

Educação e Humanismo

Caminhos de Esperança no Pensamento Latino-Americano

Jefferson da Costa Moreira

Vanderlei Barbosa

(Organizadores)



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

JEFFERSON DA COSTA MOREIRA
VANDERLEI BARBOSA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E HUMANISMO

CAMINHOS DE ESPERANÇA NO
PENSAMENTO LATINO-AMERICANO

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Arte da Capa: Luís Henrique Alves Pinto

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação e humanismo : caminhos de esperança no pensamento latino-americano / organizadores: Jefferson Moreira, Vanderlei Barbosa. – Santo Ângelo : Ilustração, 2025.
205 p. ; 21 cm

ISBN 978-65-6135-176-8

DOI 10.46550/978-65-6135-176-8

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Cultura latino-americana. I. Moreira, Jefferson (org.) II. Barbosa, Vanderlei (org.)

CDU: 37:1

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Whatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edeimar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
Antônio Joaquim Severino	
NOTA INTRODUTÓRIA.....	19
Luís Henrique Alves Pinto	
Capítulo 1 - A FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA E LATINO-AMERICANA	21
Vanderlei Barbosa	
Capítulo 2 - AS MIUDEZAS DE MANOEL DE BARROS PARA O DESPERTAR HUMANO: NOTAS A PARTIR DA OBRA “O MENINO DO MATO”	35
Jossuí Basílio Mendonça Maia	
Capítulo 3 - COLONIALIDADE, BARBÁRIE, PENSAMENTO E DECOLONIALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA O HUMANISMO LATINO-AMERICANO	49
Adão José Peixoto	
Capítulo 4 - A POESIA NO QUINTAL DO CURUMIM: FONTE INDISPENSÁVEL PARA A FORMAÇÃO HUMANA	67
Jossuí Basílio Mendonça Maia	
Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro	
Jefferson da Costa Moreira	
Capítulo 5 - AMÉRICA LATINA, UMA NOVA PERSPECTIVA SOB A ÓTICA DE ANTIGOS OLHARES	79
Agostinho Nunes de Brito	

Capítulo 6 - DOS CAMINHOS DE UMA PROFESSORA- PESQUISADORA EM FORMAÇÃO: (DES)CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA.....	97
Carollina Martins de Paiva Ribeiro	
Capítulo 7 - FORMAR LA FRATERNIDAD: APORTES DE <i>FRATELLI TUTTI</i> AL DEBATE POLITICO-PEDAGOGICO LATINOAMERICANO	113
Andrea Díaz	
Capítulo 8 - O LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA: PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	123
Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro Fábio da Silva Santos	
Capítulo 9 - FAKE NEWS E A MANIPULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: UM OLHAR HUMANISTA PARA PENSAR A REALIDADE	137
Nilo Agostini	
Capítulo 10 - XAVIER ZUBIRI NA AMÉRICA LATINA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ALGUNS DISCÍPULOS	155
Antônio Vidal Nunes	
Capítulo 11 - AS “IDEIAS-RIO” DE PAULO FREIRE: NOTAS DE COMO DISCORRERAM.....	175
Humberto Herrera Contreras Deise Elen Abreu	
Capítulo 12 - A EDUCAÇÃO POPULAR DE INSPIRAÇÃO TEOLÓGICO- HUMANISTA NO PENSAMENTO DE FREI BETTO.....	187
Jefferson da Costa Moreira	
SOBRE OS AUTORES	201
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	205

PREFÁCIO

Antônio Joaquim Severino

Muito oportuno o lançamento da presente obra, que ora tenho a honra de prefaciá-la em convite de seus organizadores, não só devido à pertinência e à relevância da temática nela tratada, mas também graças ao significado da mensagem de que é portadora. Avalio que ela nos desvela um perfeito exemplo do posicionamento que se espera do esforço intelectual na produção daquela literatura, de cunho filosófico-educacional, que expresse o enfoque mais adequado para nosso debate nos dias de hoje, quando estão em pauta questões relacionadas à cultura e à educação. Nossa tradição filosófica nacional, quando aborda essas questões, revela uma sempre persistente tendência a vê-las à luz de referenciais epistemológicos clássicos, retomados particularmente do acervo paradigmático europeu. O fenômeno se explica, obviamente, pela formação histórica de nossa cultura, que se deu mediante intenso e extenso processo de colonização. Mas, embora esse fenômeno se explique, não se justifica, pois a condução da vida de uma sociedade depende necessariamente da apreensão das suas próprias coordenadas socioculturais. Ficando atrelada a padrões externos a sua própria experiência comunitária, não atinge sua condição de autenticidade, ficando incapacitada de dar sentido à construção de sua real história.

Os ensaios que compõem o presente livro nos transmitem, na minha avaliação, um convite a nos aproximarmos, mais atentamente, da realidade sociocultural latino-americana e brasileira, exatamente buscando entendê-la em suas manifestações peculiares. Entendo que eles nos ajudam a nos ver em nossa própria identidade brasileira, em sua interface com a identidade latino-americana. Por isso mesmo, avalio tratar-se do modo mais adequado que cabe à prática intelectual que de nós é legítimo esperar. Vejo neles um exercício e um esforço de autocompreensão de nós mesmos, mediante uma virada no modo de se praticar o conhecimento, tanto no seu momento epistêmico de apreensão da realidade concreta, dada historicamente, quanto no momento de reflexão crítica sobre ela.

Trata-se, portanto, de uma inflexão nos modos de nos ver e de ver o mundo a nossa volta e de nos pensar em nosso contexto situacional. Uma tentativa de olhar com nossos próprios olhos, de pensar a partir de nossas

experiências e de nossas raízes comunitárias. Considero essa uma postura de etnoconhecimento – a não ser confundido com o etnocentrismo, outra equivocada postura – mas de se levar em conta as vivências ocorridas no pulsar da vida da comunidade. Essa nova postura epistêmica demanda, sem dúvida, uma atitude diferente diante das injunções tanto da tradição cultural como das interpelações das demais culturas coetâneas, no nosso caso, principalmente frente à cultura euro-ocidental, dado o fato de sua interferência muito forte na configuração de nossa própria imagem. Impõe-se, certamente, uma necessária atitude crítica ao eurocentrismo ainda marcante. Não se trata, obviamente, de romper, ignorando-os, os vínculos objetivos que nos prendem à tradição ocidental, mas de infletir o modo do relacionamento com ela. O que se exige então é um diálogo efetivamente intercultural crítico, um maior intercâmbio horizontal. Nenhuma cultura pode existir isolada, sem comunicação com outras culturas, mas essa comunicação precisa ser sempre de mão dupla, mediante um compartilhamento recíproco de contribuições. E a educação é processo fundamental nessa dinâmica da vivência cultural das sociedades pois é mediante sua prática que a cultura se espalha e se compartilha capilarmente no seio da sociedade. E a ferramenta fundamental da educação é o conhecimento. E esse conhecimento não pode ser um contemplar abstrato de essências nem uma réplica mecânica de informações acumuladas, mas sempre uma tentativa de apreensão e reconstrução do sentido das situações, naturais e culturais, que tecem nossa existência real.

A coletânea alicerça sua organicidade hermenêutica na sensibilidade comum dos autores dos ensaios às condições específicas das manifestações de seus respectivos objetos de estudo bem como no compromisso de todos com uma proposta educativa emancipatória, dialógica e intercultural, irmanando todos num único projeto formativo do humano. Ademais, identifica-se igualmente essa convergência na escolha de seus referenciais teóricos, todos aptos a fornecer categorias rigorosas, críticas e criativas para a análise dos assuntos em pauta.

Faço estas considerações iniciais para melhor situar e apresentar a mensagem filosófico-educacional de que entendo ser portador o presente livro. É sob essa perspectiva que vejo a obra em apreço e a apresento aos leitores. Os ensaios que a compõem se expressam como abordagens críticas, bem documentadas, sobre variados aspectos de nossa cultura latino-americana e brasileira, processam um intercâmbio intercultural dialógico com outros pensadores, privilegiando aqueles que já trataram de nossa condição cultural, conversando com Antônio Cândido, Manoel

de Barros, Paulo Freire, Frei Betto, Xavier Zubiri, entre outros. E todos se concentram em torno do propósito humanizador da educação, sob insígnia de um humanismo impregnado pela confiança na vida e na esperança da emancipação das pessoas.

Tal perspectiva é consoante com as aspirações educacionais do Grupo MOSAICO, coletivo de docentes e discentes da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras, da Universidade Federal de Lavras, grupo de educadores que se dedicam especificamente a pesquisar e refletir sobre as culturas latino-americana, brasileira e clássicas, no contexto posto pelos desafios do momento histórico-cultural que atravessamos. O Grupo acolhe também pesquisadores externos, interessados na temática em questão e que se fazem presentes entre os autores deste volume. Todos os textos ecoam os princípios e pressupostos que informam a proposta de trabalho desse grupo. A presente obra dá continuidade ao programa editorial do Grupo, agregando mais uma na lista de várias publicações anteriores e criando assim uma nova ocasião de divulgação e compartilhamento dos relevantes resultados de seus trabalhos de estudo, análise e reflexão sobre a relação entre a cultura e a educação em nosso contexto histórico-social.

Assim, e bem coerentemente com esse programa de estudos, se posiciona Vanderlei Barbosa, no capítulo de abertura da coletânea, *A formação da cultura brasileira e latino-americana*, dialogando com Antônio Cândido, a partir do livro *Literatura e subdesenvolvimento*, reflete sobre a formação dessas culturas, enfatizando sobretudo o impacto das novas tecnologias. Inicia resgatando as denominações que foram postas ao país, ao longo do tempo, aborda em seguida as linhas gerais dos pensamentos locais e conclui trabalhando o conceito de interdependência.

De seu lado, Jossuí Basílio Mendonça Maia, em *As miudezas de Manoel de Barros para o despertar humano, notas a partir da obra "O menino do mato"*, dialoga com o poeta, o que lhe permite evidenciar a importância que o mesmo atribui à vida, à natureza, à infância e à experiência humana, defendendo a necessidade de um novo olhar para o mundo, sem os esquematismos comuns. A vivência da criança no seio da natureza é retratada numa prosa com jeito de autobiografia. Na obra desse pensador, sensível a outras dimensões da subjetividade, faz uma defesa da poesia, da força da imaginação, do lúdico, da infância, contrapostas ao racionalismo tecnológico da linguagem formal acadêmica.

Adão José Peixoto, em seu ensaio, *Colonialidade, barbárie, pensamento e decolonialidade: contribuições da filosofia para o humanismo*

latino-americano, nos expõe as duras marcas da colonialidade que, sob forma de dominação e barbárie, foram atuantes no passado colonial e deixaram pesado legado, para explicitar, em seguida, os investimentos do pensamento filosófico-educacional em busca da emancipação e autonomia culturais, priorizando o diálogo com pensadores latino-americanos, sobretudo aqueles ligados ou inspirados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade.

A perda do sentido da experiência humana é a preocupação motivadora da reflexão do trio Jossué Basilio Mendonça Maia, Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro e Jefferson da Costa Moreira, no capítulo *A poesia no quintal do Curumim: fonte indispensável para a formação humana*. Pautam então a busca do resgate desse sentido mediante uma prática de leitura articulada à imaginação, à curiosidade e à criatividade das crianças, ecoando a proposta pedagógica do Projeto Curumim, de Nepomuceno, em suas atividades conjuntas com projeto extensionista da Universidade Federal de Lavras. Demonstram que a união da leitura à arte faz dela um ato criador.

Agostinho Nunes de Brito, em seu texto *América Latina, uma nova perspectiva sob a ótica de antigos olhares*, mergulha nas marcas profundas da colonialidade, resultantes da barbárie da colonização, que abriu as dolorosas chagas da destruição das culturas originárias da América Latina, comprometendo o modo de vida das culturas inca, asteca e tupi-guarani. As contradições da lógica ilógica do capitalismo hodierno continuam praticando esse epistemicídio. Mas, esperançoso, o autor, inspirando-se em Paulo Freire e Ariano Suassuna, pleiteia a necessária recuperação das forças vitais do modo de vida dos povos ancestrais de nosso continente.

Sintonizada com a perspectiva freiriana, numa rica narrativa, *Dos caminhos de uma professora-pesquisadora em formação: (des)construções de sentidos para a docência*, Carollina Martins de Paiva Ribeiro nos convida a refletir sobre o sentido da docência, resgatando experiências formativas de sua trajetória pessoal, na qual a inquietação frente aos mecanicismos acadêmicos e a grande sedução pela vida na natureza a levaram para a área de ecobiologia. Mediante reflexiva narrativa autobiográfica, compartilha seu confronto com os desafios da formação acadêmica e da realidade social bem como suas experiências gratificantes e significadoras, que avalizam a esperança de uma vida social fecundada por uma educação efetivamente emancipadora.

Andrea Diaz, filósofa e educadora argentina, aporta ao debate político-pedagógico latino-americano, as contribuições da Encíclica *Frattelli Tutti*, do Papa Francisco, que trata da fraternidade e da amizade social. Em seu texto *Formar la fraternidad: aportes de Fratelli Tutti al debate político-pedagógico latino-americano*, propõe fazer da mensagem da encíclica, ao trazê-la para o campo educacional, uma leitura dialogicamente inspirada na tradição crítica da pedagogia moderna, na qual inclui também Paulo Freire. Após descrever o atual modo de vida como marcado pela desumanização, da qual se faz ausente a fraternidade universal, o capitalismo neoliberal, não só obstrui a fraternidade, mas ainda ativa formas de vida que a negam. Daí a defesa intransigente de se apostar nesses dois pilares para a construção de um mundo mais humano, fazendo deles estratégia política e pedagógica, como caminho inédito e viável para se habitar a casa comum, aquela de uma sociedade justa e humanizada.

No capítulo *O legado da educação popular freiriana: práticas emancipatórias contemporâneas na educação pública*, Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro retorna à obra de Paulo Freire, agora com Fábio da Silva Santos, para resgatar o legado da educação popular tal como concebida e praticada por ele, e destacar as práticas emancipatórias contemporâneas na educação pública. Retomando as práticas da experiência de alfabetização de adultos, realizadas por Paulo Freire, em Angicos, em 1963, analisando-as e refletindo sobre elas, os autores buscam direcionamentos para práticas pedagógicas inovadoras e emancipadoras aplicáveis na esfera da educação pública da atualidade. E a ideia matriz a que cabe presidir a prática educativa, para torná-la libertadora, é privilegiar a liberdade, a iniciativa e a autonomia do educando, e que a relação entre educador e educando seja efetivamente dialética, articulando teoria e prática, vivência e conhecimento científico, gerando novos saberes e ativando o inédito viável.

Já Nilo Agostini, em *Fake News e a manipulação da consciência: um olhar humanista para pensar a realidade*, nos alerta para a necessidade de ativarmos um senso crítico e ético mais aguçado para não sucumbirmos a falsas crenças, propostas pelas variadas formas de manipulação da consciência, produzidas pelo modo de vida sociocultural contemporâneo, decorrente da hegemonia ideológica e econômica do capitalismo neoliberal. Dentre essas formas de manipulação da consciência, encontram-se as narrativas das Fake News, que se tornaram muito poderosas e eficientes graças aos recursos tecnológicos da internet de que se servem. Embora sempre tenham existido, essas formas de manipulação subjetiva se potencializaram com a chegada da era digital, adquirindo maior força de imposição às

consciências, querendo transformar mentiras em verdades. Para enfrentar e superar essa nova epidemia, faz-se necessário não só apurado letramento digital, mas também aguçada atenção crítica, junto à lucidez epistêmica e perspicácia ética par decifrar essa máquina de mentiras, compromissadas com uma lógica mercantilista e com interesses criminosos.

Antônio Vidal Nunes nos põe em contato com as contribuições do pensamento do filósofo espanhol Xavier Zubiri para abordarmos a condição latino-americana. E faz isso, no capítulo *Xavier Zubiri na América Latina: considerações a partir de alguns discípulos*, apresentando-nos sínteses dos pensamentos de outros filósofos, seguidores de Zubiri, que configuram uma tradição filosófica, lastreada na inspiração dele, voltada para a temática latino-americana. São eles: Germano Marquinez Argote, Antonio Gonzales Fernandez, Hector Samour e Enso Solari. Argote fornece amplo rastreamento da presença do pensamento zubiriano na cultura latino-americana. Fernandez retoma e desdobra a filosofia de Zubiri a partir da recepção que tem nos diversos países do continente. Samour, pensador centro-americano, destaca a influência zubiriana na configuração da filosofia da libertação e Solari explicita essa influência na filosofia da religião, no contexto continental.

Humberto Herrera Contreras e Deise Elen Abreu discorrem, no ensaio *As “ideias-rio” de Paulo Freire: notas de como discorreram*, refletem sobre aquelas ideias freirianas que permanecem desafiando o tempo e que continuam presentes e atuantes, ainda hoje, inspirando as novas gerações. Continuam fluindo como as águas de um rio. Buscam então explicitar quais as ideias de Paulo Freire continuam atuais, nos influenciando e nos fornecendo pistas para a construção de um mundo mais humanizado.

Jefferson da Costa Moreira enfoca a temática da educação popular, trazendo ao debate as contribuições teológico-humanísticas de Frei Betto. Em seu ensaio *A educação popular de inspiração teológico-humanista no pensamento de Frei Betto*, argumenta como o resultado ambíguo da glorificação do pensamento racional, no contexto ocidental, provocou uma perda da sensibilidade a outros valores. O autor mostra então como Frei Betto, com sua abertura a uma significativa espiritualidade, elabora, em seus pensamentos, uma intervenção formativa, de cunho humanista, uma pauta central é a recuperação do sentido integral da condição humana, de sua dignidade, mediante uma ação dialógica com todo o povo, em busca da justiça social, da libertação e principalmente da defesa da vida.

A destinação que temos de esperar de um conhecimento crítico, rigorosamente construído e filosoficamente fundamentado, num contexto socio-histórico-cultural como o nosso, não pode ser outra senão a de contribuir para preparar as novas gerações, às quais cabe construir uma civilização mais feliz. O que ele só poderá fazer ao comprometer-se com um processo pedagógico e político de emancipação dos homens historicamente situados. É o que se vislumbra pela utopia de uma nova realidade social, de um outro mundo em que indivíduos, sociedades e natureza se relacionem de modo a garantir um bem viver. Tudo que podemos almejar é, como nos propõe Ricoeur, viver bem, com os outros, em instituições justas, ou seja, viver como cidadãos em sociedades democráticas. Daí que a finalidade intrínseca da educação é se tornar, o mais radicalmente possível, mediadora da construção da cidadania, entendida esta como qualidade de vida, pessoal e social. Eis a convocação altissonante que nos fará, sem dúvida, a leitura dos ensaios desta coletânea.

E é nessa perspectiva que cabe entender o compromisso do conhecimento, em geral, e da Filosofia, em particular, de se engajar numa tarefa educacional e política consistente, compartilhando o projeto de assumir a complexidade da condição humana, propondo a se praticar como sustentadora de uma modalidade de etnoconhecimento e como uma abordagem intercultural do saber, do poder e do existir. Com isso, explicita-se a necessidade de que nosso pensar esteja sempre sintonizado com as nossas próprias experiências existenciais, nascendo de nossas próprias raízes culturais. Que o compartilhamento das ideias tão claramente trabalhadas nesta obra nos inspire e engaje na inacabada luta pela emancipação de todas as pessoas e na construção de um modo de vida à altura da dignidade humana.

NOTA INTRODUTÓRIA

“Rostos que Educam”

Na capa, a América Latina é tecida em bordado ñandutí — flor e sol de muitos fios. É o continente que brilha não como mapa, mas como corpo vivo de rostos que se encontram. Cada linha bordada é uma história; cada cor, um chamado. O sol que arde no centro do desenho é o mesmo que, segundo o velho mito de Platão, rompeu as sombras da caverna e revelou o mundo. Aqui, porém, o conhecimento não vem de um único olhar, mas da comunhão dos muitos rostos que aprendem uns com os outros.

São quatorze rostos — quatorze epifanias.

O rosto da mulher negra que lê um livro aberto é o rosto da sabedoria que se faz carne e palavra.

O rosto do indígena que sopra a flauta andina é o som ancestral que recorda que educar também é lembrar.

O rosto da mulher branca com a muda de árvore anuncia o futuro plantado nas mãos.

O rosto do menino, o rosto do trabalhador, o rosto da mãe com seu bebê — todos dizem, sem dizer, que a educação é o tecido da vida partilhada.

Há o rosto da idosa que acende a lamparina, como quem conserva a luz para os que virão.

Há o rosto do operário, o rosto do camponês, o rosto da mulher que solta a pomba da paz — todos lembrando que o saber nasce do trabalho, da resistência e da esperança.

Há o jovem com os cinco pães e dois peixes — o milagre da partilha que é também o gesto primeiro da escola verdadeira.

E há, enfim, a jovem com flores, rosto de ternura e resistência, símbolo de uma educação que floresce mesmo em chão árido.

Esses rostos não são figuras; são presenças.

Em cada um deles vibra o que o pensamento chama de alteridade: o mistério do outro que me convoca, que me desinstala, que me pede cuidado.

São rostos que não apenas olham, mas que nos olham — e nesse olhar silencioso nos chamam à responsabilidade.

Educar, então, é responder a esse chamado.

É reconhecer no rosto do outro o altar onde a humanidade se refaz.

O mapa latino-americano, bordado de flores, não é fronteira, mas comunhão. Cada pétala é um rosto, cada cor uma voz.

Ali, o infinito habita o cotidiano — e a educação se faz ato ético: ver o outro, escutá-lo, acolhê-lo.

Pois o rosto, diz a filosofia, é o primeiro livro que se abre diante de nós.

E na América Latina — terra de muitos rostos, muitas línguas, muitas dores — esse livro ainda se escreve com ternura, luta e esperança.

Assim, a capa é mais do que imagem: é uma parábola.

Mostra que a educação começa no olhar que encontra outro olhar, no gesto que acolhe, no pão que se reparte,

na coragem de ver no rosto do outro o próprio sentido de existir. É o convite a uma pedagogia da presença —

em que aprender é sempre também amar, e ensinar é sempre um modo de cuidar.

Luís Henrique Alves Pinto

Novembro de 2025.

A FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA E LATINO-AMERICANA

Vanderlei Barbosa

Introdução

Fui convidado para participar desta publicação que reúne artigos científicos sobre o humanismo na América Latina, cujo mote da proposta foi a comemoração dos cinco anos de existência do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO), que tem como uma de suas linhas de pesquisa, exatamente, a cultura e o pensamento latino-americano.

O MOSAICO é um grupo de pesquisa interdisciplinar que congrega docentes e discentes - graduação e pós-graduação - de diversas áreas do conhecimento, inserido na Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras da Universidade Federal de Lavras, UFLA.

Todo grupo de pesquisa tem como lastro de suas atividades aprofundar temas, pensar desafios que emergem do contexto atual e formular ideias que possam contribuir com debates que apontem para a mudança de visão e de mentalidade. A partir desses pressupostos, algumas perguntas orientam a reflexão que propomos nesse pequeno texto, a saber: Qual nossa missão enquanto grupo de estudo e pesquisa? Quais nossas responsabilidades de pesquisadores e pesquisadoras? Qual nosso papel de intelectuais? Quais as ações ditas humanizadoras podemos identificar em nossa realidade? Quais os referenciais humanizadores encontramos na América Latina?

Essas questões orientam nosso compromisso enquanto coletivo de pessoas que tem como mote pensar a cultura brasileira, a cultura latino-americana e a cultura clássica, a partir das provocações que emergem da era digital e da lógica neoliberal que se colocam como “a nova razão do mundo” como asseveram Pierre Dardot e Christian Laval, na obra intitulada *A nova*

*razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*¹, publicada na França em 2009 e editada no Brasil em 2016.

É importante ter em conta uma observação dos referidos pensadores quando afirmam:

Se quisermos ultrapassar o neoliberalismo, abrindo uma alternativa positiva, temos de desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 9)

A expressão *imaginação política* utilizada por Dardot e Laval, associada às mediações institucionais, é uma possibilidade de pensar criticamente o neoliberalismo - sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 7).

Para pensar esse fenômeno social global, evoco minhas pesquisas e publicações (BARBOSA, 2018, BARBOSA, 2020, BARBOSA, 2021a, BARBOSA, 2021b, BARBOSA, 2023), que têm lastreado minhas análises sobre os aspectos históricos, éticos, filosóficos, teológicos e pedagógicos do pensamento crítico latino-americano². Daí a breve contextualização da era digital e da lógica neoliberal para situar o mote de nossa discussão, mas os aspectos políticos e econômicos serão objetos de investigações futuras³.

Neste ensaio nosso propósito é procurar analisar o aspecto cultural e em pesquisas futuras, nosso desafio será aprofundar os aspectos políticos e econômicos. Esses aspectos - históricos, éticos, filosóficos, teológicos, pedagógicos, culturais, políticos e econômicos - formam uma amalgama, cuja organicidade permitem uma visão de conjunto do pensamento crítico latino-americano.

Todos esses eixos permitem que se faça uma reflexão em sentido amplo sobre a América Latina, mas, nos limites deste ensaio, serão apontadas tão-somente, em breves linhas gerais, o processo de formação

1 Na mesma perspectiva dessa obra, os referidos autores publicaram na França em 2014, a obra *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*, que foi editada no Brasil em 2017, ambas pela editora Boitempo.

2 O foco de minhas pesquisas sempre incidiu sobre o pensamento crítico latino-americano e considero que tem muita coisa desse pensamento que merece ser ressuscitado como potencial de análise das questões que nos desafiam no contexto da era digital.

3 Tenho buscado em minhas pesquisas refletir sobre o pensamento crítico latino-americano em seus vários aspectos. Nesse texto o objetivo é retomar o ensaio *Literatura e subdesenvolvimento*, do crítico literário Antonio Candido, publicado em 1969, para entender o processo de formação da cultura brasileira e latino-americana.

da cultura brasileira e latino-americana, tendo como referência o ensaio *Literatura e subdesenvolvimento*, do crítico literário Antonio Candido, publicado em 1969.

Literatura e subdesenvolvimento é um texto seminal para compreender o clima intelectual da época⁴ e que permite extrair dele algumas consequências interpretativas para compreender nossa região e como foi-se constituindo nossa cultura brasileira e latino-americana.

A reflexão será abordada, seguindo as seções do texto, buscando evidenciar três aspectos: primeiro, caracterizar as diferentes noções como, ao longo do tempo, somos nomeados. Ora predominava entre nós a noção de “país novo”, ora a noção de “país subdesenvolvido”. Essa distinção de Mário Vieira de Mello⁵ para o caso brasileiro, segundo Candido, é válida também para toda a América Latina; segundo, apresentar as linhas gerais que compõem o desenvolvimento do pensamento local em seus aspectos positivos e negativos, em especial das possibilidades e das ameaças para a literatura latino-americana e terceiro, evidenciar o conceito de interdependência que culmina num sistema cultural efetivo, evidenciando os principais expoentes da literatura brasileira e latino-americana, cuja originalidade é reconhecida no mundo todo.

Mas que consequências pode-se extrair destas distinções para compreender a cultura brasileira e latino-americana? A estratégia usada por Candido, dado o caráter peculiar do ensaio em análise, é partir de uma leitura diacrônica que situa de modo esquemático os eventos históricos de acordo com a sua evolução no tempo.

É imprescindível marcar a centralidade da dialética como aspecto metodológico porque é ela que permite pensar o universal e o local. Parece ser este o cenário do percurso argumentativo apresentado por Candido em seu ensaio *Literatura e subdesenvolvimento*, cujo objeto de reflexão é o Brasil e a América Latina.

4 O golpe de 1964, o período de Candido nos EUA em 1968, a Revolução cubana em 1959, a Independência de diferentes países africanos em 1960, o papel da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL (com forte influência em Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto em 1970 e a influência de Ángel Rama, crítico literário uruguaio, registrado em *Conversa Cortada*, constitui o clima intelectual para a interpretação da América Latina.

5 Posteriormente, passou-se a denominar com a noção de “país de terceiro mundo”, em seguida com a noção de “país em desenvolvimento” e, atualmente, somos inseridos na noção de “país emergente”. São variações eufemísticas para dizer que somos a região do atraso e da debilidade cultural.

Seção I - A noção de “país novo” e a noção de “país subdesenvolvido”

Num panorama geral do ensaio, Candido primeiramente apresenta a distinção elaborada por Mário Vieira de Mello entre a noção de “país novo” e a noção de “país subdesenvolvido”. A primeira perspectiva salienta-se “a pujança virtual e, portanto, a grandeza ainda não realizada”. A segunda perspectiva destaca-se “a pobreza atual, a atrofia; o que falta, não o que sobra”.

As consequências da noção de “país novo”, produziu, com efeito, “na literatura algumas atitudes fundamentais derivadas da surpresa, do interesse pelo exótico, de um certo respeito pelo grandioso e da esperança quanto às possibilidades. A ideia de que a América constituía um lugar privilegiado se exprimiu em projeções utópicas que atuaram na fisionomia da conquista e da colonização” (CANDIDO, 1989, p. 140).

Esse estado de euforia foi herdado pelos intelectuais latino-americanos, que o transformaram em instrumento de afirmação nacional e em justificativa ideológica. A literatura se fez linguagem de celebração e terno apego, favorecida pelo romantismo, com apoio na hipérbole e na transformação do exotismo em estado de alma. O nosso céu era mais azul, as nossas flores mais viçosas, a nossa paisagem mais inspiradora que a de outros lugares (CANDIDO, 1989, p. 140).

