras, aplicativos de tradução, mímica e cursos de língua estrangeira.

Em relação à socialização das crianças, observou-se que o idioma é uma barreira quando não há domínio básico do mesmo por uma ou ambas as partes, no entanto, destacam o potencial das crianças descobrirem e/ou criarem meios alternativos para se comunicarem entre si, as vezes por mímica ou de uma linguagem corporal própria deles.

O desafio proposto pela pesquisa foi lidar com a dificuldade linguística enfrentada pelas crianças imigrantes que chegaram ao Brasil. Essa dificuldade, quando ignorada, compromete a inclusão social dessas crianças seu acesso à educação, experiência de aprendizagem e interação com a comunidade local.

## Referências

“PARA o meu futuro, sonho em ser médica para ajudar as pessoas”. *In: Fundo das Nações Unidas para a Infância*. Roraima, 13 set. 2018. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/historias/para-o-meu-futuro-sonho-em-ser-medica-para-ajudar-pessoas>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

21 livros sobre refugiados e imigrantes para mostrar às crianças. *In: Lunetas: Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias*. [S. l.], 29 jan. 2021. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/livros-refugiados-imigrantes-criancas/>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ACNUR. Brasil, 6 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.acnur.org>>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BÓGUS, L. M. M.; FABIANO, M. L. A. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. *Ponto e Vírgula*, PUC SP, São Paulo, n.18, p. 126-145. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 14 dez. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13445**, 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8069**, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

CALSAVARA, F. Com estrutura para refugiados, Curitiba é a cidade que mais recebeu venezuelanos no Brasil. *Gazeta do Povo*, Curitiba, p. 1-2, 27 fev. 2023. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/parana/com-estrutura-para-refugiados-curitiba-e-a-cidade-que-mais-recebeu-venezuelanos-no-brasil/>>. Acesso em: 1 abr. 2023.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45 - 56, jan/abr. 2008.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em: 8 abr. 2023.

DELFIN, R. Um pequeno panorama da rede de apoio a migrantes e refugiados em Curitiba. *In: MigraMundo*. Curitiba, 4 ago. 2017. Disponível em: <<https://migramundo.com/um-pequeno-panorama-da-rede-de-apoio-a-migrantes-e-refugiados-em-curitiba/>>. Acesso em: 9 abr. 2023.

GROSJEAN, F. Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, Switzerland, v. 19, p. 572–586, 3 nov. 2015. Disponível em: <[https://www.francoisgrosjean.ch/bilin\\_bicult/9%20Grosjean.pdf](https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/9%20Grosjean.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2023.

INSTITUTO Alana. São Paulo, 1994. Disponível em: <<https://alana.org.br/>>. Acesso em: 10 maio 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MATUOKA, I. Como integrar alunos migrantes, valorizando suas culturas?. Centro de referências em educação integral, [S. l.], p. 1-2, 26 jun. 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-escola-integrar-alunos-migrantes-valorizando-cultura/>>. Acesso em: 10 maio 2023.

MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, ed. 2, p. 183-197, jul/dez 2010.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental: um estudo de caso**. 2018. 185 p. - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, p. 99 - 108, jan/mar 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 maio 2023.

PEROZA, M. A. de R.; SANTOS, N. M. dos. A Invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 728–745, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i2.68036. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68036>>. Acesso em: 1 abr. 2023

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROMANI, S.; RAJOBAC, R. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação?. *Revista Espaço acadêmico*, Maringá/PR. p. 65 - 70, 1 dez. 2011.

RUSSO, K; MENDES, L; BORRRI-ANADON, C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, ed. 175, p. 256 - 272, jan/mar 2020. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/dHg75yG4kS6QrryvQ984Jbs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 maio 2023.

SANTOS, R. Haitianos e venezuelanos estão entre os estrangeiros que mais buscam refúgio em Curitiba. In: *Plural Curitiba*. [S. l.], 5 jul. 2022. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/colunas/focanojornalismo/haitianos-e-venezuelanos-estao-entre-os-estrangeiros-que-mais-buscam-refugio-em-curitiba/>>. Acesso em: 6 abr. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Povos Migrantes: orientações pedagógicas**. São Paulo, 2021.

SOUZA DOS SANTOS, M; APARECIDA RUELA ALVES, R; ESCH MACHADO, E. Relação família-escola de crianças imigrantes na educação infantil: o que as pesquisas (não) têm a dizer? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, ed. 69, p. 1 - 23, abr/jun 2022. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n69/1982-0305-teias-23-69-0091.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2023.

SPECK, D.; MARTINS, P. A. Glossário migrações: No mês de julho, há datas que visam refletir sobre questões relacionadas às migrações, entenda um pouco sobre a temática!. In: **Instituto dos estudos de gênero**. [S. l.], 19 jun. 2021. Disponível em: <<https://ieg.ufsc.br/noticias/502>>. Acesso em: 6 abr. 2023.

TOMAZZETI, C. M. Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores. 2004. **Tese** - Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

UNICEF lança animações sobre crianças refugiadas. In: **Empresa Brasil de Comunicação**. [S. l.], 30 mar. 2016. Disponível em: <<https://memoria.ebc.com.br/infantil/para-pais/2016/03/unicef-lanca-animacoes-sobre-criancas-refugiadas>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, Reinaldo M. **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Unijuí, 2002. v. 1, p. 117 - 127.

WEISE, A. As crianças haitianas e o acesso à escola no Sul do Brasil. In: **Lunetas: Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias**. [S. l.], 5 ago. 2021. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/escola-haitianos-no-sul-brasil/>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

*Autores:*

*Camila de Oliveira Deniz.* Graduada em Pedagogia pelo Gran Centro Universitário. Pós-graduanda em Neurociência e seus aspectos funcionais pela Faculdades Pequeno Príncipe.

*Giovanna Kazmierczak Franzon.* Graduada em Pedagogia pelo Gran Centro Universitário. Pós-graduanda em Método Montessori na Educação pela Faculdade Metropolitana.

*Humberto Herrera Contreras.* Doutor em Educação pela Universidad Católica de Santa Fe, Argentina. (professor orientador). *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3881423447416049>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7521-5282>.



## MAINGUENEAU E A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DO SUJEITO NA CENA DISCURSIVA DA GUERRA<sup>1</sup>

*Marcio de Lima Pacheco, Plínio Pereira Filho*

**RESUMO:** O presente artigo tem o objetivo de trazer discussões ao analisar a história e processo de produção e circulação de documento epistolar em um campo de concentração nazista. Que prática discursiva se mostra nas cartas a partir do cenário vividos pelo protagonista na zona de conflito? Para a nossa investigação lançamos mão dos pressupostos teóricos da Análise de discurso (AD) de Linha Francesa, sobretudo dentro dos postulados dos estudos do Interdiscurso e Cena Discursiva enveredados pelo teórico Dominique Maingueneau. Nossa metodologia está pautada no método qualitativo e buscou analisar a construção do *ethos* na pessoa do soldado nazista frente a zona de conflito as tropas inimigas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdiscurso; Cena Discursiva; Nazismo; Carta

**ABSTRACT:** This article aims to bring about discussions by analyzing the history and process of production and circulation of an epistolary document in a Nazi concentration camp. What discursive practice is shown in the letters from the scenario experienced by the protagonist in the conflict zone? For our investigation, we made use of the theoretical assumptions of Discourse Analysis (DA) of the French Line, especially within the postulates of Interdiscourse and Discursive Scene studies undertaken by the theorist Dominique Maingueneau. Our methodology is based on the qualitative method and sought to analyze the construction of the *ethos* in the person of the Nazi soldier in front of the conflict zone and enemy troops.

<sup>1</sup> O presente estudo é resultado da análise de cartas em ambiente de guerra que fizeram parte do *corpus* da Tese de Doutorado defendida, em 2022, pelo pesquisador Dr. Plínio Pereira Filho (PPGL/UERN).

KEYWORDS: Interdiscourse; Discursive Scene; Nazism; Letter

### Nas trilhas da história do Holocausto

*“No início da manhã de 1 de junho de 1943, os nomes daqueles que partiriam para o leste no trem de carga à espera foi lido em voz alta no silêncio mortal do quartel. [...] Nós tentamos elevar o moral uns dos outros. Estamos indo para o leste, provavelmente para a Polônia. Talvez nos encontremos familiares lá e amigos que já partiram. Teremos que trabalhar muito e iremos sofrer grande privação. Os verões serão quentes e os invernos muito frios. Mas nossos espíritos São altas. Não permitiremos que nada nem ninguém enfraqueça nosso espírito. [...] Claro, nenhum de nós sabia exatamente o que era de nós. Tínhamos que tirar o melhor proveito disso. Nós faríamos o que pudéssemos para ficarmos juntos e sobreviver à guerra.*

*(JULES SCHELVIS, (b. 1921), sobrevivente do Holocausto<sup>2</sup>, grifos nossos).*

Dúvidas, incertezas e medo atravessam a memória de Jules Schelvis. A precisão da data e a descrição da desesperança de vida a partir da viagem à Polônia – campos de concentração – marcam as palavras dessa prisioneira. As lembranças de Jules trazem aquela manhã de julho de 1943. Inicialmente, a dúvida e a esperança se mesclavam na intenção de encontrar aqueles que foram separados ainda no início da guerra.

Holocausto ou *Shoah* (palavra hebraica que significa, literalmente, "destruição, ruína, catástrofe") é o termo utilizado para denominar o fenômeno de destruição sistemática - perseguição, exclusão sócio econômica, expropriação, trabalho forçado, tortura e extermínio de seis milhões de judeus da Alemanha e da Europa ocupada entre 1933 e 1945 pelo regime nacional-socialista, desempenhando o aprimoramento da técnica a favor do assassinato em massa um papel importante na dimensão e eficiência do extermínio. Pela sua significação, a palavra Holocausto é considerada inapropriada, mas ela adquiriu na historiografia e na literatura o sentido histórico expresso por *Shoah*. A historiografia também utiliza o termo "Auschwitz" para expressar o fenômeno do Holocausto, por

---

<sup>2</sup> Do original: “Early in the morning of 1 June 1943, the names of those who were to depart for the east in the waiting freight train were read aloud in the deadly silence of the barracks. [...] We tried to boost each other’s morale. We are heading for the east, probably Poland. Perhaps we will meet family members there and friends who have already left. We will have to work hard and will suffer great deprivation. The summers will be hot and the winters freezing cold. But our spirits are high. We will not allow anyone or anything to dampen our spirits. [...] Of course, none of us knew exactly what was ahead of us. We had to make the best of it. We would do what we could to stay together and to survive the war”. (SCHELVIS, 1921).



Auschwitz ter sido o maior campo de assassinato em escala industrial e das demais atrocidades do nazismo. Essas seis milhões de vítimas representavam 65% da população judaica europeia da época e 30% da população judaica no mundo. O Holocausto tornou-se o símbolo representativo da barbárie do século XX.

Esse termo fora descrito por Michael Marrus em sua obra *The Holocaust in History* da seguinte forma:

O termo Holocausto, amplamente usado apenas desde a década de 1960, pode ter refletido originalmente essas preocupações e serve agora para separar esse massacre em particular de outros casos históricos de genocídio: *Holokaustos*, somos lembrados, vem do século III a.C. Tradução grega do Antigo Testamento, significando "a oferta de sacrifício queimada dedicada exclusivamente a Deus". Como tal, a designação do massacre dos judeus europeus conotava um evento de significado teológico, e talvez também um evento cujos mistérios não deviam ser compreendidos. Além disso, o Holocausto pode ter indicado uma preferência em focar na narração da experiência das vítimas martirizadas, em vez dos vitimizadores. Holocausto, foi sugerido, é um termo inespecífico que implica para a maioria das pessoas um raio do céu, como um terremoto ou uma enchente, e não um ato criminoso deliberado. Não sugere perpetradores e, como a própria designação dos nazistas, Solução Final, pode facilmente levar ao abuso por apropriação indébita. (MARRUS, 1989, p. 3, tradução nossa).<sup>3</sup>

De acordo com as palavras de Marrus (1989), O Holocausto foi à perseguição sistemática e patrocinada pelo Estado e o assassinato de seis milhões de judeus pelo regime nazista e seus aliados e colaboradores. Os nazistas, que chegaram ao poder na Alemanha em janeiro de 1933, acreditavam que os alemães eram “racialmente superiores” e que os judeus, considerados “inferiores”, eram uma ameaça estrangeira à chamada comunidade racial alemã.

No contexto de separação entre o que o Führer considerava como superiores ou inferiores, os nazistas apontavam os judeus a raça inferior que representava a ameaça mais mortal para a pureza alemã. Logo após chegarem ao poder, os nazistas adotaram medidas para excluir os judeus da vida

---

<sup>3</sup> Do original: “The term Holocaust, widely used only since the 1960s, may originally have reflected such preoccupations and serves now to separate this particular massacre from other historical instances of genocide: *Holokaustos*, we are reminded, comes from the third century B.c. Greek translation of the Old Testament, signifying ‘the burnt sacrificial offering dedicated exclusively to God.’ As such, the designation of the massacre of European Jewry connoted an event of theological significance, and perhaps as well an event whose mysteries were not meant to be understood. In addition, Holocaust may have indicated a preference to focus upon recounting the experience of the martyred victims, rather than the victimizers. Holocaust, it has been suggested, is a nonspecific term that implies to most people a bolt from the blue-like an earthquake or a flood-rather than a deliberate, criminal act. It does not suggest perpetrators, and like the Nazis' own designation, Final Solution, may easily lend itself to abuse by misappropriation.” (MARRUS, 1989, p. 3).

econômica, social e cultural alemã e pressioná-los a emigrar. A Segunda Guerra Mundial deu aos oficiais nazistas a oportunidade de buscar uma “solução final abrangente para a questão judaica”: o assassinato de todos os judeus na Europa. Esse processo de extermínio passou por algumas etapas ao longo da guerra.

O período compreendido entre 1939 e 1945 foi não só caracterizado pela mais sangrenta guerra entre o domínio de Hitler na Europa contra as tropas de resistência, mas foi também um período que a comunicação por meio de cartas ganhou muita notoriedade. Esses documentos circulavam através das mais diversas fontes e lugares, a exemplo das cartas trocadas entre combatentes suas famílias, prisioneiros e familiares que estavam fora dos campos de concentração ou mesmo entre autoridades. O fato é que estes documentos circularam em meio a conflitos, perseguições e confinamentos, revelando assim uma coletânea de memórias que ajudam a entender como viviam as pessoas em uma determinada época. É importante destacar o papel relevante das correspondências epistolares enquanto fontes primárias para a produção não só da História das Ciências, mas para a própria historiografia dos povos pós-guerra.

As correspondências epistolares são importantes fontes primárias para a produção da História das Ciências. Aqui, não nos referimos somente à importância destes documentos, mas também à pertinência da produção a partir de mecanismos de controle, do diálogo estabelecido com a organização, catalogação e disponibilização dos mesmos. A dificuldade encontrada por pesquisadores e estudiosos em achar acervos de correspondências devidamente catalogados muitas vezes prejudica uma pesquisa promissora. E no trabalho historiográfico, conforme assinala Marrou (1978, p. 55), só podemos alcançar o passado através dos traços inteligíveis para nós que este passado deixou. Ainda segundo Marrou, “A escrita da História faz-se com documentos”, e define:

Constitui um documento toda a *fonte de informação* de que o espírito do historiador souber tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi proposta. É perfeitamente obvio que é impossível dizer onde começa e onde termina o documento; pouco a pouco a noção se alarga e acaba por abranger textos, monumentos, observações de todo gênero. (MARROU, 1978, p. 62, grifos nossos).

Em se tratando de fonte de informações pessoais escritas no âmbito de uma guerra, essas podem revelar seu caráter delicado no que tange à intimidade do enunciador com a qual o pesquisador vai se deparar. “Existem cartas ou documentos privados cujo autor mal disfarça o desejo, talvez inconsciente, de torná-las, o quanto antes, documentos públicos.” (PROCHASSON, 2003, p. 7). Entra aqui, nesse processo de interpretação, os postulados de Maingueneau sobre *ethos discursivo* e

corporalidade, a fim de compreender como se constrói uma imagem desse sujeito enunciador. As cartas da segunda Grande guerra tendem a revelar o universo interior de seus enunciadores.

A noção de *ethos* discursivo é apresentada por Maingueneau (2010, p. 79) como “coextensivo a toda a toda enunciação: o destinatário é necessariamente levado a construir uma representação do locutor; que este último tenta controlar, mais ou menos conscientemente e de maneira bastante variável”, o *ethos* representa a personificação do sujeito através do seu discurso, que para Maingueneau, não é levado em consideração apenas o discurso oral, como apresentado no *ethos* retórico, mas também o discurso não verbal. Em outras palavras, o autor nos apresenta uma definição que visa ir além do ato da fala como uma maneira de personificar o sujeito de um determinado discurso, pois ele acredita que o corpo, o ato da escrita, gestos/ a forma como o locutor se porta antes mesmo de abrir a boca já nos permite construir sua imagem. É esse *ethos* discursivo do sujeito judeu, isolado e sobre condições de produção diversa que nos deteremos em fazer análise.

Nesse sentido, e ainda sobre a categoria do *ethos*, Maingueneau (2006b) defende que a noção de *ethos* permite a articulação do corpo e do discurso, ou seja, a articulação da voz que se manifesta no discurso. O enunciador caracterizado é o enunciador que recebe o nome de fiador, aquele que está responsável pelo discurso dentro da cena de enunciação, este por meio do seu tom de voz, seja ele, no contexto escrito ou oral, afirmando o que está sendo dito no discurso. Assim sendo, “a qualidade do *ethos* remete a um fiador que, através desse *ethos*, proporciona a si mesmo uma identidade em correlação direta com o mundo que lhe cabe fazer surgir” (MAINGUENEAU, 2006b, p. 278), e por isso o fiador tem a responsabilidade de legitimar a si e seu discurso dentro da cenografia em que está.

Se por um lado temos um fiador e uma cenografia, por outro lado, percebe-se que o sujeito na AD é, em sua essência, histórico, conduzido pela ideologia, e interpelado por ela. Um sujeito assujeitado ideologicamente e guiado pelo inconsciente. O dizer não nasce no sujeito, nasce em determinado contexto. O sujeito é social, é histórico e cultural, pois

sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articulase outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço orientado socialmente, o sujeito situa seu discurso em relação aos discursos do outro (BRANDÃO, 2008, p. 59).

O sujeito é *histórico*, é influenciado por seu inconsciente e é, ainda, determinado a todas as condições de produção possíveis. Entendemos que o sujeito não tem domínio sobre o que diz, uma vez que o sujeito não ocupa uma posição de centro, o que nos leva a questionar “aquela concepção

do sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido, formulado inicialmente por Benveniste, porque na sua fala outras vozes também falam” (BRANDÃO, 2008, p. 59). O sujeito na AD; não é dono do que diz, não é dono de seu discurso, é apenas o produtor dos dizeres possíveis.

Nesta perspectiva, é importante ressaltarmos a categoria sujeito dentro na Análise do Discurso. Segundo o próprio Maingueneau (2012), segundo o qual o sujeito do discurso é um sujeito composto de várias denominações. Ele é polífono, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas. Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não conscientes, outros ainda, inconscientes. Enfim, ele se desdobra na medida em que é levado a desempenhar alternativamente dois papéis de bases diferentes: papel de sujeito que produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de seu interlocutor, e papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu esse ato. Cada um desses papéis conduz o sujeito do discurso a se lançar em operações diferentes. No primeiro caso, ele exerce o papel de codificador; no segundo, o papel de decodificador, sendo ambos produtos de inferências que não são exatamente idênticas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 458).

Entendemos o que Charaudeau e Maingueneau (2008) nomeiam de posições que o sujeito assume na produção de seus discursos como “desempenhar alternativamente dois papéis”: Primeiramente, o sujeito, ao produzir um ato de linguagem, entra em um processo de suposição dos efeitos de sentidos que serão produzidos por aqueles que receberão seu discurso, os outros. Isto é, entram em processo de suposição se seus efeitos de sentidos pretendidos foram os produzidos, pelo sim ou pelo não, seguem em seu processo de ressignificação dos efeitos de sentidos que possam ter sido produzidos. Em segunda instância, o sujeito aciona seus conhecimentos e suas ideologias e parte à atribuição de sentidos para o que é dito.

Corroborando com as supracitadas ideias de Maingueneau, Orlandi (2007: 42), enfatiza que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”.

## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*"Terror can rule absolutely only over men who are isolated against each other... Therefore, one of the primary concerns of all tyrannical government is to bring this isolation about. Isolation may be the beginning of terror; it certainly is its most fertile*

*ground; it always is its result. This isolation is, as it were, pretotalitarian; its hallmark is impotence insofar as power always comes from men acting together...; isolated men are powerless by definition. "*

*Hannah Arendt in The Origins of Totalitarianism*

Nas palavras de Hannah Arendt, o isolamento constitui um fator fortíssimo na diminuição do poder de socialização entre os homens, levando-os ao que ela chama por enfraquecimento que, por consequência, os deixarão mais vulneráveis. O primeiro passo era privá-los de todos e quaisquer direitos, segregando-os de seus lares e jogando-os nos guetos onde, mais tarde, seriam exterminados. Sobre esse pensamento, Hanna discursiviza na sua obra:

Os próprios nazistas começaram a sua exterminação dos judeus privando-os, primeiro, de toda condição legal (isto é, da condição de cidadãos de segunda classe) e separando-os do mundo para ajuntá-los em guetos e campos de concentração; e, antes de acionarem as câmaras de gás, haviam apalpado cuidadosamente o terreno e verificado, para sua satisfação, que nenhum país reclamava aquela gente. O importante é que se criou uma condição de completa privação de direitos antes que o direito à vida fosse ameaçado. O mesmo se aplica, com certa ironia, em relação ao direito de liberdade, que é, às vezes, tido como a própria essência dos direitos humanos. (ARENDR, 2012, p. 329)

Uma liberdade tão rara quanto inexistente para os judeus na época da Segunda Grande Guerra. A partir de nossa intervenção, pensamos em dois aspectos a serem analisados a partir da carta, na Lituânia: o interdiscurso e a cena discursiva onde ocorre a produção epistolar do soldado frente as tropas rivais.

Com relação à Análise do Discurso, tendo por base metodológica as ideias do pensador francês contemporâneo Dominique Maingueneau – sem adentrar nas polêmicas que envolvem as bases teóricas, as fases e os problemas internos da Análise do Discurso – vê-se que a análise discursiva tem, como um dos seus pontos de problematização, encontrar marcas do interdiscurso como eixo norteador dos estudos de Maingueneau.

## **INTERDISCURSO E CENA DISCURSIVA: ALGUNS ASPECTOS BASILARES**

O interdiscurso é conceituado por Maingueneau (2008a, p. 33) como um conjunto de discursos que mantém uma relação discursiva entre si, tripartida em: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O Universo discursivo é o conjunto heterogêneo de formações discursivas que interagem numa conjuntura. Embora finito, é irrepresentável e não pode ser apreendido em sua globalidade. Já o Campo discursivo é o conjunto de formações discursivas em concorrência que se delimitam numa região do universo discursivo. O discurso se constitui no interior de um campo discursivo, que foi etiquetado pela tradição como campo discursivo religioso, político, literário, etc. Por fim, o Espaço discursivo é o subconjunto do campo discursivo, que liga no mínimo duas formações discursivas que se relacionam e são importantes para o entendimento dos discursos em questão. Como analistas, colocamos em relação esses subconjuntos de formações discursivas da maneira que julgamos relevante. O conceito de interdiscurso é o que nos possibilita relacionar a memória coletiva à análise das canções, já que ele permite que os dizeres que já foram ditos tenham sentido em nossas palavras.