O exemplo paradigmático evocado por Candido para ilustrar essa visão é o poema “Canção do exílio” de Gonçalves Dias⁶. Eu acrescentaria o Hino nacional brasileiro também como expressão desse espectro. Isso equivale a dizer que a ideia de pátria vinculada à natureza originou “uma literatura que compensava o atraso material e a debilidade das instituições por meio da supervalorização dos aspectos regionais, fazendo do exotismo razão de otimismo social” (CANDIDO, 1989, p. 140).

As consequências da noção de “país subdesenvolvido” tornam-se uma força propulsora na atuação política de nossos intelectuais, ou seja, a consciência do subdesenvolvimento coloca em evidência a miséria das populações e a sua incultura paralisante.

6 Alguns versos no hino nacional brasileiro: Brasil, um sonho intenso, um raio vívido/De amor e de esperança, à terra desce/Se em teu formoso céu, risonho e límpido/A imagem do Cruzeiro resplandece/Gigante pela própria natureza/És belo, és forte, impávido colosso/E o teu futuro espelha essa grandeza/... Deitado eternamente em berço esplêndido/Ao som do mar e à luz do céu profundo/Fulguras, ó Brasil, florão da América/Iluminado ao Sol do Novo Mundo!/Do que a terra mais garrida/Teus risonhos, lindos campos têm mais flores/Nossos bosques têm mais vida/Nossa vida, no teu seio, mais amores.

A intenção aqui é marcar o lugar da virada de percepção dos intelectuais, sobretudo, na ficção regionalista que abandona a visão ufanista e assume uma visão pessimista. Há aqui a passagem da fase de consciência amena de atraso correspondente à ideologia de “país novo”, para a fase da consciência catastrófica de atraso, correspondente à noção de “país subdesenvolvido”.

O primeiro aspecto, fase de consciência amena de atraso, que é predominante até a década de 1930, segundo Candido traz para a literatura características como a surpresa, o exótico, o grandioso, ou seja, a América Latina como lugar da utopia.

O segundo aspecto, fase da consciência catastrófica de atraso, é a percepção da debilidade das instituições em relação às promissoras condições naturais. Essa mudança de perspectiva leva a literatura a mostrar as misérias das populações e as contradições de toda ordem que vicejavam em nosso contexto. Essa virada de percepção acontece com os romances incorporando a realidade é um exemplo da ruptura com a terra para propor a ideia de pátria, isto é a passagem de uma visão telúrica para uma visão política⁷.

Trata-se de reconhecer a força desmistificadora do romance, que se alastra por todo o continente criando disposições de combates e revoluções. Mas, ao mesmo tempo, ao lado da crítica havia uma certa ingenuidade de que a simples remoção do imperialismo traria, por si só, a explosão do progresso.

Candido vai aprofundar sua análise apontando que a questão é mais complexa, isto é, o processo de formação da cultura brasileira e latino-americana, exige uma postura crítica mais aguda, considerando a superação de um dualismo simplista e dando significado político em relação à formação da cultura nos países periféricos. Cabe recordar que, para Candido, o importante seria criar uma organicidade de pensamento capaz de lastrear e consolidar o sistema cultural do continente.

7 José Lins do Rego talvez seja o grande expoente do romance regionalista na década de 1930, juntamente com Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos a expressar essa virada de percepção dos romances incorporando a realidade. *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, é um exemplo da ruptura com a terra para propor a ideia de pátria, isto é a passagem de uma visão telúrica para uma visão política.

Seção II - Condições materiais de existência da literatura na América Latina

Cabe dizer que essa virada tem algo de inédito na história da formação da cultura brasileira e latino-americana. Candido parece consentir e reconhecer sua pertinência com implicações intelectuais, econômicas e políticas orientadas para a libertação numa perspectiva sociológica⁸. Mas para a superação da realidade do atraso, surge a necessidade de compreender dois elementos estruturantes que são desafios para a literatura: o analfabetismo e a debilidade cultural.

Vejamos, então, alguns pontos estruturantes dos desafios da literatura latino-americana apontados por Antonio Candido: falta de meios de comunicação e difusão - editoras, bibliotecas, revistas, jornais -; inexistência, dispersão e fraqueza dos públicos disponíveis para a literatura; impossibilidade de especialização dos escritores em suas tarefas literárias; falta de resistência ou discriminação em face de influências e pressões externas.

Todos esses aspectos, segundo Antonio Candido, tem uma vinculação com nossa colonização ibérica. Soma-se ao quadro da debilidade cultural os fatores de ordem econômica e política. Em outros termos, com a ausência de pessoas letradas, a cultura literária ficava restrita a uma pequena elite intelectual. Esse diagnóstico abre espaço para a questão regionalista que permite a literatura focar na realidade local.

Assumimos a partir desses elementos, as possibilidades e ameaças sintetizadas por Antonio Candido nessa bela sentença:

Isto é posto para mostrar que são maiores as possibilidades de comunicação do escritor latino-americano no quadro do terceiro mundo, apesar da situação atual, que reduz muito os seus públicos

8 Ángel Rama e Antonio Candido foram grandes entusiastas de pensar projetos comuns para pensar as condições materiais de existência da história da literatura latino-americana. Em um pequeno texto, intitulado *Uma Visão Latino-Americana* (2001), Candido relata sua aproximação de Ángel Rama: “quando conheci Ángel Rama em Montevidéu, no ano de 1960, ele me declarou a sua convicção de que o intelectual latino-americano deveria assumir como tarefa prioritária o conhecimento, o contato, o intercâmbio em relação aos países da América Latina e, manifestou a disposição de começar este trabalho na medida das suas possibilidades, seja viajando, seja se cartearando e estabelecendo relações pessoais. Foi o que passou a fazer de maneira sistemática, coordenando as suas atividades quando, exilado na Venezuela, ideou e dirigiu a Biblioteca Ayacucho, patrocinada pelo governo daquele país, que se tornou uma das mais notáveis empresas de conhecimento e fraternidade continental da literatura e do pensamento. Inclusive porque foi a primeira vez que o Brasil apareceu num projeto deste tipo em proporção adequada”.

eventuais. No entanto, é também possível imaginar que o escritor latino-americano esteja condenado a ser sempre o que tem sido: um produtor de bens culturais para minorias, embora no caso estas não signifiquem grupos de boa qualidade estética, mas simplesmente os poucos grupos dispostos a ler. Com efeito, não esqueçamos que os modernos recursos audiovisuais podem motivar uma tal mudança nos processos de criação e nos meios de comunicação, que quando as grandes massas chegarem finalmente à instrução, quem sabe irão buscar fora do livro os meios de satisfazer as suas necessidades de ficção e poesia (CANDIDO, 1989, p. 142).

Esse caráter dialético entre cultura erudita e cultura de massa⁹, ganha sua força na expressão de que somos um “continente sob intervenção”. Para Candido, reconhecer que somos um “continente sob intervenção”, é *Conditio Sine Qua Non* para superação de tal estado, aproveitando as brechas que existem para a criação de um modo original de ser a partir da nossa realidade, ou seja, isso implica vencer a mera imitação, levando em conta as condições locais de nosso território.

Noutro registro, Antonio Candido (1989, p. 143) mostra-nos que “não há interesse, para a expressão literária da América Latina, em passar da segregação aristocrática da era das oligarquias para a manipulação dirigida das massas, na era da propaganda e do imperialismo total”.

Nesse sentido, segundo Antonio Candido, “cabe à literatura latino-americana uma vigilância extrema, a fim de não ser arrastada pelos instrumentos e valores da cultura de massa, que seduzem tantos teóricos e artistas contemporâneos” (CANDIDO, 1989, p. 143).

Seção III - Ideologia ilustrada

Como Candido resolve o problema da ideologia ilustrada, da função dos intelectuais flutuantes e da dependência cultural? Diante de tais questões, pretende-se mostrar que a estratégia de Candido consiste em analisar essas três tendências que chegaram ao grotesco. Segundo Candido, todas essas tendências em tela, padecem do caráter abstrato, ou seja, são iniciativas sem vínculos com o contexto real de nosso território.

Importa sublinhar, a propósito da ideologia ilustrada, que ela coincide com a fase o que o autor chama de consciência amena do atraso,

9 Candido faz uma dura crítica à cultura de massa, notadamente o rádio e a televisão, que nas suas palavras pode “atirar os alfabetizados, junto com os analfabetos, diretamente da fase folclórica para essa espécie de folclore urbano que é a cultura massificada (CANDIDO, 1989, p. 42).

momento em que era habitual relacionar a ilustração como panaceia para todos os problemas, ou seja, a crença de que a instrução traria automaticamente os benefícios que garantem a humanização e o progresso.

Vejamos dois excertos do texto de *Candido* que expressam bem essa crença dos intelectuais e escritores da época:

A instrução traz automaticamente todos os benefícios que permitem a humanização do homem e o progresso da sociedade [...] O predomínio da civilização sobre a barbárie tinha como pressuposto uma urbanização latente, baseada na instrução (CANDIDO, 1989, p. 145).

Nesses excertos, *Candido* traz uma nota sugestiva de crítica a postura dos intelectuais da época que se identificavam com os valores cultos metropolitanos e seu consequente distanciamento da realidade latino-americana. Essa posição leva, segundo *Candido*, a uma visão deformada dos intelectuais sobre a incultura dominante. Esta deformação é apresentada por *Candido* de forma muito clara:

Ao lamentar a ignorância do povo e desejar que ela desaparecesse, a fim de que a pátria subisse automaticamente aos seus altos destinos, eles se excluíam do contexto e se consideravam grupo à parte, realmente flutuante (CANDIDO, 1989, p. 145).

Por que isso ocorre? A resposta a esta questão podemos sintetizar na posição de *Candido* nestas palavras: “como os seus valores radicavam na Europa, para lá se projetavam, tomando-a inconscientemente como ponto de referência e escala de valores; e considerando-se equivalente ao que havia lá de melhor” (CANDIDO, 1989, p. 144). Sobre este assunto, *Candido*, aponta diversas implicações:

- a) o apego as formas e valores da moda europeia;
- b) os exercícios de mera alienação cultural;
- c) o bazar de afetação do modernismo;
- d) o aristocratismo alienador;
- e) o provincianismo cultural.

Todos esses aspectos são largamente evidenciados por *Candido*, ao mencionar os escritores latino-americanos - brasileiros, peruanos, chilenos, etc. - publicando suas obras em francês, inglês e italiano. Exemplo cabal do aristocratismo alienador e da dependência cultural são os intelectuais flutuantes¹⁰, uma espécie de elitismo cultural que escreve para a Europa acima da incultura do atraso.

10 Trata-se de um elitismo literário que escreve para a Europa acima da incultura do atraso.

Seção IV - As influências

Com relação a passagem da dependência cultural para a interdependência cultural numa perspectiva antropofágica¹¹, Candido considera que do ponto de vista do pensamento crítico, não se trata de negar as influências que são em suas palavras “de vários tipos, boas e más, inevitáveis e desnecessárias”. E continua: “as nossas literaturas latino-americanas, como também as da América do Norte, são basicamente galhos das metrópolitanas” (CANDIDO, 1989, p. 147).

Trata-se, inequivocamente, de reconhecer o nosso vínculo placentário com as literaturas europeias que podem contribuir com o universo cultural quando a relação não é de simples dependência, mas de interdependência.

Antonio Candido recorre ao pensamento do escritor espanhol Juan Valera para corroborar sua tese. A afirmação de Valera, citada por Candido, é exemplar no modo como devemos nos posicionar frente as literaturas europeias. Juan Valera escreveu:

Lo que yo sostengo es que nuestra admiración no debe ser ciega, ni nuestra imitación sin crítica, y que conviene tomar lo que tomemos com discernimiento y prudencia (CANDIDO, 1989, p. 151).

A citação acima coloca questões centrais de qual deve ser nosso posicionamento com relação ao pensamento europeu: a admiração não deve ser cega, a imitação deve ser crítica e a assimilação deve ser com discernimento e prudência.

Na esteira dessa passagem Candido deixa claro que a consciência dos intelectuais brasileiros e latino-americanos não deve ser cega e neutra, mas crítica, acrescentando que “um estágio fundamental na superação da dependência é a capacidade de produzir obras de primeira ordem, influenciada, não por modelos estrangeiros imediatos, mas por exemplos nacionais anteriores” (CANDIDO, 1989, p. 149).

A visão crítica leva-nos a entender que somos parte de uma cultura mais ampla, da qual participamos como sujeitos da variedade cultural, e como tal nos coloca em ação para combater todo jugo econômico e político do imperialismo e de promover em cada país a modificação das estruturas que mantém a situação de atraso e subdesenvolvimento.

11 O problema das influências são inevitáveis, mas o importante é contornar essa realidade para não ser uma simples mimetização idealizada, mas de uma apropriação da forma estética para desvelar nossa realidade.

“Da intensa consciência estético-social”, diz Candido “começamos a sentir que a dependência se encaminha para uma interdependência” (1989, p. 150), ou seja, uma relação de não subordinação às ideias etnocêntricas, mas de afirmação, reciprocidade e abertura para o diálogo entre as diferentes culturas. Trata-se, então, de uma tomada de consciência de que é preciso conhecer o nosso continente e aprofundar o significado de sua existência territorial. O que se busca com essa percepção é combater qualquer vestígio de determinismo ou fatalismo. Segundo a concepção de Candido,

isto não apenas dará aos escritores da América Latina a consciência da sua unidade na diversidade, mas favorecerá obras de teor maduro e original, que serão lentamente assimiladas pelos outros povos, inclusive os dos países metropolitanos e imperialistas. O caminho da reflexão sobre o desenvolvimento conduz, no terreno da cultura, ao da integração transnacional, pois o que era imitação vai cada vez mais virando assimilação recíproca (CANDIDO, 1989, p. 150).

Candido também deixa claro que o “verdadeiro escritor latino-americano seria o que não apenas vive em sua terra, mas explora o seu cenário característico e exprime sem dependência estética exterior os seus traços peculiares” (CANDIDO, 1989, p. 151).

Seção V - A formação da cultura brasileira e latino-americana

O ensaio *Literatura e subdesenvolvimento*, nos dá algumas indicações preliminares sobre o uso da dialética para compreender a formação da cultura brasileira e latino-americana, articulando o valor estético da forma universal, isto é, das técnicas estrangeiras para pensar nosso território, numa relação de interdependência cultural.

A primeira indicação, década de 1930, refere-se ao Nativismo que reduzem os problemas humanos ao pitoresco e ao exótico. Candido nomeia a Carta de Colombo como demonstração dessa visão. Os expoentes dessa tendência são os intelectuais flutuantes.

A segunda indicação, a partir de 1930, situa-se o Regionalismo/localismo que foi uma etapa necessária com foco na realidade local. Dentre os principais nomes dessa corrente estão Graciliano Ramos e Jorge Amado.

A terceira indicação, a partir dos anos 1960, é o que Candido nomeia de Super-realismo que se caracteriza por obras que tratam da região e identifica nela manifestação de temas universais, pelo o que se pode chamar de universalidade da região.

João Guimarães Rosa, Mario Vargas Llosa, Julio Cortázar, Juan Rulfo, Gabriel Garcia Marquez, dentre outros são reconhecidos como os expoentes da melhor ficção literária da cultura brasileira e latino-americana lastreada nos traços de universalidade da região, superando a tensão entre os radicalismos regionais e o a visão cosmopolita.

O ensaio *Literatura e subdesenvolvimento*, apresenta a evolução da literatura e espelha a expectativa da integração social e política no desenvolvimento da América Latina.

Considerações finais

Depois deste percurso pelas teses da formação da cultura brasileira e latino-americana de Candido, bem como das suas críticas ao elitismo cultural, podemos inferir que a teoria literária da América Latina, no contexto da guerra fria, do sectarismo ideológico e da floração da literatura, tornou-se realidade o sistema cultural local.

O intuito de nossa reflexão, lastreada no ensaio “*Literatura e subdesenvolvimento*”, foi acompanhar as diferentes fases da literatura apontadas por Candido, a saber:

- a. A fase de consciência amena de atraso correspondente à ideologia de “país novo”, marcada por ufanismos, utopias, promessas e esperanças;
- b. A fase da consciência catastrófica de atraso, correspondente à noção de “país subdesenvolvido”, que é a tomada de consciência do subdesenvolvimento e suas causas;
- c. Finalmente, a fase da interdependência, a compreensão profunda da realidade local numa relação de autonomia com manifestação de temas universais.

Em suma, seguindo à linha de pensamento de Candido, podemos afirmar que pela a literatura é possível compreender os traços de cada contexto histórico - passado e presente - e, ao mesmo tempo, vislumbrar possibilidades de mudanças futuras. Em seu conjunto, o ensaio *Literatura e subdesenvolvimento*, nos dá algumas indicações preliminares do processo de evolução da cultura brasileira e latino-americana¹² partindo do pitoresco e

12 Trata-se de uma reflexão sobre as relações entre o particular e o universal, no sentido de superar a simples oposição pelo reconhecimento da interdependência.

do exótico, passando pelo pela consciência crítica até chegar a uma relação de interdependência.

Referências

- BARBOSA, Vanderlei. *Da ética da libertação à ética do cuidado: uma leitura a partir do pensamento de Leonardo Boff*. São Paulo: Porto de Ideias, 2009.
- BARBOSA, Vanderlei. Existe uma América Latina? A utopia de Darcy Ribeiro. in: MOREIRA, Jefferson da Costa e BARBOSA, Vanderlei (Orgs.). *Mosaico cultural Latino-americano: educação, história, filosofia e espiritualidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BARBOSA, Vanderlei. Notas sobre o pensamento crítico latino-americano. in: SGRÓ, Margarita, DÍAZ, Andrea (Orgs.). *Teoría crítica de educación y teoría crítica de la sociedad: perspectiva em diálogo*. 1ª ed. Tandil: Editorial UNICEN, 2018.
- BARBOSA, Vanderlei. O Conceito de Humanismo Integral na Encíclica Laudato Si. in: SGRÓ, Margarita, CENCI, Angelo Vitório, e GOERGEN, Pedro (Orgs.). *Educación, Estado y democracia: más allá del neoliberalismo*. 1ª ed. Tandil: Editorial UNICEN, 2023.
- BARBOSA, Vanderlei. O professor e o profeta da nossa América Latina. in: MOREIRA, Jefferson da Costa e BARBOSA, Vanderlei e RIBEIRO, Dulcineia Aparecida Ferraz (Orgs.). *Mosaico Freiriano*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- BARBOSA, Vanderlei. Paulo Freire: educação e docência na ótica dos empobrecidos. in: MOREIRA, Jefferson da Costa e BARBOSA, Vanderlei e RIBEIRO, Dulcineia Aparecida Ferraz (Orgs.). *Mosaico Freiriano*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Conversa cortada: a correspondência entre Antonio Candido e Ángel Rama*. São Paulo: Edusp, 2018.
- CANDIDO, Antonio. Uma Visão Latino-americana. in: CHIAPPINI, Ligia e AGUIAR, Flávio Wolf de (Orgs.). *Literatura e História na América Latina*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2001.
- DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios*

sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. *Comum*: ensaios sobre a revolução no século XXI. Tradução de Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

AS MIUDEZAS DE MANOEL DE BARROS PARA O DESPERTAR HUMANO: NOTAS A PARTIR DA OBRA “O MENINO DO MATO”

Jossuí Basílio Mendonça Maia

Introdução

“Sou beato de ouvir a prosa dos rios.”

Manoel de Barros é como um rio em que sentamos à margem para ouvir sua poesia, é como as ondas do mar. Uma escuta que embala nossos sentimentos, provocando um vínculo de encantamento, em íntima troca com a natureza, apontando a participação de um corpo perceptivo, intuitivo e sensível, muito das vezes, desconectado da comunhão mística com o movimento da natureza de que precisa reestabelecer essa comunhão.

O deleite de sua obra nos faz acreditar que se trata de uma experiência palpável de águas e de barros, da qual podemos extrair algo mais natural do que a ilusão de compreender um intelectual com doutorado em formigas - que é o caso de Manoel de Barros.

Nascido em Cuiabá, em 1916, Manoel de Barros revelou-se um poeta visionário que enxergava além da superfície das coisas. Em um mundo em que prevalecem as coisas, ele o enxergava por meio de sua lente de encantamento pela natureza. Em sua poesia, as miudezas ganham voz e alma: o poeta resgata a importância da natureza, dos seres vivos e da experiência humana. Busca na infância, pela memória, a chave para imaginar, criar e transgredir e é nessa visão que carrega da própria infância que mostra a criança não como um sujeito frágil ou incapaz, mas questionador e criativo, cúmplice em seu complexo jogo de linguagem.

O poeta nos convida a despertar um novo olhar, uma nova percepção do mundo sem explicações e propósitos. Esse despertar está na procura por palavras abençoadas pela inocência que deixam de nomear para nos fazer sentir simplesmente a pureza dos primeiros tempos de nossas vidas,

“a infância”. Se mantivermos os olhos fechados e entregues à fantasia, conseguimos perceber o tempo das “ignorâncias em que a linguagem é solta, fluída, livre das tensões gramaticais, o tempo da língua da infância”.

No presente estudo, farei uma breve reflexão de sua última obra “Menino do Mato”, a qual celebra a simplicidade e a natureza, muitas vezes explorando temas relacionados à infância, à fauna, à flora e ao interior do Brasil. Essa obra foi publicada no final da sua vida em 2010 e é dividida em duas partes: “Primeira Parte – Menino do Mato” e a “Segunda Parte – Caderno de Aprendiz”. “Menino do Mato” é um livro que tem como temática a questão da infância, baseada no cotidiano de um menino, inserido na natureza, ambiente no qual, aliás, o autor passou maior parte de sua vida, mais precisamente no Pantanal, região Centro-Oeste do Brasil entre os estados Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Barros cria uma narrativa que se sustenta na invenção de um menino que pode ser seu *alter ego*. Isso se dá porque quando escreve se coloca na posição de uma criança que brinca com o cotidiano e com as palavras. Numa perspectiva linguística, cria neologismos que ajudam relatar o universo infantil que contracenava com formigas, pedras, margens do rio, sapos, árvores, caracóis e tantos outros atores da natureza.

[...] A gente não gostava de explicar as imagens porque
explicar afasta as falas da imaginação.

A gente gostava dos sentidos desarticulados como a
Conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de mosca.
Certas visões não significavam nada mas eram passeios
verbais.

A gente sempre queria dar brasão às borboletas.

A gente gostava bem das vadiações com as palavras do
que das prisões gramaticais.

Quando o menino disse que queria passar para as
palavras suas peraltagens até os caracóis apoiaram.

A gente se encostava na tarde como se a tarde fosse
um poste.

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
os sentidos normais da fala.

Esses meninos faziam parte do arrebol como
os passarinhos. (Barros, 2015, p. 16)

Conforme Zilberman (2015) no prefácio da obra “Menino do mato” consta a síntese do desejo do poeta como artista, em que ele nos convida para que vivamos a experiência das palavras novas e recuperemos a ingenuidade dos primeiros tempos da vida e da humanidade. “Menino do mato” e quase toda a obra do autor nos recorda que sua arte está presente nas pequenas coisas: nos matagais, nas pedras, nos riachos e nas palavras esquecidas. O poeta nos mostra que é possível encontrar beleza e significado mesmo nas situações mais banais do nosso dia a dia. O fazer poético de Manoel de Barros é caracterizado por uma abordagem singular que combina a linguagem poética com a valorização da simplicidade, da natureza e da infância.

VI

Desde o começo do mundo água e chão se amam
e se entram amorosamente
e se fecundam.

Nascem peixes para habitar os rios.
E nascem pássaros para habitar as árvores.
As águas ainda ajudam na formação dos caracóis e das suas lesmas.
As águas são a epifania da criação.

Agora em penso nas águas do Pantanal
Penso nos rios infantis que ainda procuram declives
para escorrer
Porque as águas deste lugar ainda são espaiadas para
alegria das garças.

Estes pequenos corixos ainda precisam de formar
barrancos para se comportarem em seus leitos.
Penso com humildade que fui convidado para o
banquete dessas águas.

Porque sou de bugre.
Porque sou de brejo.

Acho agora que estas águas que bem conhecem
a inocência de seus pássaros e de suas árvores.
Que elas pertencem também de nossas origens.
Louvo portanto esta fonte de todos os seres e de todas as plantas.
Vez que todos somos devedores destas águas.

Louvo ainda as vozes dos habitantes deste lugar que trazem para nós, na umidez de suas palavras, a boa inocência de nossas origens (Barros, 2015, p. 21).

Contemplar o mundo pela via da poesia

A poesia de Manoel de Barros é um acalento diante da sociedade contemporânea a qual nos deixa desconectados da natureza e de nós mesmos. De acordo com Latour (1994) a nossa visão de mundo atual foi construída no advento da modernidade. Ou seja, no período marcado pelo renascimento científico com a dessacralização do mundo e com a emergência das ciências fragmentadas. Nesse contexto, o adjetivo moderno tem apontado para uma ruptura na passagem do tempo, isto é, para o início de um novo regime, uma aceleração no e do tempo, uma revolução. Assim, a noção de moderno acaba por representar um combate entre vencedores e vencidos.

Vivemos presos a uma rotina frenética, esquecendo de apreciar os pequenos momentos de felicidade que podem estar escondidos nas entrelinhas de um cotidiano sem explicações ou propósitos que empobrecem a nossa transcendência.

Ao resgatar e valorizar as miudezas da vida cotidiana, Manoel de Barros nos faz repensar nossas prioridades e nos convida a enxergar o mundo com mais sensibilidade. Seja ao observar formigueiro no labor, o reflexo das estrelas na água, o canto de um pássaro ou o desabrochar de uma flor, esses pequenos momentos são fragmentos de poesia que nos permitem reconectar com a natureza e com nós mesmos.

As obras do poeta são um antídoto para a alienação e o vazio que muitas vezes tomam conta de nossas vidas. Seu olhar poético nos conduz a uma busca por significado e nos encoraja a valorizar os pequenos prazeres que a vida cotidiana nos oferece. Convida-nos a olhar além do óbvio e a enxergar a beleza que se encontra nas pequenas coisas. Ao resgatar aspectos poéticos, podemos nos reconectar com a essência da vida e construir uma sociedade mais humana e significativa.

A desconexão do sujeito consigo próprio está atrelada ao pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman (1925-2017) conhecido por suas teorias sobre a modernidade líquida e as mudanças sociais na era contemporânea. Para o autor, a sociedade moderna é caracterizada por uma constante busca por estimulação, prazer instantâneo e satisfação imediata.

Nesse contexto, a expressão “sociedade excitada” pode se referir ao estado de hiperestimulação, à busca incessante por novidades e à tendência das pessoas a estarem sempre conectadas e envolvidas em múltiplas atividades.

Bauman (2003) explorou como a tecnologia, a cultura de consumo e a pressão por sucesso e reconhecimento social têm contribuído para criar uma sociedade em que as pessoas – com frequência e em diversas situações – se sentem pressionadas a estarem sempre “excitadas” e envolvidas a uma busca constante por experiências e estímulos emocionais. Sua análise também aborda a ideia de que essa busca constante por excitação e prazer pode levar a uma sensação de insatisfação crônica, uma vez que a satisfação efêmera geralmente não preenche o vazio emocional que as pessoas experimentam.

É a partir da observação da sociedade na contemporaneidade que percebemos que a obra de Manoel de Barros nos convida a refletir sobre o poder da poesia e sua capacidade de transformar nosso olhar perante o mundo. Sua obra nos lembra de que a verdadeira essência da vida está nas miudezas, nas pequenas delicadezas que costumam passar despercebidas.

Portanto, a poesia de Manoel de Barros é um convite ao despertar humano, ao resgate da conexão com a natureza e da valorização dos pequenos momentos de beleza que encontramos nela e na infância. É uma chamada para abandonarmos a desautomatização e a experimentarmos a profundidade das coisas simples como ele próprio declara “A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação.” (Barros, 2015, p.16)

Para compreender a desconexão do homem com a natureza, buscamos amparo nas análises de Marcuse (2001) que também examina como o consumismo e a busca constante pelo conforto material na sociedade capitalista podem alienar as pessoas de suas verdadeiras necessidades e aspirações. Ele viu a cultura como um meio pelo qual as pessoas são induzidas a buscar a felicidade através do consumo, em vez de uma realização mais profunda.

Marcuse (2001) também critica o racionalismo tecnológico, argumentando que a ênfase excessiva na racionalidade instrumental pode levar à alienação e à destruição do ambiente natural. Ademais, alerta para os perigos de uma sociedade que coloca a tecnologia acima das necessidades humanas e ecológicas.

O filósofo e teórico social em questão também explora o papel da arte e da estética na sociedade. Ele vê a arte como uma potente fonte de

resistência e transformação, capaz de questionar a ordem estabelecida e oferecer novas perspectivas sobre a realidade.

Com base nessas discussões, percebemos que o poeta Manoel de Barros celebra o que a sociedade moderna ou parte significativa dela considerada insignificante. Isso se explicita em seu fazer poético frequentemente ao focar em objetos e seres aparentemente insignificantes ou negligenciados pela sociedade, como os pássaros, os insetos, as pedras, a lama, o rio. Esses elementos cotidianos são transformados em protagonistas de seus poemas, exaltando suas belezas e suas importâncias, provocando-nos acerca do que realmente é importante.

Manoel de Barros tem um modo de usar as palavras que as tornam novas, desconstruindo os significados convencionais e dando a elas novas dimensões poéticas. Ele frequentemente brinca com as palavras, criando neologismos e jogos de linguagem que provocavam uma experiência de estranhamento e renovação do olhar sobre o mundo.

Nesse sentido, na sequência, apresento a presença de neologismos, termos ou palavras que são criados e incorporados à língua, na obra do autor seja por necessidade de expressão ou por inovação linguística. Na poesia de Manoel de Barros, os neologismos desempenham um papel fundamental, pois permitem ao poeta explorar novas possibilidades de significado e transmitir suas ideias de forma única e original.

Nosso conhecimento não era de estudar em livros:
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
e não por sintaxe.
A gente queria o arpejo. O Canto. O gorjeio das palavras (Barros, 2015, p.15).

Nesse poema, *arpejo* sugere outro sentido ao ato de harpejar, de tocar instrumentos de corda, sugerindo que o eu poético deseja expressar a beleza que está contida na ação de “brincar” com as palavras e a expressão *gorjeio das palavras* sugere a beleza que a combinação das palavras pode evocar, tal como o canto dos pássaros. Ainda, podemos sugerir uma subversão de naturezas, o que pode vir a caracterizar um neologismo: na primeira parte do poema, temos o conhecimento atribuído ao que é palpável e, na segunda parte, as palavras atribuídas à beleza de sons.

A infância, tema recorrente em sua obra, o poeta valoriza a perspectiva infantil e a capacidade de maravilhar-se com o mundo, mesmo nas coisas mais simples. Sua poesia evoca um senso de admiração e encantamento, resgatando a inocência e a imaginação perdidas na vida adulta. Podemos observar como se manifesta e se dá essa admiração que também revela encantamento no poema, a seguir:

[...] Um dia que outro eu contei para a mãe que tinha visto
um passarinho a mastigar um pedaço de vento. A mãe
disse outra vez: Já vem você com suas visões! Isso é
travessura da sua imaginação.
É a voz de Deus que habita nas crianças, nos passarinhos
e nos tontos.
A infância da palavra. (Barros, 2015, p. 23).

Aqui, o trecho “tinha visto um passarinho a mastigar um pedaço de vento” põe em destaque o ato de admirar, o qual sugere um olhar demorado, contemplativo e imaginativo, o que, pode gerar o encantamento. Manoel de Barros tem um talento para subverter a lógica convencional e desafiar as expectativas do leitor. Ele cria associações inusitadas, quebrando padrões racionais e criando um espaço para a reflexão sobre a natureza da linguagem e da realidade. Sua poesia muitas vezes é caracterizada por uma economia verbal, usando poucas palavras para transmitir e evocar emoções e imagens profundas. Ele consegue capturar a essência de um momento ou de um sentimento com uma economia de linguagem impressionante. Confere características humanas a elementos da natureza e a objetos, criando um diálogo entre o mundo humano e o mundo natural. Essa técnica contribui para uma visão poética que conecta o ser humano ao ambiente que o rodeia, como podemos observar no seguinte poema:

Eu queria ser banhado por um rio como
um sítio é.
Como as árvores são.
Como as pedras são.
Eu fosse inventado de ter uma garça e outros
pássaros em minhas árvores.
Eu fosse inventado como as pedrinhas e as rãs
em minhas areias.
Eu escorresse desembestado sobre as grotas
e pelos cerrados como os rios.

Sem conhecer nem os rumos como os
andarilhos.

Livre, livre é quem não tem rumo (*Barros*, 2015, p. 29).

O resultado final do fazer poético de Manoel de Barros é uma obra que nos convida a olhar o mundo de forma diferente, a enxergar a beleza na simplicidade e a questionar nossas percepções convencionais. Esse convite é crucial hoje, momento que, conforme já elucidamos anteriormente, com base em Bauman (2003), a sociedade necessita sair da frenética busca pelo prazer imediato, pelo conforto, pelo consumo e voltar o olhar a si, ao seu interior e à relação desse eu com o mundo a sua volta. Manoel de Barros pode nos auxiliar a perceber que estamos aqui com o mundo e não no mundo.

Sua poesia tem o poder de nos transportar para um espaço de contemplação, imaginação e renovação da sensibilidade. Ele dá voz ao que é geralmente negligenciado em nossa sociedade rápida e voltada para um futuro (cada vez mais) incerto. Sua capacidade de enxergar a beleza no ordinário e no inesperado revela um olhar atento para o mundo, que muitas vezes passa despercebido.

[...] Eu sonhava de escrever um livro com a mesma
inocência com que as crianças fabricam seus navios
de papel.

Eu queria pegar com as mãos no corpo da manhã.
Porque eu achava que a visão fosse um ato poético
do ver.

Tu não gostasse do caminho comum das palavras.
Antes melhor eu gostasse dos absurdos.

E se eu fosse um caracol, uma árvore, uma pedra?
E se eu fosse?

Eu não queria ocupar o meu tempo usando palavras
bichadas de costumes.

Eu queria mesmo desver o mundo. Tipo assim: eu vi
um urubu dejetar nas vestes da manhã.

Isso não seria de expulsar o tédio?

E como eu poderia saber que o sonho do silêncio era
ser pedra! (*Barros*, 2015, p. 19-20).

No poema IV, Manoel de Barros expressa seu desejo de escrever com inocência, de forma descomprometida com os padrões convencionais da linguagem. Almeja capturar a simplicidade e a criatividade das crianças que fazem navios de papel, buscando tocar a essência da manhã e da visão poética. O poema também reflete o anseio de escapar das limitações das palavras cotidianas e de explorar a linguagem de maneira incomum, preferindo abraçar os “absurdos” e escapar das convenções.

O poeta questiona a própria identidade e imagina como seria ser diferentes elementos da natureza, como um caracol, uma árvore ou uma pedra. Ele expressa a vontade de descontemplar o mundo, olhar além da superfície das coisas e encontrar beleza nos detalhes menos comuns. A imagem do urubu dejetando nas vestes da manhã sugere um olhar atento às coisas que geralmente passam despercebidas e que deixam de ser imaginadas, por exemplo, “as vestes da manhã”, cada um de nós pode imaginar essas vestes de uma maneira. O poeta busca encontrar maravilha no inesperado e no que normalmente é considerado desagradável.

No final do poema, Manoel de Barros levanta a questão do silêncio e da possibilidade de encontrar um tipo de tranquilidade ao ser uma pedra, que não precisa usar palavras e está livre dos costumes sociais. Esse trecho reflete o desejo de se desconectar das convenções e da agitação do mundo, buscando uma forma de quietude e contemplação. O estilo poético de Manoel de Barros, com seu foco na simplicidade, na natureza e na busca pela essência das coisas, é claramente evidente nesse poema. Ele nos convida a olhar o mundo com uma perspectiva fresca e a redescobrir a beleza nas coisas mais simples e inesperadas.

Candido (2003) argumenta que a literatura não é um mero reflexo da sociedade, mas sim uma forma de intervenção na realidade. O teórico defende a importância do compromisso social do escritor poeta em sua obra, destacando como os textos literários podem abordar e problematizar questões sociais e políticas.

Assim, somos levados a refletir sobre a importância de resgatar aspectos poéticos em nosso dia a dia. A poesia, geralmente relegada a um segundo plano, tem o poder de nos conectar com o essencial da existência e de trazer à tona questões que são fundamentais para a nossa humanidade.

Candido (2004) ainda discute a importância da literatura na formação do ser humano e na sociedade, argumentando que o acesso à literatura deve ser considerado um direito fundamental. Aborda ainda que a literatura não é apenas como uma forma de entretenimento ou lazer,

mas como algo que desencadeia reflexões, amplia horizontes e desenvolve a sensibilidade e a empatia. Ele enfatiza que a literatura tem um papel crucial na educação, no enriquecimento cultural e na formação crítica das pessoas. Candido (2004) defende que a literatura é capaz de humanizar as pessoas ao proporcionar insights profundos sobre a condição humana, os conflitos sociais e as complexidades da vida. Isso acontece na poesia de Manoel de Barros, em especial, as complexidades da vida que são provocadas ao convidar o leitor a olhar a si, à sua relação consigo mesmo (no tempo atual, passado e futuro), e à sua relação com o mundo.

Além disso, Candido (2004) discute a ideia de que o acesso à literatura deveria ser garantido a todos, independentemente de sua origem social ou econômica. Ele defende que o direito à literatura é fundamental para a promoção da igualdade e para o fortalecimento da cultura em uma sociedade.

“O Direito à Literatura” é um texto que ressalta a importância da literatura não apenas como um artefato cultural, mas como algo que contribui de maneira significativa para a formação individual e para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e mais justa. Esse ensaio reflete a visão humanista e comprometida de Candido (2004) com a literatura e seu potencial transformador.

Ao resgatar e valorizar as miudezas da vida cotidiana, Manoel de Barros nos faz repensar nossas prioridades e nos convida a enxergar o mundo com mais sensibilidade. Seja pelo formigueiro no labor, pelo reflexo das estrelas na água, pelo canto de um pássaro ou pelo desabrochar de uma flor, esses pequenos momentos são fragmentos de poesia que nos permitem reconectar com a natureza e com nós mesmos.

Na sociedade contemporânea, marcada pela pressa e pela falta de tempo, as obras de Manoel de Barros são um antídoto para a alienação e o vazio que com uma assustadora frequência tomam conta de nossas vidas. Seu olhar poético nos conduz a uma busca por um significado, por um sentido e nos encoraja a valorizar a simplicidade que a vida cotidiana nos oferece.

Sua poesia nos convida a olhar além do óbvio e a enxergar a beleza que se encontra nas pequenas coisas. Ao resgatar aspectos poéticos, podemos nos reconectar com a essência da vida e construir uma sociedade mais humana e significativa.

Ao observarmos a citação “para cantar é preciso perder o interesse de informar. (Barros, 2015, pág. 43), é possível perceber uma abordagem

poética exclusiva do poeta que evidencia seu profundo compromisso com a poesia como forma de expressão artística como algo que transcende a mera transmissão de informações. Ele enfatiza que a poesia não se preocupa em relatar fatos ou comunicar dados concretos de maneira direta. Em vez disso, a poesia busca explorar a linguagem de maneira criativa e subjetiva, envolvendo-se com a sensação, a imaginação e as emoções.

Manoel de Barros frequentemente valorizava a capacidade da poesia de capturar a essência da experiência humana por meio de imagens inesperadas, metáforas e jogos de linguagem. Ele acreditava que a poesia era uma maneira de acessar o mundo de forma mais profunda e revelar verdades que não poderiam ser expressas de maneira convencional.

Portanto, essa citação pode ser interpretada como um convite para que os poetas deixem de lado a necessidade de informar ou explicar de maneira direta e, em vez disso, dediquem-se a explorar o mundo interior e a linguagem de maneira poética, criativa e expressiva. É uma visão que ressalta a importância da sensibilidade e da imaginação na criação poética.

Considerações finais

Ao investir na leitura da poesia de Manoel de Barros, podemos ficar mais perto de garantir um espaço em que a infância possa brincar com as palavras e suas possibilidades, e de viabilizar que o ser em formação possa encontrar, na escrita, o poético que lê em seu mundo e em sua vida. Reforçamos que este estudo deteve-se à obra “Menino do Mato”, com base na qual tentamos lançar um olhar de sobrevoos à ela. Em seguida, dedicamo-nos às especificidades que dão ao texto o estatuto de poético, verificando sua concretização enquanto “jogo” que provoca o leitor, seja no nível do significante ou no do significado, seja em ambos.

A partir do corpus analisado, é possível perceber que o texto poético que aborda a língua do tempo da infância tem se caracterizado pela proposição de variados modos de recepção e atuação do ser infantil, pautada do ludismo: uma poesia em que a criança diz e canta, imagina, investiga, lê e vê, muitas vezes combinando possibilidades no mesmo texto. Se o conhecimento primordial do ser infantil não resulta dos livros, mas “de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos” – como indica a epígrafe de Manoel de Barros no início desse artigo –, o poema escrito melhor conversa com a infância quando consegue, atravessando a escrita, provocar sensações e percepções. O diálogo entre o texto poético escrito e

a criança tende a ser bem-sucedido quando as palavras se juntam “uma na outra por amor / e não por sintaxe”.

A obra eleita para este estudo denota a pluralidade de propostas poéticas que caracteriza o propósito do autor, expressar um desejo de se reconectar com o mundo natural em uma época de crescente urbanização e desvinculação do ambiente. Por isso, o itinerário proposto nesse estudo partiu do “arpejo”, do “canto”, do “gorjeio das palavras”, isto é, da musicalidade, o nível mais concreto e familiar de captura do texto poético.

Depois de um nível intermediário, enfocou-se a instância imagética, que envolveu relações mais complexas entre os dados textuais. Por fim, a proposta compreendeu a visualidade da página, pela disposição diferenciada do texto verbal, como outra dimensão possível para a constituição do poético.

Em sintonia com os modos contemporâneos de ler, a leitura poética a partir da obra selecionada prioriza recursos lúdicos que dialogam interativamente com a infância, distanciando-se da tradição escolar e propondo a poesia como brinquedo linguístico. A exploração dos sons da língua, a tensão entre o familiar e o desconhecido, a utilização da espacialidade da página e o emprego do humor são alguns dos recursos que atualizam a poesia de Manoel de Barros e demandam do leitor atuação na concretização do texto.

A proposta deste estudo e a escolha dos poemas constroem sua poeticidade solidarizando-se com o olhar infantil, seja buscando a concretude dos sons, seja traduzindo em imagens as abstrações na natureza. Tal aspecto demonstra, por um lado, a preocupação em contemplar leitores em diferentes níveis de letramento poético. Por outro lado, este estudo delineia percurso possível de aprendizagem do poético, privilegiando poemas que pressupõem uma atuação diferenciada do interlocutor, viabilizando o “acompanhamento” progressivo desse leitor na interação com a poeticidade.

Nesse sentido, evidenciamos que a poesia de Manoel de Barros atenta para a meta de formação do leitor do texto poético, uma vez que encontra-se desde o poema essencialmente musical até aquele quase puramente imagético. O canto e a oralidade, a imaginação, a investigação e a visualidade tendem a ser convocados para concretizar a natureza ao mesmo tempo interativa e contemplativa da leitura poética, tendo em vista o leitor em formação na perspectiva da infância capaz de nos conectar com o que há de mais genuíno para nos abastecer desse esvaziamento da

contemporaneidade: a simplicidade, a natureza e o contato com o nosso eu.

Referências

DE BARROS, Manoel. *Menino do mato*. Alfaguara, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade líquida*. Folha de São Paulo, v. 19, p. 4-9, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Todavia, 2023.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura e outros ensaios*. 2004.

CHAVES, Juliana Castro; RIBEIRO, Daviane Rodrigues. Arte em Herbert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional. *Psicologia & sociedade*, v. 26, p. 12-21, 2014.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LOUREIRO, Isabel. Herbert Marcuse. Anticapitalismo e emancipação. *Trans/formação*, v. 28, p. 7-20, 2005.

MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Unesp, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *Desenho verbal da inocência*. BARROS, Manoel de. *Menino do mato*. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 7-8, 2015.

COLONIALIDADE, BARBÁRIE, PENSAMENTO E DECOLONIALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA O HUMANISMO LATINO-AMERICANO

Adão José Peixoto

Introdução

Este texto representa, por meio da discussão sobre a importância do pensamento enquanto expressão da ética e do humano, uma inquietude, uma tentativa de reconstrução e desconstrução das noções e práticas de barbárie, dominação e colonialidade, presentes na história do povo latino-americano, e uma contribuição para o processo de insubmissão, de autonomia, enfim, de decolonidade. Pode-se dizer que a teoria decolonial esteve presente, enquanto resistência, nas diversas manifestações da vida social e acadêmica latino-americana, a partir da década de 1960, como: na economia, na educação, na sociologia, nas artes, na música, no cinema, na religião e também na filosofia. Essas novas perspectivas passaram a fomentar a valorização de processos de luta e resistência e de formas de existência diversas. Para tanto, iniciou-se uma discussão sobre colonialidade, dominação e barbárie, com o intuito de se compreender as marcas do passado colonial. Depois, discutiram-se a decolonialidade e a valorização da cultura latino-americana e a contribuição da filosofia, sobretudo da filosofia latino-americana e da filosofia da libertação para o processo de decolonialização latino-americano. Para essa discussão, priorizaram-se escritores latino-americanos como referências.

Colonialidade, dominação e barbárie

A colonização da América Latina teve início a partir de 1492, com a ocupação das Antilhas (atual território de Cuba, Porto Rico e República Dominicana) pelos espanhóis, franceses, holandeses e ingleses. Depois, surgiram as seguintes colonizações: dos territórios da Venezuela, em 1498, pelos espanhóis; do Brasil, em 1500, pelos portugueses; do Uruguai

e da Argentina, em 1516, pelos espanhóis; do México, em 1519, pelos espanhóis; da Guatemala, em 1523, pelos espanhóis; da Colômbia, em 1525, pelos espanhóis; do Equador, em 1526, pelos espanhóis; do Chile, em 1529, pelos espanhóis; do Paraguai, em 1530, pelos espanhóis; do Peru, em 1532, pelos espanhóis; da Bolívia, em 1535, também pelos espanhóis; de Honduras, em 1539, pelos espanhóis; de El Salvador, em 1524, pelos espanhóis.

A colonização é o vínculo de dominação social, política e cultural que um povo exerce sobre outros povos, como foi a dominação que o povo europeu exerceu sobre outros povos e países. Assim, o colonialismo pode ser caracterizado pela imposição de poder de uma nação sobre outra, traduzido na dominação territorial e econômica, de violência e imposição de valores culturais.

O longo período de colonização da América Latina e de outras partes do mundo representou não só a dominação política e econômica dos povos transformados em colonos, dominados, mas também um longo período de escravidão, de barbárie, período que se caracterizou pela ambição de acumular fortunas usando a força e a crueldade. Foi o período do mercantilismo, do tráfico negreiro, que arrancava as pessoas da África para serem transformadas em escravos, assim como os índios que eram também retirados à força de suas aldeias para serem submetidos ao trabalho forçado. Negros e índios perderam suas terras, foram escravizados e, muitos, assassinados. A colonização representou um longo período de genocídio, extermínio deliberado de muitas pessoas indígenas e africanas, e uma tentativa de etnocídio, destruição da cultura do povo dominado, colonizado e escravizado. Todavia, o etnocídio continuou, mesmo depois do fim da colonização, e permanece até hoje nas práticas que desvalorizam a cultura latino-americana e a identidade cultural dos povos que habitam a América Latina, não só por parte de europeus e norte-americanos, mas também por muitas pessoas latino-americanas assimilaram a consciência do opressor.

Essa dominação tinha como base a crença da superioridade dos povos da Europa Ocidental frente aos demais povos, como um pretexto para o domínio militar, econômico, político e cultural sobre o resto do mundo. Os colonizadores difundiam a ideologia da superioridade do povo europeu como justificativa para dominar outros povos. Essa prática fazia com que o oprimido, ao assimilar os ideários do colonizador, os seus mitos, passasse a pensar como pensa o opressor. Isso é o que Paulo Freire chama

de “consciência hospedeira da consciência do opressor” (Freire, 1975, p. 35). Assim, em função dessa dominação, os oprimidos passaram a ter uma consciência colonizada. Pode-se afirmar que, nesse processo, “Os oprimidos que introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o vazio deixado pela expulsão, com outro conteúdo, o da autonomia” (Freire, 1975, p. 35). De tanto ouvirem de seus opressores que eram incapazes, indolentes e rudes, os oprimidos terminaram por se convencer de sua incapacidade (Freire, 1975). A situação de ser oprimido, dominado física e culturalmente, transforma o homem, segundo Freire, num “ser menos” humano (Freire, 1975). Para Eduardo Galeano, a divisão internacional do trabalho determina que:

Alguns países se especializam em ganhar e outros em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta. Passaram-se os séculos e a América Latina aprimorou suas funções. Ela já não é o reino das maravilhas em que a realidade superava a fábula e a imaginação era humilhada pelos troféus da conquista, as jazidas de ouro e as montanhas de prata. Mas a região continua trabalhando como serviçal, continua existindo para satisfazer as necessidades alheias, como fonte e reserva de petróleo e ferro, de cobre e carne, frutas e café, matérias-primas e alimentos, destinados aos países ricos que, consumindo-os, ganham muito mais do que ganha a América Latina ao produzi-los (Galeano, 2012, p. 17).

Como se percebe, Galeano retrata o processo de colonização de pilhagem, espoliação e dominação da América Latina que se estende até hoje, mesmo depois da independência política dos países que a compõem. Essa dominação permanece não apenas no âmbito econômico, mas também cultural, no ideário de pensamento europeu ainda presente no pensamento latino-americano, que desvaloriza a identidade dos povos que aqui habitam.

A história da América Latina foi, como se percebe, marcada pela colonização, dominação, submissão, escravidão, barbárie e desumanização e continua, mesmo depois da independência dos países que a constituem, sendo influenciada por esse passado. Ainda hoje o povo latino americano convive com os resquícios dessa herança, que está presente na relação de dependência das nações que integram este continente com as nações economicamente mais desenvolvidas, e nas relações interpessoais do próprio povo latino-americano, baseadas na prática do mandonismo,

autoritarismo, submissão e desvalorização da cultura local. Essa herança está arraigada na vida do povo latino-americano, que pode denominá-la de colonialidade, que diz respeito à compreensão da permanência da estrutura de poder colonial até os dias de hoje, mesmo depois de séculos do fim das colônias e dos processos de independência destas. Países que um dia foram colonizados ainda sofrem os efeitos da dominação colonial, não só na racialização e no eurocentrismo, mas também na continuidade da produção material para abastecer os países ricos, outrora colonizadores.

Primeiramente é importante entender a diferenciação entre colonialismo e colonialidade. Para Nelson Maldonado-Torres (2007),

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que constitui a tal nação em um império. Distinta desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se refere a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, pois, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Ambos os conceitos estão relacionados. Tanto um quanto o outro se conectam ao processo de colonização dos continentes e aos efeitos prolongados que tal processo desempenhou sobre eles. Por esse motivo, é possível afirmar que, apesar da descolonização, a colonialidade continua presente.

O colonialismo significa a invasão de um povo a um território de outro povo, como foi o caso das invasões e ocupações da América Latina pelo povo europeu. Essas invasões submeteram o povo do território invadido pela força política e militar à exploração das riquezas e do trabalho forçado na colônia e à soberania do povo colonizado aos interesses do povo que coloniza. Já a colonialidade é a dimensão simbólica do colonialismo que se mantém, mesmo após o fim do período colonial.

Para Restrepo e Rojas (2012), a colonialidade se define como um fenômeno histórico complexo que se refere a um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. Essa naturalização é o que possibilita a reprodução das relações de dominação simbólica que ainda hoje estão presentes na vida do povo latino-americano (Restrepo; Rojas, 2012). Daí a necessidade

de uma desconstrução do ideário da colonialidade que ainda consta no imaginário de muitas pessoas.

A mitologia do eurocentrismo é desconstruída por Dussel (2005) na obra crítica *Europa, modernidade e eurocentrismo*. Neste texto, o autor apresenta os principais mitos da modernidade eurocêntrica, que são:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etc. (Dussel, 2005, p. 29).

Decolonialidade e a valorização do ser e da cultura latino-americana

Um marco importante no enfrentamento da herança colonialista foi a realização, em 1998, de um encontro organizado pelo sociólogo venezuelano Edgardo Lander, em parceria com o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), na *Universidad Central de Venezuela*, que contou com a reunião de pesquisadores como Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Fernando Coronil e Aníbal Quijano. Deste encontro surgiu o grupo “Modernidade/Colonialidade e o giro decolonial ou Projeto M/C” e, no ano de 2000, a publicação da obra *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, cujos textos foram apresentados neste encontro e representam o posicionamento do grupo com relação à colonialidade e à afirmação da necessidade dos intelectuais e das sociedades latino-americanas assumirem a tarefa da decolonização.

A partir de então, foram realizados vários seminários, encontros e congressos que permitiram diálogos entre pesquisadores de diferentes universidades da América e outras publicações (Ballestrin, 2013). O grupo, segundo Luciana Ballestrin (2013, p. 99), “compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI”.

Para Hellen Alves (2021), em *Confins – Revue franco-brésilienne de géographie*, a colonialidade é uma realidade no nosso cotidiano:

é persistente em nossa formação social e se manifesta cotidianamente em âmbito político, ideológico, acadêmico e em nas práticas relacionadas às sociabilidades autoritárias e violentas, à linguagem, ao imaginário social, à memória histórica e geográfica ou mesmo nas relações de dominação/opressão que perpassam nosso modo de fazer e perceber o espaço. Sendo assim, a colonialidade está presente em nossas subjetividades, na forma como percebemos e compreendemos o mundo e, portanto, na forma como produzimos e consumimos conhecimento (Alves, 2021).

O pensamento que defende a decolonialidade está ligado às lutas anticoloniais que marcaram as independências das antigas colônias latino-americanas. É a busca da superação do colonialismo e das relações de opressão que ainda hoje se encontram na cultura latino-americana. Esse conceito diz respeito a um projeto de transgressão histórica da colonialidade.

A perspectiva decolonial é romper não apenas com a colonialidade do poder, mas também do saber, para que a cultura, os valores e o saber latino-americano sejam as referências principais do nosso povo.

A decolonialidade busca uma construção do conhecimento que valorize os saberes de indivíduos, grupos e comunidades com foco na realidade e complexidade latino-americana, rompendo, assim, com a lógica da colonialidade. Para Bragato (2014),

O pensamento descolonial insere-se na trilha das formas de pensamento contra-hegemônicas da modernidade e inspira-se nos movimentos sociais de resistência gerados no contexto colonial. Momentos estes que foram velados pela retórica da modernidade, que provocou o ocultamento da colonialidade e, em consequência, a invisibilidade do pensamento descolonial em germe (Bragato, 2014, p. 211).

Carlos Walter Porto-Gonçalves, na apresentação da edição em português do livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*, organizado por Edgardo Lander, afirma que:

A colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Porto-Gonçalves apud Lander, 2005, p. 3).

Discutir a necessidade de romper com a colonialidade e afirmar a decolonialidade é tratar da necessidade de afirmação da identidade cultural de um povo, a partir da ótica decolonial, para romper com o ideário de identidade cultural forjado pela colonialidade. É avaliar, ainda, criticamente, a identidade imposta (colonialidade) e contribuir para a construção de uma nova identidade (decolonial). Para Castells (1999, p. 23), “A construção de identidades vale-se de uma matéria-prima histórica, geográfica, biológica, pelas relações de poder as quais são produzidas e reproduzidas pela memória coletiva [...] um processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou um conjunto de atributos culturais que se relacionam e prevalecem sobre outras fontes de significado”.

A questão da identidade latino-americana é um tema que ganha cada vez mais espaço nos debates dos diferentes campos de estudos. Ailton Souza (2011) diz que:

As pautas deste debate ainda inconcluso e polêmico geraram questionamentos sobre o futuro da região enquanto soberana e independente e de sua unidade pelos laços da colonização. A problemática em torno desta questão, embora, nas últimas décadas pouco aprofundada apresenta contrastes significativos para o conhecimento histórico. Assim sendo, retomar a discussão em torno da origem do conceito e da legitimidade de uma identidade latino-americana tornam-se temas relevantes para o pensar crítico contemporâneo (Souza, 2011, p. 30).

A questão da identidade latino-americana está presente desde as lutas pela independência colonial e, sobretudo, a partir da década de 1960. O reconhecimento de uma unidade latino-americana é importante no cenário sociocultural da modernidade, principalmente para reconhecer e fortalecer a ação de movimentos sociais que lutam pelos direitos sociais, pela democracia e valorização da cultura e identidade dos povos latino-americanos, o que não significa isolamento do mundo. Para Irineu (2011, p. 24), “a latinidade não se direciona exclusivamente ao modo cultural e social de ser da América Latina, mas, de modo amplo, ao modo cultural e social de ser dos povos latinos”.

A identidade cultural de um povo é resultado de várias influências. O que precisa é compreender que, nesta diversidade de influências, há uma “unidade nessa diversidade” própria do povo latino-americano (Larrín, 1994). É possível compreender a identidade de um povo a partir de diferentes aspectos: reconhecimento de pertença a uma mesma região geográfica; história de dominação à qual foi submetido; história de resistência; lutas pela independência; valores culturais e linguísticos próprios, entre outros.

Darcy Ribeiro (1996), ao se referir à identidade do povo brasileiro, por exemplo, pode-se dizer que isso se aplica também aos outros povos latino-americanos:

Foi desindianizando o índio, desafricanizando o negro, deseuropeizando o europeu e fundindo suas heranças culturais que nos fizemos. Somos, em consequência, um povo síntese, mestiço na carne e na alma, orgulhoso de si mesmo, porque entre nós a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Um povo sem peias que nos atenham a qualquer servidão, desafiado a florescer, finalmente, como uma civilização nova, autônoma e melhor (Ribeiro, 1996, p. 53).

Ainda para Ribeiro (1996), o povo brasileiro se fez diferente e novo:

Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiça, dinamizada por uma

cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas naturais. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos exista. Povo novo ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização sócioeconômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros (Ribeiro, 1996, p. 19).