Maingueneau, enfatiza que, em sua percepção, o interdiscurso é o “princípio central da análise do discurso” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 5). Isso acontece porque, na obra de Maingueneau, o discurso é entendido como uma interação entre discursos, o que implica um tipo de análise em que a identidade discursiva é definida a partir da interdiscursividade, isto é, da relação do discurso com o seu outro.

Nesse sentido, Maingueneau afirma que o interdiscurso não se encontra em uma estrutura linguística absolutamente fechada, sem possibilidade de mudanças e flexibilizações (uma equação matemática, uma interpretação fundamentalista e radical de um texto sagrado e religioso, etc). Pelo contrário, em sua percepção, o interdiscurso se encontra e se manifesta em discursos que carreguem uma possibilidade de mudança, de flexibilização e de inovação. Essa possibilidade de mudança, de transformação só é possível porque o discurso está em contato, em diálogo com outros discursos. Em suas palavras:

[...] a identidade de um discurso se constrói e se alimenta através de outros discursos; falar é sempre falar com, contra ou por meio de outros discursos, outras vozes. Portanto, a relação de um texto consigo mesmo e sua relação com outros, ou seja, do “intradiscurso”, com o “interdiscurso”, não podem ser dissociadas. Muitos fenômenos textuais podem ser interpretados à luz do primado do interdiscurso: a pressuposição, a negação, as citações, o modo e o tempo, a ironia, a paródia, etc. (MAINGUENEAU, op., cit, p. 5)

Para Maingueneau (2006a, p. 250) a cena enunciativa ou como ele mesmo a denomina de Cenas da enunciação é caracterizada como “o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”. O discurso, na concepção da AD francesa, se é apenas um conjunto de enunciados que fazem parte de uma sociedade ou manifestado por alguma instituição, mas os lugares onde são possíveis a criação das instancias que

atravessam o próprio discurso. O pensador francês apresenta um profundo conhecimento sobre as cenas que são e poderão ser identificadas na AD, a saber: cena englobante, cena genérica e cenografia (dependendo do ponto de vista que se assume).

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso. Está relacionada ao tempo e ao espaço, pois surge da necessidade da sociedade. Ela nos situa para interpretarmos o discurso, mostrando-nos em nome de que ele interpreta o coenunciador e tendo em vista a finalidade de sua organização. São exemplos de tipo de discurso o filosófico, o poético, o político, o publicitário etc.

Por outro lado, a cena genérica corresponde ao gênero do discurso, que define seus próprios papéis; está ligada a uma instituição discursiva, é o contrato associado a um gênero de discurso. O domínio dos gêneros ou a competência genérica é fundamental para a competência discursiva. Portanto, a primeira e a segunda cenas supracitadas definem o quadro cênico do texto, o espaço estável no qual o enunciado tem sentido. São elas que permitem o conhecimento do tipo e do gênero discursivo. Além disso, na enunciação, ambas se fazem essencialmente presentes.

Quanto a cenografia, é aquela com a qual o coenunciador se confronta, corresponde ao contexto que a obra implica. Não se trata de um cenário ou de um quadro já construído e independente no interior de um espaço. Ao contrário, à medida que a enunciação se desenvolve, o seu dispositivo de fala vai sendo constituído. Trata-se, assim, da cena de fala que o discurso pressupõe para que possa ser enunciado. Esta cena se apoia na memória coletiva a fim de legitimar um enunciado e ao mesmo tempo ser legitimada por ele. Ela só se manifesta plenamente se mantiver certa distância em relação ao coenunciador, para que ela mesma controle seu desenvolvimento. Desse modo, a escolha da cenografia não se dá sem propósitos, uma vez que o discurso se desenvolve a partir dela, no intuito de conquistar a adesão com a instituição da cena enunciativa que o torna legítimo.

Dentre as três cenas acima supracitadas, a cenografia de destaca como a cena de enunciação mais plausível aos investimentos na criação do discurso. Apresenta-se como uma dimensão criativa do discurso, na qual engendra-se o simulacro de um momento, de um espaço e de papéis sociais conhecidos e compartilhados culturalmente.

Em nossa análise, a cena englobante corresponde ao discurso na realidade do soldado na frente de guerra, a cena genérica corresponde ao gênero carta e a terceira cena, a cenografia, corresponde ao cenário de medo, das doenças e as recordações da família, dos costumes.

Para Pêcheux, as condições se referem à posição do sujeito e possibilitam que um discurso seja pronunciado ou não. O lugar ocupado por este sujeito que anuncia interfere no sentido do seu discurso, uma vez que o sujeito está situado no interior de uma relação de forças que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1987, p. 77).

Ao falar, o sujeito utiliza-se de determinados termos para construir seu dizer; entretanto, poderia dizê-lo de outra forma, com outras palavras. Daí a razão de incluirmos na análise o conceito de silêncio, posto que, quando uma formulação é materializada, outra é apagada, ou silenciada. Estas considerações fazem-nos pensar na questão do silêncio político, tal como é tratada por Orlandi (2007, p. 81). Para a autora, o silêncio político (ou política do silêncio) pode apresentar-se sob a forma de silêncio constitutivo ou sob a forma de silêncio local (censura). No silêncio constitutivo, o sujeito diz X para não dizer Y, isto é, ao produzir determinado enunciado o sujeito silencia outros sentidos possíveis, mas não desejados naquele momento. Já a censura caracteriza-se pela proibição da inserção do sujeito em determinadas formações discursivas, o que afeta sua identidade. Sobre isso, Orlandi nos diz que:

Ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito. (2007, p. 81)

Para Orlandi (2007), essa forma do não-dito é uma vertente cuja origem está no fato da linguagem ser política e que todo poder se acompanha de um silêncio, em seu trabalho simbólico – uma política do silêncio que, para a autora, dá-se de duas maneiras:

O silêncio constitutivo, ou seja, a parte do sentido que necessariamente se sacrifica, se apaga, ao se dizer. Toda fala silencia necessariamente. A atividade de nomear é bem ilustrativa: toda denominação circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito;

O silêncio local: do tipo de censura e similares, este silêncio é que é produzido ao se proibir alguns sentidos de circularem, por exemplo, em uma forma de regime político, num grupo social determinado de uma forma de sociedade específica etc (ORLANDI, 2007, p. 49-50).



Segundo a autora, o silêncio não é visto apenas em sua negatividade, ele significa, o seu não-dizer contém sentido, é fundador, portanto sustenta o princípio de que a linguagem é política. O silêncio que pretendemos abordar em nossas análises é aquele que permeia as produções escritas dos campos de concentração. Ainda para Orlandi (2007, p. 76-77), como o discurso, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proíbe-se certas “posições” do sujeito. [...] A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual se configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala. Aqui pretendemos mostrar o dizível por meio da carta de um soldado nazista. Sabemos que os mecanismos de controle do discurso no âmbito da guerra produziram silenciamentos.

Percebemos aqui que a relação com o “dizível” é, pois, modificada quando a censura intervém: não se trata mais do dizível sócio-historicamente definidos pelas formações discursivas (o dizer possível): não se pode dizer o foi proibido (o dizer devido). Ou seja: não se pode dizer o que se pode dizer.

Portanto, é nesta perspectiva que, através da história da Segunda Guerra, das ‘memórias’ dos campos, da interdição e censura da palavra do sujeito paciente, da ideologia dominante da época, buscaremos as materialidades interpretativas necessárias para compreendermos que para entrar em determinadas ordens do discurso, o sujeito necessita estar inserido em um considerável número de regras.

Com base nesta definição, veremos agora na análise de como discursos foram produzidos por um soldado nazista frente o porvir das consequências do fim da guerra.

## **CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DO SUJEITO SOLDADO NA LINHA DE FRENTE DA GUERRA**

### **Quadro 1– Configuração formal do gênero carta – Carta de um Soldado nazista na Letônia, ex-colônia da Rússia (19/8/44)**

Letônia, 19/8/44	<i>Localização e Data</i>
Minha querida e melhor Hilde, mãezinha, mãe e filhos!	<i>Saudação inicial/Vocativo</i>
<i>Quero escrever rapidamente algumas linhas, pois o Major Gideon,</i>	

*que esteve com o Führer, viajará hoje outra vez à Alemanha e levará correspondências, que eventualmente chegarão um pouco antes, pois eu não sei até agora quanto tempo leva uma carta enviada daqui para chegar até em casa. Primeiramente: sobre as tuas cartas de 21/07 etc. Então, antes de tudo, minha querida mãe, espero que tu estejas um pouco melhor e que devagar vás conseguindo te recuperar bem. Não fica enchendo a cabeça de preocupações, não adianta, temos que aguardar o que vai acontecer nas próximas semanas. De todo modo, a situação parece séria por todos os lados, nem precisamos nos iludir. Só temos que desejar e esperar o melhor. Por favor, me avisa quando tiveres recebido a carta de --- datada de ---. Não estou muito convencido dessas gotinhas para o coração que tu estás tomando; vê se arruma uma maneira de te tranquilizar de maneira natural.*

*A questão do Holzbergger também não é lá tão simples como ele fala que eventualmente teria sido; de todo modo, ninguém teria sido liberado e, certamente, nós já estaríamos separados de novo há muito tempo. E nós sempre tivemos a intenção de fazer a coisa certa. Eu só teria sido liberado se já estivesse empregado por ele. Agora há combates acirrados não apenas no Leste, mas também no Oeste. Estou curioso, quando chegarem hoje as correspondências, se receberei algo, se terei notícias de Hans e Martin. Eu só enxergaria uma possibilidade através de Preen, se tu explicares a ele a situação com toda clareza.*

*Quanto a Herfuth, já te escrevi dizendo que eu faria alguma coisa, não precisam ser 12 peças de uma vez, também podem ser 8. Espero que o caso do Görge também já tenha sido resolvido.*

*Sobre a tua carta de 3/8/44. A visita de Marie certamente levou um sopro de vida à casa, bem que Martin e eu teríamos gostado de estar junto com vocês aí, mas o mais importante é que um dia nós possamos estar todos juntos de novo. Hilde, temos que parar de ficar pensando demais, senão vamos todos nos afundar. O pai não teria conseguido mais suportar tudo isso que teria que enfrentar*

**Corpo da mensagem**

*agora, teria sido demais para ele. Espero que os teus pais continuem fortes e firmes, o que não é muito fácil agora, eu acho que o teu avô provavelmente está bem mais aflito agora. Nós temos todos a mesma natureza, nós pensamos e trabalhamos demais com a cabeça.*

*Tu me dizes que as árvores e arbustos estão carregadas de groselhas, de ameixas e de cerejas azedas. Assim já respondes às minhas perguntas da última carta e me sinto um pouco em casa. Cuida para que quando uma árvore ou um arbusto morrerem, de logo o substituíres por outro igual, dessa forma não precisa se fazer muita coisa, é mais fácil e, além disso, se mantém a ordem, o que é prazeroso. Eu gosto muito de comer as cerejas azedas do Ernst Wünsche, antigamente já tinha as mesmas na casa da Erna Christoph, onde nós íamos bastante para apanhar as frutas da árvore. Não me agrada nada que tu não tenhas mais nenhum interesse pelo jardim. O bom nisso é que é uma forma de ficar ao ar livre. Não é para só ficar sentada dentro de casa. Eu imagino que tu dás de comer aos teus bichos. Tu tens que te ocupar no jardim, Hilde, e a mãe também, façam-me esse favor. Se vocês ficarem descoradas, isso não é favor para ninguém. **E vejam também que as crianças não desaprendam a rir, nas últimas fotografias elas não estavam com uma cara muito amistosa.** No ano passado, naquele passeio com a Frau Ahrend, era completamente diferente, ali o Ludwig está rindo numa fotografia em que aparecem todos na horizontal, muito bonito. Diversão também é importante. **A Christine e o Jürgen também parecem muito sérios.** Então os meus pacotes todos chegaram, sendo que eu nem contava com isso por causa da conexão marítima. Espero que tu tenhas também as fotografias da Frau Ahrend, elas são uma linda recordação para as crianças, saíram todas muito boas as que eu tenho aqui. Olhando as fotografias de vocês, a gente fica orgulhoso de ter uma família dessas. Eu tive hoje a oportunidade de mostrá-las ao Major Gideon, que ficou encantado. Mas não podes contar com o retorno ao Reich, minha querida Hilde, primeiro há que acontecer muitas*

*coisas. Nós não estamos sozinhos aqui, não é tão fácil, e depois também é de se supor que a região oriental também deva ser mantida até eventualmente chegarem mais armas para dar um certo alívio outra vez. Mas até agora essas armas ainda não chegaram.*

*Como eu estou me sentindo, minha querida Hilde? Isso eu não sei te dizer. Tem dias ou horas em que estou muito bem, fora a preocupação com vocês se tudo por aqui não correr conforme o desejado. No momento, ainda não é um fardo muito pesado e espero ter ainda um pouco de sorte de soldado, pois todo mundo acha que esta guerra não pode mais durar muito tempo, que tem que se chegar a uma decisão. Hilde, para ti, assim como para mim, essa trabalhadeira e essa tensão todas era melhor que não existissem. Mas nós tivemos que arregaçar as mangas desde muito cedo, para nós a guerra foi desde o princípio total. A mesma coisa no caso da mãe, que nos últimos anos sempre participou de tudo com tanto empenho, dava gosto de ver como em casa estava sempre tudo absolutamente em ordem. Agora, com a guerra, tudo acabou virando um campo de tensões extremas. Pelo visto ainda não mandaste instalar o aparelho, somente a campainha. Mas nem precisas contar com uma ligação minha nos próximos tempos, para isso os russos teriam que ser empurrados de volta para seu lugar. Ainda não há nada de informações sobre o que estão planejando para nós aqui, se vamos ainda permanecer um pouco por aqui, ou se logo vamos embora daqui. E eu preciso te preparar para algo em parte desagradável. Muito provavelmente, um dia vais receber as minhas coisas em casa. O saco de dormir, a mala e outras coisas que são apenas carga, e também o uniforme azul e o resto todo que puder ser descartado. Como não sabemos tudo o que vem pela frente, não temos como vagar por aí sempre carregando saco de dormir e mala pesados. O operador de rádio disse hoje que lá para onde eu pensava em ir primeiro, eles receberam todos o [uniforme] cinza e todo o resto foi mandado para as casas. Supondo que tenhamos que partir de maneira rápida e desavisada,*

*seria uma pena as coisas que sempre acabam perdidas. Isso nós não podemos mais arriscar. Primeiro eu levei um susto, mas depois é compreensível que a gente aqui não possa andar de azul. A infantaria também só tem um uniforme. Então, não precisa ficar com medo. Mas também não precisas dar nenhuma explicação às pessoas quando chegarem [as coisas]. E agora ainda nem é o caso.*

*Agora com relação às tuas cartas de 5/8. Hilde 3x Rudi e Martin Kahlert não chegaram tão rapidamente.*

*Acho nosso pequeno provavelmente não se recorda de mim. Que bom seria se eles me conhecessem bem e pudessem se lembrar de algo do papai. Me escreva dizendo quem são todas as pessoas que não estão recebendo cartas. Pode ser que vários tenham sido presos. As crianças também precisam de ar fresco, se encontrar com outras pessoas e de contato com a natureza. Ontem o motorista e eu andamos com os nossos hospedeiros um pouco na floresta e um pouco na vila. Não fizeram grandes arranjos para a vila, mas a sua localização é tão natural que não é necessário mesmo fazer muita coisa. Depois fomos colher umas frutas silvestres e hoje tiramos três fotografias no jardim. Vamos ver se ficaram boas. Há pouco, nossa hospedeira me trouxe alguns pepinos verdes, que eu vou comer junto com fatias de pão com manteiga.*

**Fonte:** Arquivo particular do pesquisador.

**Excerto 1 – O sujeito enunciador se mostra esperançoso em relação à rapidez que a correspondência levará notícias**

*(SD01) “Quero escrever rapidamente algumas linhas, pois o Major Gideon, que esteve com o Führer, viajará hoje outra vez à Alemanha e levará correspondências”.*

*(SD02) E nós sempre tivemos a intenção de fazer a coisa certa. (...) Agora há combates acirrados não apenas no Leste, mas também no Oeste. Estou curioso, quando chegarem hoje as correspondências, se receberei algo, se terei notícias de Hans e Martin.*

**Fonte:** Arquivo particular do pesquisador.

A partir da SD01, revela-se a imagem de como o soldado se mostra esperançoso quanto à troca de correspondência com a família. Primeiro, porque não se trata de qualquer envio. Esse tem um sentimento mais especial, pois o Major Gideon não esteve com qualquer general, mas com o *Führer* Adolf Hitler. Nessa conjuntura, a carta chegará mais depressa ao seu destino, justificada na passagem: *que eventualmente chegarão um pouco antes, pois eu não sei até agora quanto tempo leva uma carta enviada daqui para chegar até em casa.*

Identificam-se na passagem supracitada dois elementos extremamente importantes: o cenário da cena discursiva e como a troca de correspondência muda de contexto a partir das condições de produção vividas por cada enunciador: opressor/oprimido. Os mecanismos de controle do discurso nos campos de concentração nazistas determinavam o que podia ser ou não dito, o que poderia ou não ser recebido, ou seja, o oprimido (prisioneiro) não gozava de liberdade de expressão.

A cenografia apresentada na SD 02 é constituída pelo soldado Walter que expressa toda sua ansiedade quanto a expectativa de notícias. Assim, ao enunciar “*E nós sempre tivemos a intenção de fazer a coisa certa*” (SD02), chama a atenção para o mundo a sua volta, o ideário de que é uma guerra necessária, de que as leis do *Führer* precisam ser realizadas, há um inimigo a ser enfrentado. Dessa maneira, o discurso que compõe a SD 02 é apresentado, não tem a intenção de construir a imagem de um soldado patriota, mas de mostrar o homem em um cenário de caos, se depara com as consequências que as mudanças da guerra provocam.

É nesse discurso que o enunciador deve tomar partido, uma vez que a cena englobante desse enunciado necessita que “nos situemos para interpretá-lo” (MAINGUENEAU, 2000, p. 86), uma vez que a cenografia apresentada, explora o mundo através da visão do homem. Aqui, encenada pela guerra. Para que possamos entender o que está acontecendo a nossa volta, é na cenografia “que é tanto condição como produto da obra, que ao mesmo tempo está ‘na obra’ e a constitui, que são validadas os estatutos do enunciador e do coenunciador.” (MAINGUENEAU, 2006b, p. 252).

Ainda na SD02, percebemos a imagem preocupada do soldado, uma vez que está esperançoso que seus parentes Hans e Martin estejam bem. Em meio à guerra, até para o soldado, que teria mais liberdade em elencar suas palavras, a cena de tensão e medo revelam a imagem de preocupação. É essa imagem que se configura no exemplo a seguir.

## **Excerto 2 – O enunciador se mostra preocupado e esperançoso**

*(SD03) Não fica enchendo a cabeça de preocupações, não adianta, temos que aguardar o que vai acontecer nas próximas semanas. De todo modo, a situação parece séria por todos os lados, nem precisamos nos iludir. Só temos que desejar e esperar o melhor.*

*(...) temos que parar de ficar pensando demais, senão vamos todos nos afundar. O pai não teria conseguido mais suportar tudo isso que teria que enfrentar agora, teria sido demais para ele. Espero que os teus pais **continuem fortes e firmes**, o que não é muito fácil agora, eu acho que o teu avô provavelmente está bem mais aflito agora.*

**Fonte:** Arquivo particular do pesquisador.

Na SD 03, emerge a imagem do *ethos de responsabilidade* de alguém que se preocupa com o bem-estar dos que ficaram na Alemanha. A guerra traz consigo uma série de dúvidas e, junto a elas, a incerteza de quais consequências o povo terá que encarar. Observa-se que o enunciador tem a convicção de que a guerra trará consequências negativas, caso todos pensem, conjuntamente, no mesmo fracasso. A imagem que se apresenta em “**continuem fortes e firmes**” mostra como ele encoraja a família. É perceptível que ele os encoraje, já que ele se encontra na linha de frente com o inimigo russo.

### **Excerto 3 – O locutor relembra pontos memoráveis do lar**

*(SD04) Não me agrada nada que tu não tenhas mais nenhum interesse pelo jardim. O bom nisso é que é uma forma de ficar ao ar livre. Não é para só ficar sentada dentro de casa. Eu imagino que tu dás de comer aos teus bichos. Tu tens que te ocupar no jardim, (...)*

*E vejam também que as crianças não desaprendam a rir, nas últimas fotografias elas não estavam com uma cara muito amistosa. A Christine e o Jürgen também parecem muito sérios.*

**Fonte:** Arquivo particular do pesquisador.

Relembrar parentes, amigos, ruas, praças ou jardins é uma atividade humana que traz consigo um pouco da marca pessoal e um pouco do que se carrega dos outros. Segundo essa lógica, de acordo com Halbwachs (2006, p. 157), “nossa casa, nossos móveis e a maneira como são arrumados, todo o arranjo das peças em que vivemos, nós lembramos nossa família e os amigos que vemos com frequência nesse contexto”. O jardim é citado pelo historiador como espaço com enorme representação espacial da memória. “[...] Nos terraços dos jardins, as crianças no canto da praça em que brincam [...]” (Ibid., p. 160). São espaços onde o ar puro e a natureza se unem trazendo harmonia. A imagem criada pelo soldado através da SD 04 revela como esses espaços, que até então são partes de rede de memórias, deixaram de ser espaços de paz. Essa imagem do medo é percebida pela constante solicitação de que aproveitasse o jardim como ambiente de ar puro, onde as crianças poderiam brincar. A guerra tem transformado esses espaços de memória num pesadelo, uma vez que as próprias crianças reproduzem nas suas faces a dura realidade que estão vivenciando. Nas

palavras de Halbwachs (2006, p. 160), o soldado percebe que “cada aspecto, cada detalhe desse lugar tem um sentido que só é inteligível para os membros do grupo [...]”. A imagem reproduzida na memória do soldado só reforça que as formas dos espaços e objetos que nos rodeiam têm um significado.

#### **Excerto 4 – O soldado revela suas preocupações e medos**

*(SD05) Nós não estamos sozinhos aqui, não é tão fácil, e depois também é de se supor que a região oriental também deva ser mantida até eventualmente chegarem mais armas para dar um certo alívio outra vez. Mas até agora essas armas ainda não chegaram. Como eu estou me sentindo, minha querida Hilde? Isso eu não sei te dizer.*

*(SD06) No momento, ainda não é um fardo muito pesado e espero ter ainda um pouco de sorte de soldado, pois todo mundo acha que esta guerra não pode mais durar muito tempo, que tem que se chegar a uma decisão. Hilde, para ti, assim como para mim, essa trabalhadeira e essa tensão todas era melhor que não existissem.*

*(SD07) ...casa estava sempre tudo absolutamente em ordem. Agora, com a guerra, tudo acabou virando um campo de tensões extremas.*

**Fonte:** Arquivo particular do pesquisador.

A imagem que se apresenta na SD05 é de um soldado muito preocupado com as consequências de ficar desamparado de armamento. Estar na linha de frente do inimigo e sem munição reflete a imagem do soldado. O soldado ao discursivizar “*Mas até agora essas armas ainda não chegaram*”, assume o lugar de homem disposto a lutar, mesmo que preocupado com a falta de munição, contra as tropas russas. A cenografia constituída na narrativa corrobora com o tom de suspense na linha de frente.