Desse modo, ao se falar da identidade cultural, se considerar a América Latina como uma região colonizada e explorada por europeus e também norte-americanos, por vários séculos, e se contrapor os interesses dos diferentes povos nativos das Américas Central e do Sul aos interesses dos europeus e norte-americanos, encontra-se, aí, uma identidade cultural latino-americana como identidade anti-colonial e anti-imperialista: “a identidade de povos que, contra sua vontade, foram colonizados, escravizados e explorados, e que não são europeus nem norte-americanos” (Seixas, 2008, p. 96). Apesar desses elementos serem importantes para se entender a identidade latino-americana, é necessário ampliá-los, já que esses povos estão numa fase pós-colonial, com a enorme influência da globalização e da comunicação cada vez mais rápida, proporcionada pela tecnologia digital. O povo latino-americano possui em comum não só um passado marcado pela colonialidade, barbárie, desumanização e luta pela independência política, mas também pelos elementos culturais comuns. Para Seixas (2008),

São elementos culturais os valores sociais e os modos de pensar, os costumes e o estilo de vida, as instituições, a história comum, os grupos étnicos, o meio ambiente natural e cultural, os pressupostos filosóficos subjacentes às relações sociais e outros elementos a que certa sociedade atribui significados culturais intertextuais específicos. Com base em elementos como esses, o indivíduo e o grupo social formam a convicção de que compartilham uma cultura (Seixas, 2008, p. 98).

O povo latino-americano é a síntese de um processo dialético: não é exclusivamente europeu, nem índio, nem negro, mas sim uma mistura, como afirmou Ribeiro (1996). Leopoldo Zea, ao concordar com a posição de Ribeiro, afirma que a base da identidade latino-americana é a história e a cultura da mestiçagem. Os países que constituem a América Latina têm uma história e valores em comum. Atualmente o movimento decolonial contribui para esse projeto identitário latino-americano.

Contribuição da filosofia: a filosofia latino-americana para o humanismo latino-americano

A filosofia deve ser uma resposta à crise, aos problemas e desafios de cada povo. Cada povo tem problemas e desafios que são próprios de sua realidade. No caso da América Latina, um desafio que está posto é o desenvolvimento de uma racionalidade voltada para a problemática latino-americana, especialmente a de romper com a herança colonial, inclusive no âmbito do pensamento, marcada pela influência da prática do mandonismo, autoritarismo, servilismo e da dependência cultural.

Por isso, a filosofia não é mera especulação. Para Lima Vaz (2008, p. 22), a descoberta do *logos*, pelos gregos, foi uma resposta “à crise profunda de uma antiga sociedade e da sua tradição cultural, a sociedade grega do século VI a. C. Entre as criações mais notáveis do espírito grego na hora da sua crise estão a Ética, a Política e o Direito”. O que os gregos fizeram foi:

buscar na razão ou num sistema de razões a *therapeia*, como dirá Platão, ou a cura para as enfermidades sociais. Ora, para essa *therapeia* do corpo social a filosofia se ofereceu como o instrumento privilegiado e foi ela que permitiu transpor em saber organizado as tradições éticas dos gregos (Lima Vaz, 2008, p. 23).

Segundo Lima Vaz (2008, p. 21), pode-se “caracterizar a filosofia como a mediação teórica oferecida à prática para que essa se exerça tendo por objeto a realidade verdadeiramente concreta, vem a ser, racional e sensata”.

O surgimento, a partir da década de 1960, de um pensamento latino-americano crítico à herança cultural, política e econômica da dependência externa, nos diversos campos do conhecimento, como: econômico (teoria da dependência); religioso (teologia da libertação); filosófico (filosofia latino-americana e filosofia da libertação); musical (Tropicalismo e samba, no Brasil; tango, na Argentina; *nueva canción*, em outros países latino-americanos); artístico (antropofagia, no Brasil); cinematográfico (cinema novo, no Brasil); educacional (pedagogia do oprimido, no Brasil), entre outros, teve esse objetivo e faz parte do esforço de decolonização e defesa da humanização latino-americana. A filosofia latino-americana (Leopoldo Zea e outros) e a filosofia da libertação (Enrique Dussel e outros) trouxeram e continuam trazendo grande contribuição para repensar e ressignificar a identidade do povo latino-americano. Portanto, a filosofia latino-americana e a filosofia da libertação ocupam-se com os problemas da América Latina.

A obra de Zea, *Filosofia e crise: pela filosofia latino-americana* (1984), é referência importante desse movimento filosófico. Conforme o autor, vive-se um momento de crise provocado pelo racionalismo europeu, racionalismo instrumental, e toda crise é um momento de anúncio de mudança. Assim, para se romper com essa crise, o autor defende um projeto filosófico voltado para a reflexão dos problemas da América Latina, a partir de uma racionalidade crítica, na tentativa de compreender o ser latino-americano e descobrir, aí, uma nova visão de mundo e um projeto de uma nova sociedade e de um novo homem.

Para Zea (1984, p. 56), a busca da universalidade é ao mesmo tempo a busca da autenticidade: “ser autêntico significa deslindar o que é próprio e integrá-lo em seu tempo e realidade, quer dizer, dar-lhe universalidade”. Por isso, falar de uma filosofia latino-americana não significa romper com a tradição filosófica. O autor aponta que o que a filosofia latino-americana busca é a constituição da unidade latino-americana e de sua identidade diante do mundo. Assim articulado, o pensamento latino-americano aparece como uma alternativa de humanização do mundo contemporâneo. Sistematizar a filosofia latino-americana é “assumir um problema, mas também uma esperança, uma perspectiva, um compromisso” (p. 96), e propor um novo quadro valorativo e uma nova sociedade que possibilite o surgimento de um novo homem.

Outra obra importante desse movimento filosófico é *Filosofia da libertação* (1995), de Dussel. Compreende-se que a filosofia da libertação volta-se para a condição histórica da América Latina, marcada pela pobreza, miséria, exclusão, exploração, fome, dominação cultural e econômica. Entretanto, não se propõe ser uma reflexão regionalista, mas voltada para o mundo, pois se indica pensar os problemas latino-americanos numa perspectiva universal. Dussel intenta contribuir com o processo de decolonização de certas categorias que fundam a filosofia moderna e a racionalidade instrumental europeia, que influenciam o pensamento latino-americano. O autor assevera que a racionalidade europeia é uma racionalidade fechada em si e desconhece a alteridade autêntica, voltada para o mundo das coisas, para a quantificação, vazia de humanidade:

Passou despercebido aos filósofos que, devido a este fato, o problema da “universalidade” foi encarado pela Modernidade de um modo nunca abordado anteriormente. O “eurocentrismo” consiste exatamente em confundir ou identificar aspectos da universalidade abstrata (ou até transcendental) humana em geral com momentos da particularidade

européia, de fato a primeira particularidade mundial (em outras palavras, a primeira universalidade humana concreta). A cultura, a civilização, a filosofia, o subjetivismo e outros elementos moderno-europeus passaram a ser considerados pura e simplesmente (universal humano abstrato) como cultura, civilização, filosofia, subjetivismo etc. Grande parte dos êxitos da Modernidade não representam uma criatividade exclusivamente européia; mas, sim, uma constante dialética de choque e contrachoque, efeito e contra-efeito, entre a Europa moderna e sua periferia, até mesmo no tocante ao que poderíamos denominar de formação paulatina do subjetivismo propriamente moderno enquanto tal. O ego cogito também já está insinuando o relacionamento com uma proto-história do século XVI apontada pela ontologia de Descartes, mas que não surgiu do nada. Precede-a o ego conquiro (eu conquisto), em forma de “eu prático” (practical self). Em 1521, Hermán Cortes já está antecipando por mais de um século ao Discurso do método (1636). Descartes estudou em La Flèche, colégio jesuíta, ordem religiosa amplamente radicada na América, África e Ásia daquele tempo. O “bárbaro” era, então, um contexto obrigatório para toda reflexão sobre o subjetivismo, a razão e o cogito (Dussel, 1995, p. 87-88).

A filosofia da libertação propõe ser o partejamento da alteridade que tem sido historicamente silenciado. Para Dussel (1995),

Na verdade, nós não somos, ‘aquele outro, diferente da razão’, mas, pelo contrário, o que pretendemos é manifestar eficazmente ‘a razão do Outro’. [...] Pretendemos ser a expressão da ‘Razão’ dos que se situam bem além da ‘Razão’ eurocêntrica machista, pedagogicamente dominadora, culturalmente manipuladora, religiosamente fetichista. O que nós pretendemos é uma Filosofia da Libertação do Outro, isto é, daquele que está fora e distante dos horizontes desse mundo de hegemonias como o econômico-político (do fratricídio), da comunidade de comunicação real eurocêntrica (do filicídio), eroticidade fálica e castradora da mulher (do uxoricídio), e, não em último lugar, o do indivíduo que considera a natureza como mediação explorável para a valorização do valor capital (ecocídio) (Dussel, 1995, p. 46-48).

No passado colonial, a escravidão, a expropriação das terras e das riquezas naturais, hoje o capitalismo, a globalização, o individualismo, o neoliberalismo e a herança cultural da colonialidade desumanizavam cada vez mais as pessoas. Ante essa realidade, há a necessidade de se revalorizar o sentido ético do humano, a alteridade e o respeito às diferenças culturais e à defesa da democracia como premissas necessárias de um modelo de sociabilidade assentado na pluralidade, comunidade, fraternidade e paz. Apenas a partir do reconhecimento do “outro”, em sua irreduzível diferença,

que é o sentido ético da alteridade por excelência, se pode pensar em uma ética e em uma sociabilidade intercultural que oriente o agir político e o comportamento humano para se construir uma latinidade mais justa e solidária.

Do latim *alteritas*, alteridade é a condição de ser outro. O vocábulo *alter* refere-se ao “outro” na perspectiva do “eu”. Trata-se de uma categoria que rompe com o pensamento filosófico que colocava a figura do “ego” na centralidade do pensamento e da existência. Em sua essência, a alteridade ou outridade significa a condição do que é o outro, do que é distinto de mim. A alteridade implica colocar-se no lugar do “outro”, alternando a perspectiva própria com a alheia. Representa, ainda, a abertura para o outro, o entendimento de que o diálogo e a humanização tanto do eu como do outro só são possíveis se a alteridade for considerada.

Alteridade expressa a qualidade ou o estado do que é outro. Um dos seus princípios fundamentais é o de que o homem é uma relação de interação e dependência com o outro. Por esse motivo, o “eu”, na sua forma individual, só pode existir mediante um contato com o “outro”. A alteridade implica que uma pessoa é capaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e compromisso, na valorização das diferenças culturais, em busca da superação dos determinismos socioeconômicos e culturais que anulam a sua condição de humanização.

A alteridade é uma tarefa ética porque pressupõe a reflexão e ação sobre a condição humana desse outro, considerando que o outro deve ser visto como um ser humano ao mesmo tempo igual e diferente de mim. Refere-se à experiência que implica a conduta ética de perceber, a partir das condições do outro, do mundo no qual ele se insere, que é fruto de suas experiências, seus hábitos, sua história, suas privações e suas possibilidades.

Para Dussel (2005), se se pretende a superação desta racionalidade,

será necessário negar a negação do mito da Modernidade. Para tanto, a outra-face negada e vitimada da Modernidade deve primeiramente descobrir-se inocente: é a vítima inocente do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a Modernidade como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da Modernidade e ao afirmar a Alteridade do Outro, negado antes como vítima culpada, permite des-cobrir pela primeira vez a outra-face oculta e essencial à Modernidade: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as vítimas da Modernidade)

como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria Modernidade) (Dussel, 2005, p. 29).

O humanismo latino-americano que está sendo gestado tem a alteridade como fundamento. A alteridade, palavra latina *alter*, é característica de ser outro. Logo, partindo-se dos valores da cultura latino-americana e da perspectiva decolonial, o humanismo que surge, a partir daí, é um humanismo: que busca a afirmação da outridade historicamente negada; contra a homogeneização de valores de uma cultura que se faz dominante; que defende a dignidade da vida humana, a liberdade, a justiça e a autonomia emancipadora e a construção de um mundo melhor, tendo como fundamento o diálogo, a justiça, o direito, a democracia, o reconhecimento das diferenças e, especialmente, o respeito ao sentido ético do humano.

Os movimentos teórico-críticos latino-americanos, assim como os movimentos ambientalistas, indígenas, quilombolas, sindicais, artísticos e educacionais, em consonância com a decolonialidade, contribuem para:

ajudar-nos a perceber quão “permeados” podem estar nosso processo intelectual e nossos critérios de julgamento. Permeados por um processo de invasão cultural que acaba levando à imersão de nossa consciência crítica em uma mitologia das formas de conhecimento legítimas, dos temas premiáveis, das categorias teóricas adequadas, das metodologias aceitáveis – no mais das vezes construídos a partir de casos particulares tomados como universais na lógica da geopolítica do conhecimento (Penna, 2014, p. 197).

Igualmente, corroboram o surgimento de um novo lugar de fala, a dos que historicamente foram silenciados, os indígenas, quilombolas, trabalhadores assalariados, entre outros, que somam esforços para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária. Constrói-se, assim, uma relação dialógica, de iguais, e:

Não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Penna, 2014, p. 193).

Para Paulo Freire (1975), só há relação humanizada entre as pessoas se esta for mediada pelo diálogo:

A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras,

com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1975, p. 92).

Ainda para Freire (1975, p. 93), o diálogo é a relação homens-homens mediatizados pelo mundo, seja o mundo do trabalho, da cultura, da educação, da arte, do conhecimento: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Considerações finais

Ainda vivemos, na América Latina, um contexto de barbárie, dominação, exploração, de profunda negação do pensamento, da crítica, da dúvida, da ciência. Além disso, têm sido cada vez mais ostensivos os discursos de ódio da extrema-direita, direcionados, na maioria das vezes, às mulheres, pessoas LGBTQs, aos negros, indígenas, pobres, ataques à democracia, numa clara demonstração do alinhamento com os discursos colonizadores, negadores da diferença, isto é, da alteridade.

Trata-se de um contexto propício às práticas da barbárie e da (des) humanização. Em função disso, todas as atividades humanas, sejam na economia, educação, nas artes, no cinema, na política, música, no cinema, na religião e filosofia precisam ser mais problematizadoras, críticas e reflexivas. Daí a importância de assumir a crítica radical aos irracionalismos e contribuir para ampliar o processo de decolonialização latino-americana.

Este é um desafio urgente da razão neste contexto de (des) humanização para afirmar a alteridade como fundamento ético do humanismo latino-americano que está sendo gestado a partir das contribuições da decolonialidade. Esse é um humanismo que tem a ética, o diálogo, a justiça, o direito, a democracia e o reconhecimento das diferenças como morada e abrigo.

Referências

ALVES, Hellen Virginia da Silva. Contribuições decoloniais e feministas ao debate geográfico sobre corpo e território: mulheres da Terra Indígena Kaxarari e Rio Guaporé e a defesa do corpo-território. *Confins – Revue franco-brésilienne de géographie*, n. 53, 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 1, p. 89-117, 2013.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, E. F. A ética da alteridade como fundamento do humanismo latino. In: *I Simpósio Estadual Lutas Sociais na América Latina - Uma outra América Latina é possível?* Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina, 2005.

DUSSEL, E. D. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, E. D. “Europa, modernidade e eurocentrismo”. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Apresentação da edição em português do livro. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. San Pablo: CLACSO, 2005.

GROSFOGUEL, R. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto y un caso. *Tabula Rasa*, n. 8, p. 243-282, 2008.

IRINEU, Lucineudo Machado. *Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut*. Dissertação (de Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LARRAÍN, J. La identidad latinoamericana: teoría e historia. *Estudios Públicos*, Santiago, v. 55, p. 31-64, 1994.

LIMA VAZ, Henrique de. Ética e justiça: filosofia do agir humano. In: PINHEIRO, José Hernane; DINIS, Melillo; SAMPAIO, Plínio de Arruda (Orgs.). *Ética, justiça e direito: reflexões sobre a reforma no judiciário*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. *Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas*, UNB, v. 8, n. 2, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Apresentação da edição em português do livro. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. San Pablo: CLACSO, 2005.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Ed. Universidad del Cauca, Popayán, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SEIXAS, Renato. Identidade Cultural da América Latina: Conflitos Culturais Globais e Mediação Simbólica. *Cadernos PROLAM/USP*, ano 8, v. 1, p. 93-120, 2008.

SOUZA, Ailton. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história. *PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá*, n. 4, p. 29-39, dez. 2011.

A POESIA NO QUINTAL DO CURUMIM: FONTE INDISPENSÁVEL PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Jossuí Basílio Mendonça Maia
Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro
Jefferson da Costa Moreira

Introdução

Não há surpresa alguma em dizer que o mundo moderno tem se apresentado como espaço para o empobrecimento da experiência humana capaz de negligenciar os questionamentos de nossa existência, expondo-nos a uma pobreza espiritual e a um esvaziamento de sentido sobre a vida. Essas dimensões apontadas: ausência de sentido e pobreza espiritual se dão frente a uma falsa impressão de que o desenvolvimento científico implica na evolução do mundo enquanto humanidade.

Nossa proposta não é a de menosprezar a ciência, mas alertar para a necessidade de uma visão mais humanista, em nossa sociedade, que não nos leve a barbárie como já havia dito Adorno (1995, p.14): “[...] a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie”. O conhecimento racional não implica necessariamente na evolução do mundo enquanto humanidade, uma vez que percebemos a frieza em meio a tanto avanço tecnológico.

Como pesquisadores da educação, acreditamos que um dos caminhos a ser trilhado para nos emancipar das forças autoritárias que nos impulsiona para a automatização da vida dentro de um sistema que preza a individualidade, o lucro, a destruição do nosso planeta é caminhar pelo mundo da poesia.

Acreditamos que a falta de sentido, de percepção e de senso crítico pode ser recuperado pela poesia, por ela ser dotada de uma elaboração estética que mais se liga aos sentidos em razão de seu caráter subjetivo e

também pelo seu caráter formativo por possuir a capacidade de compreender a condição humana e de provocar reflexões essenciais ao nosso viver.

A poesia como arte literária

Segundo Candido (2004) a arte literária é de suma importância na formação humana. Ora, a literatura é fator indispensável de humanização pois confirma o ser humano na sua humanidade e por atuar tanto no consciente quanto no inconsciente. Candido (2004) salienta ainda que as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, que enriquecem a nossa percepção e a nossa visão do mundo.

Em outras palavras, a literatura humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações. Ela atua em nós como uma espécie de conhecimento, pois resulta de um aprendizado, como se fosse um tipo de instrução para viver humanamente. A literatura é capaz de desenvolver em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. Candido (2004) nos esclarece que:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como no exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Candido, 2004, p. 180).

Seguindo a trilha da arte literária, observamos que a poesia possibilita, de um lado, quebrar os paradigmas do útil de que o tecnicismo prega em defesa do desenvolvimento a partir da racionalidade analítica instrumental e de outro, possibilita pensar o humanismo na sua dimensão cordial que pode e deve ter lugar de participação e decisão nos destinos coletivos da humanidade.

Para tanto, gostaríamos de continuar essa reflexão amparadas na ideia do pensador francês Edgar Morin de que a complexidade das questões do homem tem sido pouco compreendida, levando-nos a fragmentar os saberes em que o uso crítico da razão se constitui como elemento fundamental. Ao elucidar a ineficiência do pensamento fragmentado na compreensão do todo, Morin remete as ciências exatas, que há anos procura solucionar questões importantes fundamentando-se exclusivamente na lógica. E que mesmo assim, não tem conseguido prever as crises. Nas

palavras de Morin, citado, por Silva Júnior (1998) “eles se isolaram do resto das ciências humanas e se esqueceram da influência dos sentimentos, dos medos e dos desejos no processo econômico”.

Dessa forma, nossas reflexões dialogam com o pensamento complexo de Morin sobre a necessidade de o homem enxergar o mundo além do imediatismo que o estimula a mera sobrevivência. Dito de outro modo, o agir inconsciente da contemporaneidade, que nos leva a perder a capacidade de analisar, contemplar, sentir e refletir, é determinante para o estímulo à fragmentação do pensamento, valorizando o imediatismo, a resposta rápida, curta e superficial, descartável em detrimento a o pensamento profundo, abrangente que exige abstração, raciocínio e sensibilidade.

A respeito desse processo de fragmentação, Marilena Chaui (1992) faz uma pertinente observação em seu texto “O que é ser educador hoje?”. Segundo a filósofa:

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como “progresso tecnológico”. Resultado da exploração física e psíquica de milhares de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo fragmentado desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos socioeconômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o “progresso” sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não dominantes. (Chaui, 1992, p. 56-57)

Dessa forma, percebemos que uma vida desprovida de sentido constitui uma forma de violência pela qual se retira dos indivíduos a capacidade de fazer das experiências algo que tenha sentido para si. Por essa perspectiva, a violência silenciada a que foram expostos os indivíduos, submetem-os a incapacidade de fazer experiência, de dela apropriar e de lhe atribuir sentido a sua vida.

Continuando nosso pensamento sobre experiências, buscamos em Larrosa (2004) apontamentos que analisa a relação de superioridade da razão sobre a experiência, afirma que:

A razão tem de ser pura, tem de produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas, particulares, contextuais, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Por isso, há de se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando

se trata de pensar e falar e de atuar racionalmente. (Larrosa, 2004, p. 22)

Assim, o autoritarismo, na sua forma onipresente (presença ausente), sempre manteve uma postura de docilização e servilismo aos impérios de cada momento histórico da sociedade, cumprindo o papel de silenciar as ideias destoantes do viés autoritário. Nesse sentido, a educação sempre foi utilizada como instrumento de manutenção do *status quo*, ou seja, para a classe trabalhadora, a educação para o trabalho; para a classe média, a formação para os negócios e a produção; para a classe dominante, compreende-se a elite, a formação para a política e para o poder. Em tempos sombrios é necessário refletir sobre a relação entre humanismo e tecnicismo, buscando superar as dualidades e oposições.

O autor Duarte Jr. (2010) descreve na obra “O Sentido dos sentidos: educação (do) sensível” que o conhecimento que caracteriza a Idade Moderna é exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber. Nessa perspectiva, é preciso pensar sobre o desprezo pela formação humanística em detrimento do cientificismo. É preciso buscar reflexões na construção dos saberes, tendo como ponto de partida a sensibilidade, que primazia o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, o senso da beleza, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e o cultivo do amor.

A ciência, de modo geral, fragmenta e simplifica seu objeto visando resultados práticos, a arte literária, por sua vez, se orienta pela totalidade, pela complexidade, por colocar as questões de forma abrangente. Logo, fica evidenciado que a temporalidade da pesquisa das ciências humanas é diferente das ciências exatas e experimentais. Nesse sentido, a literatura, especificamente a poesia, defende o “inutensílio”, o “ócio” e a “inutilidade”, visando ressignificar questões e ver o que ninguém vê.

Neste aspecto, a arte possibilita ao sujeito viver sentimentos e experienciar sensações que em seu cotidiano não o faz, em razão da organização prévia das coisas. Essas sensações levam o sujeito a outra esfera de vivências e o ensinam a viver as dores, as belezas que em sua vida diária, não vive. Portanto, a fruição de arte é, pois, um momento que possibilita quebra de sentidos e construção de novos, na medida em que permite a transcendência da realidade, convidando o sujeito a inaugurar a visão das coisas.

Cabe-nos apontar para uma concepção de formação que ultrapasse a dimensão epistemológica preocupada em atender às exigências da ciência/

tecnologia, e que se atente para um caminho que não tenha como único objetivo o de fundamentar conhecimento, mas o de afirmar uma formação capaz de tocar o ser humano.

Leitura como fruição e expressão

A arte literária no espaço do Curumim surgiu da necessidade de cativar crianças e adolescentes para a leitura de livros de papel, mesmo antes de serem capazes de decifrar o código escrito. Com os avanços tecnológicos os/as estudantes estão cada vez mais estimulados/as pela cultura da imagem e leitura digital. Além disso, o excesso de tempo diante das telas dos equipamentos digitais tem diminuído o contato com outras formas de leitura literária presentes nos livros ou até mesmo um momento de uma boa conversa com as pessoas.

Andar na contramão desse paradigma é um desafio que encontramos no Curumim, especialmente quando a proposta é despertar o prazer pela leitura, a imaginação, a curiosidade, a criatividade por meio dos livros, e também, pelas relações interpessoais. O livro convida a uma relação com o outro, baseada na escuta e no olhar. Além disso, o simples fato de manusear o livro passa a ser uma experiência atrativa que desperta a curiosidade em descobrir o que está escrito, de observar as imagens e comentar. Tudo isso funciona como um poderoso estímulo à imaginação.

Outro desafio que podemos identificar é enfrentado pelas professoras do Curumim, que buscam cultivar, entre os discentes, o gosto pela leitura sem que ela seja vista apenas como obrigação escolar, com cobranças e avaliações. Ao contrário, a proposta é que a leitura assuma uma função artística, de fruição. Com diz Rubem Alves:

Conto essas coisas da minha vida de menino para dizer que as crianças são curiosas naturalmente e têm o desejo de aprender. O seu interesse natural desaparece quando, nas escolas, a sua curiosidade é sufocada pelos programas impostos pela burocracia governamental. Pela minha vida tenho estado à procura da escola que daria asas à curiosidade do menino que fui. Pois, de repente, sem que eu esperasse, eu me encontrei com a escola dos meus sonhos. E me apaixonei. (Alves, 2004, p.48)

Rubem Alves (2004) defende que os espaços educativos devem respeitar o ritmo e o desejo de aprender, de buscar e de ser curioso. Podemos inferir, assim, que a leitura deve partir desse princípio de fruição, ou seja, um ato prazeroso, artístico, que estimula à percepção, a sensibilidade,

a cognição, a expressão, a criatividade e a relação com o outro e com o mundo.

Nesse processo de encantamento, a leitura permite que as crianças e adolescentes criem formas próprias de se expressar, não apenas rimando palavras, mas também atribuindo sentidos a elas a partir de suas experiências e histórias de vida. Alinhado a essa reflexão sobre dar voz às crianças e adolescentes, Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* (1988), afirma:

[...] com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda a pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (Fiori, 1988, p. 13).

Essa afirmação revela caminhos para tornar a prática educativa mais humana. Uma educação que parte da experiência do/a educando/a como forma de refletir sobre sua ação na realidade e de transformá-la. Aprender a dizer a sua palavra resume as ideias de Paulo Freire.

Leitura como criação e humanização

No Curumim, acredita-se que a poesia é um convite para às transformações pedagógicas. Diante dessa perspectiva, destaca-se a vivência poética-literária observada durante o “Festival de Poesias”, no qual as crianças e adolescentes tiveram a oportunidade de compor e apresentar poemas da sua própria autoria, com traços marcantes de suas histórias e culturas. Essa prática contrasta com o ensino regular, que, muitas vezes, restringe a leitura nos componentes curriculares ao simples exercício de decifração e interpretação de textos, comprometendo elementos fundamentais, tais como: a contextualização, a expressão de ideias, a subjetividade, a capacidade de intervenção no mundo e de se relacionar com o outro, além de limitar os momentos de leitura prazerosa.

Essa vivência, socialização e valorização da produção poética foi possível graças ao Projeto de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Lavras (UFLA-MG), que organizou, na ocasião, o Festival de Poesias, coordenado pelo professor Celson Vallin, do Departamento de Educação (DED). O projeto teve início em 2017, na cidade de Três Pontas-MG. Em 2018 e 2019, foram realizadas, no município de Nepomuceno-MG, a 1ª edição e 2ª edições do festival, com a participação de escolas da rede

municipal, estadual e particular. Nessas edições, as crianças e adolescentes do Núcleo Educacional Curumim, tiveram a oportunidade de participar. Após o trabalho de produção dos poemas, os textos foram expostos no mural de cada escola, onde os próprios estudantes escolheram as poesias de que mais gostaram.

Vale lembrar que o Projeto de Extensão da Universidade contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Nepomuceno-MG, que contribuiu ativamente com a divulgação do evento até sua conclusão. O engajamento das professoras e professores no projeto e durante as atividades desenvolvidas possibilitou resultados significativos, como o fortalecimento da relação entre a universidade, as escolas, as famílias dos estudantes e a comunidade em geral.

A culminância do projeto aconteceu no Centro de Eventos da cidade de Nepomuceno-MG, onde os/as autores/as puderam declamar seus poemas – textos nascidos de suas vivências, carregados de emoções. Desde então, esse projeto se tornou uma oportunidade de apreciar as diferentes criações feitas por cada criança e por cada adolescente, valorizando seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida, lembranças, memórias afetivas e elementos constitutivos de suas culturas, os quais podem ser tomados como ponto de partida para o processo criativo. Desse modo, constituiu-se um acervo de experiências e de “leitura de mundo” que conferiu novo sentido tanto à leitura quanto à produção de texto artísticos – em especial, a poesia.

A estética, a palavra e a formação humana

O processo de “boniteza” do projeto Festival de Poesias instigou a pensar sobre a importância do trabalho realizado em sala de aula, colocando em evidência a dimensão estética e ética como elementos incentivadores nos processos de leitura e de escrita. Nesse contexto, crianças e os adolescentes assumiram seu processo de autores e protagonistas. Além disso, o festival revelou que o fazer educativo nasce da relação dos seres humanos, mediados pelo mundo, em uma dinâmica em que a objetividade e subjetividade se entrelaçam, buscando situações significativas e transformadoras.

O Festival de Poesias dentre outras estratégias pedagógicas envolvendo a arte, contribuiu para uma reflexão crítica sobre o ato de ler e escrever. Ele possibilitou dar voz às crianças e aos adolescentes, incentivando o diálogo, a expressão e a autoria. Como resultado, emergiram palavras

geradoras e significativas de sua existência, criou-se um espaço de busca e de aventura, que rompe com os modelos prontos e favoreceu a criatividade.

Por isso, a leitura aliada com à arte deve ser compreendida não apenas como instrumento de construção de conhecimento, mas um ato criador, em que as crianças e adolescentes sejam sujeitos na construção de sua própria linguagem, oral e escrita.

Para exemplificar, destacamos um dos poemas da estudante Rilary Lopes Rafael, de 12 anos, orientada pela Professora Clara Lúcia Alves Pereira, do Núcleo Educacional Curumim de Nepomuceno-MG, apresentado na 2ª edição do Festival de Poesias, em 2019.

“MEU MUNDO FECHADO”

Passarinhos cantam,
A floresta se encanta.
Flores da primavera,
Me fazem acreditar,
Em uma nova era.
Ventos no céu,
Abanam o meu chapéu,
Que caiu no chão
E ficou ao léu.
A noite na floresta escura,
Me faz acreditar
Que a vida é dura.
Mas ao amanhecer,
Chego a crer,
Que a vida é renascer.

Com esse poema, ratifica-se que a criança emergiu da realidade e imergiu na sua subjetividade, superando a ideia de que tudo está determinado. Essa leitura de mundo, como dizia Freire, não é apenas uma constatação intelectual de um educador sobre o educando, mas um posicionamento diante da curiosidade do educando em relação ao mundo, de forma significativa, crítica e criativa.

A arte, nesse contexto, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma ponte entre o saber universal e a subjetividade de cada ser humano. Ela contribui para a transformação do indivíduo e, por meio dele, para a transformação da própria realidade. Essa perspectiva pôde ser observada

em alguns dos títulos apresentados no Festival de Poesias, a saber: Flores, Desprezo, Minha Égua Estrela, O Meu Canarinho, Pra você que acha que Bullying..., Deus, Pele Negra, Um Retrato do Feminicídio, Esfera Azul, Depressão Água, Um alguém, Sentimentos, Vida com Deus, Em Ti, Saudades Eternas, A Ilusão do Amor, entre outros temas que também foram abordados no Festival.

O Projeto de Extensão da Universidade, intitulado Festival de Poesias, despertou nos(as) discentes novos olhares e reflexões. Além disso, estimulou a produção literária e a fruição artística, fortalecendo os vínculos entre arte, educação e transformação social.

Considerações finais

Para Octávio Paz (2012), a experiência poética não é outra coisa senão revelação da condição humana, isto é, o permanente transcender-se que consiste justamente em sua liberdade essencial. Continuando essa reflexão, Paz afirma que o poema é uma possibilidade aberta a a todas as pessoas, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição. Para ele, o poema é apenas essa possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Sem a participação deste, traço comum a todos os poemas, nunca seriam poesia. Toda vez que o leitor revive verdadeiramente o poema, atinge um estado que Paz chama de poético, uma experiência que pode assumir diferentes formas, mas que é sempre um ir além de si mesmo, um romper os muros temporais para ser outro.

Assim, a arte tem uma linguagem nova, na qual as coisas deixam de ser meramente coisas, possibilitando uma nova maneira de ser e de ver o mundo, resgatando-nos do imediatismo da realidade fragmentada que nos cerca. Pela arte, somos capazes de dialogar com nosso semelhante sobre emoções, medos, angústias, esperanças, desejos. Durante essa troca de experiências, a poesia confirma seu poder de humanização.

Como cita Freire (1988, p.13), “a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo. Ler envolve dar sentido relacionando com a realidade e com o outro e assim, novos conhecimentos e transformações”. A ideia de criação, de expressão e apreciação, envolvendo a prática artística, desafia-nos a ir além do que já é conhecido.

A poesia e arte literária no Curumim e nas escolas é uma possibilidade de ressignificar os conceitos tradicionais de leitura como mero

objeto de ensino, tornando-se um objeto de apreciação estética, inspiração e aproximação entre as pessoas e a realidade. Dessa forma, a literatura se revela como recurso indispensável para a formação humana.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALVES, R. *Educação dos sentidos e mais*. Campinas, SP: Verus Editora, 2014.
- ALVES, Rubem. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- BOSI, A. *Debate sobre universidade: democracia, segurança e violência*. Usp Fflch. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sUeuGgzdRZM>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- SILVA JÚNIOR, Maurício. *O complexo pensamento de Edgar Morin*. Ufmg boletim. 1998. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/1203/o-complexo-pensamento-de-edgar-morin-1>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. Remate de Males – Antonio Candido. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81- 89, 1999.
- CANDIDO, A. et al. *O direito à literatura. Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ sobre Azul, 2004.
- CANDIDO, A. et al. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2000.
- CANDIDO, A. *Na sala de aula*. Caderno de análise literária, v. 4, 1984.
- CAVALCANTI, L. M. D. *Poesia, o que é e para que serve?* Revista Recorte, v. 11, n. 1, 2014.
- CHAUI, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: Brandão, C. et al. *O educador hoje*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 51-70.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: educação (do) sensível*. Criar, 2010.

FIORI, Ernane M. *Aprender a dizer a sua palavra*. In. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista brasileira de educação, n. 19, 2002.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 19-34.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MÖDINGER, Carlos Roberto(et al). *Práticas Pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade*. Edelbra, 2012.

AMÉRICA LATINA, UMA NOVA PERSPECTIVA SOB A ÓTICA DE ANTIGOS OLHARES

Agostinho Nunes de Brito

Introdução

Quando pensamos na América Latina em que vivemos, o pensamento sempre sob a ótica do eurocentrismo e claro do imperialismo norte-americano nos leva para um modelo único de pensar e viver no mundo. Esse olhar e esse pensar vem nos empurrando para um fazer, agir e viver como se esse modelo fosse único e, muitas vezes, mesmo vendo que esse modo de sociedade de *fast food* que nos acena com uma promessa de felicidade exposta e vendida em *shopping center*, nos empurra de roldão para o abismo de um consumismo insaciável e, assim embarcamos e viajamos nessa sociedade do piloto automático que, tecnologicamente, atingiu meios inimagináveis em tempos cada vez mais céleres, mas no entanto, vivemos presos num ostracismo consumista ditado por esse modelo tecnicista e economicista que nos leva a sonhar com uma pseudoliberalidade prometida pelo fetiche viciante do sistema capitalista.

Acredito que, para compreender nosso *eu* atual, faz-se necessário, dar uma espiada na história, ou melhor nas histórias: a dos vencedores e a dos vencidos. Quando voltamos nossos olhos para o expansionismo europeu, principalmente a partir do século XV, todo pensamento daquele período, com raras exceções, como por exemplo, o Frei Bartolomeu de Las Casas (1484- 1566) que por muitas vezes contestava o modelo de catequese e de expansão dos espanhóis, caracterizado pelo desrespeito e violência com que tratava a cultura e a religiosidade dos povos originários.

A lógica expansionista estava afinada no mesmo tom dos conquistadores, o tom da “descoberta”, da conquista, das armas, da matança e do saqueamento das riquezas, da cultura, da vida e até da alma dos povos originários. Em sua obra, O paraíso destruído, LAS CASAS (2011) nos apresenta o seguinte relato:

Os espanhóis, com seus cavalos, suas espadas e lanças começaram a praticar crueldades estranhas; entravam nas vilas, burgos e aldeias, não poupando nem as crianças e os homens velhos, nem as mulheres grávidas e parturientes e lhes abriam o ventre e as faziam em pedaços como se estivessem golpeando cordeiros fechados em seu redil. Faziam apostas sobre quem, de um só golpe de espada, fenderia e abriria um homem pela metade, ou quem, mais habilmente e mais destramente, de um só golpe lhe cortaria a cabeça, ou ainda sobre quem abriria melhor as entranhas de um homem de um só golpe.

Ao olharmos para nossa sociedade, a impressão que temos é que grande parte da humanidade está vivendo uma vida esvaziada de sentido, pois tudo ao nosso redor nos convida e nos empurra para o modo de vida em que tudo se encerra em si mesmo, o *eu* está cada dia mais ensimesmado, o *eu* não se relaciona com o outro e nem se encontra no outro. O *eu* é cada vez mais economicista e se encontra inserido num emaranhado de afazeres cada vez mais urgentes que não permite a reserva de espaço para o outro, para as relações e nem mesmo para exercer o seu próprio eu. Assim, vamos vivendo nessa sociedade de esbarrões, onde um tropeça no outro e não há tempo nem consciência de generosidade para nos darmos as mãos para nos levantarmos. O fazer tomou conta do lugar do ser.

Diante de tanto apego ao *eu* descolado do outro, penso que vale a pena virar nossas cabeças e olharmos para o mundo dos conquistadores. Lembremo-nos que eram homens nascidos e preparados para fazer o que tinha de ser feito. Eram filhos da lógica mecanicista, na qual a ordem era expandir e abrir os caminhos do metalismo. Assim, para não incorrer no erro do anacronismo, o propósito daqueles homens era a conquista e o apoderamento de riquezas para as suas coroas, sempre visando a maior quantidade no menor tempo possível. Afinal, essa é a lógica do explorador, os de ontem e de hoje. Não faltam adeptos para imitá-los e seguir a mesma trilha, pois no trem balada pós-modernidade, não há lugar para pensar ou fazer diferente: ou estamos dentro do trem, ou jogados às margens e sendo transformados em seres invisíveis.

De acordo com Tzvetan Todorov (2003), acredito ser bastante oportuno, observar as cartas do descobrimento de Cristovão Colombo e suas afirmações ambíguas e carregadas de sua ideologia e moral. Nelas, os indígenas são descritos, ora como seres pacíficos, generosos que lhes dão tudo em troca de nada. Já em outro momento, quando os indígenas são atacados pelos espanhóis e reagem as agressões sofridas, o almirante a serviço da Espanha, descreve-os como seres cruéis e covardes. O que demonstra a visão do pensamento dos conquistadores, em que o outro

só existe quando se submete às vontades e desejos do *eu* eurocêntrico e ensimesmado.

Ainda segundo Todorov, mesmo admitindo que havia por parte de Cristóvão Colombo uma grande admiração pelos índios como eram chamados, muito embora ela fosse marcada por um pensamento nivelador de homem e natureza, e não de homem cultural. Podemos observar nos seus relatos de cartas aos reis de Espanha, que levaria alguns *índios* para a Coroa espanhola, a fim de que lá pudessem aprender a falar. Dessa forma, podemos perceber que para Colombo e para os homens de seu tempo, a fala dos povos indígenas não era se quer uma fala ou meios de comunicação, pois afirmava que na Espanha eles deveriam aprender a falar. Assim, o almirante reduzia os indígenas a seres da natureza incultos. Percebemos, assim, uma vontade e um desejo imperativo em demarcar, terras, espaços e mentes e retirar do outro, não só suas riquezas, mas sua própria existência quando demonstra sua disposição de anulação do outro ao apagar sua existência cultural, essa forma de pensar e perceber o outro já o colocava como ser menor, inferior e, portanto, deveria estar sujeito às vontades e desejos do *eu*, superior e dono do destino e da vida de todos, ao ponto de decidir sobre a vida ou morte do outro, somente devido ao fato do ser diferente e exercer a sua vida de forma diferente.

Acredito ser oportuno traçar um paralelo histórico, observando os povos de nossa América pré-colombiana, com observância ainda que de modo muito superficial, dado que estamos apenas contribuindo com um pequeno artigo. Gostaria de voltar nossos olhos da mente e da consciência para pensarmos um pouco sobre alguns de nossos povos da América pré-colombiana. Povos distintos por sua cultura, suas crenças, seus avanços de conhecimento, economia e tecnologias utilizadas em seu modo de viver, existir e coexistir com o meio no mais amplo sentido aqui empregado. Os povos Incas nas terras do Peru, os astecas no atual México e os nossos povos irmãos de origem, os Tupi-Guarani.

O império Inca

Os povos Incas construíram um grandioso império partindo das montanhas e do vale de Cusco, onde viveram por mais de oito séculos de forma muito harmônica e respeitosa com a *Pacha Mama*, ou mãe terra. Em todo o vale e montanhas ainda hoje há construções, objetos e monumentos que nos demonstram e nos brindam com a arte e a cultura

do povo Inca. Muito embora eu seja um admirador da cultura Inca, não quero aqui deificar o império Inca, pois sabemos que havia conflitos e disputas de interesses, como em todas e qualquer civilização humana, em todos os tempos e lugares. No entanto, acredito ser importante observar quão avançada era aquela civilização, com seus monumentos e construções diversas, porém, sem descuidar do bem maior que era seu próprio povo.

Em observância aos cuidados dos que estavam no centro do poder do império Inca, gostaria de aqui abordar dois elementos desse povo, sua cultura e sua preocupação com a vida e os elementos fundamentais para manter os viveres do seu povo. Os *Ayllus* eram comunidades distribuídas em todo ou quase todo o império Inca, onde o *Kuraka* ou chefe da comunidade recebia uma porção de terras do *Sapa Inca*, o grande imperador, e, ali, plantavam e colhiam os alimentos necessários para alimentar toda aquela comunidade e reservavam uma parte como forma de tributo que era pago ao Sapa Inca, parte essa, que era armazenada em locais apropriados, pois esse estoque somava-se a tantas outras partes que o *Sapa Inca* repartiria entre as comunidades em dificuldade, ou por grande seca, ou excesso de chuvas ou qualquer outro fenômeno natural ou social.

Ainda com relação aos cuidados coletivos do império Inca, destacamos também o grande monumento do vale sagrado, chamado *Moray*. O Moray é uma enorme construção em forma de plataforma circular que imita o micro clima de todo o vale de Cusco, e essa finalidade já foi comprovadamente validada, em nossos dias. Naquele local, o poder central do império Inca desenvolvia experimentos de plantas que se adaptavam mais e melhor numa região do império do que em outras. Assim, O *Sapa Inca*, controlava e podia contribuir com um melhor uso da terra e uma maior possibilidade de melhorar a produtividade e elevar a produção de alimentos e plantas medicinais para que assim, pudesse melhor atender as necessidades reais do seu povo.

Quando olhamos para esse cenário histórico do povo Inca, quero crer que, muito embora houvesse conflitos entre esse povo, pois certamente havia, mas eles nunca eram maiores que a vontade do conjunto daquela sociedade, seja o *Sapa Inca*, sejam os *Kurakas* ou os camponeses, em viver em conformidade com a *Pacha Mama*. A impressão que temos diante de seus monumentos e construções é de que havia naquela sociedade uma vontade conjunta de trabalhar, festejar e celebrar a vida de todos como seu bem maior. Entre os tantos elementos que solidificavam o poder e o

desenvolvimento do império Inca, devemos salientar a importância que se davam para o todo.

Muito embora o *Sapa Inca*, o imperador se destaca como o grande representante de todos, mas seu poder emanava principalmente, por seus contínuos cuidados com a *Pacha Mama*, com os esforços na produção de alimentos, o armazenamento e a distribuição de excedentes entre as comunidades em dificuldade, ou nos chamados *ayllus*. Percebemos ainda, que nunca eram menores os cuidados com os elementos fortificadores dos seus valores culturais, tais como; sua religião, suas festas e celebrações em geral. Assim, podemos perceber que os esforços coletivos daquela civilização, tinha uma conexão que foi galgada no todo e não na centralização de recursos no indivíduo.

O modelo de sociedade vivido pelos povos Incas, tendo como centro de suas vidas a *Pacha Mama*, onde todos os esforços e as vidas das pessoas se convergiam para o todo criou um forte e permanente elo entre homens, terra, água, plantas e animais que acabou refletindo na força e na resistência daquela sociedade, que os levou a se tornar a última barreira de resistência nas Américas contra o poder e a tirania do império espanhol. Aqui, estou me referindo a rebelião e a batalha de Túpac Amaru ocorrida entre 1780-1781. Isso nos mostra que até o final do século XVIII, ainda havia uma grande força de resistência contra a dominação e a tirania do conquistador, dominador e invasor de sua *Pacha Mama*, seu ouro e sua maior riqueza que eram seus valores culturais.

Marcado pelo conjunto de elementos da cultura dos povos incas, a força dos recursos agregadores e possibilitadores da vida girando em torno do todo, foram e continuam sendo tão importantes que, ainda hoje, quando visitamos o Peru, principalmente nos arredores de Cusco, podemos encontrar muitas características do seu antigo modo de produção e sobrevivência ainda galgados nos antigos valores da *Pacha Mama*. Encontramos pequenas aldeias, onde se pratica uma agricultura de pequenas e micro plantações, ou pequenas criações de animais muito baseado na sustentabilidade de forma que não são geradas grandes fortunas, mas são afortunados em trabalhar e viver do que a *Pacha Mama* lhes dá.

Devemos ressaltar que não menos importante que o modo de vida econômica, é sua vida cultural. Muitos ainda se utilizam de sua língua primeira, a língua quéchua, entre seus pares e carregam com orgulho os elementos de sua cultura tais como; sua religião, suas festas e celebrações. As comunidades do altiplano peruano nos chamam atenção e nos levam

a refletir sobre seu tão simples modo de vida, mas paradoxalmente, tão complexo por nos deixarem perplexos frente aquela força tão vivificada que beira a transcendência do real ou a materialização da utopia.

Quando voltamos os olhos para o assassinato de Montezuma por Hernan Cortez num ato de traição e, após cerca de 75 dias de resistência, seu sucessor, Quatemozin, foi obrigado a se render ao comando dos espanhóis, quando passou por muitos castigos e humilhações para entregar as riquezas e tesouros do seu povo para as forças tiranas e covardes dos espanhóis que assim, como outros conquistadores, o principal Deus era o brilho do ouro. Mesmo levando em conta que a questão da destruição do império Asteca ainda tem mais perguntas que respostas e, por tanto, há muita história em aberto, arriscamos a nos perguntar, onde estava aquela grande multidão de escravos que, pelo que tudo indica, não estivera presente na resistência ao império espanhol. Ao que se sabe, os escravos não recebiam nenhum preparo para lutar. Mas será que isso nos basta? Ou será que aquela segregação de sentimento religioso e desconexão com o todo levou a multidão de escravos que outrora não fora chamado a tomar parte do mítico da divindade suprema, também não se sentira parte daquele momento crucial de luta, resistência e defesa de um todo que lhes fora negado.

O império Asteca

Na busca de compreender a importância do todo na construção de uma sociedade humana, queremos não estabelecer uma comparação direta, propriamente dita, para respeitar as particularidades e peculiaridades de cada sociedade, mas queremos traçar alguns paralelos que nos levam, se não a elucidar os acontecimentos de tempos idos, mas ao menos aproximarmos da compreensão do bom desempenho socioeconômico, político e social de um povo na resistência aos invasores, conforme dialogamos anteriormente, no tocante à sociedade dos povos Incas e a derrocada e fracasso de suas estruturas socioeconômica, política e social do império Asteca. Ressaltamos aqui, que mesmo estando os Astecas, aparentemente com um império grandioso, quanto ao desenvolvimento técnico, econômico e arquitetônico, fracassou frente à força, a tirania e a covardia do império espanhol.

Diante de tudo isso, há uma inquietação, quanto ao fracasso e queda da civilização Asteca que ocorreu em um relativo e curto espaço de

tempo, e não menos inquietante, com uma resistência tão à baixo do que poderíamos esperar daquele grandioso império Asteca.

O império Asteca era uma sociedade escravista e como tal, a população escravizada era maioria. A pirâmide da sociedade Asteca estava dividida entre a família real, com seu imperador, os sacerdotes, os militares, os altos funcionários, comerciantes, camponeses, que muitas vezes atuavam com os militares e, por último, os escravos. Devemos lembrar que os escravos eram a maioria da sociedade e sua função era trabalhar e servir a todos os demais.

Sob a luz de Todorov (2003), devemos salientar que no império Asteca, aos escravos não era permitido adorar e servir ao deus *Quetzalcóatl*, o deus supremo dos Astecas, mas sim aos representantes de *Quatzalcóatl*, tais como *Tlaloc* ou *Tezcatlipoca* e outras entidades. Assim, é possível pensar que a multidão escravizada se sentia inferiorizada no mais profundo do seu ser, ou seja, no seu sentimento religioso e por aquela segregação no exercício de sua fé. Acreditamos que devemos pensar nesse elemento segregação de cunho religioso e até mesmo ideológico, como um sentimento de antipatia e até mesmo de ódio e vingança contra os donos do poder que se serviam deles para manter todos os seus privilégios, juntamente sua elite. Dessa forma, há uma enorme dicotomia entre o povo e os elementos de conexão social, principalmente, o elemento mítico e místico que para aquela cultura era o grande instrumento de conexão entre os humanos, natureza e cosmos e assim, por tanto, o todo.

Diante de nossas indagações sobre os acontecimentos da destruição do império Asteca por volta de 1521, devemos salientar que apesar da invasão, saqueamento e destruição implacável do império espanhol sobre o povo asteca de forma cruel e sistemática, a cultura asteca continua viva e forte em todo território mexicano. Quando visitamos o México, é maravilhoso observar a presença da cultura asteca em todos os meios sociais, nos recantos distantes, em suas pequenas comunidades agrícolas, mas também nos centros das grandes cidades, como a Cidade do México, Teotihuacan, Jualisco, Toluca, Puebla, e em tantas outras em que o povo mexicano tem em comum a fé e uma enorme devoção à Virgem de Guadalupe, ou a Virgem morena, como os astecas a chamavam e povo continua chamando até os nossos dias.

Ao referir se à virgem de Guadalupe como a *Virgem Morena*, o povo mexicano expressa muito mais que um nome ou pseudônimo, mas sim uma forma carinhosa de uma representante autêntica de sua fé e conexão com

Deus. Devemos salientar que a presença desse elo do povo com a Virgem de Guadalupe remonta aos tempos da aparição da Virgem ao asteca Juan Diego, no monte Tepeyac, onde se encontra a catedral de Nossa Senhora de Guadalupe. Destacamos ainda que, para além dos campos da religião ou da fé, mas lançando os olhos à história do México, existe uma vasta literatura que nos mostra que aquele fenômeno narrado pelo asteca, Juan Diego, sobre seu encontro com a Virgem Morena e seu pedido ao bispo da cidade do México, frei Juan de Zumárraga, foi de suma importância para acalmar o clima de tensão social que havia entre as comunidades astecas e o poder espanhol, que era brutal, muito desigual e injusto.

Quando olhamos para aquele cenário mexicano de 1521, com a derrota dos povos astecas e a invasão espanhola e para cerca de 10 anos depois, em 1531, o fenômeno do monte *Tepeheay*, local onde ocorreu a aparição da Virgem de Guadalupe para o asteca Juan Diego. Posteriormente, Juan Diego relata a aparição da Virgem ao frei Juan Zuumarrága. Percebemos que mesmo que deixemos de lado a questão religiosa aqui envolvida e lancemos os nossos olhos na história sociológica, podemos perceber um grande esforço humano para apaziguar um momento de muita turbulência social, na qual as comunidades astecas eram violentadas das mais torpes e sangrentas formas, para construir meios e formas de uma possível convivência se não pacífica, mas estabelecer uma relativa e possível forma de conviver.

Quando estive visitando o México, em 2017, pude ver e constatar a força e a presença do povo asteca na sociedade mexicana. Mesmo no imponente bairro de Palanco, marcado pela presença de seus shopping centers e pelo consumismo presente naquele bairro de luxo, mas aqui e ali, em suas lojas, vê-se a imagem da Virgem de Guadalupe e logo ao andar nas ruas próximas, a presença do sincretismo religioso do povo mexicano, aparecem frequentemente em frente suas casas pequenos oratórios e a imagem da Virgem Morena em destaque. Em uma procissão à virgem de Guadalupe, como homem das ciências humanas, fiquei extasiado com o sincretismo religioso tão vivo ali presente, quando algumas freiras cristãs católicas e representantes da religião do povo asteca levam o andor em conjunto e ainda partilhavam cantos das duas representações e de suas devoções.

Aquele sincretismo acontecendo ali com tanta autenticidade e em pleno século XXI, lembrava-me que, um dia antes, tinha passado pela praça Zócalo, local onde, nos tempos áureos dos astecas, estava construído o

centro de sua capital Tenochtitlán e ele estava todo cercado pelos fuzileiros, forças do exército mexicano. Até hoje, nunca soube o porquê, mas sei que minha família e eu nos sentimos muito mais seguros no meio daquela multidão da praça de Guadalupe, sem nenhuma força militar, mas junto se misturados àqueles que chamo de elementos de conexão entre pessoas, natureza e um sagrado que aproxima tudo ao todo.

Distante da civilização Inca, não somente no aspecto geográfico, mas, principalmente, no que se diz respeito as suas representações artísticas, tecnológicas e arquitetônicas, mas vivendo na mesma América do Sul, vamos encontrar os nossos irmãos antepassados Tupis Guaranis. Um grande e tão diverso povo, quanto à diversidade da flora e fauna das terras em que viviam, e de forma que quase que por um “milagre” conseguiram escapar e sobreviver, apesar das mais variadas formas de agressão e violentas investidas dos conquistadores contra seu modo de vida. Sua relação de coexistência com a natureza, os rios, os lagos e todos os seres daquele imenso território, entrelaçados e conectados de forma tão coesa e harmônica que era difícil separar onde iniciava um e onde terminava o outro.

As formas de invasões, matanças e destruição também foram diversas. Mataram com armas de fogo, contaminação por doenças trazidas da Europa pelos conquistadores, contaminação de seus lagos e rios, de fome por destruírem suas florestas e rios, que eram seu enorme meio de sustentação. E, interferindo de forma violenta em sua cultura, em suas formas religiosas de se conectar com seus deuses, com seus antepassados, com a terra mãe, com a floresta, provedora de tudo que precisavam para sua existência. Diante desse cenário, sistematicamente invasivo, saqueador, avaro, violento e assassino, alguns grupos, comunidades de povos originários de descendência dos antigos povos da floresta, resistiram, resistem, vivem e continuam lutando, contando, escrevendo e reescrevendo a sua história.

O império Tupi Guarani

Parafraseando o frei Pedro Casaldáliga, “o bom cristão deve ser aquele que denuncia a opressão, mas também anuncia a boa nova”. Pois bem, a boa nova aqui vem de outros tempos, o tempo dos povos da floresta, do mar, do serrado e da caatinga. Nossos irmãos originários brasileiros viviam grande parte de forma nômade, uma vez que o nomadismo compunha um contexto antropológico, em que a vida estava toda a ela conectada. Os

seres humanos não estavam e não se sentiam acima de nenhum ser vivo e, assim, todos eram parte do grande todo. A maioria dos povos originários tinha a prática de caçar em uma determinada área por algum tempo e depois migrava para outra área, ou outra região. Essa prática permitia que a natureza pudesse se recompor, recriar e repovoar aquela área com suas plantas e animais. Dessa forma, tempos depois, quando os humanos retornavam, encontravam tudo que precisavam para manter uma vida boa, bem sustentada e sustentável.

Em meio às práticas de convivência, homem natureza, os povos originários, em sua maioria, procuravam sempre caçar animais machos, pois um só macho pode desempenhar seu papel de reprodutor, para garantir a continuação da espécie. Os povos da floresta já sabiam que, quando se abatiam uma fêmea, interrompiam o ciclo da vida daquele indivíduo e, se estivesse prenhe, o prejuízo seria maior. Provocando danos no presente e nas futuras gerações, ou o que hoje chamamos de déficit de natureza! Termos que os nossos povos originários não conheciam, mas, paradoxalmente, praticavam-nos como se fosse uma ética circunscrita, encarnada no seu próprio modo de viver.

Essas práticas tão simples, mas tão difíceis de serem realizadas pelos predadores, garantiram a sustentabilidade de uma região continental, que os invasores batizaram de Brasil, que bem poderia se chamar, Tupi, Guarani, Caiçara, Cintas Largas, Desanas, Yanomamis..., mas, sob os olhos da cobiça, do egocentrismo e da volúpia gananciosa, arbitrariamente, chamaram de Brasil.

Diante de tamanha e sistemática invasão e todas as formas de violências cometidas pelos europeus, em nome da colonização, do desenvolvimento e emancipação dos povos originários, devemos salientar ainda, que graças à essas práticas culturais e modo de viver dos nossos povos originários, e inúmeros outros elementos dessas antigas culturas, segundo dados históricos, antropológicos e arqueológicos, é possível perceber que os nossos povos originários viveram e conviveram de forma sustentável e em harmonia com a natureza e todo conjunto do ecossistema durante, no mínimo, 14 mil anos. Lembrando ainda que segundo alguns estudiosos dos sítios arqueológicos de São Raimundo Nonato no Piauí, Santa Luzia em Minas Gerais, ainda apontam para um período muito mais extenso.

Quando voltamos nossos olhares para esse cenário de vivência e convivência dos povos originários em todo nosso imenso território, sinto-me na responsabilidade de destacar que esses povos viveram, perpetuaram,

multiplicaram e prosperaram, claro, dentro daquela lógica de um viver e conviver em comunhão com o todo e num período imensamente longo se comparado aos 500 anos do início da invasão europeia. Durante essa longa jornada de existência e coexistência, os nossos povos originários, não destruíram um só rio ou riachinho, não dizimaram nenhum tipo de espécie da flora ou fauna e ainda contribuíram com a grande presença de sua arte em nosso território. Embora tendo isso ao seu favor, claro, se pensarmos o mundo como lugar de um todo onde o homem é apenas mais um de seus elementos e não com um olhar curto e de interesses mesquinhos do encerrar tudo em si mesmo, podemos perceber, que mesmo diante de tudo isso, os povos originários foram por séculos, tratados como brutos, indolentes e pré-históricos, pelos invasores de ontem e, lamentavelmente, por parte de alguns, ainda de hoje.