Se o discurso é uma forma de ação, o soldado não pretende expor somente sua realidade frente a cenografia, mas que sua voz também tenha representatividade diante dos horrores da guerra. A cenografia não só é constituída exclusivamente no ato da enunciação, mas na própria cena criada pelo enunciador com a finalidade de legitimar o seu dizer, o seu discurso. O autor-fiador em *até eventualmente chegarem mais armas para dar um certo alívio outra vez* legitima sua ação discursiva por meio da cenografia. Tal cenografia emerge das memórias do corpo-a-corpo com o inimigo: do combate aéreo, das trincheiras, das explosões. Possivelmente, os problemas de saúde (dores de cabeça, falta de concentração, apontados pelo soldado. Sendo o sujeito marcado pela historicidade, esse busca efetivar seu discurso de “herói” por meio das dificuldades pela qual



enfrenta no Leste europeu. O tempo e o espaço são importantes dentro do contexto das condições de produção.

Essa imagem tenebrosa do porvir aparece na SD06 com mais clareza. Nela, o soldado afirma que as coisas poderiam ter um outro panorama se a guerra não existisse. A guerra reflete que, para ambos – estando ou não na linha de frente contra o inimigo – as tensões e os medos serão indissociáveis. Esse ambiente hostil é ressaltado na terceira SD07, pois o soldado afirma como a casa – ambiente de organização e paz – se transformou no ambiente de tensões.

Dessa forma, ressalta-se a importância de destacar ainda, como complemento do quadro da enunciação, o enunciado ao afirmar que: “***Agora, com a guerra, tudo acabou virando um campo de tensões extremas***”, por meio desse discurso, emerge por meio do silenciamento que em ambos ambientes, o regime é de medo e tensão. Essa SD corrobora intediscursivamente com as memória de guerra em “o combate abria um abismo em quem experimentava seus horrores e aqueles que ficavam em casa” (HASTINGS, 2012, p. 349).

#### **Excerto 5 – O enunciador ressalta a simbologia dos uniformes**

*(SD08) Ainda não há nada de informações sobre o que estão planejando para nós aqui, se vamos ainda permanecer um pouco por aqui, ou se logo vamos embora daqui. E eu preciso te preparar para algo em parte desagradável. Muito provavelmente, um dia vais receber as minhas coisas em casa. O saco de dormir, a mala e outras coisas que são apenas carga, e também o uniforme azul e o resto todo que puder ser descartado. Como não sabemos tudo o que vem pela frente, não temos como vagar por aí sempre carregando saco de dormir e mala pesadas.*

*(SD09) é compreensível que a gente aqui não possa andar de azul.*

**Fonte:** Arquivo do pesquisador.

Na SD08, o enunciador antecipa a família o porvir em consequência da guerra. Dessa forma, o coenunciador incorpora esse acontecimento discursivo através das marcas do ethos de convencimento construída pelo enunciador. Ao enunciar “***uniforme azul e o resto todo que puder ser descartado***”, o discurso se constitui através de outras vozes no que tange enfrentamento ao inimigo. A relação interdiscursiva entre a prática estratégica de sobrevivência no descartar dos uniformes (dos soldados) pode ser identificado também numas das cartas de Hans Kammler, Rottenführer do KL de Auschwitz. Nessa carta, datada 17 de janeiro de 1945 – sua última carta de Auschwitz endereçada a sua mãe – o Cabo afirma: *Acabaram de nos dizer que largaremos nossos*

*uniformes!!*<sup>4</sup>. Como afirma Maingueneau (2007), o interdiscurso não se encontra em uma estrutura linguística absolutamente fechada, sem possibilidade de mudanças e flexibilizações. Pelo contrário, em sua percepção, o interdiscurso se encontra e se manifesta em discursos que carreguem uma possibilidade de mudança, de flexibilização e de inovação. Essa possibilidade de mudança, de transformação, só é possível porque o discurso está em contato, em diálogo com outros discursos, presentes aqui na singularidade das cartas dos soldados. Na mesma SD09, foi destacado – por meio do tom de suspense (*não possa andar de azul*) – a preocupação com a cor do uniforme. Essa relação semiótica é atravessada pela posição dos sujeitos soldados na cenografia. Assim, o azul, o verde acinzentado ou negro, eram as cores usadas pelos nazistas, sejam eles: oficiais, soldados e, até mesmo o Führer; já o exército russo, usavam uniformes com detalhes em vermelho, cor representativa do socialismo. Livrar-se dos uniformes seria uma estratégia não só de uma tentativa de sobrevivência, caso fosse capturado ou rendido pelas tropas inimigas, mas também uma forma de se desvincular da posição sujeito-soldado.

#### **Excerto 6 – Os coenunciadores em questão ou mecanismos de controle**

*(SD10) Me escreva dizendo quem são todas as pessoas que não estão recebendo cartas. Pode ser que vários tenham sido presos.*

**Fonte:** Arquivo do pesquisador.

Na SD10, percebemos o tom de angústia do soldado ao questionar sobre a possível troca de correspondência entre soldados e família. Há aqui, uma relação interdiscursiva que dialoga com as cartas do prisioneiro de Auschwitz. As condições de produção dos enunciadores são semelhantes, embora os prisioneiros tivessem menos privacidade por conta dos mecanismos de controle discursivo. Abordamos na carta do prisioneiro 6552 uma possibilidade de interdição: dar-se-ia pelo conteúdo do enunciador em infringir as normas estabelecidas pelo controle do KL. No caso da SD supracitada, o soldado apresenta uma possível justificativa para o não recebimento de correspondências por parte dos familiares dos soldados.

De acordo com a mesma SD, percebemos que o discurso não é único, pois divide o espaço de sua fala com outros, na medida que orienta, planeja. A preocupação do soldado corrobora o discurso de outros soldados, pois divide o espaço de sua fala com outros, no mesmo contexto de expectativa pela chegada de correspondências. A correspondência é atividade enunciativa, porque dialoga com a fala de outros sujeitos (nível interdiscursivo).

<sup>4</sup> Do original: “Sie haben nur gesagt dass wir unsere Uniformen ablegen sollen!! Carta de Hans Kammler, KL Auschwitz, Polônia (17/01/1945).” (Arquivo particular do pesquisador).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que faz com que evoquemos o passado? Lidar com o resgate da história passa, inevitavelmente, pela construção desse questionamento, por vezes, de difícil elucidação. Compreendermos quem somos ou que postura tomamos a partir dos rastros trazidos por nossa ancestralidade.

Há uma preocupação em não esquecer se deve, não somente ao resgate da memória em si, mas, à preservação da própria humanidade, no sentido de que não se pode permitir a existência de padrões de intolerância, que culminem em novos genocídios. É preciso aprender com o passado e não apenas resgatá-lo por si só. É necessário que esta memória seja mantida viva para que a lição dos crimes contra a humanidade e do desrespeito ao outro seja realmente apreendida, pois, o homem só é livre quando se pauta por um comportamento social viável em relação à sua própria existência e continuidade na Terra.

Este é o verdadeiro papel do resgate da memória, ou seja, a formação de uma identidade, de uma consciência que, mesmo não unânime em face de toda uma sociedade – haja vista a utopia de tal construção, mas que seja, ao menos, absorvida e difundida por políticas de estado, numa perspectiva generalista.

Afinal, é pela implementação de políticas de estado que se pode construir uma cultura de tolerância. É por meio dos mecanismos de educação, de comunicação, de formação do substrato de uma identidade coletiva, de elevação da autoestima e tantos outros, que se propagam ideias e fundamentos. Seriam, assim, formas de superação dos traumas de um regime que usou não só do poder de separar ou segregar, mas de matar.

Foucault concebe o poder em suas várias dimensões, é algo que está presente em todas as esferas sociais. Em nosso trabalho, buscamos compreender como o poder se deu no âmbito do regime nazista da segunda grande guerra. Evidenciamos que o aparelho Ideológico de Estado não só foi responsável pela exclusão e extermínio de judeus, mas também por um controle rigoroso dos discursos. Este controle era feito por meio do estabelecimento de regras de conduta que avaliavam o que podia ser ou não dito através da troca de correspondências entre prisioneiros em campos de concentração.

Através do percurso histórico em relação às manifestações do poder, do regime do discurso de do interdiscurso, percebemos na análise do fragmento na carta produzida pelo sujeito soldado não a construção dos *éthe* de veracidade com a cenografia da guerra, mas processo de subjetivação de um sujeito que externa seu sofrimento e angústia. Por fim, é relevante destacar que os *ethé* encontrados

no discurso das cartas no âmbito analítico deste estudo não configuram apenas a imagem do fiador, do personagem e suas condições de produção do discurso, mas também a própria cenografia da guerra, discursivizando por meio de ditos e silenciamentos as marcas da memória coletiva, da interdiscursividade presente nos discurso dos soldado, fazendo emergir desse fiador a imagem da incerteza, do medo e do porvir das consequências, revelando-nos, portanto, traços que compõem o mosaico identitário da cena da guerra.

Como a AD se materializa por meio dos fios da história e da memória, pudemos identificar as condições de produção dos discursos produzidos, mobilizando não somente os acontecimentos de ordem sócio-histórica, mas compreendendo também a memória discursiva por meio do *ethos* e do interdiscurso. Nesse sentido, o discurso da carta se constitui um monumento propício para essa finalidade, pois é através dessa memória discursiva – dentro de um regime totalitário – que emanam cenas, valores, percepções, incertezas, dor, angústia dos mais importantes registros de guerra e que chegam até nós para alicerçar o passado e resistir, para que outras atrocidades como o Holocausto não voltem a ser repetir.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **As Origens do Totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRANDÃO, H. H. N. **Enunciação e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. Coordenação da Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HASTINGS, M. **Inferno**: o mundo em guerra 1939-1945. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

MAINGUENEAU, D. A análise do discurso e suas fronteiras. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p. 13-37, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca20/arqs/matraca20a01.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

- MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006a.
- MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Tradução de Marcio Venício Barbosa & Maria Emília Amarante. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006b.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos Discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola editorial, 2008a.
- MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. Sírio Possenti; Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. Trad. Adail Sobral *et al.* São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- MAINGUENEAU, D. Texto, gênero de discurso e aforização. *In*: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 109-128.
- MARROU, H. **Sobre o Conhecimento Histórico**. Tradução de R. C. de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MARRUS, M. R. **The Holocaust in History**. Printed in USA: American book, 1989.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1987.
- PROCHASSON, C. Atenção: Verdade! Arquivos privados e renovação das práticas Historiográficas. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 105-119, 2003. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2064>>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- SCHELVIS, J. **The Holocaust, 1933-1941-1945**. [S. l.], 1921. Disponível em: <[https://pure.know.nl/ws/portalfiles/portal/458152/The\\_Holocaust.pdf](https://pure.know.nl/ws/portalfiles/portal/458152/The_Holocaust.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2020.

*Autores:*

*Marcio de Lima Pacheco*

*Pós-Doutorado em Letras, Linguística e Discurso pela Universidade Estadual do Rio G. do Norte, UERN / Doutor em Filosofia/Metafísica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP. Professor e tradutor: Latim, Grego e Hebraico. Trabalha com as disciplinas em Doutorado e Mestrado: Filosofia da Linguagem, Tópicos da Filosofia Moderna e Medievais.*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3902-2680> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3757823723460546> E-mail: [doutorpachecus@gmail.com](mailto:doutorpachecus@gmail.com)

*Plinio Pereira Filho*

*Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UERN e membro do Grupo de Estudos do Discurso (GRED) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4398-2329>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1837935209060926>  
E-mail: [professor\\_plinio@hotmail.com](mailto:professor_plinio@hotmail.com).



## OS DOIS AMORES E AS DUAS CIDADES EM SANTO AGOSTINHO

### THE TWO LOVES AND THE TWO CITIES IN SANTO AGOSTINHO

*Marcio de Lima Pacheco e Francisco Romário de Queiroz Silva*

**Resumo:** Considerando a relevância da temática do amor nos estudos filosóficos, bem como a pertinência que os escritos de Santo Agostinho ocupam no campo de pesquisa da filosofia. Outrossim, considerando ainda que, a mesma temática é considerável na filosofia agostiniana, objetiva-se neste trabalho apresentar uma síntese acerca do pensamento agostiniano concernente à temática dos dois amores e das cidades no pensamento do Doutor de *Hippo*. Para tanto, procedeu-se à uma seleção dos principais textos do Santo Doutor acerca do assunto em questão, bem como pesquisadores e estudiosos de Santo Agostinho, como Gilson (2010), Trapé (2018), Brown (2020) entre outros. Assim, observou-se que o amor é o aspecto classificatório dos atos humanos, bem como o fator motivacional de toda ação do homem, o que leva o Filósofo de Hipona a dividir a humanidade em dois grandes grupos ou sociedades, reunidos em torno de duas espécies de amor: o amor a Deus (ou amor social) e o amor a si mesmo (ou amor privado).

**Palavras-chave:** Amor. Agostinho. Cidades. Vontade

**Abstract:** Considering the relevance of the theme of love in philosophical studies, as well as the pertinence that the writings of St. Augustine occupy in the research field of philosophy. Also, considering that the same theme is considerable in Augustinian philosophy, the objective of this work is to present a synthesis about the Augustinian thought concerning the theme of the two loves and cities in the thought of the Doctor of Hippo. To this end, a selection was made of the main texts of the Holy Doctor on the subject in question, as well as researchers and scholars of Saint

Augustine, such as Gilson (2010), Trapé (2018), Brown (2020) among others. Thus, it was observed that love is the classifying aspect of human acts, as well as the motivational factor of all human action, which leads the Philosopher of Hippo to divide humanity into two large groups or societies, gathered around two kinds of love: the love of God (or social love) and the love of oneself (or private love).

**Keywords:** Love. Augustine. Cities. Willing

## 1. INTRODUÇÃO

A temática do amor tem sido objeto de constantes discussões e análises por parte do homem no decorrer da história. Desde a Grécia Clássica, perpassando a tradição filosófica e literária, o amor foi tratado sobre múltiplos aspectos, a começar por Hesíodo que o considerava como motor móvel cosmos.

A isso acrescenta-se o tratamento desta temática em *O Banquete*, de Platão, primeiro tratado filosófico sobre o amor. Não obstante, este assunto também esteve presente na literatura bíblica e, com o advento do cristianismo, este tema adquiriu novo destaque nos escritos do Antigo Testamento.

No que se refere a Santo Agostinho, há que se observar que ele não foi um filósofo de sistema, tal qual hoje se concebe, de modo que ele não possui uma obra específica na qual tenha dissertado de maneira uniforme e sistemática sobre e somente o amor, a tal ponto que suas discussões acerca do tema citado estão disseminadas em várias de suas obras. Nesta perspectiva, a leitura conjunta de tais obras é necessária ao leitor quando se tenta definir a noção de amor na perspectiva do Santo. Por esta razão embora a obra na qual emerge a teoria dos dois amores e das duas cidades seja *A cidade de Deus* (2012), não deixar-se-á de se remeter a outros textos que tratam do assunto em questão.

Para o Filósofo, o homem é movido essencialmente por seu amor, pelo que o sujeito se identifica com o objeto amado, a ponto de ele afirmar que o homem é aquilo que ele ama. Em *A cidade de Deus* (2012), o amor é o princípio classificatório da sociedade humana, dividindo os homens entre aqueles que amam somente a si mesmos e aqueles que amam o próximo e a Deus. O amor direcionado somente a si é sinônimo de egoísmo e, conseqüentemente, exclusão dos demais do convívio e da comunhão consigo mesmo. Por sua vez, o amor direcionado ao próximo é o amor ordenado, cultiva a comunhão e a unidade com os demais. Ao mesmo tempo, amar o próximo ordenadamente é, para Santo Agostinho, amar também a Deus. O homem que ama ordenadamente,



passa por um processo de conversão: do mundo em direção ao próprio amor, perpassando a escala do sensível ao inteligível. Esse amor identifica de tal modo o amante com o amado que faz de ambos uma só realidade, ocorrendo assim o processo de unificação entre o sujeito e objeto de seu amor. Por sua vez, os homens reunidos em torno de uma e da outra espécie de amores formam duas sociedades, de modo que toda a humanidade está, na visão de Santo Agostinho, dividida em duas cidades: A Cidade de Deus (ou cidade celeste) e a Cidade dos homens (ou cidade terrestre), tendo como fundamento os dois amores. A Cidade dos homens está fundada sobre o amor individual, e a Cidade de Deus sobre o amor coletivo/social.

No que se refere às técnicas ou métodos de procedimento, será feito uso da pesquisa documental e bibliográfica. Assim, num primeiro momento, faz-se necessário uma pesquisa e seleção das obras do Hiponense em que o mesmo trata sobre a temática do amor. Por certo, como acima já se afirmou, o Filósofo de Hipona não era um escritor de sistema tal como hoje se entende, de modo que ele elege uma obra na qual trataria de um tema específico. Neste ínterim, procedeu-se a uma seleção das principais obras na qual ele disserta sobre a temática do amor além da já elencada *A cidade de Deus* (2012), quais sejam *Confissões* (2015), *A Trindade* (1995), *A doutrina cristã* (2002), *Comentário Literal ao Gênesis* (2005) e o *Comentário sobre o Evangelho de São João* (2017). Não obstante, também buscou-se elencar alguns pesquisadores que estudaram e sintetizaram o pensamento do Padre, tais como Arendt (1929), Brachtendorf (2020), Gilson (2010), Maschio (2015), Trapé (2018) e outros.

## **2. OS AMORES E AS CIDADES EM SANTO AGOSTINHO**

### **2.1 OS DOIS AMORES E AS DUAS CIDADES EM SANTO AGOSTINHO**

O amor sempre foi objeto de estudo da filosofia e da literatura. Dado ser um sentimento profundo que emerge do mais interior do homem, ao mesmo tempo constituindo-se de uma força tal que o impulsiona a praticar os mais diversos atos em busca de satisfazer o desejo amante, compreender a natureza do amor era fator relevante na visão dos filósofos para compreender o próprio homem.

Por essa razão é que Schonarth e Gai (2015, p. 166) apontam que muito embora o amor seja “temática constante na Literatura, cuja função, muitas vezes, é tratar de assuntos que possibilitem ao leitor um meio de identificação, um veículo de aperfeiçoamento humano”, o amor foi, antes de tudo, um objeto de interesse dos filósofos que, a partir dele, tentavam explicar não somente as relações humanas, mas o próprio homem como tal:

Muito antes de ser desenvolvido nas narrativas literárias, perpassando a matéria romanesca, o amor já era abordado em reflexões filosóficas, em questionamentos acerca da origem do mundo, dos elementos essenciais da vida e do comportamento do humano. Constitui-se, assim, uma temática universal, na medida em que nascem dela todas as fontes de emoções e de conflitos do homem que (SCHONARTH E GAI, 2015, p. 166)

Na mitologia grega, o amor era entendido como uma força que move os corpos. E Hesíodo é considerado por Aristóteles o primeiro a propor o amor como motor móvel do cosmos. Pelo que se percebe que no que se refere a essa temática, a literatura e a filosofia sempre estiveram em constante diálogo.

Por sua vez, quando abordamos esse assunto pela visão agostiniana, percebe-se aí o contato entre a Filosofia e a Teologia. Com efeito, Santo Agostinho nunca separou essas duas áreas. Para ele, o cristianismo é a verdadeira filosofia. Trata-se de um filósofo que direcionou todos os seus esforços e seu grandioso arcabouço mental em compreender Deus e a alma humana. A filosofia com suas categorias de análise, seus sistemas teóricos e a metafísica era um meio de perscrutar os mistérios das Sagradas Escrituras. É o que se chama de filosofar na fé, ou seja, compreender racionalmente os dados da Revelação.

Portanto, em alguns momentos este discurso tocará em temas estritamente teológicos tais como o laço místico-unitivo da alma/homem com Deus pelo amor, a identificação de Deus com a Verdade ontológica, o amor ao próximo como imagem e manifestação direta do amor divino e, por isso mesmo, presença espiritual do Deus bíblico-cristão. Tal inserção de um discurso por vezes teológico dentro de um discurso filosófico se dá pelo fato de não poder separar-se o que o próprio Agostinho nunca separou. Como bem comentam Oliveira e Dias (2018, p. 110), “esta doutrina do amor unifica aquilo que, hoje, dividimos em Filosofia e Teologia”.

Acrescente-se que a noção de amor “ocupa lugar central em seu sistema filosófico-teológico. Ademais, na maioria de suas obras este problema é analisado e discutido” (SILVA; FIGUEIREDO, 2021, p. 32). Ele é chave de leitura não apenas para compreender sua teologia, mas igualmente sua filosofia e, sobretudo, sua doutrina ética-moral: “O amor é um tema recorrente em Agostinho, é usado para solucionar vários problemas, desde a vivência moral, passando pela esfera política e religiosa, até chegar na expressão da face divina. Portanto, é através do amor que Agostinho constrói e funda seu pensamento (OLIVEIRA; DIAS, 2018, p. 110).

Por certo, toda a análise antropológica do bispo de Hipona gira em torno de dois princípios fundamentais, quais sejam, a vontade e o amor. Não é errado dizer que a ética agostiniana está

fundada sob o prisma do amor. Neste sentido, vale a pena estudar de que modo esta temática é um critério sólido na classificação/avaliação dos atos humanos, dado que este trabalho analisará também o comportamento e as relações de personagens entre si, o que envolve a ética e a moral.

### 2.1.1 O amor como critério de explicação dos atos humanos

A ética agostiniana baseia-se na análise dos afetos humanos. Assim como os gregos, Agostinho compreende que todas as ações humanas são motivadas por uma das quatro paixões fundamentais já elencadas pelos pensadores da Grécia. São elas: o desejo (*cupiditas*), a alegria (*laetitia*), o medo (*metus*) e a tristeza (*tristitia*) (GILSON, 2010, p. 252). Pelo que é correto dizer que o ato do sujeito será tal qual paixão que o motiva. Essas paixões, por outro lado, são apenas um modo de variação do amor.

Seguindo este raciocínio, Trapè (2018, p. 435) argumenta que o amor é o princípio de qualificação dos atos humanos. Ora, para Santo Agostinho, como se verá mais a frente, existem duas espécies de amor: o ordenado e o desordenado, ou em outros termos, virtuoso e vicioso, social e privado e etc. Assim, o homem será justo se seu amor for ordenado e vice-versa: “Também o vício é amor, mas amor desordenado. Por isso, não o conhecimento, mas *o amor qualifica os homens* moralmente; esses são bons ou maus, justos ou injustos não por aquilo que conhecem, mas por aquilo que amam” (TRAPÈ, 2018, p. 435, grifo nosso).