Aquela violenta e agressiva brutalidade dos conquistadores não se perdeu no tempo. A cultura da destruição veio fazendo adeptos e seguidores ao longo dos séculos. As poucas terras preservadas às custas da luta e da resistência dos povos destituídos de sua terra mãe de forma cruel, covarde e injusta. Ainda hoje são alvos de invasões, destruição da fauna, flora e demais recursos com os tantos assassinatos de ontem e de hoje e, infelizmente, muitas vezes os criminosos são acobertados e acolhidos por quem deveria fazer a justiça e o estado cumprir o seu papel de defensor dos que dele dependem.

Muito embora devemos guardar as devidas proporções entre as três civilizações sob as quais procuramos discorrer, ainda que muito superficialmente, percebemos que havia entre esses povos algo em comum. A força e a importância do Todo, como elemento de convergência e instrumento de conexão entre as partes, como conversávamos a pouco, sobre a invasão do Império Asteca, há uma forte hipótese de que o relativo curto período de resistência contra as forças dos espanhóis se deve, em parte ao fato de que a elite Asteca se descuidou do Todo, ao deixar os escravos de fora da adoração do seu deus maior, *Quetzalcóatl*, e, muito possivelmente, esse fator tivera um grande peso na relativa baixa adesão dos escravos na luta e resistência contra os invasores espanhóis, o que pode ter facilitado àquela invasão que até hoje parece difícil de compreender.

Mesmo que de forma isolada ou, por não se deixar render aos sistemas mercantilista e hoje, capitalista, ou por serem tratados, pela chamada modernidade, como povos de modo de vida ultrapassado, obsoletos e, portanto, fora do sistema ou mais precisamente, marginalizados pelos

sistemas mercantilista e capitalista, os povos originários ainda estão presentes em suas comunidades, com seu modo de produção da sobrevivência, seus costumes, sua religiosidade, suas festas e todo um conjunto de valores, mostrando-nos que foi e será plenamente possível viver em torno do todo e não em prol do indivíduo.

Entre a ótica dos ancestrais e a lógica dos modernos

Agora já com os óculos da lógica da vida segundo nossos ancestrais, buscaremos lançar alguma luz no modelo e lógica ilógica do sistema capitalista e suas contínuas investidas, desde a revolução industrial defendendo a faraônica ideia de uma felicidade comprada e o desenvolvimento social a partir do indivíduo. Muito embora o modelo baseado no sistema capitalista, seja fruto da revolução industrial, meados do século XIX, já era possível observar sua fase embrionária sendo encubada nos acordos entre a nobreza e a burguesia inglesa, na Revolução Gloriosa de 1689.

Sob a luz de Hobsbawm (1995), entendemos que, as grandes economias do mundo, baseando-se no Estado de bem-estar social europeu e nos anos dourados nos EUA das décadas de 50 e 60 do século XX, agarravam suas bandeiras de uma prosperidade ancorada na lógica do sistema capitalista, na qual tudo se vende, tudo se compra, inclusive o homem e a felicidade. Tratavam os problemas da grande crise econômica da década de 1980, com suas sucessivas recessões e desemprego, como se fosse um fenômeno momentâneo, que passaria brevemente. Tudo era só uma questão de aguardar, fazer pequenos ajustes na economia e a mão invisível do mercado faria sua “mágica” por si mesmo.

Essa lógica e modelo de sociedade pseudo feliz ou de felicidade de *fast-food* defendidos ora pela teoria econômica dos keynesianos, ora pelos ultraliberais defensores do pensamento baseado em Adam Smith, principalmente as ideias econômicas de Milton Friedman com seu projeto de estado mínimo, deixando a economia fluir pelas leis da oferta e procura, ou a famosa mão invisível do livre mercado neoliberal, acabou por jogar o mundo ocidental na grande vala do fim dos direitos e conquistas dos trabalhadores, em nome da infame austeridade que colocou a chave da produção da sobrevivência nas mãos gananciosas das grandes *holdings* corporativas que, definitivamente, deificaram o ter e coisificaram o ser.

Quando passo meus olhos ligeiramente, assim como diria seu Mariano, meu pai, “meio de rabo de zóio”, nas grandes disputas de alguns poucos bilionários perdendo o sono para se tornarem trilionários, para construírem mansões fabulosas, em condomínios paradisíacos, vejo que a maior e principal lógica da vida desses seres que se julgam acima de tudo e todos é a sua doentia excentricidade e uma pobreza espiritual. Buscam garantir uma espécie de *apartheid* bilionário, afastando-se dos pobres, aqueles que eles usam como escada do que eles chamam de sucesso, progresso e desenvolvimento, mas, quando olhamos para eles com os óculos da sustentabilidade, nem precisamos aumentar nossas lentes para perceber que, esses construtores de ilhas da excentricidade são, em sua maioria, aceleradores de partículas de destruição das condições da vida na Terra.

Esses seres, apartados em suas ilhas de ostentações, buscam uma felicidade que jamais alcançarão, pois para cumprirem sua meta, a de cada dia acumular mais e mais, para garantir sua infeliz separação dos humanos. Pessoas que, assim como você e eu, lutam pela sobrevivência, trabalham, encontram-se e se misturam, celebram suas enormes conquistas que são sua casa, pão, água. Têm a grandeza de se misturar e celebrar o grande milagre chamado vida. E, mesmo a despeito da exploração sistemática dos trilionários excêntricos, teimam em conservar o nosso bem maior e essencial valor humano, o pertencimento ao todo e a totalidade da vida.

Mesmo consciente de algumas limitações de tempo, espaço e iluminação acadêmica, quero abrir uma conversa entre nós, numa perspectiva que nos conduz aos salões do século XIX. Acredito ser interessante uma espiada pelos olhos das mentes daquele tempo, onde homens como Pierre J. Proudhon, Mikail Bakunin e Karl Marx buscavam respostas para os problemas socioeconômicos, políticos e sociais daqueles tempos. Respeitando-se as diferenças e divergências de pensamento sobre qual seria o melhor caminho para eliminar a exploração do homem pelo homem e todos pudessem viver livremente e usufruírem dos bens por eles produzidos, tanto para o francês P. Proudhon, quanto para o russo M. Bakunin, o grande problema dos trabalhadores estava na usurpação dos governos sobre os trabalhadores e na manutenção do Estado. Um Estado que, por sua vez, garantia os privilégios dos governos e das elites ao seu redor.

O alemão K. Marx (1867), ao defender o Estado socialista prol comunista, como instrumento necessário, visto que esse servia de alguma

proteção dos trabalhadores, enquanto os mesmos pudessem construir uma nova forma de organização de autonomia, que os tornassem prontos para eliminar o Estado, por não se fazer mais necessária essa instituição. No entanto, todos os bens produzidos pelos trabalhadores deveriam ser em prol dos mesmos e o Estado deveria atuar como instrumento regulador, de modo a promover o desenvolvimento técnico, político e social de todos até que os perigos da barbárie fossem eliminados e a sociedade mundial se tornasse comunista e não precisassem mais da presença de um Estado.

Diante dos esforços desses grandes pensadores do século XIX, na busca de novas possibilidades de um modelo de sociedade, em que os humanos pudessem compartilhar suas vidas, suas formas de produção e a construção dos melhores meios de facilitação da sobrevivência, creio eu que, mesmo de formas divergentes na construção de suas contribuições e na execução de suas ideias e propostas de sociedade, podemos perceber uma espécie de fio condutor, que na essência, aponta para um caminho semelhante. Ou seja, a construção de um mundo onde não houvesse exploração do homem pelo próprio homem e que toda a produção dos bens e meios de sobrevivência fossem sempre destinados em benefício de todos.

Segundo Krenak (2020), a história da filosofia e da tecnologia, apontam para um desvio dos humanos no seu sentimento de pertencimento à totalidade da vida. Para o autor, esse desvio ocorreu quando os seres humanos perceberam ter dominado a técnica de atuar sobre a terra, as águas, o vento, o fogo e as tempestades. Assim, alguns humanos, egoisticamente, passaram a acreditar que poderiam atuar sobre a natureza e sobre os homens, e fazer de ambos seus objetos de desejos e prazeres mesquinhos, mesmo que a custo da extinção de sua própria espécie.

Quando ainda criança em minha Porteirinha, torrão onde recebi meu primeiro sopro de vida, lá no meu amado norte mineiro, aprendi com minha grande e insuperável filósofa dos meus tempos primeiros, minha avó Marina, ou melhor ainda, Dona Marotinha. Mulher admirada por nossa comunidade do Mulungu, por sua capacidade de conversa franca e diálogos persuasivos, deixando todos com muito mais perguntas do que respostas, mas sempre acompanhado de um “te acalma que tudo tem jeito”. Em sua sabedoria, ela me dizia: “a vida é feita de pontos e pontes”, sendo que ela era adepta ao último. Os pontos são sinais de partida ou de encerramento, mas geralmente há uma forte tendência entre as pessoas em apreciar os encerramentos. As pontes são instrumentos de ligação entre

as pontas e as coisas ou fontes possibilitadoras e estimuladoras de ligação entre as partes que transcendem.

Em toda minha caminhada pela História, a Filosofia e a Arte, venho percebendo a cada dia uma necessidade gritante do retorno às pontas de dona Marotinha. Quando nos permitimos um tempo para andar pelos campos e com os olhos atentos espiando o “navegar” das coisas em prol da essência da vida, nos deparamos com o bem-te-vi andando de carona no lombo de um cavalo, onde ele come os carrapatos que tanto aborrece o equino e, ao mesmo tempo, alimenta-se dos parasitas. Logo adiante, um bando de urubus devorando uma carcaça já fenecida, o que, a princípio, não fosse o trabalho gratuito e indispensável dos urubus, tudo encerrava em podridão e desequilíbrio daquele meio, mas dentro da engrenagem da natureza, na qual vida e morte fazem parte de um mesmo propósito, que significa, vida em movimento, a carcaça e os urubus garantem o equilíbrio saudável daquele ecossistema. Nessas duas situações, as pontas estão ligadas pela simbiose que opera sutilmente em favor da vida em seu constante movimento de equilíbrio.

Por meio de muros e escudos cada vez mais suntuosos e com aparatos de segurança cada vez mais sofisticados e presos às suas cápsulas do luxo, da vaidade e da ostentação para se transformarem numa espécie de seres que fazem de seu modo de vida, quase que um grupinho de alienígenas construtores de pseudos paraísos na Terra, esses grupos de megas ricos vêm construindo uma espécie de sociedade paralela, na qual os grandes se juntam, formam seus *holdings*, com estruturas econômicas tão faraônicas que se constituem em uma espécie de poder paralelo, em que colocam os Estados, quase todos minados e a serviço do neoliberalismo que, em nome de um desenvolvimento a serviço de quem já tem o poder, pois são ricos e, portanto, compram e corrompem as estruturas do Estado. Assim, o estado cidadão defendido por Jean J. Rousseau, no Contrato social (1762), foi desviado de seu verdadeiro papel, proteger o cidadão, principalmente, os que não tem poder para se defender sozinho.

Agora, pensando nas tantas coisas que o modelo imperialista, eurocentrista destruiu em nome do antigo mercantismo, com sua volúpia metalista e expansionista, podemos perceber uma espécie de continuísmo entre os propósitos dos conquistadores de ontem e os exploradores de hoje. Ambos tinham e têm algo em comum: a prevalência absoluta de suas vontades e desejos sobre a vida do outro. O que ocorre de forma tão imperativa que, em muitas situações, o outro lhe é tão invisível que, pela

sombra da crueldade dos que se julgam donos do mudo, o outro só existe porque eles, os poderosos, permitem.

Considerações finais

Agora que já demos uma boa espiada no passado de nossos ancestrais, buscando perceber algumas coisas, acredito que já se faz pertinente perguntar: por que o trem de nossa história descarrilhou? Será que ainda há tempo para reencontrar o caminho? Certa vez, ouvi o filósofo, professor e dramaturgo, Ariano Suassuna, responder a uma pergunta semelhante à nossa. Ele, sábio que era, disse: “não sou nem pessimista e nem otimista, prefiro dizer que sou um realista esperançoso”. Quero, aqui, emprestar a frase de Suassuna, nem que seja para me deixar um pouco menos angustiado, mas também para reforçar minhas convicções freirianas de que devemos sempre conjugar e exercitar o verbo esperar, ou esperar fazendo, agindo, construindo, plantando, semeando e nos conectando aos que comungam da ideia da construção de uma sociedade, em que o indivíduo caminha para o Todo e nunca do Todo para o indivíduo.

Quando olhamos para o mundo em que estamos vivendo, não tem como não ficarmos desassossegados frente a tamanha destruição que nós, humanos, já impelimos sobre o nosso planeta. Os fenômenos relacionados ao clima, acarretaram danos terríveis e, muitos, irreversíveis, mas gosto de pensar que entre a irresponsabilidade da indiferença ou do pensamento escatológico, prefiro o caminho da arte solidária e libertadora e da ciência persuasiva. Gosto muito de olhar para os mais variados cantos de nossa América Latina e ver que mesmo a despeito de, os astecas ainda plantam seu milho, fazem *tortijas*, partilham com sua comunidade, dançam, cantam e celebram sua cultura. Os incas ainda vivem nas montanhas de Cusco, onde é possível se ver comunidades vivendo de suas lhamas, alpacas e guanacos e de suas pequenas plantações de milho e de suas batatas, tubérculo maravilhoso que os incas desenvolveram e hoje é alimento básico mundial. Não é difícil perceber que, nas comunidades incas, a maior riqueza é a manutenção de sua cultura de suas tradições, além da alegria em celebrar a vida juntos.

No Brasil, mesmo com tantos massacres históricos, mesmo com uma perseguição sistemática por parte dos colonizadores e de seus seguidores, os povos originários, em suas formas de convivência com o meio ambiente, com sua economia conectada à terra, às águas, plantas

e animais, mesmo contra todo esse aparato de destruição, nossos irmãos ancestrais ainda vivem. Em vários cantos do Brasil, podemos encontrar grupos, comunidades de povos originários que plantam mandioca, árvores frutíferas, vivem da terra, com a terra e para a terra. Gosto de lembrar das palavras de um ancião de uma comunidade dos últimos remanescentes do povo Guató na região de Poconé MT, enquanto eu me apressava para não perder meu voo para São Paulo, ele disse: “vocês, os brancos, tem o luxo do relógio, mas nós aqui da floresta, temos a riqueza do tempo”. O ancião retornou aos seus cantos, suas danças e sua celebração junto com o seu todo, seu povo! Eu segui minha viagem, primeiro em um ônibus com várias pessoas, cada um no seu acento e caladas. O mesmo ocorreu no avião e no metrô em São Paulo. Naquela viagem percebi que, enquanto aquele ancião do povo da floresta se encontrava conectado e amparado junto ao seu todo, eu, em minha sociedade dita moderna e tecnológica, vivi e vivo o meu solitário labirinto da solidão, de Otavio Paz! Em minhas experiências devida, as palavras daquele ancião ainda martelam minha consciência e elas fazem parte desse pequeno artigo onde me propus a partilhar minhas caminhadas de academia, vivência, convivência e arte, por meio da escrita.

Referências

- BAKUNIN, Mikhail. *Estatismo e anarquia*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo.: Boitempo, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HOBSBAWN, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Sarrita. São Paulo. Companhia das Letras. 1995
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo. Companhia das Letras, 2020.
- LAS CASAS, Frei Bartolomeu. *O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América Espanhola*. Tradução de Heraldo Barbuy. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política vol. 1 tomo 1*. Tradução de Reginaldo Sant’anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

PAZ, Otávio. *O labirinto da solidão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PIERRE, Joseph Proudhon, *Filosofia da miséria ou sistema de contradições econômicas*. São Paulo: Escala, 2007a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social: princípios do direito político*. Tradução de Antônio P. Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TODOROV, Todorov. *A conquista da América: a questão do outro*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOS CAMINHOS DE UMA PROFESSORA- PESQUISADORA EM FORMAÇÃO: (DES) CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA

Carollina Martins de Paiva Ribeiro

Introdução

Que sentidos podem ter a docência (o ser-fazer docente)? Como esses sentidos influem nas práticas educativas dos/as professores/as? Seriam os diferentes sentidos atribuídos à docência a raiz da diversidade de maneiras de praticá-la? Essas são perguntas que atravessam o meu percurso formativo enquanto professora-pesquisadora que inicia sua vida docente às avessas; explico: sem uma formação inicial em um curso de Licenciatura. Conhecer e entender a composição das diferentes maneiras de *ser-fazer* docente me instiga e me mobiliza a querer continuar pesquisando no campo da Educação. Sinto que nessa busca me encontro comigo mesma, interrogo minhas próprias maneiras de ser-fazer docente, tensiono as minhas próprias ações educativas, revisito princípios, concepções, compreensões, sentidos e significados, a partir do diálogo que estabeleço com os tantos outros sujeitos com quem me encontro nessa busca. Nesse movimento dialógico, me (trans)formo.

É certo, como disse Paulo Freire (1969, p. 123), que “não se pode encarar a educação a não ser como um *quefazer* humano”. “*Quefazer*, portanto, que ocorre no tempo e no espaço entre os homens (e mulheres), uns com os outros”. Desse modo, “não é possível falar de educação e de uma teoria pedagógica, enquanto fenômeno humano, sem que se tenha um conceito de homem (ser humano) e de mundo” (Freire, 1969, p. 124). Conceitos que implicarão em fins e meios da ação educativa. Desse modo, entendo que querer compreender a docência, isto é, querer compreender com professores/as o que se faz, como se faz e por que se faz, só faz sentido se reconhecermos que temos pontos de partida e que esses passam pela

compreensão que carregamos conosco acerca do que é o ser humano e do que é o mundo.

Para Freire (1969) podemos partir do entendimento do ser humano como um ser de adaptação ao mundo ou de transformação do mundo ou ainda encará-lo enquanto “coisa” ou enquanto “pessoa”. Esses diferentes modos de compreensão do ser humano e do mundo, por sua vez, determinarão o *tom* de nossas ações educativas; do nosso *quefazer* docente. Podemos partir do entendimento de mundo (ou de realidade) como algo “parado, estático, compartimentado e bem comportado” e, portanto, a-histórico. Por outro lado, também é possível pensar o mundo como realidade histórica e inacabada, possível de ser transformada por homens e mulheres, compreendendo eles/as próprios/as também como seres históricos, inconclusos e inacabados (Freire, 1987).

Podemos ainda partir de uma dicotomia homens(mulheres)-mundo ou não. Compreender que somos simplesmente seres humanos *no* mundo, mas não necessariamente *com* o mundo e *com* os outros. Assim, podemos nos compreender enquanto homens e mulheres espectadores do mundo ou homens e mulheres recriadores do mundo (Freire, 1987).

A partir dessa reflexão, vem à pergunta: enquanto professores/as, como nós construímos nossa própria compreensão de ser humano e de mundo (realidade) que de modo consciente ou não atravessam as nossas proposições/ações educativas? Seria a partir de nossas *experiências* (Larrosa, 2002) de vida-formação?

Experiência, no sentido que lhe dá Larrosa, quando pensa a educação a partir do par *experiência/sentido*, é “o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca” (Larrosa, 2002, p. 21). A experiência “é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2002, p. 25) e, portanto o sujeito da experiência é “um espaço onde tem lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2002, p. 24). A experiência tem como componente fundamental “sua capacidade de formação ou de transformação” (Larrosa, 2002, p. 25-26), portanto “é experiência aquilo que ‘nos passa’ [...] e que, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 26). O sujeito da experiência, por sua vez, é um sujeito “aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 26). Desse modo, é possível dizer de um ‘saber da experiência’, que para Larrosa (2002, p. 26) é diferente do saber científico e do saber da informação, pois se dá “na relação entre o conhecimento e a vida humana”.

O saber da experiência é o que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 27). A esse saber, Larrosa (2002, p. 27) atribui algumas características essenciais. Trata-se de um saber “finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular”, de um saber “subjetivo, relativo, contingente, pessoal” e de um saber “que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna”, pois somente tem sentido “no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)”. Desse modo, tendo em vista a qualidade existencial do saber que deriva da experiência, para Larrosa (2002, p. 27), esse é um “saber que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.

Dito isso, no presente texto, a partir do exercício de rememorar algumas experiências vividas por mim ao longo da minha história de vida-formação e dos sentidos que atribuo a elas, pretendo reflexionar acerca desse processo permanente de construção-desconstrução-reconstrução de sentidos para a docência, que perpassam necessariamente, as minhas próprias compreensões de ser humano e de mundo como defende Freire, consciente de que essas compreensões estão também permanentemente sendo revisitadas e transformadas.

Com Freire (2001, p. 40), sigo firme na certeza *de que a gente não é, de que a gente está sendo* e também consciente de nossa condição de inacabamento, enquanto seres históricos e em processo permanente de (trans)formação, a partir da possibilidade de admirar e objetivar o mundo (a realidade) para então também transformá-lo. Para Freire admirar o mundo “implica estar não apenas *nêle*, mas *com ele*; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo” (Freire, 1969, p. 124).

Porque admira o mundo e, por isso, o objetiva: porque capta e compreende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem (o ser humano) é um ser da práxis. Mais ainda: o homem (ser humano) é práxis e, porque assim o é, não pode reduzir-se a um mero expectador da realidade [...] (Freire, 1969, p. 124-125).

Com Larrosa (2002) confio que posso construir um saber, a partir dos sentidos e/ou do não-sentido que atribuo ao que me acontece (me passa, me toca), para, com esse saber, apropriar-me de minha própria vida e assim, enquanto professora-pesquisadora em permanente processo de formação, ser capaz decompor (criar) ações educativas, a partir do

encontro com o outro e com o mundo, conforme uma ética e uma estética reconhecidas a partir da minha própria história.

Assim, revisito algumas memórias de experiências que me aconteceram quando coloquei-me a caminhar por trilhas, estradas e ruas que me levaram a docência e reflexiono a partir dos sentidos atribuídos por mim ao ser-fazer docente ao longo desse caminhar. Escrevo na intenção de fomentar um processo pessoal investigativo-formativo, enquanto também me lanço o desafio de reflexionar sobre os sentidos da docência, abraçando a sua complexidade quando em diálogo com as histórias de vida-formação de professores e professoras.

Caminhando pelas Trilhas ‘das Lagoas’ e ‘dos Palmitos’: das compreensões de mundo e de ser humano

Uma Escola

02 de junho de 2023, Mata de Santa Genebra, Campinas/SP

No caminho das abelhas, uma pausa para aprender sobre a Embaúba e sua relação com as formigas e também sobre o bicho-do-cesto. Mais alguns passos adiante e me aproximei dos dois estudantes de Biologia, R e M, e de F, a estudante de Dança. Uma lagarta amarela uniu nosso pequeno grupo. Enquanto os demais seguiram a trilha com alguma conversa que por alto ouvi ser sobre carrapatos, nosso pequeno grupo se abaixou para ver mais de perto aquela lagarta amarela de listras pretas que avistei primeiro e em seguida apontei para eles. R se abaixou para fotografá-la e eu também. [...] Da lagarta, comentamos também do lugar onde ela estava: uma arvoretinha com muitos “espinhos” no tronco. Pensei ser uma Embaúba mais jovem, por ter folhas recortadas parecidas, mas para os meninos, R e M, se tratava de outra árvore, pois a Embaúba que acabávamos de ver na trilha não tinha “espinhos” no tronco. Disso, perguntei: — Nenhum de vocês é da Botânica? Eles responderam que não. R disse trabalhar com envelhecimento (entendi que era de planta, mas não tenho certeza) e também falou que M costumava trabalhar com aranhas. Então, R me perguntou: — E você? Engraçado que nem me ocorreu responder da perspectiva do doutorado, respondi que na graduação costumava trabalhar com Ecologia, bioindicadores, besouros rola-bosta. Nesse momento, passávamos sobre uma estrutura que tive a impressão de ser como uma ponte de madeira onde podíamos ver um lago à direita e um feixe de luz do sol. Continuei dizendo: —

Eu poderia facilmente ter escolhido ser uma ecóloga! Então R me perguntou: — E o que te fez mudar de ideia? Sem pensar, respondi rapidamente: — Uma Escola.

Decido começar com essa narrativa que escrevi em junho de 2023, logo após uma saída de campo que realizei com uma turma de estudantes das Licenciaturas na qualidade de estagiária no Programa de Estágio Docente (PED/UNICAMP), porque sinto que essa narrativa traz elementos que ligam a minha formação inicial (Bacharelado em Ciências Biológicas) com o momento atual de minha formação (Doutorado em Educação).

Essa narrativa do vivido me ajuda a pensar caminhos que abrem possibilidades de conversas. Sendo assim, começo dizendo que, tal como nos conta Freire, eu também “não nasci professor/a ou marcado/a para sê-lo/a, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor/a” (Freire, 2001, p. 40). Quando mais nova, em diversos momentos, eu me vi diante da pergunta “o que você quer ser quando crescer?”. Houve momentos em que respondi, segundo a boa memória de minha mãe, que queria ser “aeromoça”, em outros, que queria ser amazona, já em outros, que queria ser professora. Esse último querer era o mais “coerente” tendo em vista que venho de uma família de professoras – avó, mãe, tias e madrinha. Tenho muitas memórias da infância em que eu e minhas irmãs organizávamos pequenas salas de aula no quintal de casa para ensinarmos umas as outras ou para ensinarmos nossas bonecas. Na adolescência também me recordo de ensinar em casa os meus colegas que estavam com dificuldades em alguma matéria utilizando meus já elaborados “resumos”. De certo modo, essas memórias me levam a crer que eu desejei sim, em alguns momentos da infância e adolescência, ser um dia professora. Desejo esse que em meados dos anos de 2010 não pareceu estar presente em mim, pois ao refletir sobre os cursos de graduação que desejava realizar, as Licenciaturas não foram consideradas, pois enveredei para Engenharia Hídrica, Engenharia Agrônômica e Bacharelado em Ciências Biológicas.

Foi em 2011, que decidi que faria o curso de Bacharelado em Ciências Biológicas. Licenciatura, não! Escolha tensionada pelos conselhos dados à época por minhas tias, professoras de escola pública que há anos exerciam a docência e que me alertaram sobre as dificuldades da profissão, sobretudo, acerca da precarização e desvalorização financeira do trabalho. Conselhos que partiam de uma experiência singular vivida, mas que denunciavam um processo maior de precarização do trabalho docente,

marcado, sobretudo, segundo Souza (2011), pela “flexibilização dos contratos de trabalho” e pela “personalização e individualização sistemática das relações e da organização do trabalho”. Para a autora, o movimento de modernização dos sistemas escolares no Brasil “conduziu a um processo de racionalização técnica submetida aos critérios de eficácia e rentabilidade, traduzidos, constantemente, por um movimento de individualização e enfraquecimento das ações coletivas”. Desse modo, “professores, funcionários e alunos são responsabilizados pelos processos e resultados do sistema educacional e expostos pela mídia nos elementos que checam a legitimidade de seu trabalho” (Souza, 2011, p. 14-15).

Diante de tais conselhos, fazer um curso de Licenciatura não era uma opção para mim, ou melhor, até era, pois indiquei o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas como segunda opção no SISU (Sistema de Seleção Unificada), mas eu não desejava a docência. Indiquei o curso, pois sabia que era menos concorrido que o de Bacharelado. Um curso menos quisto pelos ingressantes e que na cisão Bacharelado versus Licenciatura, o segundo me parecia ocupar um lugar menor na universidade, um lugar visto erroneamente por mim como aquele que forma profissionais que não “fazem pesquisa ou produzem conhecimento científicos”, apenas ensinam e/ou difundem os conhecimentos produzidos por outros profissionais, os bacheleiros.

Trago no título dessa sessão, primeiramente, a “Trilha das Lagoas”, muito conhecida pelos/as “uflanianos/as”, onde tive uma das minhas primeiras aulas de campo de Ecologia. Assim, gostaria de contar um pouco sobre o meu tempo de graduação vivido na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Eu de fato sempre gostei das plantas e de estar em meio a elas. Entendo que parte da escolha de estudar Biologia vem da minha infância, pois passava todas as férias escolares no sítio dos meus avós em Lambari, no sul de Minas Gerais. Um lugar de muita natureza, diferente da minha cidade natal. Além de vir de uma família de professoras, venho também de uma família de agricultores, de pessoas que em algum momento (ou que durante toda vida) trabalharam com a terra. Eu aguardava ansiosamente pelas férias escolares, pois elas significavam, entre outras tantas coisas, encontros e liberdade. Não que eu não gostasse da escola e de estudar, mas experimentar a liberdade de correr pelos pastos, andar descalça na terra, subir nas árvores, observar e ouvir os bichos, brincar com o barro, comer ‘frutas colhidas no pé’ e brincar o dia todo com minhas irmãs e primos no

sítio dos meus avós era mágico. Essas experiências constituíram algo muito profundo do meu ser e hoje entendo que sempre estiveram (e ainda estão) presentes em minhas escolhas de vida tanto pessoais quanto profissionais. Não tenho certeza se tinha tanta clareza quanto às motivações que me levaram a escolher a Biologia enquanto caminho profissional lá em 2011, mas penso que essa escolha foi se tornando cada vez mais clara quando conheci a Ecologia.