Comentando o *Tratado sobre a Trindade*, Oliveira (1995, p. 622), explica que “para Agostinho, a lei psicológica que explica todos os movimentos da alma é o amor”. Sempre que o homem realiza alguma ação, ele o faz motivado pelo amor que nutre. Assim, todos os movimentos do homem se explicam por uma das quatro variações do amor já elencadas acima. Se o sujeito busca algo, ele o faz porque o deseja; se repele algum objeto ou realidade é porque lhe causa medo e repulsa; se deseja permanecer ao lado do objeto é porque com ele se alegra; se deseja apartar-se é porque o objeto lhe causa tristeza e assim deseja fugir daquilo que não lhe alegra.

Portanto, o amor torna-se o fundamento e a motivação de todos os movimentos da alma humana. Entretanto, se esse amor é o impulso para a realização destes movimentos, é preciso que haja uma faculdade na alma responsável pela realização dos mesmos, que o bispo de Hipona afirmará ser a vontade. Esta é a faculdade da alma responsável por todo o movimento que o sujeito efetua, como ele explica em *O espírito e a letra*:

Considerando a evolução dos termos, “vontade” (*voluntas*) deriva de “querer” (*velle*), enquanto o “poder” está ligado a “poder” (posse). Assim o que quer tem vontade, e o que pode tem poder. *Mas, para que o poder realize alguma coisa, necessita do concurso da vontade.* Pois não se costuma afirmar que alguém fez algo pelo seu poder, se o fez involuntariamente. Se nos aprofundarmos nesta pesquisa, vamos descobrir que mesmo quando se é obrigado a realizar algo, portanto, contra a vontade, se o faz, fá-lo pela vontade (SANTO AGOSTINHO, 1998, p. 80, grifo nosso).

Por seu turno, em seu *Comentário ao Evangelho de São João (Tomo I)*, o Doutor de *Hippo* salienta que a vontade é o movimento do coração. O poder de decisão do homem está em sua vontade que, motivada pelos afetos, induz o homem a seguir o caminho desejado. É correto afirmar que o homem decide por sua vontade: “Não é pelo movimento do corpo que nós nos aproximamos de Cristo, é pela vontade do coração” (SANTO AGOSTINHO, 2017, p. 484).

A vontade é sua própria causa eficiente, de modo que não se há de buscar uma causa para a vontade que reside no homem. Ela é sua própria causa eficiente, pois ela é a fonte de toda a decisão e de todo movimento do ser. O querer do homem está na sua vontade, pelo que se pode afirmar juntamente com Gilson (2010) que a vontade é o próprio homem. Sendo ela – a vontade – a faculdade de decisão e, estando tão intrinsecamente ligada à própria essência do ser humano, de modo que quando ela quer algo é o ser humano inteiro que o quer, o homem é tal qual sua vontade: “estando todas as operações da alma sob a dependência de nossas determinações voluntárias, é verdadeiro dizer que a vontade é o homem” (GILSON, 2010, p. 256). Pelo que se conclui que os homens se diferenciam uns dos outros pela vontade, tese sustentada por Peter Brown (2020, p. 210) em sua análise da conversão de Agostinho no jardim de Milão: “os homens diferiam uns dos outros precisamente porque sua vontade se diferenciava [...]”.

Neste sentido, se o homem é sua própria vontade, ele será justo ou injusto se ela também o for. Por esta razão é que o Doutor da Graça, em vistas a explicar os atos humanos, sempre recorre a buscar a motivação que levou o sujeito a tal prática, isto é, à investigação de sua vontade. A título de exemplo, comentando a narrativa de Adão e Eva, ele dissertará que a motivação do primitivo casal em comer a fruta está no desejo de serem iguais a Deus e por isso serem autossuficientes. Em outras palavras, a motivação reside num amor tão somente a si próprio, aspirando à própria independência com relação a qualquer outro ser.

Assim, se a vontade é a faculdade responsável por todos os movimentos do homem e, se o amor explica todos os movimentos da alma, há então uma inter-relação entre a vontade e o amor, de

modo que o discurso a respeito de um implica a menção do outro. Em seus escritos, Santo Agostinho nunca separa sua doutrina da vontade e a do amor. Os dois são sempre um elo entre o sujeito que deseja e o objeto desejado. Em *A Trindade*, ele explica que a vontade é fundamentalmente um desejo:

Quanto ao desejo que inspira a busca, ele procede daquele que procura, mas não encontra repouso senão quando o objeto de sua busca é achado e se uniu àquele que procurava. Ainda que esse desejo, essa busca, pareça não ser amor (pois o amor faz amar o que já se conhece e aqui não se trata senão de tendência a conhecer), todavia é alguma coisa do mesmo gênero. Pode-se, porém, já chamá-lo de vontade, pois todo aquele que busca quer encontrar e se o objeto da busca diz respeito ao conhecimento todo aquele que procura quer conhecer (SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 307-308).

Na mesma obra, ele precisa que todo desejo intenso é amor quando o objeto é conhecido, pois amar nada mais é que desejar alguma coisa intensamente, de modo a impulsionar a vontade a aderir ao objeto amado. Pode-se, então, concluir que quando Agostinho fala da vontade, ele também está falando do amor e vice-versa: “quando Agostinho trata do amor, antes de tudo o encara como fruto da vontade humana, que não passa de um movimento interno, uma constante busca, ou desejo, de algum bem” (OLIVEIRA; DIAS, 2018, p. 104).

É neste sentido que Gilson (2010) explica que o amor é o motor íntimo da vontade. Amor e vontade estão sempre juntos, sendo o primeiro o impulso motor que impulsiona a vontade a aderir a um dado objeto. O amor pode ainda ser visto como a inquietude do coração, tal como o Filósofo postula na primeira página de suas *Confissões*, um desejo incessante que estimula o indivíduo a agitar-se até encontrar o repouso no objeto amado.

Outrossim, o Doutor da Graça concebe ainda o amor como um peso que estimula o sujeito amante a buscar o repouso no objeto amado. Por certo, a física aristotélica sustentava que cada objeto possuía seu próprio peso, de modo que esse peso é o fundamento da ordem na visão de Aristóteles: “segundo a física grega, especialmente a de Aristóteles, cada corpo arrebatado, por um tipo de peso natural, em direção a um lugar determinado do universo” (GILSON, 2010, p. 256). Um universo em que as coisas não teriam seus pesos seria um universo inerte. O peso é o fator que faz com que o óleo sempre fique acima da água e não ao contrário. Assim, cada coisa, postula Aristóteles, se retirada de seu devido lugar, agita-se até encontrar o repouso em seu *locus* próprio.

Inspirado nessa teoria, Agostinho desenvolve um axioma análogo quanto ao amor. Este age no homem como o peso age nos corpos. Aqui, vê-se ainda mais precisada a ideia do amor como motor

íntimo. Ele é o estímulo do homem em direção ao objeto desejado. É um desejo inquietante que agita o coração humano até encontrar o seu repouso/descanso na posse do amado, e isso é a felicidade, isto é, a beatitude.

Com efeito, logo na primeira página de suas *Confissões*, Santo Agostinho postula que o coração do homem vive inquieto enquanto não encontra seu repouso em Deus. Frase célebre que se tornou marca do cristianismo e que ganhou bastante notoriedade a ponto de ser a marca registrada do agostinianismo. Não obstante, nas últimas páginas da mesma obra, ele declara que seu amor é seu peso, para qualquer parte que vá é o amor que o leva (SANTO AGOSTINHO, 2015, p. 364). Em suma, o amor é a inquietude do coração pelo desejo do objeto amado, é o fator estimulante de todos os atos da vontade.

Por seu turno, se a vontade é o homem e, se amor e vontade estão unidos de tal maneira que um implica a presença do outro, de modo que entender o amor é compreender a motivação mesma da vontade; então, entender o amor é entender o próprio homem ou, em outras palavras, o amor é o princípio qualificador do homem. É por meio dele que os atos humanos são julgados justos ou não na filosofia agostiniana.

Homem e amor estão então implicados um no outro. Não se estaria errado em afirmar que a antropologia agostiniana é uma antropologia do amor. Ele é a razão subjacente de toda escolha do indivíduo por este ou aquele objeto. Razão pela qual Agostinho elucida que o homem é aquilo que ele ama. Esse axioma é a tese central de toda a ética agostiniana. O amor não classifica somente os atos, ele qualifica o próprio sujeito. Se o amor for egoísta, o próprio homem também o será; se o amor for fraterno, igualmente será o amante.

Do sujeito individual, essa tese passa à própria sociedade. Para Santo Agostinho, uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por algum fator que constitui o fundamento dessa unidade. Esse fundamento é algo que enlaça todos os indivíduos que buscam conjuntamente o mesmo fim. Esse fundamento é o amor. Se de um lado, pois, o homem é tal qual seu amor e, se todos os homens que buscam o mesmo ideal formam uma sociedade que se fundamenta no amor de todos por aquele determinado fim, é correto afirmar que essa mesma sociedade se funda no amor. Essa é a grande tese de Agostinho.

Como se viu acima, há para Agostinho duas espécies de amor: o ordenado e o desordenado, o caridoso e o egoísta. Conseqüentemente, toda a humanidade divide-se então em duas grandes sociedades ou cidades, fundadas sob uma ou outra dessas duas categorias do amor, e o modo de diferenciá-las uma da outra é através do que elas amam:

O conjunto dos homens que vivem numa cidade se denomina povo. Se dermos, portanto, o nome de cidade a todo conjunto de homens unidos por seu amor a um objeto comum, saberemos o que é um povo: um povo é a associação de uma multidão de seres racionais, associados pela vontade e posse comuns do que eles amam. [...]. O que dissemos sobre os homens deve, portanto, também ser dito sobre os povos. Os homens, diríamos, são suas vontades, ou seja, seus amores. Também é possível dizer tal amor, tal povo, pois se o amor é o elo constitutivo da cidade, ou seja, da sociedade, *basta saber o que um povo ama para saber o que ele é* (GILSON 2010, p. 328-329, grifo nosso).

O amor torna-se o sustentáculo que fundamenta e, por assim dizer, dá unidade a uma sociedade. Portanto, já se percebe que o amor é como que o elo e princípio estabilizador de uma sociedade. “É o fundamento ontológico da ordem social. Sendo ele ordenado, a sociedade é estável; sendo ele desordenado, a sociedade vive no caos e na guerra (SILVA; FIGUEIREDO, 2021, p. 459). Faz-se mister, portanto, investigar como o amor se relaciona com o conceito de ordem no agostinianismo e como ele pode ser concebido como o princípio ontológico de uma sociedade, antes de adentrar na teoria agostiniana das duas cidades.

### **2.1.2 Amor e ordem em Santo Agostinho**

Vimos que a vontade é a faculdade da alma responsável por todo movimento do homem, pelo que se pode dizer que o homem é tal qual sua vontade. Outrossim, também se observou que, para o bispo de Hipona, o amor é o motor móvel desta vontade, de modo que um e outro se identificam. E, se explicar o amor equivale a explicar a vontade, pois ele é a motivação e o impulso motor dela, em consequência, o homem será tal qual for seu amor, pelo que entender o amor é entender o sujeito amante. Não obstante, há que se entender ainda que o conceito de amor está estritamente relacionado ao conceito de ordem.

O universo agostiniano é sistematicamente hierarquizado. Assim, cada criatura que compõe o cosmos possui seu grau e lugar na grande escala de bens que tem Deus por último degrau e fundamento de todo universo criado. Ele é o cume da perfeição e o Sumo Bem. Nesta perspectiva, o bem maior ao qual o homem deve amar mais perfeita e dedicadamente é Deus, seguido do amor ao próximo que, assim como ensina a regra evangélica, deve ser amado tal qual o próprio sujeito. O reto amor a si mesmo tem sua própria fonte em Deus, de modo que quem ama a Deus ama também a si de um modo ordenado, pois se reconhece como criatura de

Deus, como Agostinho pontua em seu *Comentário ao Evangelho de São João (tomo III)*: “aquele que se ama a si e não a Deus, não se ama; e aquele que ama a Deus e não a si, ama-se” (SANTO AGOSTINHO, 2017, p. 160). Deste modo, o homem que se reconhece como criatura de Deus, ama a si mesmo pois se reconhece como um ser criado bom, à semelhança de seu artífice, mas, ama seu criador de um modo ainda mais intenso e incomparável pois o reconhece como seu fim e seu repouso:

O amor a Deus não diminui o amor a si mesmo, antes lhe dá seu próprio fundamento, pois se as coisas podem ser usadas para aproximar o homem de Deus, o amor ao outro é o conhecimento mesmo de Deus e a presença de Deus entre suas criaturas. Pois quem ama, ama com amor e, no amor, está o próprio Deus. Outrossim, amar o outro não é renegar-se ou aniquilar-se. Quando Agostinho fala do “amor a Deus, levado ao desprezo de si próprio” não alude com isso que o homem não deva amar-se ou que se considere um miserável. Agostinho convida o homem a perceber, como afirma Gilson (2010), que possuir a Deus pressupõe não carecer de mais nada; quando se fala de Deus não há como amá-lo com igualdade, aí reside a desigualdade, pois ninguém o iguala. A ele deve ser votado o amor total. Esse amor nenhuma criatura merece no mesmo grau (SILVA; FIGUEIREDO, 2021, p. 458-459).

Para o Filósofo, o cosmos se compõe de duas espécies de coisas, as que devem ser amadas por elas mesmas e por isso são por si mesmas buscadas e são um fim em si mesmas para aqueles que as buscam, encontrando nelas sua felicidade perfeita; e as coisas que são utilizadas – e às vezes amadas, como é o caso do próximo – em vista a alcançar a primeira classe de coisas. Em *A doutrina cristã*, Santo Agostinho apresenta esta doutrina, que ele denomina de “fruir e utilizar”:

Entre as coisas, há algumas para serem fruídas, outras para serem utilizadas e outras ainda para os homens fruí-las e utilizá-las. As que são objeto de fruição fazem-nos felizes. As de utilização ajudam-nos a tender à felicidade e servem de apoio para chegarmos às que nos tornam felizes e nos permitem aderir melhor a elas (SANTO AGOSTINHO, 2002, p. 34).

O único ser que deve ser amado por ele mesmo como fim último é Deus, cuja posse é possuir a Verdade e o próprio amor em pessoa. O próximo, isto é, as demais pessoas também devem ser amadas, pois são criaturas de Deus e nossos semelhantes. Ao mesmo tempo são objeto de utilização para se chegar até Deus, não no sentido de uma instrumentalização ou coisificação do outro, mas na perspectiva do amor fraterno. Pois, se segundo as Escrituras,



“Deus é amor” (1 JOÃO, 4,16), ao amar o outro, o homem encontra o próprio amor, ou seja, a própria presença de Deus no homem. Neste sentido, amar o próximo é uma escada que conduz o homem ao conhecimento de Deus e ao próprio Deus:

Portanto, quando amamos o irmão com amor, amamos o irmão em Deus, e é impossível não amar o Amor que nos impele ao amor do irmão. Daí se conclui que aqueles dois preceitos não podem existir um sem o outro. Se *Deus é Amor*, Deus ama deveras quem ama o amor. E necessariamente ama o Amor quem ama o próximo. Por isso, um pouco adiante, o apóstolo acrescenta: Quem não ama seu irmão a quem vê, a Deus, que não vê, não poderá amar (1Jo, 4,20). E o motivo de não ver a Deus é a falta de amor ao irmão. Quem, pois, não ama o irmão, não está no amor, e quem não está no amor não está em Deus, porque *Deus é Amor* (SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 281).

Essa ordem constitutiva do amor exige do homem que ele avalie as coisas de modo a amá-las de acordo com seu grau na hierarquia do universo. Essa avaliação é o pressuposto para que o amor seja ordenado: “Vive justa e santamente quem é perfeito avaliador das coisas. E quem as estima exatamente mantém amor ordenado” (SANTO AGOSTINHO, 2002, p. 46).

Portanto, pode-se resumir a doutrina agostiniana do “fruir e utilizar”, pontuando que Santo Agostinho

considera que o indivíduo deve amar a si próprio e aos demais homens, bem como todo o resto da criação. Contudo, esse amor deve obedecer a uma ordem, de modo que não ame em excesso o que deve ser amado menos e ame pouco o que deve ser amado mais. Amar a Deus e amar a si próprio não são em si mesmos princípios contrários. O amor a Deus pressupõe um amor a si mesmo, pelo fato de constituir-se um ser criado por Deus, e por isso, criado bom. Para Santo Agostinho, sendo Deus o Sumo Bem, ele só pode criar coisas boas. Logo, se todas as coisas são obras de Deus, todas as criaturas são boas. Por conseguinte, todas merecem ser amadas. Entretanto, há coisas que são amadas por si mesmas e coisas que o são em vista a alcançar algo melhor. Em outras palavras, o que deve ser amado por si mesmo é o Sumo Bem, é o objeto mesmo da fruição; o que é amado em vista a alcançar esse sumo bem é o objeto de uso (SILVA; FIGUEIREDO, 2021, p. 458).

Por outro lado, quando o homem inflige esta “*ordo amoris*”, de modo que passa a amar mais alguma coisa/ser no lugar de Deus, ocorre então uma subversão dos valores e nasce então o amor desordenado. Em *A verdadeira religião*, o Doutor da Graça pontua que ao abandonar Deus, o amor

do homem se corrompe dirigindo-se à desordem, amando mais o que é corporal e passageiro em detrimento ao que é eterno. Em consequência, dado que o amor se assemelha com aquilo que ama, o próprio amor se torna passageiro, tendendo a abandonar o amante assim como ele abandonou o próprio amor verdadeiro, isto é, Deus: “O ser com a alma, que pelo gozo material abandona a Deus, tende ao nada e esse é o mal. [...] Devido a essa desordem é corruptível o objeto do seu amor. Desfazendo-se, ele abandona o seu amante, tal como ela também abandonou a Deus [...]” (SANTO AGOSTINHO, 2002, p. 47). Tem-se então duas espécies de amor, advindos do cumprimento ou não da “*ordo amoris*”, o amor ordenado e o amor desordenado. Nas palavras de Arendt (1929, p. 24-25), esses dois amores também podem ser chamados de cobiça (*cupiditas*) e caridade (*caritas*).

Eles constituem o tópico de especial atenção do bispo de Hipona em várias de suas obras, e são a teoria de fundamento de sua obra magna, *A cidade de Deus*. Mediante essa terminologia dos dois amores (o amor somente a si e o amor a Deus; amor social e amor privado; amor ordenado e amor desordenado), o Doutor de *Hippo* construirá seu grande edifício de uma primeira análise filosófico-teológica da história e da sociedade.

Uma vez que essa teoria agostiniana constitui o *corpus* teórico desta pesquisa, importa realizar uma análise detalhada, ainda que sumária, desta terminologia. Neste sentido, num primeiro momento expor-se-á o contexto, a motivação e o plano de *A cidade de Deus*. Em seguida, far-se-á a exposição dos dois amores e das duas cidades, isto é, o amor a si e a cidade terrestre e o amor a Deus e a cidade celeste.

### 2.1.3 Dois amores e duas cidades

*A Cidade de Deus* é uma das obras primas do Doutor de *Hippo*, considerada quase uma enciclopédia, dada a abundância de temas tratados. Não obstante, a obra trata do itinerário histórico da cidade de Roma desde suas origens aos dias até então contemporâneos, por volta de 420 da era cristã. O objetivo da obra é refutar os ataques dos pagãos aos cristãos, consternados com o saque de Roma por Alarico, rei dos godos, em 410.

Dada a crença de que Roma era a cidade eterna, o exemplo fiel de um império inabalável, tal acontecimento provocou tamanha comoção pública que o desespero reinava por toda a parte. Peter Brown (2020, p. 359) ilustra bem essa comoção pública, causada pela presença de uma preocupação de uma queda iminente da cidade de Rômulo:

Roma simbolizava a segurança de todo um estilo de vida civilizado. Para o homem culto, a história do mundo conhecido culminava, de modo natural, no Império Romano, do mesmo modo que, para um homem do século XIX, a história da civilização culminava na supremacia da Europa. Assim, o saque de Roma pelos godos foi um sinistro lembrete de que até as sociedades mais valiosas podiam morrer. “Se Roma pode perecer”, escreveu Jerônimo, “o que estará a salvo?”

Em consequência, os pagãos começaram a acusar os cristãos por serem responsáveis pela iminente ruína da Cidade Eterna. A argumentação era óbvia. Roma era devotada à proteção dos deuses mitológicos e, enquanto permaneceu nessa religião sempre obteve êxito e jamais estivera ameaçada. Agora que aderira ao cristianismo, abandonando sua religião, atraía a ira dos deuses.

Contra essas acusações, Agostinho reage através de sua obra *De civitate Dei*, argumentando que o desmoronamento de Roma advém, não de um abandono de um grupo de deuses fictícios, criados pelo homem. Na verdade, a ruína de Roma advém da corrupção da moral de seus cidadãos, pela depravação e a desordem de seus amores. O título da obra reflete significativamente a tese central de Agostinho, mediante a qual ele influenciará toda a pesquisa filosófico-histórica e até mesmo a literatura de toda a Idade Média, e que perdura ainda atualmente em alguns campos de pesquisa.

Partindo da sua teoria do amor, segundo a qual, o homem é aquilo que ele ama e, portanto, somente o amor explica as motivações mais íntimas do homem quando realiza algum ato por sua vontade, Agostinho reconduz a história da humanidade a duas grandes sociedades ou cidades, fundadas ou estruturadas sob dois amores: o amor somente a si mesmo construiu a cidade terrena, e o amor a Deus que, por consequência, inclui o reto amor a si e ao próximo, construiu a cidade de Deus.

A raiz da divisão da humanidade nestas duas cidades reside na ideia já apresentada da “*ordo amoris*”. Se o homem se identifica com seu amor e, se uma cidade ou sociedade nada mais é que um grupo de homens reunidos em torno de um mesmo amor, então a cidade se assemelha e se assimila ao objeto do seu amor. E, como segundo a teoria da ordem do amor, não existem senão duas espécies de amor, consequentemente a humanidade está também estruturada em duas sociedades apenas. Já em seu *Comentário Literal ao Gênesis*, Santo Agostinho disserta sobre esses dois amores e essas duas cidades:

Com efeito, toda privação implica diminuição. Daí que a soberba quer destacar-se, daí é empurrada para a angústia e a indignação, quando se volta do comum para o próprio pelo amor funesto de si mesmo. [...], Portanto, o amor perverso de si mesmo priva da santa companhia o espírito inflado, e a miséria coarcta aquele que já deseja saciar-se

mediante a iniquidade. Daí que, depois de ter dito em outra passagem: os homens serão amantes de si mesmos, acrescentou em seguida: amantes do dinheiro, descendo da avareza geral, da qual a soberba é o princípio, para esta especial que é própria dos homens. Pois os homens não seriam mais excelentes quanto mais ricos. Caridade, contrária a esta enfermidade, não procura seu próprio interesse, ou seja, alegra-se pela excelência não a própria e, portanto, com razão, também não se incha de orgulho. Estes dois amores, dos quais um é santo, o outro impuro, um social, o outro privado, um que olha para o bem da utilidade comum em ordem à companhia celestial, o outro, que submete o comum a seu poder por causa da dominação arrogante, um, sujeito a Deus, o outro, rival de Deus, um, tranquilo, o outro, turbulento, um, pacífico, o outro, rebelde, um que prefere a verdade às louvaminhas dos que erram, o outro, ávido de louvor de qualquer maneira, um amigável, o outro, invejoso, um que quer para o próximo o que quer para si, o outro, que quer submeter o próximo a si, um que governa o próximo para a utilidade do próximo, o outro, para a sua utilidade; estes amores existiram antes entre os anjos: um nos bons, o outro nos maus; e separam as duas cidades fundadas no gênero humano sob a admirável e inefável Providência de Deus que administra e ordena todas as coisas criadas, uma dos justos, a outra dos pecadores (SANTO AGOSTINHO, 2005, p. 401-402).

Neste trecho, o Filósofo de Hipona destaca pormenorizadamente as qualidades dos dois amores que ele resumirá a duas em *A cidade de Deus*. Entretanto, no texto acima patenteiam-se dois termos caros ao Doutor da Graça, já aludidos anteriormente e que são de natureza peculiar para a compreensão do amor agostiniano. Com efeito, uma análise comparativa entre os dois textos, isto é, o do *Comentário ao Gênesis* e o da *Cidade de Deus*, que será apresentado mais tarde, permite ao leitor perceber as duas atitudes fundamentais que diferencia um amor do outro. Com efeito, viu-se acima, como à primeira vista os textos agostinianos parecem opor o amor a si mesmo e o amor a Deus como inteiramente incompatíveis. Entretanto, apontou-se que para Santo Agostinho, amar a Deus equivale a amar a si mesmo, de modo que somente amando a Deus o sujeito ama-se a si mesmo e ao próximo autenticamente.

A resposta a essa aporia reside no binômio do amor social e do amor privado, chave de interpretação para as antíteses dos dois amores e das duas cidades. Nesse quesito, são significativas as palavras de Trapè (2018, p. 358) quando, à pergunta “como há oposição entre o amor a si e o amor a Deus, se é verdade que só o amor a Deus é autêntico amor a si”, responde que

Esta radical oposição é compreensível somente se se pensa que o amor social quer dizer, para Agostinho, o amor ao bem comum, enquanto o amor privado significa o amor ao bem próprio, isto é, um bem possuído ou desejado com exclusão dos outros. Por isso, aquele une, este divide; e, dividindo, gera o orgulho, a avareza, a cobiça, que são a raiz de todos os males. Chama-se privado porque se fecha em si e *priva* quem o possui da comunhão, que é a autêntica riqueza; priva de Deus e dos outros homens. O pecado é amor de parte, facção, privação. [...] Portanto, amor social quer dizer amor a Deus e amor a si e aos outros, mas em Deus, que é o bem comum de todos. Amor privado, ao contrário, quer dizer um amor a si que entra em colisão, precisamente porque privado, com o amor devido a Deus e aos homens, e constitui uma desordem (TRAPÈ, 2018, p. 358-359).

Assim, do binômio social e privado emerge a explicação para a oposição agostiniana entre o amor a si e o amor ao outro. O leitor poderá observar que toda a análise da narrativa de *Corpos e Almas* terá como farol esses dois conceitos. Com efeito, uma vez que Deus é o Ser do qual todos se originam e, igualmente, o Sumo Bem que por todos deve ser buscado, ele é a própria representação do amor social, em outras palavras, ele é pessoal e substancialmente a própria Caridade.

Portanto, ele não pode ser objeto de uma posse individual e egoísta. Por isso mesmo, amá-lo é amar o próximo e, de outro ângulo, amar o próximo é também amar a Deus, já que para amar os outros é preciso que os amemos com o amor social e esse amor é também a manifestação e o próprio Deus. E nesta linha insere-se o conceito de verdade, tão caro a Agostinho e sempre tão presente em seu sistema filosófico.

Dado que para Agostinho, Deus é a própria Verdade e, amando o próximo o homem está amando a Deus, então o amor ao outro é a própria via de acesso à Verdade ontológica, dado que ela não é outra coisa, senão o próprio Deus. Com efeito, no trecho acima citado do *Comentário Literal ao Gênesis* a respeito dos dois amores, lemos que o amor ordenado prefere a verdade à mentira.

Assim, em conclusão a esta síntese teórica, pode-se apontar com Agostino Trapè (2018, p. 357) que “com visão grandiosa, Agostinho reconduz a história do mundo a duas cidades; as duas cidades, a dois homens; os dois homens, a dois amores, os dois amores [...] a duas atitudes diversas, antes opostas, livremente assumidas, perante a mesma realidade.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O amor sempre foi uma temática de destaque, não apenas nos discursos literários, mas, sobretudo nos trabalhos dos filósofos, perpassando a geração da Grécia até os dias contemporâneos. Nesta perspectiva, observou-se que, uma teoria filosófica do amor se mostra de grande contribuição para análise de uma obra literária. Decerto, os estudos literários, por si só, trazem postulados advindos de categorias filosóficas. Não obstante, embora haja diversas categorias filosóficas do amor, desde o ideal platônico, transcorrendo a era cristã até as perspectivas contemporâneas, optou-se neste trabalho, pela utilização estrita da teoria agostiniana do amor.

Assim, após o estudo das conjeturas agostinianas, em que se observou ser o amor o motor íntimo da vontade do homem, a inquietação do coração que o estimula a buscar o descanso/repouso no objeto amado, chegou-se à conclusão que o amor é o critério de classificação/valoração dos atos humanos, dado ser ele o fator motivacional de todos os atos da vontade. Uma vez que o homem é sua própria vontade, também se diz, então, que o homem é aquilo que ele ama, visto que o amor produz a assimilação entre o sujeito amante e o amado. O homem será, pois, tal qual for seu amor. Ser justo ou injusto, verdadeiro ou falso, advém do amor que reina no coração do sujeito e, tal classificação advém do seguimento ou não da “*ordo amoris*”.

Do indivíduo, esse princípio passa à sociedade e, como segundo a ordem do amor, existem apenas duas espécies de amor, ou seja, o amor ordenado e o desordenado, então toda a humanidade divide-se em duas grandes cidades: a cidade terrestre, fundada sobre o amor egoísta e autossuficiente, e a cidade celeste, erigida sobre o amor caridade. Esse amor é vínculo de união entre o homem e Deus, pois amar a Deus equivale a amar a si próprio e ao próximo. Doutra perspectiva, amar o próximo é também amar a Deus, pois quando se ama o próximo, subtende-se que há o amor, e onde ele está também está Deus, pois Deus é amor. Por seu turno, também se ama a própria Verdade, pois Deus é a Verdade ontológica para Santo Agostinho.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus**: Contra os pagãos, parte II. Tradução de Oscar Paes Leme. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AGOSTINHO, Santo. **A doutrina cristã**. São Paulo: Paulus, 2002.

AGOSTINHO, Santo. **A Trindade**. Tradução de Augustinhu Belmonte. São Paulo: Paulus, 1995.

AGOSTINHO, Santo. **A verdadeira religião**. Tradução de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 2002.

AGOSTINHO, Santo. **Comentário ao Evangelho de São João (tomo I)**. Tradução de José Augusto Rodrigues Amado. São Paulo: Cultor de Livros, 2017.

AGOSTINHO, Santo. **Comentário ao Evangelho de São João (tomo III)**. Tradução de José Augusto Rodrigues Amado. São Paulo: Cultor de Livros, 2017.

AGOSTINHO, Santo. Comentário literal ao Gênesis. *In*: AGOSTINHO, S. **Comentário ao Gênesis**. Tradução de Augustinhu Belmonte. São Paulo: Paulus, 2005.p. 15-498.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

AGOSTINHO, Santo. O Espírito e a letra. *In*: **A Graça (I)**. Tradução de Augustinhu Belmonte. São Paulo: Paulus, 1998.

ARENDT, Hannah. **O conceito de amor em Santo Agostinho**: ensaio de interpretação filosófica. Tradução de Alberto Pereira Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1929

BROWN, Peter. **Santo Agostinho**: Uma biografia. Tradução de Vera Ribeiro. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GILSON, Étienne. **Introdução ao estudo de Santo Agostinho**. Tradução de Cristiane Negreiros Abbud Ayoub. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, G. R; DIAS, J. **Dilectio**: da antiguidade a Santo Agostinho (354-430). Toledo, PR: Vivens, 2018.

OLIVEIRA, A. N. Notas complementares. *In* AGOSTINHO, S. **A Trindade**. Tradução de Augustinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 1995.

SILVA, Francisco Romário de Queiroz; FIGUEIREDO, Francisco Clébio. C. A noção de amor e suas implicações no pensamento agostiniano. *In*: **Revista Problemata**, João Pessoa, v.12 n. 1 (2021). Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/57353/34035>. Acesso em: 03 set.2021.

SILVA, Francisco Romário de Queiroz; FIGUEIREDO, Francisco Clebio. O amor como fundamento ontológico da ordem em Santo Agostinho. *In*: **Revista Ideação**, v. 1, n.43, p. 448-461, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/6225/5893>> Acesso em: 21 de junho de 2021.

SCHONARTH, Luana Grasiela; GAI, Eunice Terezinha Piazza. A temática do amor e os caminhos literários. In **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, Dossiê n. 14, p.164-172, 2015. Disponível em: <LiteraturaeAutoritarismo(ufsm.br)>. Acesso em 03 de setembro de 2021.

TRAPÈ, Agostino. **Agostinho**: o homem, o pastor, o místico. Tradução de Francisco Evaristo Marcos e Marcos Roberto Nunes Costa. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

*Autores:*

*Marcio de Lima Pacheco*

*PósDoutorado em Letras, Linguística e Discurso pela Universidade Estadual do Rio G. do Norte, UERN / Doutor em Filosofia/Metafísica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP. Professor e tradutor: Latim, Grego e Hebraico. Trabalha com as disciplinas em Doutorado e Mestrado: Filosofia da Linguagem, Tópicos da Filosofia Moderna e Medievais.*

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-3902-2680>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3757823723460546>

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

*Francisco Romário de Queiroz Silva*

*Mestrando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) da Universidade Federal de Rondônia – UNIR*

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0119241012293777>.





## COLONIALIDADE E SABER: um olhar comparativo entre Guimarães Rosa e Pepetela

Alécio Donizete e Andreia Marcia Zattoni

**Resumo** – Este texto aborda a relação entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas. Parte-se da comparação entre duas obras literárias: ‘*As aventuras de Ngunga*’, de Pepetela, e ‘*Grande Sertão: veredas*’, de Guimarães Rosa. A noção de formação humana permeia os dois livros nas figuras de seus protagonistas: Ngunga e Riobaldo. Em ambas a Educação formal ganha importância. Todavia, na perspectiva da colonialidade, o mais decisivo é o saber “revolucionário”. Só ele pode ir além da crítica aos modelos opressores e engendrar as transformações esperadas. A análise se limita ao percurso do personagem Ngunga – sua formação de guerrilheiro em busca da nova sociedade - referindo-se, como contraponto, à trajetória do “jagunço letrado”, Riobaldo Tatarana, narrador no Romance de João Guimarães Rosa.

**Palavras-chave:** saberes, colonialidade, formação-humana.

**Abstract** - This text addresses the relationship between formal knowledge and everyday experiences. It starts with the comparison between two literary works: ‘*As Aventuras de Ngunga*’, by Pepetela, and ‘*Grande Sertão: veredas*’, by Guimarães Rosa. The notion of human formation permeates the two books in the figures of their protagonists: Ngunga and Riobaldo. In both, formal education gains importance. However, from the perspective of coloniality, the most decisive is the "revolutionary" knowledge, for only it can go beyond the criticism of oppressive models and engender the expected transformations. The analysis is limited to the trajectory of the character

Ngunga – his guerrilla formation in search of the new society – referring, as a counterpoint, to the trajectory of the “literate ‘jagunço’”, Riobaldo Tatarana, narrator in João Guimarães Rosa's Novel.

**Keywords:** know, coloniality, human-formation.

## Introdução

Costumamos atribuir à formação escolar uma limitação incontornável quando ela se afasta da vida e separa, da realidade imediata, seu currículo e suas práticas. Mas, ao valorizar com tanta ênfase as experiências vividas, não se pretende relativizar a importância da Escola formal. O ponto é: ‘melhorar a Escola’, no mundo contemporâneo, significa torná-la parte essencial da vida e vice-versa. Em outras palavras, pensar a instituição escolar para além da sua função instrumental, de domínio de um saber puramente técnico. Enfim, investigar o sentido da formação humana em contextos em que modernidade e colonialidade podem se confundir.

Propomo-nos a abordar a relação entre o conhecimento advindo da escola formal e aquele que emerge da informalidade das experiências cotidianas. Faremos isso a partir de duas obras literárias: ‘As aventuras de Ngunga’, de Pepetela, e ‘Grande Sertão: veredas’, de Guimarães Rosa. A noção de formação que perpassa estes dois livros, experienciada pelos protagonistas – Ngunga e Riobaldo – extrapola os domínios da educação formal, entretanto, sem prescindir dela. Dada a grandeza e a complexidade dos textos em foco, nossa análise se limitará ao estudo do percurso do personagem Ngunga e - sua formação de guerrilheiro em busca de uma nova sociedade - referindo-nos, como contraponto, à trajetória do “jagunço letrado”, Riobaldo Tatarana, narrador no Romance de João Guimarães Rosa.

Interessante observar algumas contingências análogas. Em ambos os casos os personagens, enquanto meninos, são apresentados como órfãos e desvalidos; no caso de Riobaldo, órfão de mãe e filho bastardo de um fazendeiro, que inicialmente não o reconhece. Só com a morte de Bigri, a mãe, é que o pai, Selorico Mendes, o adota por certo período, depois do qual Riobaldo foge, para se tornar jagunço. Ngunga perdeu os pais, mortos a tiros pelos colonialistas de Angola, passando a viver pelas casas de conhecidos e amigos, principalmente o companheiro Nossa Luta. Essas condições e eventualidades leva ambos a constantemente desafiarem a violência que os circunda. Nesse sentido, procuram no conhecimento, de si e do mundo, embora de distintos modos, a força para vencer não apenas suas batalhas pessoais, mas a guerra presente e, quem sabe, transformar as circunstâncias políticas e sociais nas quais se encontram. É nesse sentido que em certa altura recorreremos a Frantz Fanon. A finalidade é iluminar nossa leitura e melhor compreender a

complexidade da condição do “colonizado” que atravessa o conhecimento formal aprisionado nas “grades” curriculares das nossas escolas.

No livro de Pepetela acompanhamos a trajetória de formação do ‘herói’ Ngunga. Como guerrilheiro ele terá de aprender, sobretudo com a vida e com as lutas para libertação de seu país, mas a Escola não deixa de fazer parte desse percurso. Já, Riobaldo – Jagunço que ironicamente teria colocado fim à guerra dos jagunços – não se cansa de glorificar o profundo aprendizado alcançado com a guerra e com as intermináveis incursões pelo Sertão mineiro, mas, antes disso, foi ele um bom aluno e, melhor ainda, professor.

### **A escola e a vida**

As similaridades entre os dois romances, para além e aquém da escritura, se dá na proximidade de vivências dos seus autores. ‘As aventuras de Ngunga’, primeiro romance do escritor angolano Pepetela (Artur Maurício Pestana Dos Santos), foi escrito em 1972 e publicado em 1973, em formato mimeografado. Ele foi concebido como material para fins pedagógicos, em plena guerrilha para libertação de Angola da colonização portuguesa, na qual o próprio autor esteve diretamente envolvido. Ele foi membro do Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA). Pepetela é seu apelido; trata-se do diminutivo de ‘pestanda’ na língua Umbundu e foi adotado quando o escritor era combatente, como codinome para garantir seu anonimato e proteção. A obra foi escrita quando Pepetela era secretário de educação do Movimento, depois de ter estado junto aos guerrilheiros na floresta de Mayombe, na região de Cabila. Tanto “As aventuras de Ngunga” quanto o livro “Mayombe” são inspirados no cotidiano, nas relações humanas e na luta em campo do MPLA. Essa sua experiência como guerrilheiro em Mayombe lhe permitiu conviver na ação de guerrilha e em situações-limite, condição que faz com que as pessoas se revelem de forma mais intensa, como relatou o próprio autor, em evento ocorrido em Cuiabá – MT, a 2ª Festa Literária de Chapada dos Guimarães, (olive.com.br, 2020)

Ao examinar a história de vida de Guimarães Rosa constatamos que também ele esteve sempre às voltas com a Guerra. Nascido em 1908, tinha de seis e dez anos entre o início e do fim da primeira Guerra Mundial. Aos vinte e poucos anos, no início da década de trinta, foi combatente na guerra civil entre Minas Gerais e São Paulo; durante a Segunda Guerra Mundial, sendo já diplomata, atendia como vice-cônsul em Hamburgo na Alemanha, país que durante bastante tempo, foi o epicentro do conflito. A influência dessas circunstâncias é inegável em sua obra, notadamente em

Grande Sertão: Veredas. E, Rosa, atesta a importância destas experiências em entrevista a Gunther Lorens em 1966. Instado a falar sobre sua história de vida, diz:

Chegamos novamente ao ponto que indica o momento em que o homem e sua biografia resultam em algo completamente novo. Sim, fui médico, rebelde, soldado. Foram etapas importantes de minha vida, e, a rigor, esta sucessão constitui um paradoxo. Como médico conheci o valor místico do sofrimento; como rebelde, o valor da consciência; como soldado, o valor da proximidade da morte. (Entrevista LORENS, p. 05)

Voltemos, pois, a Ngunga e suas aventuras. Narra-se aí a vida de um menino; órfão, treze anos, vivendo no momento histórico de luta pela libertação de Angola na década de 70. Ngunga passa por um processo de transição e de formação e esta trajetória de autoconhecimento é narrada no romance. O caminho de Ngunga pode ser entendido como metáfora do percurso que Angola estaria trilhando rumo ao reconhecimento e fortalecimento de uma identidade nacional. O nome das personagens que se relacionam com Ngunga revela essa dimensão paralela entre a trajetória de Ngunga e a formação nacional. Nossa Luta, amigo que morre na guerrilha; União, professor; Avante, subgrupo da guerrilha. Cada qual desempenhando, simbolicamente um papel na formação de Ngunga. Esse recurso utilizado por Pepetela, faz com que cada personagem traga inscrita em seu nome os pontos-chaves da ação revolucionária (CAMPOS, 2009).

Já no início do romance, Ngunga se põe a caminhar para curar uma ferida. Essa ferida seria aquela causada ao povo angolano por anos de Colonialismo e que precisava ser cicatrizada. Ngunga inicia só, perdido, com sentimento de abandono. Aos poucos, vai construindo para si uma identidade a partir da observação crítica do comportamento, costumes e ações de outros que partilham o mesmo cenário de guerrilha. Suas reflexões geradas nesses encontros têm conotações filosóficas, de caráter existencial, mas sobretudo são interrogações de ordem sociológica, política e moral. As relações de poder, o comportamento moral, o questionamento de práticas tradicionais que reforçam injustiças, passado e futuro, tradição e modernidade, individualismo e coletividade, o conflito na resistência, são alguns dos temas trabalhados pelo autor na obra.

Pepetela, por conhecer na prática o interior da engrenagem política que se organizava a favor da independência, detecta com lucidez as peças que emperram seu funcionamento e denuncia, através de sua ficção, o prejuízo causado por posturas equivocadas, apontando comportamentos que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de luta. (CAMPOS, 2009, p.230)

Se por um lado, Pepetela, autor e criador de Ngunga, conhece bem “o interior da engrenagem política” e a combate, tanto com armas quanto com a caneta, Guimarães Rosa – diplomata de carreira, mas também sertanejo – faz questão de incorporar, ao seu principal personagem, os recursos e as condições necessárias para o exercício da crítica. Riobaldo, assim como Ngunga, tem sua trajetória marcada pela busca do autoconhecimento, mas, para sua sobrevivência, será exigido dele também o conhecimento prático do mundo do sertão e dos meandros da Guerra. Para completar o ciclo de sua formação, muito cedo será inserido no mundo das letras<sup>1</sup>. Essa inserção, incomum, entre os sertanejos, será possível porque ainda menino será adotado por Selorico Mendes, grande latifundiário da região. Ao tomar contato com os livros, Riobaldo se destaca entre outros meninos, conforme ele mesmo diz mais tarde:

Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre, Mestre Lucas, no Curralinho, decorei gramática, as operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio. Em folhas grandes de papel, com capricho tracei bonitos mapas. Ah, não é por falar: mas, desde o começo, me achavam sofismado de ladino. (ROSA, 1994, p. 13)

E quando quase já moço será chamado a ser ele mesmo professor. Um fazendeiro vizinho, com pretensões políticas de se tornar deputado queria se iniciar nas cartilhas. Assim, propõe àquele que era o professor de Riobaldo, um bom salário para ensiná-lo no privado. Vendo-se impossibilitado de atender ao fazendeiro, o professor indica para substituí-lo, o seu melhor aluno, ou seja, Riobaldo. Com isso se articulam peças-chave do romance. Riobaldo vira professor de Zé Bebelo, mas este queria ‘aprender’ a lei da gramática para acessar a lei do Estado de direito e trazê-la para os confins. Nesse processo de ensinar e aprender, professor e aluno tornam-se grandes amigos. No entanto, episódios futuros os colocarão em lados opostos. Inicialmente, Bebelo já munido de certo saber formal reúne seu bando e se junta aos soldados do Governo, que viviam para combater as “desordens” dos jagunços.

Por outro lado, Riobaldo descobre que Selorico Mendes, que o havia adotado e lhe bancado a escola, era na verdade seu pai. Riobaldo se vê ‘filho’ de Selorico e de Bigri, mulher, por abuso do pai. Essa descoberta revolta Riobaldo e ele foge de casa para se unir ao Bando misto de Zé Bebelo. Agora professor e aluno estão juntos na batalha, mas não por muito tempo. Logo haverá ocasião de Riobaldo reencontrar o menino chamado Reinaldo, com quem ele se encantara na infância. Ocorre que Reinaldo Diadorim era membro de um bando liderado por Joca Ramiro, o grande chefe

---

<sup>1</sup> Ngunga também será apresentado à escola pelo comandante Mavinga: “Quer ser guerrilheiro, mas eu resolvi metê-lo na escola. Como nunca está parado, vocês ainda vão ouvir falar dele.” (PEPETELA, 2002, p.23)

jagunço. Isso levará Riobaldo a debandar passando doravante para o lado de lá: os sertanejos rústicos que combatiam os soldados. Jagunços a quem o Estado brasileiro há tanto tempo perseguia como inimigos da modernização. Estes a quem Euclides da Cunha havia descrito com tanto rigor em “Os Sertões” apresentando-os como impávidos guerreiros em luta contra a República. Sobre isso, Euclides cunhará a célebre expressão: “o sertanejo é antes de tudo um forte”. Riobaldo agora é um deles; o menino órfão, o aluno destacado, o professor de gramática agora será o Tatarana - ‘lagarta de fogo’ que queima com balas. Riobaldo professor e jagunço combaterá a ordem oficial do governo. Entre a modernização e a estrutura tradicional dos que resistem à ordem opressora Riobaldo escolherá a tradição e a defenderá até o fim.