A Ecologia é intrinsecamente uma ciência da complexidade e um campo de pesquisa interdisciplinar, e, por assim ser, possui fronteiras disciplinares permeáveis, pois dialoga com a geologia, física, química, biologia, matemática e, conforme estabelece diálogos com as interações humanas, inclui também a ética, a estética, a política, a lei, a economia, a educação, etc. A Ecologia era, até antes de ingressar na graduação, desconhecida para mim. Ainda no meu primeiro semestre de graduação, motivada por um querer ser pesquisadora e um querer fazer pesquisa, ingressei como estagiária no Laboratório de Ecologia e Conservação de Invertebrados (LECIN/UFLA). A princípio quando realizei a minha “entrevista” para a vaga de estágio no Laboratório não tinha muita certeza do que era Ecologia. Fui compreendendo aos poucos, nas leituras, nas conversas e no dia a dia do Laboratório em que consistia esse campo de pesquisa. Com meus amigos pesquisadores pude aprender que as pesquisas que desenvolvíamos tinham potencial para de fato contribuir positivamente com uma mudança social e com a promoção da conservação socioambiental, a partir de um movimento de denúncia-anúncio. Nesse estágio, compreendi que a carreira de pesquisadora poderia ser um caminho para mim e que o desejo de contribuir, com o meu estudo-trabalho, com a conservação socioambiental (isto é, com a conservação da vida em todas as suas formas e em um sentido mais amplo e sistêmico) me mobilizava e impregnava de sentido a minha vida e ações. Ao estudar Ecologia percebia também que o meu modo de pensar a vida, o mundo (a realidade/a sociedade) e os seres humanos tornava-se *mais sistêmico e integral*, o que fez com que eu mergulhasse também em uma busca pessoal por querer me conhecer mais profundamente, a partir da minha própria forma de ser e estar no/com o mundo, comigo mesma e com os outros.

Ao longo da graduação, destaco aqui outras duas experiências, além do encontro com a Ecologia, que me transformaram. Entendo que essas duas experiências foram essenciais para que eu enveredasse pelos caminhos da docência. A primeira delas foi uma visita que fiz ao Parque Estadual de Nova Baden (PENB) e os seus desdobramentos e, a segunda foi a

minha primeira visita a Escola Agroecológica Sítio Esperança, a tal Escola da narrativa que abre essa sessão do texto, ambos localizados também na cidade de Lambari/MG.

Como disse, desde criança viajo para Lambari, mas foi apenas em 2015 e 2016 que conheci o PENB e a Escola Agroecológica Sítio Esperança e, em ambos os lugares, experimentei um sentimento muito genuíno de encantamento e de identificação, o que fez com que eu desejasse permanecer nesses lugares com os que lá estavam e contribuir, de alguma maneira, com os projetos em andamento. Sendo assim, com o pessoal do PENB, desenvolvi uma pesquisa e um projeto de extensão, ambos junto ao NEUC/UFLA (Núcleo de Estudos em Unidade de Conservação), durante os anos finais da minha graduação. A pesquisa dizia respeito ao uso-público do PENB, sobretudo sobre a dinâmica de visitação. Aprendi com essa pesquisa que o Parque tinha um grande potencial para educação ambiental e, talvez, essa tenha sido a primeira vez que a educação atravessou as minhas pesquisas. A partir disso, desenvolvi um projeto de extensão em que realizei palestras nas escolas públicas da cidade discutindo conservação socioambiental em diálogo com o espaço educador do PENB e promovemos vivências de interpretação ambiental com as crianças das escolas participantes na ‘Trilha dos Palmitos’. Arrisco dizer, que foi quando estava realizando as atividades desse projeto nessa trilha com as crianças, a partir da conversa com elas em meio ao fragmento de Mata Atlântica, que eu percebi o meu gosto pela docência vibrar novamente.

A partir do modo como essa experiência vivida no projeto de extensão me atravessou e do sentido que atribui a ela, realizei alguns cursos oferecidos por professoras da Pedagogia na UFLA e, instigada por essas discussões, ousei desenvolver a minha monografia em escolas e com estudantes dos quintos anos do Ensino Fundamental. Estava curiosa em saber como era o lugar em que essas crianças desejavam morar no futuro e então perguntei isso a elas e pedi que desenhassem esse lugar. Essa pergunta me fazia questionar a qualidade das experiências na/com a natureza que essas crianças vivenciavam e também se era possível pensar em uma relação entre a frequência/qualidade dessas experiências e o desejo de ter por perto a natureza em seu lugar de morada no futuro.

Foi nesse caminho de produção dos dados da pesquisa da monografia, que resgatei em meus guardados um cartão de visita recebido há tempos em um encontro inusitado. Há alguns anos, antes de começar a pensar nesse tema para a monografia, em um passeio pela feira de sábado

em Lambari/MG, eu avistei de longe uma Kombi com um adesivo escrito “Escola Agroecológica Sítio Esperança – Lambari/MG”. Nesse dia, eu conheci o J, que naquela época era o professor de Agroecologia da escola e que estava ali na Feira vendendo os alimentos cultivados na escola com a intenção de arrecadar fundos para a manutenção do projeto escolar. Nessa ocasião, ele me contou um pouco da escola em uma conversa rápida, mas suficiente para me convencer de que eu precisava conhecer a escola e me deu o cartão de visita da diretora. Desse dia até o momento em que eu e ele nos reencontramos na escola, passaram-se quase dois anos.

Uma escola que toda criança que eu conheço gostaria de estudar. Uma escola que eu gostaria de ter estudado na infância. Uma escola que naquela época já existia há anos e que eu nunca tinha ouvido falar. Ao conhecer essa Escola senti o desejo da docência vibrar mais uma vez e, para a minha sorte e surpresa, afinal eu não estava me formando professora, eu deixei um currículo na escola e fui contratada como professora de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental assim que eu me formei.

Ao final da estrada de terra vermelha, aos pés do morro do Se- lado, eu encontrei Esperança (e outros sentidos para a docên- cia)

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto (Freire, 2001, p. 40).

Foram três anos de exercício da docência na Escola Agroecológica Sítio Esperança, de 2017 a 2019. Anos em que eu pude construir-desconstruir-reconstruir sentidos para a docência. A Escola *tinha* um Projeto Político-Pedagógico fundamentado em princípios para uma formação humana e integral e para a construção de uma cultura de paz. Como eixos articuladores do currículo estavam a Agroecologia, escolhida em consonância com o contexto e a comunidade rural de pequenos agricultores familiares em que a escola se encontrava, bem como os valores positivos da Filosofia Budista, sobretudo, a partir dos ensinamentos de Chagdud Tulku Riponche, mestre do grupo de fundadores da Escola. Uso o verbo ‘ter’ no passado, pois, infelizmente, a Escola encerrou suas

atividades em dezembro de 2019, devido à falta de recursos financeiros para manutenção do projeto.

Os meus primeiros meses de trabalho na Escola foram intensos e muito desafiadores. Na época, eu percebia que minhas referências de como exercer a docência estavam muito ancoradas na minha experiência de estudante e na atuação dos meus professores da educação básica e superior. O cotidiano escolar me convidava, a todo o momento, a refletir acerca das minhas escolhas pedagógicas, que, inicialmente, pareciam “não funcionar muito bem”. Eu vivi grandes frustrações ao perceber que os meus planejamentos de aula dificilmente “davam certo”, dadas as imprevisibilidades e a complexidade do real vivido no cotidiano da escola. Eu planejava as aulas com dedicação, tendo em vista o tempo que eu tinha com os estudantes e os conteúdos do livro didático, que, à época, eu entendia como um guia que me indicava o que eu deveria ensinar e o que as crianças deveriam aprender. Pouco tempo depois de iniciar a docência, eu logo percebi que saber administrar o tempo da aula e discutir o conteúdo do livro didático com as crianças, mesmo os fazendo com dedicação e da forma mais “metodologicamente criativa” que eu podia, não era o suficiente. A docência me pedia mais do que isso. Aos poucos, fui compreendendo que o ser-fazer docente também compreendia: escutar e acolher as crianças/estudantes em sua ‘inteireza’; dialogar com elas; resolver conflitos; valorizar as diferenças e a diversidade; aprender com casos de dificuldades de aprendizagem; estar diante de (e responder aos) casos de insegurança alimentar, violências e vulnerabilidade social; conhecer as especificidades/cultura da comunidade escolar e do entorno; trabalhar coletivamente; conversar e conhecer as famílias dos estudantes; brincar; conhecer diretrizes curriculares; conhecer e participar da construção de um Projeto Político-Pedagógico da escola; fazer escolhas pedagógicas que também eram ao mesmo tempo escolhas políticas-éticas-estéticas, etc. Dimensões do trabalho docente que só fui conhecer na escola, na prática cotidiana da docência, que complexificaram e tornaram ainda mais desafiador esse ser-fazer, ao passo que me ajudaram a dar mais profundidade e construir outros sentidos para a docência, para os processos de *aprender ensinar*¹ e também, porque não dizer, para a educação. A docência, antes talvez encarada mais em sua dimensão metodológica e técnica, assumiu,

1 Optei por escrever alguns termos em junção para evidenciar o meu entendimento da sua indissociabilidade e complementaridade. Escrevo desse modo no texto para problematizar a impossibilidade desses serem discutidos separadamente no contexto educacional, inspirada pelos estudos da professora doutora Nilda Alves.

na experiência vivida no Sítio Esperança, sentidos de *humanidade*, de *responsabilidade social* e, sobretudo, de *coletividade*.

O que é uma aula? Que intencionalidades e princípios eu levo em consideração, de modo consciente ou não, ao escolher o que e como fazer as proposições/ações educativas? Como eu entendo a minha relação com os estudantes no *espaço tempo* das aulas? Como eu entendo a minha relação com as/os outras/os professoras/es, com a equipe gestora e com a comunidade escolar e famílias? Que educação é essa que pratico, acredito e defendo? Que professora eu sou e quero ser? Essas foram questões que, com o tempo, se tornaram presentes em minhas reflexões de professora, uma vez que eu era constantemente convocada pela vida a responder aos acontecimentos do cotidiano escolar. Tantas incertezas fizeram com que eu me colocasse em uma posição permanente de quem ensina, mas também aprende, além de assumir uma postura também permanente de estudo/pesquisa/experimentação e de diálogo com as/os professoras/es com mais experiência e formação e também com os estudantes, que tanto já sabiam e que já viviam aquela realidade, compondo aquela comunidade muito antes da minha chegada. Reflexões que se tornaram mais profundas quando ingressei, em 2019, no Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UFLA) e pude estreitar a relação prática teoria prática, a partir dos estudos que passei a realizar. No mestrado, conheci mais profundamente a obra do professor Paulo Freire. Conhecer sua obra foi para mim, sem dúvida, um “divisor de águas”, pois sua teoria fundamentada no diálogo me fez caminhar no sentido de pensar e construir com os educandos uma ação educativa mais humanizadora. Por ter uma prática com muitas contradições, também me faziam questionar se estaria eu, por vezes, praticando uma ‘educação bancária’. Como poderia melhorar a minha *práxis*? Pergunta que me fiz à época e que continuo a me fazer, na medida em que continuo em meus estudos e vivo outras experiências na educação.

No Sítio Esperança tive a oportunidade de olhar para a educação com olhos de paciência, respeito e cuidado. Aprendi a acolher a diversidade e a cuidar do outro e de mim mesma. Um convite a “agroecologizar a educação”, a ampliar o olhar, navegar pelo complexo, admirar o simples, não fragmentar, integrar, a pensar e construir coletivamente e a celebrar a vida em todas as suas formas. Minha compreensão de ser humano e de mundo, já impregnada por uma visão ecológica – sensível ao completo, ao interdependente e ao sistêmico –, foi profundamente ampliada na escola, ao dialogar com uma proposta de educação viva voltada à formação humana e integral. A docência assumiu outros sentidos mais *amorosos*, *coletivos*,

políticos e humanos, muito além da visão técnica e metodológica do ser-fazer docente que, porventura, marcou meus primeiros meses de atuação.

Pelas ruas de asfalto, a caminho da escola pública (e de tantos outros sentidos para a docência)

Um as dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo (Freire, 2001, p. 40).

Com o fechamento da Escola Agroecológica Sítio Esperança em dezembro de 2019 e com o início do período de isolamento social em razão da pandemia de Covid-19 no Brasil, em março de 2020, fiz meu caminho de volta a “cidade grande”, a minha cidade natal. Defendi minha dissertação de Mestrado em formato virtual. Foram tempos muito difíceis de solidão, insegurança e medo. Em minha dissertação, procurei olhar para o processo de construção do currículo da Escola Agroecológica Sítio Esperança. Um currículo vivo, integrado e com marcas autorais das pessoas que compunham aquela comunidade escolar. Uma organização curricular que convocava e era convocada por um trabalho coletivo de professoras que partilhavam um ideal de educação comum, com olhares sensíveis de inteireza para si e para o outro e de amplidão e religação dos saberes a partir do que nos era próprio, isto é, do nosso contexto social, do nosso território e da nossa gente.

Com o término do mestrado, a partir de algumas provocações dos professores da banca de defesa da dissertação, resolvi continuar com os meus estudos e escrever um projeto de pesquisa para o doutorado. Eu ingresso no doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) no início de 2022 e desde então sinto que tenho vivido um processo de grande (trans)formação pessoal-profissional.

Chego ao Doutorado e ingresso em um grupo de pesquisa (LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) e em um grupo de estudos (GRECOTIDIANO – Grupo de Estudos Cotidianos Escolares, Práticas Pedagógicas e Formação), em que a discussão acerca da qualidade social da educação, tendo como referência uma formação humana e integral, se faz muito presente e ocupa um lugar central nas pesquisas realizadas. Por aqui, as discussões sobre ser uma professora-pesquisadora também vão para muito além de uma perspectiva conceitual, uma vez que sou convidada a

pensar na figura do/a professor/a não como o/a profissional que transmite/difunde/trabalha com o conhecimento produzido por outros (especialistas, pesquisadores, etc.), mas como profissionais que também produzem conhecimentos, *saberes fazeres*, cotidianamente na escola.

Ao tensionar esse lugar da autoria docente, algo que eu timidamente em meu projeto de ingresso ao doutorado me propunha a olhar, me sinto convidada a ser também autora não só da/minha *práxis* docente, mas também da minha pesquisa e dos textos que escrevo. Nesse cenário, conheço as potencialidades das pesquisas narrativas em educação (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015) fundamentadas no princípio de fazer pesquisa *com* a escola e *com* os/as professores/as e não fazer pesquisa *sobre* a escola (perspectiva de quem apenas observa para explicar e concluir). Eu me vi novamente revisitando as compreensões de ser humano e de mundo que carregava comigo. Ao fazer pesquisa *sobre* as escolas e seus sujeitos estaria eu os colocando em uma condição de “coisa”, de “objeto de estudo”? Poderia eu me implicar de tal maneira em uma pesquisa para que fosse possível realizar uma investigação *com* a escola e *com* os sujeitos e ao final desta jornada investigativa-formativa compartilhar o que aprendi com eles e com o vivido e não mais ensaiar uma tentativa de “explicar” a realidade?

Compreender, por meio das leituras e das conversas nos grupos de estudos e pesquisa, que os/as professores/as nos/com os cotidianos escolares não são apenas consumidores, mas também produtores, isto é, que não consomem passivamente os produtos que lhes são impostos, mas que produzem *saberes fazeres* a partir dos *usos* que dão aos produtos, sob uma perspectiva cereteuniano (Certeau, 1998) (Ferraço; Soares; Alves, 2018), fez com que eu ampliasse novamente os sentidos atribuídos à docência e passasse a me perceber como uma professora-pesquisadora que também produz *saberes fazeres* no cotidiano. Assim, a docência vai se mostrando para mim como um lugar também de *pesquisa, experimentação, criação, autoria e invenção coletiva*.

Adriana Dickel (1988) evidencia a concepção de docência que, a meu ver, circula em meus grupos de pesquisa e estudos. Para a autora, a pesquisa, sobretudo se pensarmos em um contexto de escola pública, talvez seja “a possibilidade de o professor tomar para si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torna-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo” (Dickel, 1988, p. 33-34). Assim, entendo que há, nos grupos que integro, um princípio comum de formação – seja na graduação

ou pós-graduação – de professores-pesquisadores que, “ao se apropriarem de seus trabalhos, os indagam e indagam as teorias”.

Um professor que se capacita para contribuir com a elaboração de uma teoria pedagógica que aposte na infância como produtora de um futuro, de um mundo diferente. Um professor que para produzir essa teoria, seja capaz de seriedade e rigor, indicados por Freire (1996) como valores necessários à disciplina intelectual, sem temor de enraizar essa produção em opções que, em seu cerne, são éticas e são políticas (Dickel, 1988, p. 67).

Essa perspectiva da professora que pesquisa, que cria e que é autora de sua própria *práxis* na relação com o outro e com o mundo, suscitaram reflexões que foram adensando *sentidos éticos, estéticos e políticos* ao ser-fazer docente. Sentidos da docência que hoje também vivencio em expansão ao ato de pesquisar, uma vez que está em voga a formação de uma professora-pesquisadora. Um pesquisar que leva em conta um princípio básico das ciências humanas, ‘*fazer pesquisa com outros seres humanos*’, e que nos faz duvidar dos modelos hegemônicos de fazer pesquisa que pressupõem uma relação sujeito (pesquisador) – objeto (pesquisado) e também nos faz criar e pensar modos outros de investigar que nos humanize em ato e humanize também quem conosco pesquisa.

A pesquisa hoje me proporciona também viver a escola pública da periferia de uma “cidade grande”, em Campinas/SP. Diferente da realidade que vivi na Escola Agroecológica Sítio Esperança, embora essa também marcada pela diversidade e pela vulnerabilidade social, hoje, vivencio uma desconstrução do que é a escola pública, pois mesmo a reconhecendo em contradições e desafios, também a vejo como uma escola viva, potente, diversa e com gente que quer fazer junto um trabalho com qualidade social ao ousar criar práticas curriculares menos segregadoras, mais inclusivas e mais humanas.

Arroyo (2011) vai dizer dessas “ousadias criativas docentes” e de professores/as que criam e inventam nos territórios do currículo quando mobilizados diante das segregações e injustiças que as políticas curriculares neoliberais, na tentativa de homogeneizar e padronizar, produzem e alimentam. Diante do outro, principalmente quando estes são “filhos e filhas dos coletivos sociais, étnicos, raciais, das periferias e dos campos”, professores/as são levados a duvidar da “visão sagrada, messiânica das ciências e tecnologias que são obrigados a ensinar”.

A vida, a justiça e a dignidade negadas com que convivem lhes obrigam a duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade

científico-técnica de que são profissionais e que os currículos impõem de forma acrítica [...] e encontraram as virtualidades e incentivos para duvidar e inventar ousadias criativas no próprio campo da docência e do currículo, para inventar outros conhecimentos que ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes de seu viver (Arroyo, 2011, p. 39).

Assim, a docência, em diálogo com as professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Padre Leão Vallerié, que conheci em Campinas/SP, assume outros sentidos, sobretudo, quando compreendida e praticada coletivamente. Compreendo, hoje, o ato pedagógico como ato político tal como nos fala Freire, segundo uma ética e uma estética, comprometido com um Projeto Político-Pedagógico coletivo, em diálogo com a realidade vivida e que convoca as/os professoras/es a um exercício docente interessado, crítico, propositivo, reflexivo, humano e potencialmente transformador.

Algumas considerações

Ao rememorar as minhas *experiências* (Larrosa, 2002), penso que uma imersão cada vez maior na educação e na docência, por meio do vivido ao longo da graduação, do mestrado e do doutorado em diálogo com a docência praticada nos cotidianos escolares, me permitiu (des) construções, ampliações e aprofundamentos dos sentidos para a docência. A superficialidade de quem não se forma professora em um curso de Licenciatura que me conduzia para uma visão mais técnica e metodológica da docência, com a prática vivida no cotidiano da Escola Agroecológica Sítio Esperança na relação com a pesquisa e com os estudos, foi sendo desconstruída e dando lugar a uma visão mais complexa, ampliada, coletiva, humana, ética e política da docência. Sentidos para a docência que me (nos) permite esperar, no sentido Freiriano, e também me (nos) permite exercer o direito de sonhar e caminhar em direção a um horizonte utópico de uma sociedade mais justa e igualitária, tal como nos fala Galeano (1997).

Referências

ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Editora: Vozes. 3ª

ed. Petrópolis: 1998.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). Campinas/SP: Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. URI.

FREIRE, P. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In. *Política e Educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, E. *O direito de sonhar*. Acesso em 07/12/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybyZj8>.1997.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/ Fev /Mar/Abr. nº 19. 2002.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.31. n.01. p.17-44. Jan-Mar, 2015.

SOUZA, A. N. De. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. *III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*. Rio de Janeiro, 18 - 20 de abril de 2011.

FORMAR LA FRATERNIDAD: APORTES DE *FRATELLI TUTTI* AL DEBATE POLITICO-PEDAGOGICO LATINOAMERICANO

Andrea Díaz

Introducción

El 3 de octubre de 2020 el Papa Francisco firma en la Basílica de San Francisco de Asís, sobre la tumba de *Il Poverello*, la Carta Encíclica *Fratelli Tutti*, centrada en la fraternidad y la amistad social. Las primeras recepciones que reflejan los medios de comunicación son disímiles¹. Desde considerar que no expresa nada nuevo a la prédica de Francisco, y documentarlo en las múltiples referencias a declaraciones previas que contiene la Encíclica, a debatir el rigor académico de su lectura económica, especialmente lo vinculado al mercado y a la propiedad, a cuestionar la parcialidad de su mirada ética y política sobre la sociedad y el Estado². Lo cierto es que en esta tercera Carta Encíclica, Francisco continúa una línea de reflexión social y evangélica, que lo erige como un interlocutor global crítico del capitalismo neoliberal, de sus formas de vida social, cultural, política y económica; y de modo especial de los resultados esa forma de vida: la pobreza, la desigualdad social, las formas de sufrimiento y opresión, el descuido de la naturaleza, el descarte de la humanidad.

No es nuestra intención analizar la Carta en clave teológica o pastoral. Nos mueve, más bien, un detalle de la crónica de la presentación de la primera Encíclica que se firma fuera del Vaticano, que hacen los miembros del Centro Nueva Tierra³. Néstor Borri y Santiago Barassi relatan

- 1 Fratelli Tutti: Francisco escribió un texto notable. En: <https://www.dw.com/es/fratelli-tutti-el-papa-francisco-escribi%C3%B3-un-texto-notable/a-55164766>
- 2 Fratelli Tutti: un mensaje complejo que busca crear puentes y defender los derechos sociales. En: https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/fratelli-tutti-mensaje-complejo-busca-crear-puentes-nid2470650/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiA3uGqBhDdARIsAFej5r38acyMq_M6BbCuvo-95f90X82jnBnNu5fR_Wz0vDZDnYAgXy_ZiPYaAojKEALw_wcB
- 3 Centro Nueva Tierra. Presentación de Fratelli Tutti – Factor Francisco, octubre 2020. En: <https://open.spotify.com/episode/6MBdP2gvK1BoOUBSlxCxHu?si=ece8b795f8c240a6>

que el Papa Francisco hizo un solo agradecimiento, y estuvo destinado a los traductores. En una escena austera, ese gesto contiene una profundidad simbólica y un efecto performativo; los espectadores reflexionan sobre la importancia de traducir a Francisco. Pero ¿qué es traducir?, se preguntan. Recuperando la conocida expresión italiana “traduttore, traditore”, entienden que traducir es traicionar en sentido de implicarse en el mensaje para comunicarlo y darlo a la comunidad. Dicen al respecto: “para hacer que algo se pueda traducir de un mundo a otro, hay que implicarse y no se puede ser literal; si se traduce literalmente, no se entiende nada. Hay que traicionar, traccionar para poder escucharlo y poder compartirlo con otros.”⁴ Dos cuestiones que se abren de esta lectura: primero, que traducir es la tarea que como humanos nos damos para leer e interpretar, para poner a disposición de otros, dialogar y recrear lo que consideramos tiene valor de ser leído y pensado. Tarea humana, que nunca un traductor mecánico podrá reemplazar, porque la traducción opera sobre la espesura de significantes que porta el lenguaje como expresión de la cultura. En este sentido, toda lectura es - como nos enseñó Paulo Freire - interpretación situada del mundo. Además, en segundo lugar, traducir es traccionar el discurso para ese territorio-horizonte donde desplegamos nuestro pensar el mundo. Ese espacio es un lugar ético de enunciación, pero también un ámbito de acción y reflexión. Este largo prefacio pretende justificar nuestra lectura de *Fratelli Tutti* que es ético-política y pedagógica. Nos mueve poder traducir el mensaje de Francisco en sentido de hacerlo traccionar para el campo de la filosofía de la educación, dialogar con él para continuar pensando una perspectiva de educación humanista latinoamericana, leer nuestro tiempo histórico, formular preguntas y auscultar prácticas emergentes y, sobre todo, imaginar nuevos horizontes de emancipación para nuestro pueblo.

Lejos de agotar las cuestiones que la Encíclica analiza, vamos a señalar algunos elementos que consideramos importante sumar al debate pedagógico en clave de nudos temáticos. En gran medida, nuestro esfuerzo por traccionar *Fratelli Tutti* hacia el campo de la educación, será guiado dialógicamente por la tradición crítica de la pedagogía moderna, en la que inscribimos también a Paulo Freire.

4 Centro Nueva Tierra. Presentación de Fratelli Tutti – Factor Francisco, octubre 2020. En: <https://open.spotify.com/episode/6MBdP2gvK1BoOubSlxCxHu?si=ece8b795f8c240a6>

Una mirada al tiempo presente: la deshumanización como punto de partida

En el capítulo uno, *Las sombras de un mundo cerrado*, Francisco ofrece una mirada de la sociedad actual; allí se condensan los trazos centrales de su diagnóstico epocal, donde va resaltando aquellos rasgos que desalientan el desarrollo de la fraternidad. Es interesante cómo esa mirada sobre la actualidad se construye, en términos teóricos, desde un horizonte normativo emancipador. La idea de fraternidad universal, presente en las grandes tradiciones religiosas y en las filosofías de la modernidad, actúa como parámetro crítico desde dónde ponderar cómo el capitalismo neoliberal no solo obtura la fraternidad, sino que construye formas de vida que la niegan. Es desde ese concepto de fraternidad, cuando actúa como soporte normativo crítico del conocimiento, del juicio y de la prognosis, que Francisco expresa “la historia da muestras de estar volviendo atrás” (Fratelli Tutti, #11). Asistimos a un retroceso de la fraternidad que se expresa en la cultura del descarte, en el consumismo sin medida, de progreso sin rumbo común, donde grandes sectores populares viven en condiciones deshumanizantes. El progreso técnico y del desarrollo social deben ser universales, siendo ésta una tarea de permanente inconclusión:

El bien, como también el amor, la justicia y la solidaridad, no se alcanzan de una vez para siempre; han de ser conquistados cada día. No es posible conformarse con lo que ya se ha conseguido en el pasado e instalarse, y disfrutarlo como si esa situación nos llevara a desconocer que todavía muchos hermanos nuestros sufren situaciones de injusticia que nos reclaman a todos (FT, #11).

Para quienes cultivamos las humanidades, el título de este capítulo remite a conocidos ensayos que, desde mediados del S.XX, denunciaron tiempos de oscuridad, refiriéndose a aquellas formas de barbarie extrema y de dominio instrumental que permearon la cultura de masas, las instituciones sociales y las subjetividades. Adorno, Benjamin o Arendt, por nombrar sólo algunos, se esforzaron por mostrar cómo las formas de dominio horadan, se instalan y comienzan a sedimentarse, camufladas de civilización, en sociedades capitalistas, democrático-liberales. También, aún con la distancia temporal que los separa, cuando Francisco adjetiva a la sociedad actual como cerrada, cómo no traer a colación y poner en diálogo ese diagnóstico que Freire realiza en *La educación como práctica de la libertad* (1965).

En ese texto donde teoriza sobre la formación de la cultura democrática de Brasil, Freire se detiene en el carácter cerrado de la sociedad al que vincula a la inexperiencia democrática y a la matriz colonial de su historia. La colonización y las formas de tutelaje que le siguieron, habían desalentado el diálogo, la vivencia comunitaria de la participación política del pueblo. Sobre esa formación cultural, las formas de conciencia y subjetivación estaban dominadas por la intransitividad, la ingenuidad y el concretismo mágico e inmutable.

Lo mencionamos porque también para Francisco el modo de vida actual dificulta la formación de una conciencia crítica, reflexiva, capaz de objetivarse en el diálogo intersubjetivo con otro. Incluso llega a hablar del fin de la conciencia histórica, resultado de las nuevas formas de colonización cultural:

Se advierte la penetración cultural de una especie de “deconstruccionismo”, donde la libertad humana pretende construirlo todo desde cero [...] Son las nuevas formas de colonización cultural. No nos olvidemos que «los pueblos que enajenan su tradición, y por manía imitativa, violencia impositiva, imperdonable negligencia o apatía, toleran que se les arrebate el alma, pierden, junto con su fisonomía espiritual, su consistencia moral y, finalmente, su independencia ideológica, económica y política (FT, #13-14).