Em sua trajetória, depois de dominar minimamente os códigos gramaticais, Riobaldo passa a conhecer também os entremeios das relações políticas, nem sempre sensatas ou justas. A seguir, apropria-se dos saberes encravados no sistema-jagunço e chega a se tornar um grande líder entre eles, e como tal exercerá importante papel no desfecho dos acontecimentos da guerra. Mas a guerra que pacificará o sertão e colocará fim à violência das falsas promessas da modernidade não será aquela feita pelos soldados fardados. A paz virá da guerra dos jagunços, comandada por eles mesmos, liderados pelo jagunço-professor, que, como chefe, outra vez muda de nome, e passa a ser o Urutu Branco. Sua trajetória pessoal e de autoconhecimento, assim como a de Ngunga, termina na infelicidade de um amor frustrado. Contudo, seu conhecimento da gramática e do mundo leva-o a alcançar o sucesso, contribuindo para o estabelecimento de uma nova sociabilidade política. Suas lutas existenciais, tão intensas quanto as batalhas concretas da guerra, levam Riobaldo a ser outro, muito diferente de quando iniciou sua travessia de aluno ou de professor. O amor pelo saber letrado e a inquietação diante da injustiça o performam sempre. Já nas primeiras explicações dadas ao doutor que o escuta, seu interlocutor privilegiado, Riobaldo fazia questão de explicitar a importância de seu amor pelos livros, mesmo já depois de velho:

“Inda hoje, apreceio um bom livro, despaçado. Na fazenda O Limãozinho, de um meu amigo Vito Soziano, se assina desse almanaque grosso, de logogrifos e charadas e outras divididas matérias, todo ano vem. Em tanto, ponho primazia é na leitura proveitosa, vida de santo, virtudes e exemplos – *missionário esperto engambelando os índios*, (grifo nosso) ou São Francisco de Assis, Santo Antônio, São Geraldo... Eu gosto muito de moral. Raciocinar, exortar os outros para o bom caminho, aconselhar a justo”.

(ROSA, 1994, p. 13)

No caso de Rosa, porém, é preciso ressaltar que aquela ‘crítica’ também se exercita em relação ao próprio saber intelectualizado; ou, talvez, principalmente a ele. Assim, é preciso delimitar muito

bem, mas sem hierarquizar, os campos dos saberes: o formal sistemático e/ou erudito, e o saber do homem do sertão, altivo, porém sem ser arrogante. É nesse sentido crítico que Riobaldo Tatarana pode ser jagunço e ao mesmo tempo pensador das mazelas e dos descaminhos da modernização. Aprenderá dos livros, como o fazem os intelectuais, mas, principalmente, aprenderá com as andanças da vida de jagunço. Ademais, as experiências concretas da guerra e os conflitos existenciais são a base de sua ‘filosofia de vida’. Isso pode valer tanto para o personagem quanto para o seu criador<sup>2</sup>.

Assim, a crítica rosiana aos intelectuais deve ser entendida não como repulsa generalizada ao saber formal, e sim ao modelo de ensino “desinteressado”, desvinculado da realidade. Esta escola produz doutores incapazes de enfrentar o “traquejo da lida”. O criador de Riobaldo despreza a erudição pretensiosa, ao mesmo tempo em que eleva e valoriza o espaço-tempo vivencial. Tratando desse assunto na entrevista a Lorens, já mencionada, Rosa lança mão da ideia de brasilidade, permitindo-nos uma aproximação direta com a questão das Lutas nacionalistas, objeto literário de Pepetela. O entrevistador questiona se não seria contraditório um escritor genial como ele, ser tão duro com os intelectuais e por outro lado dar tanto valor ao saber sertanejo. Guimarães Rosa não se faz de rogado:

Para compreender a "brasilidade" é importante antes de tudo aprender a reconhecer que a sabedoria é algo distinto da lógica. A sabedoria é saber e prudência que nascem do coração. Minhas personagens, que são sempre um pouco de mim mesmo, um pouco muito, não devem ser, não podem ser intelectuais, pois isso diminuiria sua humanidade. (entrevista a LORENS, p. 25)

Mesmo que ‘Grande Sertão: veredas’, como já apontamos, represente de algum modo a experiência da guerra vivida pelo autor, trata-se de peça de ficção bem distinta de “As Aventuras de Ngunga”. Neste último caso, o autor, Pepetela, foi guerrilheiro e, embora seu livro também seja uma ficção, poderia ele perfeitamente fazer suas aquelas palavras do Rosa: ‘minhas personagens são sempre um pouco de mim mesmo’. O que os dois praticam como escritores já nos parece algo implícito que reforça nosso argumento: ambas as criações intelectuais são indissociáveis da vida, assim como deveria ser toda a criação de saberes, mormente os da escola.

---

<sup>2</sup> Como se sabe, Guimarães Rosa era diplomata e falava dezenas de idiomas. Viveu na Alemanha, como vice-cônsul durante os anos mais tensos da II Guerra. Ele registra isso no livro ‘Tutameia. Em um dos prefácios eles escreve: “Como são curtos os séculos, menos este! Eu morava numa cidade estrangeira, na guerra, atribulando-me o existir, sobressaltado e monótono. Dormia de regra um só estiro, se não cantassem as sereias para alarma aéreo e ataque. Vem, porém, a vez, rara e acima de acepção, em que acordei, mesmo por nenhum motivo. Era noite mais noite e mais meia-noite...” (ROSA, 2009, p. 146)

## **Acompanhando Ngunga mais de perto**

Escrito contemporaneamente ao, e desde dentro do, movimento guerrilheiro, o MPLA, “As Aventuras de Ngunga”, deixa saltar aos olhos o seu viés pedagógico. Caracteriza-se Ngunga como um modelo de ser humano da nova ordem pós-revolução que se avizinha, ao mesmo tempo que se propõe a motivar os jovens para a consciência política com a construção ficcional de um guerrilheiro solidário, íntegro e comprometido com uma sociedade mais justa. A passagem do romance em que Ngunga é adotado pelo presidente Kafuxi, chefe ancião de um kimbo (aldeia), marca o início da jornada de Ngunga. Começa aí a colocar em suspensão o seu juízo sobre os homens, passando a refletir sobre o bem e o mal<sup>3</sup>, sobre a natureza humana. Ngunga percebe que o chefe agia com egoísmo<sup>4</sup>, mentia e era ambicioso, características opostas àquelas que deveriam existir nas ações coletivas, pautadas no bem-comum. Ngunga observa, analisa e, também, denuncia, posicionando-se ativamente diante de comportamentos incoerentes com os ideais revolucionários. Ideais que começam a surgir em Ngunga e passam a ser manifestos em ações. Como quando, mesmo diante de um ancião e chefe, que tradicionalmente deveria ser reverenciado pelos mais jovens, Ngunga denuncia Kafuxi por esconder a produção agrícola que deveria ser doada aos guerrilheiros para sua alimentação. As práticas e costumes tradicionais passarão, desde agora pelo escrutínio do jovem aprendiz. A gestação dos fundamentos de uma nova sociedade começa a ser simbolicamente apontada neste momento da história, através das ações individuais de Ngunga ao desmascarar Kafuxi frente aos guerrilheiros, delatando a fraude e apontando a inadequação de alguns costumes frente a uma nova ordem social.

O espírito questionador e o anseio de autoconhecimento na observação do outro, leva Ngunga a viajar, querendo menos “ver o mundo” do que “saber se em toda parte os homens são iguais, só pensando neles” (PEPETELA, 2002, p. 17). Aqui, o individualismo é o centro da reflexão. Como obra que buscava formar os jovens para uma luta coletiva, a questão do bem individual frente ao bem-comum seria parte importante na formação do guerrilheiro. Pepetela, na passagem do chefe

---

<sup>3</sup> Um dos traços mais marcantes do jagunço Riobaldo é a sua tendência à reflexão sobre a natureza humana e os estatutos do bem e do mal. “Mas, no fato, por alguma ordem política, de se dar fogo contra o desamparo de um arraial, de outra gente, gente como nós, com madrinhas e mães – eles achavam questão natural, que podiam ir salientemente cumprir, por obediência saudável e regra de se espreguiçar bem. O horror que me deu – o senhor me entende? Eu tinha medo de homem humano” (ROSA, 1994 p. 578); “Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia. (ROSA, 1994, p. 875)

<sup>4</sup> Riobaldo não apenas constatará essas mesmas características em alguns chefes, como se sentirá ele mesmo traído por um deles. Isso será determinante em sua trajetória, pois, a partir daí, sua vida será pautada pela vingança.



Kafuxi<sup>5</sup>, associa a prosperidade ao individualismo egoísta e em seguida, nas reflexões de Ngunga indica a cura para esse veneno social: “Qual era a pessoa grande que não era egoísta? Nossa Luta”. (PEPETELA, 2022, p. 19). Na personificação do amigo Nossa Luta está a resposta para enfrentar o egoísmo e a ganância: a organização coletiva que luta pela libertação.

A morte de Nossa Luta, na guerrilha, simboliza, no romance, o início de uma nova fase histórica de Angola, após a vitória libertária e fim da guerra de independência. Nessa fase pós-revolução, Angola necessitaria ser aquilo que o colonialismo a impediu de concretizar: uma nação autônoma. Para tanto, os angolanos precisariam se reconhecer como independentes e deveriam preparar-se para o protagonismo, deixando a submissão e o conformismo de lado. Ngunga aparece como o ideal do novo homem de que Angola precisa. Os países de colonização portuguesa na África foram os últimos a se tornarem independentes, somente após a queda da ditadura salazarista.<sup>6</sup> Embora o romance tenha sido escrito em 1972 e a Independência do colonialismo português tenha se dado em 1975, alimentar o ideal de uma Angola livre, projetando um futuro melhor, fazia parte da formação do guerrilheiro engajado, um dos objetivos desta obra de cunho político-pedagógico.

Ngunga segue para, em seu caminhar, encontrar um novo amigo, seu professor, chamado União. Aqui Pepetela antevê a guerra civil que se seguiu após a libertação de Angola, onde grupos guerrilheiros se dividiram e sucumbiram às forças internacionais que representavam a polaridade da guerra fria. Alguns tiveram apoio do bloco comunista e outros foram apoiados por países representantes do modelo capitalista. De fato, a união foi enfraquecida diante de interesses divergentes e que geraram inúmeros conflitos e dificuldades à nova Angola que surgia. Também, o MPLA passava, de 1970 a 1974, por um momento de crise interna e de desmantelamento de suas forças revolucionárias, com perda de contingente guerrilheiro (SILVA, 2016). Falar em União nas escolas do MPLA através das Aventuras de Ngunga era questão estratégica na tentativa de minimizar os desentendimentos internos, certamente já sentidos pelo escritor-guerrilheiro.

Na intenção de desmascarar e revelar comportamentos e valores inadequados, mas para além de uma análise simplista das relações de poder, Pepetela consegue dimensionar, na construção do seu personagem, a complexidade das relações humanas, principalmente daqueles que estão sob o jugo do colonizador. Como na passagem em que, sem valer-se de análise e julgamento estritamente

---

<sup>5</sup> Em outra passagem, mais uma vez o chefe Kafuxi aparece como representante de uma tradição que precisa dialogar com os preceitos revolucionários. Kafuxi é citado pelo professor União quando relata que o chefe, e não só ele, foi contrário à implantação da escola em seu Kimbo, alegando que não alimentaria mais pessoas. Após ouvir o relato, “Ngunga pensou que havia coisas que não estavam certas. Mas ele ainda era miúdo...” (PEPETELA, 2002, p.27)

<sup>6</sup> Embora Salazar não governasse Portugal desde 1968, em virtude de ter sofrido um Acidente Vascular Cerebral, o ditador nunca soube que já não estava mais no poder e que fora substituído por Marcello Caetano. Morreu em 27 de julho de 1970 sem saber-se deposto. Como os moldes ditatoriais de Salazar foram continuados por Caetano, costuma-se atribuir o fim da ditadura salazarista à data de 25 de abril de 1974, quando da Revolução dos Cravos.

maniqueístas, Ngunga ao refletir sobre as rivalidades entre os próprios guerrilheiros, no episódio em que um comandante chamado Avante rouba as armas que ele havia recuperado após ser preso pelos colonialistas ou quando seu colega de escola, Chivuala, não assume um delito praticado. Ele sentencia:

As pessoas de quem gostara e de quem não gostara vinham-lhe à lembrança: os pais, Mussango, Kafuxi, Imba, Nossa Luta, Mavinga, Chivuala, União. Bons ou maus, todos tinham uma coisa boa: recusavam ser escravos, não aceitavam o padrão colonialista. Não eram como os G.E.<sup>7</sup> ou o cozinheiro da PIDE<sup>8</sup>. Eram pessoas; os outros eram animais domésticos. (PEPETELA, 2002, p. 41)

Pepetela adota um discurso abertamente anticolonialista e trabalha com o binarismo colonizado/colonizador, mas aponta as contradições existentes entre o grupo colonizado. Os conflitos são concebidos e as falhas são desculpáveis e superáveis e não tidos como defeitos de origem. Mesmo entre aqueles, africanos, que se renderam ao jugo português, atribui-se a pecha de domesticado, aquele que foi dominado, amansado.

## **Modernidade e colonialidade**

‘Grande Sertão: veredas’ é escrito em 1956 e dialoga, deliberadamente ou não, com as discussões mais relevantes sobre o estágio da ‘modernização’ em que o Brasil, de então, se encontrava. O processo incipiente de industrialização e a urbanização contígua que se projeta desde o começo da Era Vargas é acelerado do ponto de vista dos projetos políticos, com destaque para a construção de Brasília. Esta, coincidentemente, é erguida ao mesmo tempo em que Rosa produz sua obra prima. Desse modo, concordamos com Luiz Roncari em sua análise e apresentação da maneira pela qual Rosa escreveria suas estórias. Para Roncari, o autor de ‘Grande Sertão: veredas’ partia de três fontes principais para expor sua visão das coisas:

uma empírica, dada pela vivência direta da região e do país; outra mítica e universal, adquirida na leitura da literatura clássica e moderna; e outra nacional, apoiada não só na nossa tradição literária, mas também nos velhos e novos estudos de interpretação do Brasil, efervescentes em seu tempo (RONCARI, 2004, p. 17).

---

<sup>7</sup> Grupos Especiais eram milícias que auxiliavam as forças portuguesas coloniais nas guerrilhas de libertação. Geralmente formada por pessoas de etnias africanas locais.

<sup>8</sup> Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) era a polícia política que operou durante toda a ditadura portuguesa de Antônio de Oliveira Salazar.

Esse período por muitos identificado como nacional-desenvolvimentista é marcado pela produção de grandes clássicos da nossa intelectualidade, os chamados retratos do Brasil. Insistimos que não se pode atribuir a Guimarães Rosa a intenção de responder ou mesmo dialogar com as grandes questões da modernização do país que reverberam naquelas obras. Mas, por outro lado, é impossível acreditar que o autor de ‘Grande Sertão: veredas’ as desconhecia. Assim, a problemática dos resquícios da colonização e os primeiros ensejos da modernização do Brasil é tratada em ressonância com Euclides da Cunha (os Sertões), Paulo Prado (Retrato do Brasil), Gilberto Freire (Casa Grande & Senzala), Sergio Buarque de Holanda (Raízes do Brasil), Caio Prado Junior (Formação do Brasil Contemporâneo), Vitor Nunes Leal (Coronelismo, enxada e voto), Oliveira Viana (instituições políticas Brasileiras), Celso Furtado (Formação Econômica do Brasil), Raimundo Faoro (Os donos do poder), José Honório Rodrigues (Conciliação e Reforma no Brasil), dentre outros. O tema da conciliação, assunto de José Honório Rodrigues, sem dúvida é visitado em ‘Grande Sertão: veredas’; mas, como sabemos, a conciliação é posta em dúvida: não há final feliz, a não ser para os jagunços. Os soldados do Governo foram derrotados e seu líder ‘Zé Bebelo’, de certa forma, humilhado: vencido e capturado pelos jagunços, ficará com sua vida nas mãos deles. Mas Zé Bebelo que representa a lei do Estado, numa inversão de valores, é julgado num tribunal dos jagunços, numa das cenas mais emblemáticas e longas do romance. Inusitadamente, ele não será condenado à morte. Poupado da pena fatal, será banido, exilado. Só retornará à cena muito depois, para se integrar ao bando dos próprios jagunços que ele perseguia, agora como chefe deles para executar uma vingança. Fica evidente, por esta e por outras situações, que Rosa não vê conciliação possível entre o Brasil ‘de lá e o de cá’. Isto é, o Brasil que se quer *moderno* e o Brasil *profundo*, cujas marcas principais são ainda aquelas mesmas da colonização.

Outra passagem exemplar do romance de Rosa nos dá a ideia do quanto o autor mergulha na profundidade de nossas mazelas. Quando Zé Bebelo, já retornado de seu exílio, agora como chefe, viaja com seu bando pelos confins do sertão, depara-se com os chamados ‘catrumanos’. A esse termo já foi atribuído o sentido de ‘quase-humano’. Representa um tipo de gente – provavelmente negros e indígenas miscigenados – que vive na maior distância possível, seja do mundo urbanizado, seja do próprio contexto dos jagunços. Sem Escola, sem remédios, sem lei, assim vivem eles, à margem de qualquer indício das benesses prometidas pela modernização.

Riobaldo narra assim a aproximação com os catrumanos, tendo Bebelo como interlocutor. Diz que vieram de soslaio e parados a certa distância rendiam explicação.

– “Ossenhor uturje, mestre... Não temos costume... Não temos costume... Que estamos resguardando essas estradas... De não vir ninguém daquela banda: povo do Sucruíú, que

estão com a doença, que pega em todos... Ossenhora é grande chefe, dando sua placença. Ossenhora é Vossensenhora? Peste de bexiga preta... Mas povoado da gente é o Pubo – que traslada do brejão, ossenhora com os seus passaram perto de lá, valor distante meia-légua... As mulheres ficaram cuidando, cuidando... A gente vinhamos, no graminhá. Faz três dias... (ROSA, 1994, p. 544)

Os catrumanos eram, assim, menos do que gente, provavelmente fugidos e refugidos, sem sucesso, da escravidão e da miséria que insistiam em permanecer. São pessoas que, no retrato do romance, parecem ter abandonado até mesmo a luta por dignidade, desistidos. Por isso, ao compará-los aos jagunços, o narrador os desmerece. São catrumanos, trêmulos de febres, sem dentes, sem esperanças... enquanto, por outro lado, os jagunços são altivos sobre seus cavalos; não aceitam lugar à margem da lei, ao contrário, criam sua própria lei, e lutam para não perder a dignidade.

Quanto aos catrumanos, Riobaldo continua:

O jeito de estremecer, deles, às vezes, era todo, era de banda; mas aquilo sendo da natureza constante do corpo, e não temor – pois, quando pegavam receio, iam ficando era mais escuros, e respiravam com roncado rumor, quietos ali. Que aqueles homens, eu pensei: que nem mansas feras; isto é, que no comum tinham medo pessoal de tudo neste mundo... A mais eles todos riram, as tantas grandes bocas, e não tinham quase nenhum dente. Riam, sem motivo justo, agora, mas para nos agradar. (ROSA, 1994, p. 545)

A proximidade dos romances de Rosa e de Pepetela se mostra, ainda, na representação de um contexto profundamente marcado pela colonialidade. Sobre essa temática, Walter Mignolo (2005) em “A Colonidade de Cabo a Rabo” – em conformidade com outros autores, tais como Anibal Quijano, por exemplo – defende a ideia de que o surgimento do chamado ‘hemisfério ocidental’ levou a uma profunda mudança no imaginário de um modo geral, mas, também, especificamente, nas estruturas do mundo moderno colonial. Entendendo o imaginário como aquela percepção que os povos têm de si mesmos, abre-se aí as portas para a subalternização, completada nas subsequentes violências sofridas pelas vítimas da colonização. Esta violência sendo diversa, ganha, também, diversos nomes. Aqui enfatizamos ‘a violência epistêmica’, termo amplamente utilizado, por exemplo, por Castro-Gomez (2005), para apontar um tipo de força conceitual que se volta contra os saberes originários. Assim, além de ‘colonizar’ o conhecimento, esta violência promove juntamente com a anulação dos saberes, o ‘encobrimento do outro’ (Dussel, 1993) no sentido do demérito de uma identidade cultural ou de certo domínio epistêmico.

Na perspectiva mencionada acima, pode-se dizer, enfim, que a luta pela libertação de Angola foi bem-sucedida na década de setenta, mas isso não quer dizer que a colonização tenha sido superada; assim como no Brasil as características da colonialidade permanecem após o fim da colonização histórica. Os conflitos e batalhas se dão de maneiras diversas, mas a realidade de opressão perdura. E seu lastro vai além da pura marginalidade econômica. Ela atinge, sem dúvida, os saberes repetidos sistematicamente, alcança a formação das mentalidades e cria raízes no imaginário. E esse papel funesto não raramente cabe à Escola. Uma intrigante passagem do livro de Pepetela leva-nos a refletir sobre isso. Após Ngunga ser capturado, está ele trabalhando praticamente como criado do chefe dos soldados. Ali, lavava o chão, servia comida e lavava as panelas enquanto precisava ouvir da boca do cozinheiro, um velho resmungão, o quanto era ridículo ser revolucionário:

– Vocês julgam que vão ser independentes – dizia ele. – Estúpidos! Se não fossem os brancos, nós nem conhecíamos a luz elétrica. Já tinhas visto a luz elétrica e os carros, seu burro? E queres ser livre. Livre de quê? Para andares nu a subir nas árvores?  
(PEPETELA, 2002, p.25)

Mas essa passividade e essa visão alienada, em outros momentos, são confrontadas. Pepetela coloca seu personagem no interior desse conflito e faz da escola instância imprescindível. Isto pode ser observado, por exemplo, no discurso de Mavinga, na inauguração da escola, quando da apresentação do professor ‘União’. A escola é vista como uma conquista da guerrilha. O povo subjogado não teria direito à escola. Assim lemos:

O professor União tinha sido enviado de longe pelo Movimento, para ensinar. No tempo do colonialismo, ali nunca tinha havido escola, raros eram os homens que sabiam ler e escrever. Mas agora o povo começava a ser livre. O Movimento, que era de todos, criava a liberdade com as armas. A escola era uma grande vitória sobre o colonialismo.  
(PEPETELA, 2002, p.25)

Contudo, se uma nova sociedade poderia surgir a partir do enfrentamento do cancro colonial, alguns costumes tradicionais – do povo Angolano, mas também de outros povos – seriam colocados em questão. Nem tudo que é tradicional, ou seja, “não moderno” será bom. E, do mesmo modo, nem tudo que vem da modernização deveria ser rejeitado. Esse papel crítico cabe fundamentalmente ao Saber Escolar. Mas no caso do Brasil de Rosa e especificamente do Sertão Mineiro esse ‘encontro dos saberes’ ainda é uma realidade impalpável dadas as condições sociais precárias herdadas do colonialismo.

Para ilustrar esse ponto, ao voltar ao encontro dos jagunços com os ‘catrumanos’, ouvimos essa parte de um diálogo impossível. O narrador conta que um Catrumano que parecia um pouco mais consciente indagou:

– “O que mal não pergunto: mas donde será que o senhor está servido de estando vindo, chefe cidadão, com tantos agregados e pertences?”

– “Ei, do Brasil, amigo!” – Zé Bebelo cantou resposta, alta graça. – “Vim de partir alçada e foro: outra lei – em cada esconso, nas toesas deste sertão...” (ROSA, 1994, p. 544-546)

E é esse “do Brasil” que precisa ser sublinhado. O catrumano não o faz, mas se quisesse poderia perguntar: ‘e por acaso aqui não é Brasil’? Ou ainda, quantos brasis temos, e quando é que se encontrarão como um só?

### **Cedendo a palavra a Frantz Fanon**

Uma aproximação ainda que superficial ao pensamento anticolonial de Frantz Fanon iluminaria alguns aspectos de nossa reflexão. Fanon abordou a questão colonial africana<sup>9</sup> e encontrou-se pessoalmente em 1960 com membros do MPLA, por ocasião da II Conferência dos Povos Africanos de 1960, na Tunísia. (SILVA, 2016) Fanon, em seu livro de 1952, “Pele negra, máscaras brancas”, pensa as relações humanas e raciais influenciadas por construções sociais e processos de dominação, mas complexifica a análise questionando até o modo como conduzimos nossos questionamentos, levando em consideração o uso da linguagem<sup>10</sup>, as concepções epistemológicas e as condições psicológicas gerada nas relações raciais que determinam a construção do “negro”. A negação do racismo é colocada à mesa e as hipocrisias, subterfúgios e sutilezas da prática racista são trabalhadas nessa obra. Quando Pepetela pensa as relações coloniais expostas nas reflexões de Ngunga e de outros personagens, percebemos um diálogo direto com as ideias de Fanon. A passagem anteriormente citada em que o velho cozinheiro que servia o comandante branco da PIDE manifesta-se favorável à colonização é bastante elucidativo quanto à construção do sentimento de

---

<sup>9</sup> Pour la révolution africaine (1964). Editado postumamente.

<sup>10</sup> Muito oportuno este tema, embora não seja o caso aprofundá-lo aqui. Uma das mais evidentes formas de denúncia presente em Guimarães Rosa é o modo como ele opera a linguagem. Aquele falso diálogo em que apenas a instituição e os intelectuais possuem voz é desconstruído quando em ‘Grande Sertão: veredas’ quem fala é o jagunço e sua linguagem é plena: abarca a natureza (sertão e veredas), o saber popular/sertanejo, mas ainda o saber dos livros. Contudo, este último, na boca do narrador não é estéril como na boca do intelectual que ignora o Brasil. Rosa faz falar sempre o que tem voz ou nem mesmo vez, e o faz numa linguagem de caráter revolucionário. Em tal caráter já vem implícito o elemento chave que destacamos no início deste texto: a linguagem expressa um saber que não se distingue do viver e “viver é muito perigoso”.

dependência e inferioridade proporcionados pelo processo de colonização. Como vimos, para o cozinheiro há uma dependência inegável em relação ao saber do branco europeu. Segundo ele, seria “burrice” não reconhecer isso, expressando a lógica hierárquica e de negação da diversidade de saberes, próprio do pensamento moderno europeu, de caráter universalista e eurocentrado. E acrescenta ainda que ao que parece os revolucionários queriam voltar a andar nu sobre as árvores, validando um único modo de vida como exemplar e superior.

Para Fanon “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p.90). O complexo de inferioridade, ou de dependência, exposto na fala do cozinheiro estaria intimamente ligado ao processo colonial. A identidade do ‘ser negro’ transitaria<sup>11</sup>, no mundo de valores coloniais, entre reconhecer-se em relação aos valores e ideologias impostas pelo colonizador e entre a experiência de sua vivência cultural originária. Fanon, afirma que o reconhecimento e valorização da cultura negra poderia enfrentar o processo de inferiorização construído socialmente nas relações de submissão em que vive o negro colonizado. Não há possibilidade de marcação de inferioridade senão no exercício comparativo em uma relação que de antemão se põe como hierárquica. É nesses termos que Fanon refere-se ao processo colonizador de Madagascar; o mesmo poderia ser apontado no contexto da colonização angolana e, também, brasileira, pois não se coloniza apenas terras e jazidas de minérios:

O branco, ao desembarcar em Madagascar, provocou uma ferida absoluta. As consequências dessa irrupção europeia em Madagascar não são apenas psicológicas, pois, todo o mundo já o disse, há relações internas entre a consciência e o contexto social (FANON, p.93).

No romance de Pepetela, Ngunga se coloca, ao final, como aquele que já ultrapassou essa fase da desvalorização de si, entendendo o seu lugar no jogo de poder colonial e se põe capaz de construir novos fundamentos para uma nova sociedade. Nesse mesmo sentido, observamos a atitude em Riobaldo quando, ao refletir sobre sua própria pessoa, indica ter encontrado valor em si mesmo. Após idas e vindas, leituras de livros e batalhas sangrentas, ele diz:

Como é de são efeito, ajudo com meu querer acreditar. Mas nem sempre posso. O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou

---

<sup>11</sup> Já Destacamos que o personagem Riobaldo (mestiço) tem não só a sua ‘identidade metafísica’ questionada por ele mesmo, mas também sua ordem de parentesco é confusa, embora absolutamente comum. Ele é filho de uma mulher muito pobre, provavelmente negra, provavelmente prostituta. Ainda muito pequeno é obrigado a pedir esmola e na sequência perde a mãe tornando-se órfão. É quando então será adotado por aquele – depois vem-se saber – era seu pai, o fazendeiro Selorico Mendes, provavelmente branco

é eu mesmo. Diverjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém! (ROSA, 1994, p. 13-14)

Em Ngunga, porém, a valorização da tradição não é exercida de modo folclorizado, ao estilo do colonizador, e nem sem alguma reflexão crítica, concebendo cultura e vida como algo estático ou imutável. Essa recuperação da tradição, de redescobrimto do “ser angolano” põe-se em diálogo com ideais de superação do jugo colonizador e das injustiças que esse sistema impõe. E essa recuperação não se faz pelo uso de categorias racionais unicamente, mas se dá no envolvimento afetivo e psicológico com os dramas e dores pelos quais Ngunga passa. É no drama pessoal amoroso, quando Ngunga se apaixona por Uassamba, menina que possui a sua mesma idade e que corresponde ao seu amor, que Ngunga apoia-se para seguir em frente. As motivações racionais são permeadas de sentimentos. Ngunga sente as frustrações diante da impossibilidade de vivenciar seu romance com Uassamba. O que o impede é um costume tradicional angolano, chamado alambamento, em que a família é remunerada em troca da cessão da filha para o casamento. O futuro marido compra a esposa pagando um tributo, alambamento, aos pais. Uassamba então é vendida e torna-se esposa de um homem mais velho. Esse fato gera revolta em Ngunga o que o faz novamente questionar valores tradicionais que parecem imutáveis: “Hei de lutar para acabar com a compra das mulheres – gritou Ngunga, raivoso. – Não são bois!” Ao que responde o comandante Mavinga, homem respeitado por Ngunga e que insiste na importância do conhecimento formal<sup>12</sup> oferecido pela escola:

– Para isso precisas de estudar. Eu não sei sobre o alambamento. Sempre se faz, os meus avós ensinaram-me isso. Mas, se achas que está mal e que é preciso acabar com ele, então debes estudar. Como aceitarão o que dizes, se fores um ignorante como nós? (PEPETELA, 2002, p. 53)

---

<sup>12</sup> Apesar disso, o comandante Mavinga não sabia ler. Descobrir isso foi interessante para Ngunga, como podemos notar nesta passagem: “O comandante ficou esse dia na escola. Ao sentar-se com o professor, entregou-lhe uns papéis. O professor lia alto para Mavinga perceber. « O comandante não sabe ler?», pensou Ngunga, admirado. Afinal deve ser difícil. Olhou com mais respeito para o professor União: União fazia uma coisa de que Mavinga não era capaz. (PEPETELA, 2002, p.25). A escola se mostra necessária, mas não imprescindível para o entendimento e a prática da guerrilha. As condições para a libertação seriam dadas pela experiência de colonizado, nos sentidos da vida de subalternidade. A escola acrescentaria ferramentas para a emancipação. Após a morte de Nossa Luta Ngunga irá para a escola, alusão a um momento pós-guerrilha



A convivência do novo com a tradição se põe como questão e é apontada a solução: o conhecimento servirá para revitalizar as estruturas tradicionais, promovendo as mudanças necessárias, mesmo que costumes precisem ser alterados. (CAMPOS, 2009) A trama do romance apresenta a questão de modo a conduzir o leitor à conclusão de que determinados costumes podem fortalecer injustiças e exercer a opressão. O olhar crítico sobre os costumes aconteceria por um distanciamento da tradição, proporcionado pela apropriação de outros saberes, externos a ela. O lugar para diversificar esse olhar, buscando outras perspectivas, seria o acesso à educação formal, escolar, como muitas vezes aparece no romance. Mas, que escola seria essa?

As nações colonizadas, dado seu lugar na estrutura econômica em relação às metrópoles colonizadoras, como meras fornecedoras de matérias primas ou de mão de obra barata para a industrialização, pouco desenvolveram-se tecnológica e industrialmente. Não foi diferente com Angola. Dessa forma o incentivo à formação escolar viria a ser uma necessidade em uma nação livre que buscasse autonomia e soberania econômica, política e social, pautas dos movimentos por Libertação. Mas além dessa necessidade estratégica de inserção no mundo moderno, a escola não poderia ser indiferente às enfermidades de anos de colonização. A formação (do guerrilheiro) somente se daria pelo entendimento da necessidade de transformação e enquanto houver necessidade de transformar se torna, também, necessário “guerrear”. Assim, as mesmas motivações que conduzem o guerrilheiro para a luta concreta: a indignação diante das injustiças, a superação de valores individualistas, a necessidade de pensar socialmente a partir do bem-comum, permanecem necessárias enquanto existir a colonialidade, mesmo após a libertação do Estado colonial. A escola necessária nesse contexto seria a que ensina o domínio das letras e da técnica, mas não prescinde de conteúdos relacionados a questões sociais e políticas vivenciados pelos alunos, e que leve a reflexões sobre justiça, igualdade etc. Uma escola em que professores enfrentariam situações cotidianas permeadas de reflexões éticas, sobre o homem no mundo e o fundamento de suas ações, como o faz o professor ‘União’. Numa passagem do romance de Pepetela, quando alunos e professores conversam informalmente, lemos:

– Falas muito pouco – dizia União. – Não tens coisas para contar?

Ngunga dizia que não, o que via era pouco. Chivuala podia falar, já tinha quinze anos, era quase um homem. O professor respondia que toda a gente tem qualquer coisa a ensinar aos outros (PEPETELA, 2002, p.27).

Nota-se, latente, uma tendência ao diálogo, na escola em que, junto à capacidade de criar, inovar, se ensine também a participação e a esperança. Uma escola em que o diálogo parta da premissa de que

ninguém conhece tudo. Essa máxima está também na voz do professor e jagunço Riobaldo: “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

### **Considerações finais**

Ngunga após percorrer um caminho de dores e decepções, mas também de reconhecimento de valores como amizade, amor, perseverança e coragem, completa seu rito de passagem. O amadurecimento aponta para a necessidade de fortalecimento frente aos desafios que se apresentam: feridas ajudam a amadurecer. O propósito doutrinário da obra equilibra com sutileza as diversas formas de saber. Afinal, o herói Ngunga termina sua trajetória fortalecido pelas vivências da guerra, e, embora menos intensamente, também, pelo aprendizado escolar. Pepetela faz o elogio ao saber vindo das tradições, das interações pessoais e sociais, da lida na luta guerrilheira, quando determina, ao final do livro, que Ngunga está pronto para sua jornada de transformação revolucionária. As experiências vividas formaram o guerrilheiro e a formação escolar para no horizonte como uma necessidade futura, menos emergencial, mas também importante. Ao apresentar Ngunga para pessoas de uma aldeia, o comandante Mavinga diz:

Este é o Ngunga, um rapaz corajoso que quer conhecer o Mundo. Veio de longe, sozinho. O amigo dele era o camarada Nossa Luta, que vocês devem conhecer. Quer ser guerrilheiro, mas eu resolvi metê-lo na escola. (PEPETELA, 2002, p.23)

O conhecimento escolar não basta para uma completa formação política e moral. É preciso, além disso, atuar socialmente, fazer-se presente e respeitável. Ngunga, assim como Riobaldo, se convence ainda mais da importância do saber formal, pelas necessidades mostradas na guerra. Em diversas situações a posse do conhecimento significou vantagens táticas. Mas, também, permitiu examinar de perto a natureza humana, para melhor compreensão de suas possíveis ações ou reações. No Caso de Ngunga, o exemplo de caráter do amigo ‘professor União’ também foi significativo nesse convencimento, aliando e aproximando saber e virtude moral. Porém, fica evidente que a formação mais significativa de Ngunga se deu sem que ele estivesse nos bancos escolares. E a mesma coisa se pode dizer de Riobaldo. Assim, a consciência da condição de colonizado, sentida em contingências físicas e mentais é primordial; e nem sempre essa consciência se adquire por meio da educação formal. A conquista do direito à educação escolar se põe como parte do processo de superação da condição de subalterno. Mas o acesso ao conhecimento institucionalizado, deve: em primeiro lugar, vir acompanhado do respeito à tradição e à cultura, levando em conta as vivências

pessoais e sociais; e, em segundo lugar, e tão importante quanto, jamais prescindir do vigor crítico e revolucionário que rejeita qualquer tipo de colonialismo. Ngunga aprendeu isso e toma sua decisão, conforme podemos ler em letras límpidas a fluir da ágil mão do ex-guerrilheiro e agora escritor, Pepetela:

– Que vais fazer? – perguntou Uassamba.

– Vou para uma escola.

Calaram-se. As palavras não tinham sentido, Ngunga sempre desconfiara das palavras. (PEPETELA, 2002, p.56)

Enfim, Riobaldo, que costumava dizer ‘não sei de quase nada, mas ‘desconfio de muita coisa’, entende e admite que, em sua trajetória, acabou por aprender muito. Por exemplo que ‘o real não está na saída nem na chegada’, e sim no meio da Travessia. Ele nos ensina esse necessário ‘ar de desconfiado’, conseqüentemente, está sempre curioso e atento. Sua desconfiança se dá tanto em relação à ‘condição condicionada’ do humano como também duvidando de qualquer ordem imposta sem o diálogo. Terminemos, pois, com suas próprias palavras:

“Tudo que é estúrdio comparece em tempo de guerra... Vote, vais!” – algum disse. E teve gente que se riu disso, até à beira da madrugada. Daquilo tudo eu gostei, gostava cada dia mais. Fui aprendendo a achar graça no desossego. Aprendi a medir a noite em meus dedos.

## Referências

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt/ Tradução Jaime A. Clasen – Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1993.

CAMPOS, Maria do Carmo Sepúlveda. As aventuras de Ngunga: nas trilhas da libertação. In: CHAVES, Rita & MACEDO, Tânia (orgs.). Portanto ... Pepetela. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. p. 229-236.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org).* Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.169-186. Disponível em la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

LORENZ, Gunther. Entrevista, Diálogo com Guimarães Rosa, Gênova, janeiro de 1965

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.71-103. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf>

NETO, Agostinho, *Sagrada Esperança*. Luanda, União dos Escritores Angolanos, 11ª ed., 1987.

PEPETELA. *As aventuras de Ngunga*. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

olive.com.br. Autor angolano fala sobre a relação Brasil/África. Disponível em: <https://olive.com.br/autor-angolano-pepetela-fala-sobre-a-relacao-brasil-africa>. Acesso em: 20 nov. 2022

RONCARI, Luiz. *O Brasil de Rosa*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ROSA, J. Guimarães de. *Grande Sertão: veredas*. Ed Aguillar, São Paulo, 1994

----- Tutameia (terceiras estórias). 9ª. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2009

SILVA, Zoraide Portela. Guerra Colonial e Independência de Angola: O fim da guerra não é o fim da guerra. *Revista Transversos*. “Dossiê: História Pública: Escritas Contemporâneas de História”. Rio de Janeiro, Vol. 07, nº. 07, pp. 154-184, Ano 03. set. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2016.25600.

*Autores:*

*Alécio Donizete*

*é Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná e, pela mesma instituição, fez mestrado apresentando a dissertação Rousseau e o Estatuto da Linguagem. É doutor pela UFBA (Universidade Federal da Bahia) onde estudou a relação entre filosofia e literatura com a tese: A Razão Poética no Grande Sertão: Veredas: um diálogo entre Guimarães Rosa e Maria Zambrano. Desde maio de 2011 é professor da disciplina de Filosofia e Educação na UFMT (Universidade*

*Federal do Mato Grosso). Sua atuação enfatiza as seguintes áreas: filosofia e educação, ensino de Filosofia, e formação de professores, tendo sido, de 2019 a 2023, coordenador do núcleo local do PROF-FILO (mestrado profissional em Filosofia)*

*Lattes: < <http://lattes.cnpq.br/4483690235510046>>.*

*Andreia Zattoni*

*é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui Graduação (Bacharelado e Licenciatura) e Mestrado em Filosofia (área História da Filosofia Moderna e Contemporânea) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desenvolve pesquisa interdisciplinar nas áreas de Filosofia, Educação e História, com interesse em Estudos de Gênero, História indígena e Gestão Educacional. Participa do grupo de pesquisa Estudos de Gênero e História. Atua na gestão educacional com Planejamento, regulação da Educação Superior e Avaliação institucional.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5896923152360614>.*



## Pelo sucesso escolar das classes populares

Natalia Bortolaci<sup>1</sup>

O livro “A produção escolar: histórias de submissão e rebeldia” tem sido sistematicamente estudado pelas turmas da Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus Registro. A pesquisa realizada pela psicóloga Maria Helena de Souza Patto, em 1987, inaugura um novo e potente discurso na educação brasileira: a necessidade de revisitar desde a história mundial, até o microcosmo no qual o fracasso escolar é produzindo, vitimizando sistematicamente a escolarização das crianças brasileiras há décadas. Se a pesquisa parece ser antiga, do século passado, sua denúncia se atualiza a cada estudo que fazemos nas aulas de Psicologia da Educação de nosso curso. Relatos e mais relatos de estagiárias e professoras denunciam aquilo que deveria ficar no passado, mas infelizmente se reatualiza.

A leitura e reflexão dessa obra prima de Patto nos dá esperança de que uma nova educação é possível, de que os educadores formados em nosso Instituto possam olhar e desafiar a estrutura escolar para subverter a ordem da produção do fracasso, centrando forças em desvelá-lo. Revolucionar é preciso! Que possamos produzir, com consciência, enfrentamento e manejos pedagógicos diferenciados com vistas ao sucesso escolar das classes populares.

Pelas trajetórias singulares de muitos de nós, e a partir de uma perspectiva de consciência de classe, sabemos que fomos os improváveis casos de sucesso escolar. Ao exercer a docência e especialmente àqueles que a adentrarão, possamos levar às crianças brasileiras o direito à educação pública, laica,

---

<sup>1</sup> Natalia Bortolaci é Mestre em educação e Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é professora das licenciaturas (Física e Pedagogia) no Instituto Federal de São Paulo, câmpus Registro. Foi professora da Escola de Aplicação e da Creche Central da USP, onde organizou em parceria a obra “O Dia a Dia das Creches e Pré Escola - crônicas brasileiras”. Participou da pesquisa “O desafio do ensino de leitura e escrita no ensino fundamental de 9 anos” e atualmente é coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da licenciatura em Pedagogia do IFSP - Regsitro. Temas de interesse: educação, infância, alfabetização, psicanálise e cultura popular. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3271640903880537>

gratuita e de qualidade! Que a obra comprometida, séria e sensível de Patto possa se transformar em um compromisso ético de todos nós!

Assim, como parte de nossos estudos, estudantes produzem materiais diversos para apresentar suas reflexões sobre o livro trabalhado e a realidade. A convite da prof<sup>a</sup> Ofélia Maria Marcondes, publicamos agora dois trabalhos na Revista Cactácea, fruto de muito estudo e de debates aprofundados.

### **Anomalia do sistema**

*Manoel Messias de Aguiar Silva<sup>2</sup>*

Hão de dizer que é fácil,  
Encontrar-me com meu eu.  
Enquanto lido com o sistema,  
Que apenas me excedeu.

A verdade é que mesmo relutando,  
Com a peleja diária, posso até seguir chorando.  
E quem sabe um dia eu me exilo,  
Desse atroz lugar profano.

Recinto de dominação,  
Onde a elite em tudo prevalece,  
Em que o pobre apenas perece,  
vendo sua vida desfalecer.

---

<sup>2</sup> Manoel Messias de Aguiar Silva é licenciando em pedagogia no Instituto Federal de São Paulo, câmpus Registro, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9993761824805540>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0081-3282>

Althusser vem me dizer,  
Que eu garanto a produção,  
Do sistema capitalista.  
Com a minha técnica qualificação.

E o ensino tecnicista,  
Legítima desigualdades,  
Burguês estudando e dominando.  
Proletário, reprimido e trabalhando!

A vida que até então era normativa.  
Com o "fracasso escolar",  
Suleou meu pensamento e olhar,  
Fazendo-me enxergar o meu lugar.

A escola jamais foi neutra,  
Reproduz ideologia dominante,  
Exclui o pobre e o oprimido,  
E exalta os capitalistas alienantes.

E nesse incivil contexto,  
Se não queremos um ensino elitista,  
Basta olhar para a heterogeneidade,  
E tratar os alunos com equidade.



## QUEM É O CULPADO?

*Elias Candido Pinto, Keila Santos da Silva, Mayara Costa Batista,  
Rafaela Cristina Vieira Garcia<sup>3</sup>*

Silenciados, esquecidos, julgados,

Alunos taxados. Isso é errado!

Condenados ao fracasso

Fogem aos cuidados do Estado,

Abandonados!

Quem é o culpado?!

O ensino é um privilégio

Capaz de limitar o sucesso

Daqueles que deviam brilhar.

Aprisionados,

Alunos-problema julgados pelo sistema

Vivem um constante dilema:

Uma meritocracia que condena.

Quem é o culpado?!

Desisto agora ou persisto?

Hoje posso, mas amanhã? Com que me visto?

Barriga ecoa, atenção me abandona,

---

<sup>3</sup> *Elias Candido Pinto, Keila Santos da Silva, Mayara Costa Batista, Rafaela Cristina Vieira Garcia, são licenciandos em Pedagogia no Instituto Federal de São Paulo, câmpus Registro.*

Mas a fome não!  
Então, de que serve a lição?  
Ah, que falta de noção!  
O que realmente procuro é  
Respeito, valor e educação.

Quem é o culpado?!  
Talvez, no futuro vou ter  
Família bacana, lar e algo pra comer.  
Sonho: aprender a ler e a escrever  
Pra que o orgulho dos meus pais eu possa ser.  
Quem é o culpado?!  
O estudante é que não deve ser!



## Construção do Conhecimento em Sala de Aula – Resenha

*Ivelton Soares da Silva, Gabriel Freitas Leandro da Silva, Gylherme de Pontes Rosa, Henrique Rodrigues de Sousa Satyro e Luiz Fernando Xavier*

I. A presente resenha pretende analisar, descritivamente o livro “Construção do Conhecimento em Sala de Aula”, escrito por Celso dos Santos Vasconcellos. O autor é conhecido por suas contribuições à educação e à pedagogia. A sua abordagem à construção do conhecimento em sala de aula muitas vezes envolve princípios da pedagogia dialética. É doutor em Educação pela USP, mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, formou-se em Filosofia e Pedagogia pela Faculdade de Filosofia N. S. Medianeira; cursou até o terceiro ano de Engenharia Eletrônica da Escola Politécnica da USP. Formou-se técnico eletrônico pela Escola Técnica Industrial Lauro Gomes (São Bernardo do Campo). Concluiu ainda o curso de Teologia para Leigos (Cevam-SP). Participou de inúmeros encontros e congressos de educação. Trabalhou como professor na E.T.I. Lauro Gomes, no Colégio Pentágono, na Unesp-Fatec, no Colégio Moema, no Colégio São Luís, no Instituto de Ensino Imaculada Conceição (Imaco) e na FE/USP. Foi orientador educacional e pedagógico no Colégio São Luís e no Imaco. Neste último, foi ainda diretor (1985-1989). Foi membro do Conselho de Escola da E.M.P.G. Pe. Manoel de Paiva (1990-1993) e do Conselho Editorial da Revista de Educação AEC (1990-2008). Atualmente é pesquisador em educação, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, membro do Conselho Editorial da Ciclos em Revista e responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, prestando consultoria a diversas escolas e instituições públicas e privadas.

O trabalho de escrita colocado nesta resenha é um dos instrumentos de avaliação da disciplina de Prática docente II do curso de licenciatura em física do *campus* Registro do IFSP, ministrada em 2023.2 pelo docente Ivelton Soares da Silva. O mesmo acompanha a escrita aqui junto com os estudantes. O livro está dividido em quatro seções. A primeira seção é destinada a introdução, a segunda trata sobre uma crítica à Metodologia Expositiva, a terceira trata da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de aula, ela contém sua própria introdução, e a última seção expõe uma discussão sobre a questão do tempo, como o professor pode aumentar sua produtividade para suas atividades do seu cotidiano. O objetivo do autor é tentar buscar um referencial teórico-metodológico que possa ajudar o professor no seu trabalho com o conhecimento em sala de aula.

Para justificar a discussão no livro, o autor destaca que a escola brasileira está passando por um momento ruim, e faz-se necessário ser abordado a questão dos fundamentos para construção do conhecimento em sala de aula. Vale destacar que o ensino de física também passa por esse processo e sofre rótulos de como é difícil se ensinar física e de como é difícil de aprender física. Entre os obstáculos à integração das disciplinas e sua compreensão de forma efetiva, há as adversidades e dificuldades de aproximação para uma interdisciplinaridade entre áreas distintas do conhecimento, que dentro do campo das ciências, poderia sim essa interdisciplinaridade ajudar nos processos de construção do saber, em alguns aspectos essa ideia tem semelhança ao que Bachelard (1977) chamou de obstáculos epistemológicos. Neste contexto, sabemos que as ciências têm linguagens próprias, métodos e objetos de estudo (PIERSON, 2001). Esse conjunto de informações a depender de como são apresentadas, podem formar obstáculos de ordem epistemológica, a construção do saber e sala de aula passa também por esse desafio de integração.

Na primeira seção chamada de introdução é exposto que a escola brasileira tanto no fundamental quanto no médio passa por um momento difícil, sendo destacado que a sala de aula é o centro do acontecimento da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação entre os alunos e professor, e onde o professor consegue perceber as dificuldades e problemas no processo educacional. Ademais, nessa seção traz retratações sobre como o ser humano é um ser racional, ou seja, por causa das suas características próprias ele desenvolve modos de resolver problemas, que são passados de gerações em gerações. Outra retratação é que o trabalho com o conhecimento está relacionado com o conteúdo e metodologia, e com isso pode de certa forma lutar contra o senso comum. Por fim, nesta seção temos a importância de como transformar a metodologia na sala de aula, é salientado que o problema metodológico não se refere apenas a escola, curso ou professor, ao contrário é um problema que perpassa todo o sistema educacional.

Além do mais, é destacado os fatores determinantes para o trabalho do professor na sala de aula em duas ordens, a primeira a objetiva que tem inserido o salário, instalações, equipamentos, recursos didáticos, entre outras variáveis, seguido da segunda ordem que abrange a formação, valores, opção ideológicas, concepções de conhecimento, compromisso e vontade política.

Seguindo para a segunda seção, há uma grande ênfase na escola tradicional e educador neste tipo de escola fica no “modo automático” onde existe uma alienação onde educador não domina nem o processo nem o produto de seu trabalho, dessa forma ele se torna um professor que apenas passa para o aluno através do método de exposição verbal da matéria bem como de exercícios de fixação e memorização. Esta seção destaca que nessa metodologia expositiva predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um agente passivo, onde os conteúdos por sua vez, pouco tem a ver com a realidade concreta dos alunos, com suas vivências.

Prosseguindo, a concepção teórica da educação tradicional na prática pedagógica atual apresentada pelo livro, retrata que a maioria das aulas segue a seguinte preparação: a passagem do conteúdo, seguido apresentação da resolução de um ou mais exercícios e a proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem. Além disso existe uma certa de uma camuflagem que faz pensar que algumas aulas não seguem esse modelo, como por exemplo a substituição da exposição no quadro do professor pela exposição de um vídeo ou slides, não importa inserir a tecnologia sendo que o modelo da aula é o mesmo.

Também é salientado na seção a razão desse modelo perdurar tanto, alguns aspectos salientados são que os alunos e os pais normalmente compactuam com esse tipo de ensino desde que tenham o seu objetivo alcançado, o certificado ou passar de ano, outro aspecto é que o professor trabalho muito preocupado em cumprir o conteúdo programático, às vezes por causa de ter medo de sofrer reclamações devido ao conteúdo atrasado o conteúdo, outro fator importante sobre essa metodologia é que está atrelada ao baixo custo, pois comporta um elevado número de alunos por classe, não requer melhor formação acadêmica do educador, não requer atualização das fontes de pesquisa, das instalações e do material didáticos, trazendo uma comodidade para o professor. Mediante a tudo que foi dado ênfase, foi destacado as consequências, o aluno acaba não aprendendo de uma forma eficiente, o professor não ensina, o aluno pobre tem a tendência de ser expulso da escola por causa deste modelo, há uma grande quantidade de alunos reprovados e evadidos, o aluno que fica é educado para submissão e o professor levado à doença.

Ao fim da seção, trata-se de aspectos da necessidade de superação, o que se deve fazer para que haja uma construção de conhecimento adequada, também a uma questão extremamente salientada

que está atrelada ao desejo, há diversas retratações sobre o que seria algo adequado e eficiente no ambiente escolar.

Discorrendo um pouco sobre o que foi dito acima, ela trata que do sentido do conhecimento, o livro retrata que as novas gerações possam participar do movimento real e superar as tradições básicas, para isso é necessário que entendam a realidade e se apropriem dos já conceitos elaborados. Essa seção serve para nortear o leitor, e entender um pouco da perspectiva dialética da educação, que será descrita no outro capítulo desse mesmo trabalho com maior ênfase.

Em síntese a perspectiva dialética da educação, traz a visão que o conhecimento trabalhado em sala de aula não possui um fim em si mesmo, e o conhecimento tem sentido apenas quando possibilita compreender, usufruir ou transformar a realidade. O conhecimento significativo é outro aspecto bem retratado, o conhecimento não pode estar atrelado apenas aquilo que é “útil”, o conhecimento deve ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade.

Os critérios para o conhecimento escolar, conforme destacados no texto, são essenciais para garantir uma formação educacional completa e eficaz. Esses critérios visam abranger o que foi ressaltado no trecho anterior, reconhecendo a importância de um aprendizado significativo, crítico, criativo e duradouro para os educandos.

Primeiramente o critério de "significativo" enfatiza a necessidade de que o conhecimento escolar seja relevante para os alunos, relacionando-se com suas experiências e representações mentais prévias. Esse critério implica ensinar conteúdos que tem importância na aplicação prática em suas vidas e que sejam genuinamente apropriados.

O critério “crítico” salienta a importância de não aceitar passivamente as informações apresentadas, mas também questionar o que está sendo proposto, com o objetivo de entender mais eficientemente o conteúdo dado, fazendo uma análise mais completa e buscar uma compreensão mais profunda. O conhecimento deve ser uma ferramenta para explicar o mundo em que vivemos e promover um pensamento crítico que prepare os educandos a interpretarem e moldarem seus cotidianos.

A criatividade como terceiro critério, traz a necessidade dos alunos serem capazes de aplicar o conhecimento em diferentes contextos, sendo que o aprendizado deve estimular a capacidade de transferir conceitos e habilidades para diferentes situações, proporcionando o avanço do conhecimento e a resolução de problemas de forma criativa.

O critério da “durabilidade”, o último critério, realça a importância de que o conhecimento seja internalizado pelos alunos e se torne parte de sua visão de mundo. Isso significa que o aprendizado

não deve ser apenas temporário, mas algo que permanece com o sujeito ao longo de sua vida, permitindo-lhe a intervir na prática em sua realidade.

Resumindo, esses critérios para o conhecimento escolar apresentado no texto buscam garantir que a educação proporcione aos educandos um aprendizado que seja significativo, crítico, criativo e duradouro, não simplesmente trazendo que aprender é apenas absorver informações, mas também a aplicá-las de forma satisfatória e transformadora em suas vidas e na sociedade em geral. O papel do educador no meio dessa perspectiva é ajudar os alunos a entenderem a realidade em que eles se encontram, tendo os conteúdos como uma forma de mediação.

O autor também discute nessa seção a necessidade de os professores adotarem uma teoria do conhecimento como guia para aprimorar sua prática pedagógica. O autor enfatiza que, embora a educação envolva a interação com turmas diferentes a cada dia, é essencial que os educadores tenham uma estrutura teórica para orientar seu trabalho. A seção também destaca que a realidade não se revela diretamente, em algum ponto ela é caótica. Essa parte traz a significação que o conhecimento não é adquirido facilmente por meio da simples observação da realidade. É necessário esforço e mediação por meio de instrumentos, sejam eles materiais (como microscópios) ou mentais (como linguagem e conceitos).

Finalizando a seção e o capítulo, é demonstrado a dificuldade que é entender e realizar a construção do conhecimento no sujeito, essa parte do texto acaba explorando as contribuições da psicologia histórico-cultural e da epistemologia dialética para compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo. O autor apresenta um bloco de princípios e condições que tem grande influência nesse processo:

O autor destaca a importância da capacidade sensorial e motora, junto com a capacidade de operar mentalmente, para a construção do conhecimento. Isso envolve a habilidade de trabalhar com representações mentais, transformando-as e recriando-as.

Argumenta que o conhecimento não surge do nada e que ninguém conhece algo totalmente novo. O avanço do conhecimento ocorre na zona de desenvolvimento, onde o sujeito constrói sobre seu conhecimento prévio, adaptando e ampliando seus esquemas mentais.

Salienta que o conhecimento conceitual, especialmente o científico e o filosófico, é mediado pela linguagem verbal, seja mental, oral ou escrita. A expressão é fundamental para organizar as representações mentais e possibilitar a comunicação e a interação com outros.

Destaca que o conhecimento é estabelecido no sujeito por meio de sua ação sobre o objeto. O objeto oferece resistência, exigindo que o sujeito se modifique para compreendê-lo. Sem ação consciente e intencional, o conhecimento não é internalizado.

Sublinha que a ação do sujeito pode ser motora, perceptiva ou reflexiva, e que a interação com o objeto pode variar significativamente entre os indivíduos.

Introduz a ideia de que o processo de construção do conhecimento no sujeito passa por momentos de síncrese, análise e síntese novamente, movendo-se do empírico para o abstrato e, finalmente, para o concreto de pensamento.

Argumenta que o conhecimento deve ter um caráter analítico-sintético, exigindo que o sujeito analise o objeto em suas partes constituintes sem perder de vista a dimensão do todo.

Destaca que o conhecimento no sujeito é mediado por instrumentos, sejam eles materiais ou simbólicos, e que a mediação semiótica desempenha um papel crucial nesse processo.

Salienta que as representações mentais não são independentes, mas se organizam e se estruturam no sujeito.

Enfatiza que o conhecimento pode ocorrer em diferentes níveis, seguindo uma espiral ascendente, e que não é imediato nem linear, mas uma construção gradual.

Discute a elaboração de hipóteses pelo sujeito diante de situações problematizadoras, o que envolve a criação de relações mentais para explicar o objeto e atribuir sentido a ele.

Por fim, destaca que a contradição no sujeito, que surge quando há discrepância entre sua representação mental e o objeto ou outra representação, impulsiona o avanço do conhecimento em direção a um patamar de maior complexidade e abrangência.

**II.** A pedagogia dialética é uma abordagem que enfatiza o diálogo, a discussão, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

Valoriza o diálogo como uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento. Os professores incentivam a discussão entre os alunos, promovendo um ambiente em que as ideias possam ser compartilhadas, debatidas e criticamente analisadas. Em vez de “transmitir” conhecimento de forma passiva, os professores na abordagem dialética desempenham o papel de facilitadores do aprendizado. Eles incentivam os alunos a construir o conhecimento juntos, colaborando na resolução de problemas e na busca de respostas.



Estimula o pensamento crítico. Os alunos são encorajados a questionar, aprofundar suas compreensões e analisar informações de maneira crítica. Isso ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e a capacidade de avaliar informações de forma independente. A abordagem dialética muitas vezes enfatiza a importância de relacionar o conhecimento ao contexto da vida dos alunos. Isso torna o aprendizado mais relevante e significativo para os mesmos. Em alguns casos, a pedagogia dialética é associada a uma perspectiva de transformação social. Isso significa que os educadores podem usar essa abordagem para capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança na sociedade, incentivando-os a questionar as normas sociais, a desafiar injustiças e a buscar soluções para problemas sociais. José Morán (2015, p. 17), acrescenta que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com o apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

No ensino de física essa dialética fica mais evidente ao incluir a realização de experimentos práticos e atividades de laboratório. Os alunos podem explorar conceitos físicos por meio de experiências, o que ajuda a solidificar sua compreensão. Após a experimentação, discussões em grupo podem ajudar os alunos a interpretar resultados e tirar conclusões. Ou então relacionar os conceitos físicos ao mundo real. Professores podem demonstrar como os princípios da física se aplicam a situações do cotidiano, como movimento, eletricidade e outras áreas. Isso torna o aprendizado mais relevante e motivador. Vásquez (1977, p. 206), menciona que:

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Poder contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação.

Temos também a interdisciplinariedade: A física frequentemente se relaciona com outras disciplinas, como matemática, química e biologia. A abordagem dialética pode promover uma compreensão holística, mostrando como os conceitos físicos se conectam a outras áreas do conhecimento.

Quanto a forma do professor trabalhar em sala de aula ele enfatiza o desenvolvimento dos valores e a ética, Vasconcellos considera fundamental o desenvolvimento de valores e ética no ambiente

escolar. Ele acredita que a escola desempenha um papel importante na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Assim também ele reconhece que cada aluno é único e defende a necessidade de o ensino ser adaptado para atender às diferenças individuais, levando em consideração os estilos de aprendizagem e as necessidades específicas de cada aluno.

Enfatiza-se a importância da elaboração e expressão da síntese do conhecimento como uma etapa fundamental no processo educacional. Para Vasconcellos, a síntese do conhecimento não se trata apenas de resumir ou repetir informações, mas de compreender profundamente os conceitos. Os alunos devem ser capazes de destilar os principais pontos e ideias essenciais de um tópico ou assunto. Ele defende que os alunos devem ser incentivados a construir sentido a partir do que aprenderam. Isso significa relacionar informações, identificar padrões e conexões, e aplicar o conhecimento em novos contextos.

Os alunos devem ser capazes de refletir criticamente sobre o que aprenderam. Isso envolve avaliar a validade das informações, identificar possíveis limitações e considerar diferentes perspectivas. Ele promove a autoavaliação como parte do processo de expressão da síntese do conhecimento. Os alunos devem ser capazes de avaliar seu próprio progresso e identificar áreas de desenvolvimento. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação do aprendizado.

Em resumo, a elaboração e a expressão da síntese do conhecimento na perspectiva de Celso Vasconcellos não se limitam a simplesmente reter informações, mas envolvem uma compreensão profunda, a construção de sentido, a comunicação clara e a aplicação prática do conhecimento. Essa abordagem visa capacitar os alunos a se tornarem pensadores críticos e comunicadores eficazes, capazes de aplicar o conhecimento de maneira significativa em suas vidas e na sociedade.

**III.** A dinâmica sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula sempre encontra a questão do tempo disponível para execução do trabalho. Nessa terceira parte do livro o autor ressalta que muitas vezes os alunos não aprendem no mesmo tempo e um dilema é instalado na dinâmica docente: “dar o conteúdo previsto ou propiciar a construção do conhecimento?”. Esse dilema não é benéfico, pois a tarefa docente não é simplesmente cumprir um programa, há todo um projeto educacional para se colocar em prática. Cumprir apenas um programa pode-se cair na armadilha “o aluno quieto e o professor falando”. Armadilha no sentido que a participação crítica e dialética fica de lado, o debate fica limitado. O docente não pode se limitar a desenvolver um trabalho que por vezes não faça sentido para formação dos estudantes.

No contexto educacional contemporâneo um conjunto de desafios cruciais se apresenta, destacando-se a gestão eficiente do tempo, o aumento da produtividade, o equilíbrio entre qualidade e quantidade, a otimização do tempo de ensino e a capacitação dos alunos para a pesquisa, o livro ressalta a importância de todos esses tópicos.

O capítulo que leva o nome de a "Questão do Tempo" começa dizendo que na educação assumimos uma posição central nesse diálogo. A abordagem deste tópico concentra-se na necessidade premente de uma gestão eficaz do tempo dedicado ao ensino e aprendizado. Educadores estão continuamente em busca de estratégias que permitam otimizar o tempo em sala de aula, garantindo, de forma igualitária, que os alunos tenham amplas oportunidades para internalizar o conhecimento de maneira significativa e se engajar em atividades que promovam um aprendizado profundo e duradouro.

No âmbito do "Aumento da Produtividade" no contexto educacional, emerge uma discussão relevante. Nesse contexto, a atenção se volta para a otimização dos recursos disponíveis, com destaque para o tempo de ensino, como forma de aprimorar os resultados do processo de aprendizado. Esse debate abarca a integração de tecnologia, a implementação de métodos de ensino eficazes e o desenvolvimento de estratégias de ensino personalizadas, visando maximizar a eficiência do processo educacional, que muitas das vezes, se não for bem pensado e planejado, pode ficar tão ruim quanto era antes.

A "Dialética Qualidade-Quantidade" figura como um dilema recorrente para educadores. A discussão gira em torno da ponderação entre a profundidade do aprendizado (qualidade) e a abrangência do conteúdo abordado em um determinado período (quantidade). Encontrar um equilíbrio entre essas duas dimensões é imperativo, pois a qualidade do aprendizado não pode ser comprometida pela mera busca por abrangência, o livro deixa claro que não havendo esse equilíbrio, a qualidade do ensino pode decair, dando ênfase que os educadores precisam pensar muito bem nesta parte.

A "Racionalização do Tempo" no contexto educacional se volta à necessidade de tornar o uso do tempo de aula mais eficiente e eficaz. Isso implica a adoção de estratégias destinadas a minimizar qualquer desperdício de tempo, assegurando que os alunos estejam envolvidos em atividades relevantes que promovam uma aprendizagem ativa, na qual eles desempenham um papel ativo no processo educacional. Vasconcellos dá inúmeras propostas para que não haja um desperdício de tempo como propor lições de casa mais significativas e produtivas, planejamento de aulas, avaliação contínua, dentre outros.

Por último, a "Capacitação para a Pesquisa" desponta como um elemento crucial para preparar os alunos para os desafios da era contemporânea. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, pensamento crítico e resolução de problemas. Essas competências capacitam os alunos a buscar conhecimento de forma autônoma e aplicar métodos de pesquisa em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, capacitando-os para o sucesso em um ambiente em constante mudança onde tudo isso ajuda o aluno a aprender a não “pensar no vazio”.

Essas questões fundamentais não apenas enriquecem a discussão educacional, mas também têm um impacto direto na qualidade da educação, assegurando que os alunos estejam adequadamente preparados para enfrentar os desafios complexos do século XXI. A gestão eficaz do tempo e o aumento da produtividade, aliados à busca por um equilíbrio entre qualidade e quantidade, bem como a racionalização do tempo de ensino e a capacitação para a pesquisa, emergem como elementos cruciais na formação de indivíduos aptos a prosperar em um mundo em constante evolução, Vasconcellos traz ideias que se encaixam perfeitamente no mundo contemporâneo, onde a questão do tempo virou algo tão importante, pois em um mundo onde tudo está cada vez mais rápido, devemos pensar em como nos adaptar sem perder a qualidade do ensino e o livro como um todo demonstram ideias e soluções para que isso não aconteça.

## REFÊRENCIAS

BACHELARD, Gaston. Epistemologia. Escritos organizado por Dominique Lecouf, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977

MORÁN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2023.

PIERSON, Alice; NEVES, Marcos Rogério. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos. **Revista brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 2, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Lebertad, 2002. **Received on August 25, 2011. Accepted on April**, v. 9, 2012.

VÁSQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

*Autores:*

*Ivelton Soares da Silva*

*Professor efetivo, RDE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Física (2003) e Mestrado em Física Aplicada (2016), ambas titulações obtidas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. O trabalho de Dissertação foi desenvolvido na área de Física da Matéria Condensada e Mecânica Estatística com foco em Grupo de Renormalização. Na docência tem experiência como professor do ensino médio e do ensino superior nos cursos de Física, Matemática e Engenharia. Atualmente é coordenador do Curso de Licenciatura em Física do Campus Registro do IFSP e coordenador de área do PIBID.*

*Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1183008639919648>*

*Gabriel Freitas Leandro da Silva*

*Formado Técnico em Mecatrônica Pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Registro. Estudante de Licenciatura em Física Pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Registro, cursando o Sexto Semestre. Atualmente estou inserido no programa de Residência Pedagógica como bolsista, juntamente fazendo parte de uma Iniciação científica como voluntário, Iniciação essa voltada para a reanálise de dados sobre a camada limite atmosférica.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6156263411584167>*

*Guyllherme de Pontes Rosa*

*Aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Registro - ISFP, possui uma iniciação científica com bolsa pela CAPES na área da educação e ensino de Física, participou da FECIVALE apresentando dados parciais da iniciação científica; Bolsista da Residência Pedagógica e conselheiro na classe discente do CONCAM.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5507324353271836>*

*Henrique Rodrigues de Sousa Satyro*

*Técnico em Administração. Cursando Licenciatura em Física - Campus Registro. Participante da Residência Pedagógica do curso de física e participante da Iniciação científica.*

*Lattes:*<http://lattes.cnpq.br/4163632242228735>

*Luiz Fernando Xavier*

*Ensino médio concluído na Escola Estadual Yolanda Araújo Silva Paiva, atualmente cursando licenciatura em Física no Instituto Federal de São Paulo - Campus Registro, bolsista do Programa de Residência Pedagógica do IFSP.*

*Lattes:*<http://lattes.cnpq.br/9598421036339538>