El pasatismo de una cultura efímera, la celeridad de un tiempo que se mide por la productividad en el trabajo y en la vida cotidiana, incapaces de detenernos a vivenciar y experimentar la vida, una cultura que invita a cortar los lazos con el pasado, que se muestra indolente a las consecuencias que se proyectan para el futuro, son algunos de los rasgos de la sociedad actual que obturan la formación de la amistad social y la fraternidad. Incluso cuando se habla de apertura, dice Francisco, el significativo está asociado de modo unívoco a la economía y a los mercados, mostrando hasta qué punto la lógica neoliberal ha colonizado el sentido de las palabras y las relaciones interpersonales. La dinámica del crecimiento desigual, asincrónico e injusto se asienta sobre la explotación, donde “partes de la humanidad parecen sacrificables en beneficio de una selección que favorece a un sector humano digno de vivir sin límites [...] Nos hemos hecho insensibles a cualquier forma de despilfarro” (FT, #18). El crecimiento económico, con la consiguiente producción de riqueza, no puede ser exitoso si deja de lado el desarrollo integral del ser humano y condena a la inequidad a los sectores mayoritarios de la población. En este marco, los derechos fundamentales que la modernidad reconoció a la humanidad hoy no son universales, en

tanto no están plenamente garantizados, o bien son vulnerados en los procesos de reproducción social.

A la pobreza material se suma la deficiente producción y transmisión de recursos simbólicos y espirituales. Francisco afirma que vivimos en un mundo de información sin sabiduría. Por un lado, la ilusión de la comunicación y la conectividad, que “no construyen verdaderamente un “nosotros” sino que suelen disimular y amplificar el mismo individualismo que se expresa en la xenofobia y en el desprecio de los débiles” (FT, #43). Nuevamente, la tecnología no necesariamente conecta a los hombres, no basta para tender puentes de humanidad. Otro rasgo que resalta es el peligro que representa un modo de vida que alienta el aislamiento consumista y pasivo, porque favorece la exacerbación de las formas de intolerancia y violencia, la falta de responsabilidad por el otro (FT, #44). La pérdida de los vínculos sociales, la interacción y proximidad con el otro, desdibuja la producción común de sentidos y gestos, distancia el reconocimiento de la humanidad del otro en nosotros. Aquí también Francisco menciona la responsabilidad social que los medios de comunicación tienen en la producción de sentidos que promuevan la comunión y la comunalidad. En un pasaje de suma belleza, expresa cómo la comunidad se asienta en la proximidad física de la comunicación con el otro:

Hacen falta gestos físicos, expresiones del rostro, silencios, lenguaje corporal, y hasta el perfume, el temblor de las manos, el rubor, la transpiración, porque todo eso habla y forma parte de la comunicación (FT, #43).

Esta sociedad cerrada y hostil afecta lo más íntimo de la subjetividad, atacando su autoestima se allana el camino para profundizar las formas de dominio y hacer del ser humano un recurso útil y funcional a la racionalidad tecnocrática del capitalismo neoliberal.

Nuevamente, al postular la deshumanización como punto de partida de la crítica social, ponemos en diálogo a Francisco con Paulo Freire. La deshumanización habla de las condiciones históricas que impiden a hombres y mujeres ser plenamente humanos. A la deshumanización como realidad histórica, Freire contrapone la humanización como viabilidad ontológica que se construye en la praxis política y pedagógica liberadora. Tampoco la fraternidad y la amistad social forman parte del actual modo de vida; sin embargo, expresan una potencia emancipatoria a la que *Fratelli Tutti* apuesta de forma esperanzada.

Una apuesta por la formación de la fraternidad y la amistad social

En esta segunda parte vamos a profundizar en las nociones de fraternidad y amistad social como pilares normativos desde dónde construir un mundo mas humano y justo. Si bien la filosofía política y educativa moderna recupera la noción de fraternidad universal, como expresión de la igualdad universal de todos los hombres asentada en una naturaleza común, la fundamentación que aparece en *Fratelli Tutti* no es de naturaleza contractual. La fraternidad y la amistad social se construyen en el encuentro, la proximidad y la responsabilidad con el otro sufriente; la fuente de la que abreva es la parábola del samaritano que se presenta en el Evangelio de Lucas (Lc 10, 25-37), donde el encuentro no está movido por el interés, la conveniencia, o el marco que prescribe la ley. El encuentro es un acto de arrojo movido por la compasión, por el reconocimiento de la humanidad del otro que es anterior a la pregunta por quién es, qué le pasó, o por qué está ahí.

La noción levinasiana de exterioridad (Levinas, 1995), el carácter de extranjero del samaritano, profundizan e interpelan profundamente, sobre todo por la pregunta que desencadena el relato. Un Maestro de la ley busca certeza y poner a prueba a Jesús al preguntar ¿quién es mi prójimo? Las parábolas son narraciones sencillas que buscan dejar una enseñanza moral, pero en los Evangelios tienen una particularidad: trastocan lo esperado, invierten la lógica de la ley y las costumbres, inauguran un orden inédito y alteran sustantivamente la gramática de la acción moral. Por esto, las parábolas anuncian narrativamente un nuevo Reino a construir en este mundo.

Cuando Francisco habla de la caridad y la fraternidad como virtudes políticas, está anunciando un modo de construcción de lo humano y del mundo que es inédito, pero posible. No es la forma del mundo sino es la forma humana de vivir dignamente en él:

Gozamos de un espacio de corresponsabilidad capaz de iniciar y generar nuevos procesos y transformaciones [...] Hoy estamos ante la gran oportunidad de manifestar nuestra esencia fraterna, de ser otros buenos samaritanos que carguen sobre sí el dolor de los fracasos, en vez de acentuar odios y resentimientos (FT, #77).

El hacerme prójimo de ese otro es la llave de acceso para construir una sociedad más humana, fraterna y solidaria. También en este punto Francisco insiste en cómo entender la proximidad con el otro,

diferenciándola de otras formas de cercanías que no contribuyen a la apertura de la humanidad, sino que son expresiones autorreferenciales de autopreservación (FT, #89). Los denuncia como falsos nosotros, porque resignan la universalidad, la hospitalidad, y la caridad como virtud política. Al mismo tiempo, se muestra igualmente crítico de los universalismos que borran la localía, niegan la pluralidad, ocultan los matices que enriquecen la vida humana. Volverse prójimo supone descentrar miradas, interrumpir viajes y proyectos, quitar rótulos, “estar disponible para abrirse a la sorpresa del hombre herido que lo necesitaba” (FF, #89).

Así como los modernos delinearon un territorio de civilidad en la demarcación de la libertad, la igualdad y la fraternidad, también Francisco vuelve sobre esas nociones. El progreso social se ha medido por el avance de los derechos de libertad e igualdad. Sin embargo, el Papa propone hacer eje en la fraternidad no solo porque ha sido descuidada, sino porque también puede iluminar, enriquecer y ampliar el horizonte de lo posible de la igualdad y la libertad. Leemos:

¿Qué ocurre sin la fraternidad cultivada conscientemente, sin una voluntad política de fraternidad, traducida en una educación para la fraternidad, para el diálogo, para el descubrimiento de la reciprocidad y el enriquecimiento mutuo como valores? Lo que sucede es que la libertad enflaquece [...] la riqueza de la libertad está orientada sobre todo al amor [...] la igualdad no se logra definiendo en abstracto que “todos los seres humanos son iguales”, sino que es el resultado del cultivo consciente y pedagógico de la fraternidad (FT, #103-104).

La fraternidad debe ser cultivada; como forma de perfeccionar la igualdad, se expresa en el reconocimiento del otro como prójimo; como expresión genuina de la libertad, la práctica de la amistad social permite avanzar hacia una civilización donde todos seamos parte y nos sintamos convocados. Porque el amor social es la fuerza capaz de “suscitar vías nuevas para afrontar los problemas del mundo de hoy, y para renovar profundamente desde su interior las estructuras, organizaciones sociales y ordenamientos jurídicos» (FT, #183). Con esta expresión, también Francisco abre una consideración al rol del Estado y las instituciones sociales, partícipes necesarios de la fraternidad a la que colaboran a enriquecer, animar y garantizar para que vaya más allá de la mera libertad eficiente del mercado y de la mala política, y ponga en el centro la persona y el bien común (FT, #108).

Si hemos referenciado que la fraternidad debe formarse, colocando un claro registro pedagógico, otro capítulo importante de *Fratelli Tutti* es

el dedicado a la “mejor política”. Para hacer posible la amistad social, forjar la comunidad que realice la fraternidad, hace falta recuperar la política como servicio orientado al bien común. Nuevamente, Francisco critica las desviaciones de la política pero también los intentos neoliberales de cancelar el lenguaje político en la vida de los pueblos. Precisamente, el lazo entre política y pueblo es refundado en la caridad como virtud política; en ella encuentra la democracia su valor más genuino:

El intento por hacer desaparecer del lenguaje esta categoría podría llevar a eliminar la misma palabra “democracia” —es decir: el “gobierno del pueblo”—. No obstante, si se quiere afirmar que la sociedad es más que la mera suma de los individuos, se necesita la palabra “pueblo” [...] Todo esto se encuentra expresado en el sustantivo “pueblo” y en el adjetivo “popular”. Si no se incluyen —junto con una sólida crítica a la demagogia— se estaría renunciando a un aspecto fundamental de la realidad social (FT, #157).

La caridad política es la forma más amplia de caridad porque presupone la unión de muchos para generar procesos sociales de fraternidad y de justicia para todos; con ello se reconoce que el amor tiene una dimensión civil y política que trasciende el individualismo y procura construir un mundo mejor para todas las personas, porque “cada uno es plenamente persona cuando pertenece a un pueblo, y al mismo tiempo no hay verdadero pueblo sin respeto al rostro de cada persona” (FT, #182). Esa caridad, cuando actúa como amor elícito e imperado (FT, #186) impulsa la creación de instituciones, regulaciones y estructuras más solidarias; como opción preferencial por los más pobres es el corazón de la política. En este punto, vuelve Francisco a mencionar la educación cuando expresa que debe promover que cada ser humano pueda ser artífice de su destino, y que el principio de subsidiariedad es inseparable del principio de solidaridad (FT, #187).

Consideraciones finales

Para finalizar, encontramos en *Fratelli Tutti* un diagnóstico del capitalismo neoliberal, los fundamentos normativos desde dónde se realiza la crítica a la sociedad cerrada, y la propuesta desde dónde recomenzar la construcción de una sociedad emancipada, anclada en la fraternidad social. No hay nada nuevo en la Encíclica dijeron algunos detractores de Francisco, y estaban en lo cierto: porque hunde su reflexión en la tradición patristica y del pensamiento social de la Iglesia y en el Concilio Vaticano

II, porque recupera el núcleo de la prédica de Jesús centrada en el amor, la compasión, la libertad de hacer el bien más allá de las leyes, el don del amor fraterno. Desde el campo educativo, también podemos decir que no hay nada nuevo, porque encontramos un exhorto a no descuidar, a recuperar y recomenzar una formación humanista y crítica, liberadora y popular. Francisco recupera un registro caro a la pedagogía moderna, y a la pedagogía freireana en particular: entender que la única forma de construcción de una sociedad más humana y justa es por el camino de la política y de la educación. O mejor, que la política cuando es entendida como amor al prójimo tiene una dimensión pedagógica, porque busca conformar la comunión de la hermanos. Asimismo, la educación como formación de la solidaridad y la fraternidad tiene una expresión política, en tanto voluntad que busca hacer prójimo al otro. Este registro hermenéutico, político pedagógico, se ofrece como mirada y camino desde dónde resistir desde la proximidad, desde la cercanía de los rostros a un mundo cada vez más mediatizado e instrumentalizado por las tecnologías (Freire, 1997).

Al recuperar estas notas, las subrayamos con el objeto de ponerlas en diálogo con el pensamiento crítico, político-pedagógico latinoamericano. Buscan insertarse en un debate sin fin, porque los excluidos del sistema son más en cantidad, y porque también hay nuevas formas de pobreza ética, cultural y espiritual. Estas palabras intentan iluminar la esperanza, porque la injusticia social nunca puede ser la última palabra de la historia, y porque urge construir fraternidad como estrategia pedagógica y política, camino inédito y viable de habitar la casa común y de formación de una sociedad donde “todos tienen que poder reconocerse en todo lo que lleva rostro humano” (Habermas, 1990:25).

Referencias

- Francisco, (2020). *Fratelli Tutti*. Carta Encíclica sobre la fraternidad y la amistad social.
- Freire, P. [1965](2008) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997) *Política y educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Habermas, J. (1990) *Pensamiento Postmetafísico*. Madrid. Taurus.
- Levinas, E. (1995) *Totalidad e infinito*. Ensayo sobre la exterioridad. Madrid, Salamanca.

O LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA: PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA¹

Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro

Fábio da Silva Santos

Introdução

Em 2021, ano do centenário de Paulo Freire, multiplicaram-se em diversos espaços reflexões acerca da influência desse educador, especialmente no campo da educação. O documentário *Quarenta horas em Angicos*, dirigido por Cristiano Burlan (2013), recupera a experiência pioneira conduzida por Freire e uma equipe de voluntários — entre estudantes universitários e docentes — que alfabetizou cerca de 300 adultos em apenas 40 horas. A obra revisita a cidade de Angicos e apresenta os testemunhos de ex-educandos, que explicam o sucesso da prática de ensinar a ler e escrever pautada no diálogo e na consciência crítica, tornou-se alvo de perseguições políticas à época e permanece até hoje como foco de disputas em torno do papel social da educação.

Baseado nesse contexto, a questão norteadora foi: de que forma a Educação Popular, no âmbito da educação pública, pode contrapor-se à globalização neoliberal? A partir dessa inquietação, buscou-se refletir sobre as primeiras experiências do Método de Alfabetização de Paulo Freire, realizadas em Angicos (RN), em 1963, e analisar como essa prática inaugurou uma pedagogia voltada para a emancipação dos sujeitos. Paralelamente, realizou-se um estudo da teoria freiriana em diálogo com educadores e pesquisadores que conviveram com Freire e, mais recentemente, têm contribuído com investigações acerca da

1 O presente capítulo foi apresentado no Colóquio Binacional: Brasil-Argentina, “Educação, Estado e Democracia, para além do neoliberalismo” realizada nos dias 8, 9 e 10 de novembro, 2023. Tandil – Buenos Aires – Argentina. educação pública em continuidade à história crítica e pedagógica do pensamento de Paulo Freire.

Educação Popular. Essa interlocução permitiu compreender a atualidade e a potência do pensamento freiriano como alternativa crítica frente às tendências neoliberais que reduzem a educação a uma lógica de mercado. O Estado, ao atuar predominantemente a serviço do capitalismo, reforça desigualdades, competitividade, visões fatalistas e a indiferença ao próximo. Esse contexto impõe aos educadores e educadoras o desafio de construir projeto pedagógico de uma educação libertadora junto aos educandos.

Com esse objetivo, traçamos um breve percurso que se inicia na História da Educação Brasileira, avança até a experiência inaugural de Angicos/RN, examina o pensamento de Paulo Freire diante da educação neoliberal e, por fim, propõe uma Educação Popular como “inédito-viável”, em defesa de práticas pedagógicas libertadoras na era da Educação Estatal Neoliberal.”

O percurso metodológico que sustenta nossas reflexões tem como base o estudo bibliográfico, conduzido a partir de uma abordagem qualitativa. Essa caminhada é permeada pelos depoimentos de Paulo Freire e de sujeitos que vivenciaram o Método de Alfabetização em Angicos/RN, permitindo-nos dialogar com memórias e experiências fundantes. A partir desse movimento, buscamos estabelecer inferências por meio de análises e interpretações que apontam para práticas pedagógicas inovadoras, situando a educação pública em continuidade com o pensamento freiriano.

Freire e a Educação Popular

As concepções pedagógicas, filosóficas e metodológicas de Paulo Freire emergem como um ato de resistência às condições opressoras vividas por grande parte da população brasileira marginalizada. O educador pernambucano, profundamente comprometido com a realidade social de seu tempo, identificou os dilemas enfrentados por camponeses, defendeu o direito de serem protagonistas da própria história e de serem construtores de uma sociedade mais justa e solidária. Dessa forma, Freire resgatou o lugar político e social dos excluídos, reconhecendo-os como agentes da transformação social e da luta por justiça.

Nessa perspectiva, Freire (1988) reafirma sua conhecida convicção de que *“a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”*. Essa compreensão revela o caráter profundamente humano e emancipador de sua proposta: a educação não se reduz a uma técnica de transmissão de conteúdos, mas se configura como prática de

liberdade, na qual homens e mulheres se reconhecem como sujeitos capazes de intervir em sua realidade.

Na década de 1950 e início dos anos 1960, Paulo Freire deparou-se com a dura realidade de milhares de brasileiros e brasileiras privados do acesso à educação escolar. Essa exclusão resultava de múltiplos fatores: ausência de escolas em comunidades rurais e periferias urbanas, carência de transporte, violência, estruturas patriarcais, exploração do trabalho, situações de vulnerabilidade como dependência química ou gravidez precoce, além de ambientes escolares desmotivadores e pouco acolhedores. A esses obstáculos somava-se, sobretudo, o descaso dos governantes quanto à permanência e ao desenvolvimento educacional dos aprendizes, reforçando um ciclo de marginalização e silenciamento social.

Foi nesse cenário que o projeto de Educação Popular impulsionado por Freire encontrou sua expressão mais significativa na experiência realizada em 1963, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. A alfabetização de cerca de 300 adultos, em quarenta horas, não foi apenas um marco metodológico, mas sobretudo um gesto político de valorização da voz dos oprimidos. A grande tarefa pedagógica freiriana consistiu em situar esses sujeitos como agentes históricos de mudança, processo que se deu por meio da conscientização acerca das condições de opressão vividas no cotidiano. Como questiona o próprio Freire (1988, p. 17): *“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?”* A resposta a essa indagação orienta toda a sua pedagogia, na medida em que reconhece nos oprimidos a potência transformadora capaz de ressignificar a história e abrir caminhos para a justiça social.

Dessa forma, Freire defende uma educação dialógica, fundada no encontro entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e, justamente por isso, abertos ao processo permanente de aprender e ensinar. Ao romper com a lógica da transmissão unilateral, o educador popular busca construir, junto aos educandos, um conhecimento que nasce da problematização da realidade vivida e se orienta para a transformação social.

A partir disso, no processo de alfabetização de adultos, a conscientização em Freire fundamenta-se no desvelamento do espírito opressor presente no próprio oprimido, realizado por meio do diálogo².

2 Paulo Freire foi um dos intelectuais latino-americanos, que mais defendeu a importância do método dialógico, a ação do educador como instigador político e o exercício da democracia como meio de destruir o autoritarismo. Sendo assim, ele pensa a educação para um mundo livre de desigualdades.

Aprender a escutar o que o povo tem a dizer sobre trabalho, educação, justiça, utopia, angústia, medo e desigualdade constitui a essência da educação popular. Nesse horizonte, o diálogo problematizador assume papel central no processo de libertação, pois permite que os educandos se apropriem de sua própria experiência na aprendizagem, desenvolvam a capacidade de pensar criticamente, questionem as estruturas de poder e se engajem na luta por uma sociedade mais justa (Gadotti, 1995).

Nesse horizonte, a Educação Popular em Freire emerge como uma força transformadora, enraizada em práticas genuínas e solidárias com as camadas populares. A Educação Popular, sustentada na conscientização, no diálogo horizontal e na contextualização do ensino, visa desenvolver nos educandos competências e habilidades que possibilitem a compreensão crítica e a transformação da realidade (Rosas, 2008).

Essa proposta se contrapõe diretamente à ideologia instrumental da globalização, instaurando-se como antítese ao espírito opressor que habita o oprimido. A experiência de alfabetização de adultos em Angicos, conduzida em 1963, simboliza essa resistência: mais do que ensinar a ler e a escrever, constituiu-se como uma prática social de emancipação. A iniciativa uniu comunidades em torno da aprendizagem, fortaleceu os vínculos populares e tornou-se instrumento de luta contra a violência sistêmica, revelando a potência da educação como caminho de libertação.

A seguir falaremos sobre a história da educação no Brasil, que reproduziu por séculos o modelo colonial, marcado pela catequização dos povos indígenas, e, no século XX, manteve-se sob a lógica mercadológica, influenciada pelos interesses do modelo econômico neoliberal. Paulo Freire, no entanto, ao persistir na busca por uma educação capaz de transcender essas limitações, de desafiar normas estabelecidas e promover transformações sociais, dedicou-se à análise histórica das populações excluídas da educação brasileira. Essa reflexão histórica fundamenta sua proposta pedagógica, mostrando que a Educação Popular não é apenas um método de alfabetização, mas uma estratégia contínua de resistência e emancipação diante de estruturas opressoras.

Assim, Angicos não se reduz a uma experiência localizada no tempo e no espaço, mas se configura como um marco pedagógico e político, cujos efeitos continuam a ecoar nas práticas emancipatórias contemporâneas da educação pública.

História da educação brasileira a Angicos

Ao longo da história, o ensino escolar no Brasil atuou como política de Estado voltada principalmente para a elite burguesa. A ausência de investimentos consistentes em educação por parte das autoridades contribuiu significativamente para a perpetuação do analfabetismo e para a exclusão social de grande parte da população, especialmente nas regiões rurais e no interior do país. A cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, cujos habitantes eram, em sua maioria, camponeses, foi profundamente marcada por essas desigualdades, cenário que Paulo Freire encontrou ao chegar à cidade em 1963.

A colonização portuguesa, iniciada em 1530, explorou inicialmente os povos indígenas, desrespeitando e tentando apagar suas culturas. Com a resistência dos povos originários, os colonizadores passaram a escravizar homens, mulheres e crianças trazidos do continente africano.

A história da educação brasileira, desde então, ficou marcada por subserviência intelectual, física e emocional. A exploração europeia das riquezas naturais e da mão de obra indígena e africana gerou profundas desigualdades sociais, resultando na exclusão da população negra e pobre dos direitos educacionais, políticos e sociais (Filho, 2005). A imposição da cultura eurocêntrica criou modelos opressores de educação, pautados na subserviência e na exclusão das diferenças culturais.

Com a chegada dos jesuítas no século XVI, a educação se orientou à conversão dos povos originários aos princípios e dogmas europeus, buscando torná-los mais exploráveis. Em paralelo, a resistência indígena e a expansão do trabalho escravo africano consolidaram os negros como principal força de trabalho submetida à escravidão (Aranha, 2010). A descolonização cultural desses povos em favor da cultura europeia foi sustentada pelo capitalismo mercantilista, atendendo diretamente aos interesses da coroa portuguesa.

Essa trajetória histórica mostra como a educação no Brasil esteve historicamente ligada a processos de dominação e exclusão. Ao chegar em Angicos, Paulo Freire encontrou as consequências desse legado: comunidades camponesas privadas de acesso à educação formal, herdeiras de séculos de injustiça social, que se tornaram o ponto de partida para a construção de uma pedagogia popular transformadora.

Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, o Brasil permaneceu marcado por profundas desigualdades educacionais. Durante a Primeira

República (1889-1930), poucas reformas buscaram enfrentar os problemas da educação formal. O investimento era concentrado no ensino superior, enquanto o ensino primário, essencial para a formação das camadas populares, continuava negligenciado, perpetuando a marginalização de grande parte da população (Aranha, 2010). A Revolução de 1930 trouxe à tona debates sobre a educação como instrumento de transformação social e cidadania, mas na prática não promoveu mudanças estruturais significativas (Souza; Santos, 2019).

As constituições brasileiras ao longo do século XX apresentaram avanços e retrocessos no campo da educação. A Constituição de 1934 reconheceu a educação como um direito universal e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário, porém a Constituição de 1937 enfraqueceu essas conquistas (Souza; Santos, 2019). A Constituição de 1946 retomou alguns avanços, garantindo a obrigatoriedade do ensino primário e a gratuidade nas escolas públicas (Filho, 2005). Entretanto, na prática, nem estados, nem municípios cumpriram integralmente a obrigação de alfabetizar a população e reduzir as desigualdades sociais geradas pela economia liberal.

Apesar desses avanços legais, as desigualdades persistiram. A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, visavam estabelecer um sistema nacional de educação integrado e articulado (Souza; Santos, 2019). Contudo, as políticas públicas continuavam insuficientes para garantir educação de qualidade para todos, especialmente para as populações mais vulneráveis. Foi nesse contexto de exclusão que Paulo Freire surge como um divisor de águas na luta pela alfabetização e emancipação dos oprimidos.

Para Freire (1988), o educando só se realiza enquanto sujeito livre ao articular a realização individual e coletiva no contexto dos processos históricos que o cercam. A opressão limita a consciência de liberdade do sujeito, especialmente quando este se submete à educação bancária ou ideológica.

A trajetória da educação brasileira, desde a colonização até o início do século XX, evidencia que a exclusão e a opressão não eram apenas produtos da escassez de recursos, mas resultado de um projeto político e social que priorizava os interesses da elite. A experiência de Angicos, portanto, surge como ruptura desse legado histórico, inaugurando uma prática pedagógica que coloca os oprimidos como protagonistas de sua própria aprendizagem e transformação social.

Freire frente à educação neoliberal

Na década de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) e com o compromisso do presidente João Goulart em reduzir as desigualdades por meio da oferta de educação de qualidade para todos, surge uma ação pedagógica pioneira de alfabetização. Esse contexto abriu espaço para repensar e reinventar a educação em uma dimensão cultural e política, questionando de maneira crítica e reflexiva os processos históricos e culturais que moldavam a vida da população.

A experiência pioneira de alfabetização em Angicos, no início dos anos 1960, revela a dimensão inovadora do trabalho de Paulo Freire. Em um contexto em que a educação formal permanecia limitada e excludente, Freire e sua equipe conseguiram alfabetizar cerca de 300 adultos em apenas 40 horas, sem recorrer a cartilhas padronizadas. O processo envolveu ouvir atentamente os educandos, compreender suas vivências e problemas cotidianos, coletar o vocabulário mais utilizado na região e analisar de forma crítica a realidade social em que estavam inseridos. Despertando a curiosidade da população de todas as idades e transformando a escola em um espaço de “invasão”, em vez de evasão escolar.

Ao longo desse trabalho, os participantes passaram a compreender o valor do voto e o papel do indivíduo na transformação social, em um período marcado pelo chamado “AMÉM” — o voto de cabresto — que limitava a cidadania. Naquela época, em uma cidade de apenas 13 mil habitantes, a maior parte da população trabalhava no campo e mais de 75% viviam em condições de pobreza e analfabetismo (Burlan, 2013).

Três episódios se destacaram ao final do programa. O primeiro envolveu um senhor de 70 anos que declarou ao presidente João Goulart³: *“Nós aprendemos mais do que a assinar o nome ou ler um bilhete; nós aprendemos a ler a carta do ABC do Brasil e a transformá-la.”* O segundo foi a inscrição de 300 novos eleitores em um colégio que antes contava com apenas 800 votantes, revelando o impacto direto da alfabetização na democratização política. O terceiro episódio foi relatado por dona Francisca de Brito, que afirmou: *“Hoje, já sei votar e sei dos meus direitos”*, mostrando ainda uma camiseta com o slogan escrito por Freire: *“Quem acredita na mudança da realidade, tem que realizar a transformação.”*

3 Foi presidente do Brasil de 1961 a 1964, sendo deposto pelo golpe civil-militar de 1964.

Esses acontecimentos sob a luz da teoria freiriana (1988), entendida como uma teoria dialógica da ação⁴, evidenciam que a estrutura social foi desmascarada pela intervenção de sujeitos conscientes, capazes de desafiar os desequilíbrios políticos das regiões controladas por grupos dominantes. Nesse processo, o povo se revela como protagonista da própria transformação, contrapondo-se à longa história do silêncio e da exclusão. A partir dessa experiência, torna-se fundamental refletir sobre a relevância das teorias freirianas, especialmente quando Paulo Freire realiza críticas contundentes ao neoliberalismo⁵.

Nessa mesma direção, Carlos Alberto Torres⁶ deu continuidade à luta de Freire, analisando o impacto das ideologias neoliberais na educação e na cultura, conceito que denominou globalização neoliberal. Segundo Torres (2008), a resistência ao neoliberalismo está na conscientização, na qual pensamentos e ações se tornam elementos centrais na superação das contradições históricas de dominação. Assim, docentes, gestores e a comunidade formam jovens cidadãos que não se reduzem a meros consumidores ou competidores, mas que se engajam na luta por justiça social, equidade e igualdade.

Por uma Educação Popular como inédito viável, contrapondo ao modelo de globalização neoliberal

A cultura popular se opõe ao neoliberalismo, configurando-se “como uma reapropriação não apenas de um modo de saber, mas também do meio e do movimento que possibilitam a produção autônoma desse saber.” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 46). Nesse sentido, reapropriar é ressignificar o processo cultural dominante, assumindo atitudes de resistência frente ao poder, a partir das próprias culturas do povo.

Assim, a educação popular no aspecto freiriano adquire intencionalidade humanizadora ao se constituir como projeto ético, político e libertador dos educandos. Exemplo disso, foi o relato de Maria Eneida, filha de Severino e de Francisca (Burlan, 2023), com apenas seis

4 Os sujeitos se encontram para transformação do mundo em co-laboração (FREIRE, 1988, p.165)

5 Se, faz necessário informar, que esse termo foi mencionado por Freire, apenas nas últimas obras, na década de 90, em que fez críticas severas ao pensamento e a prática educativa neoliberal.

6 Diretor-fundador do Instituto Paulo Freire da Argentina (2003), diretor-fundador do Instituto Paulo Freire da Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla), desde 2002, e diretor-fundador do Instituto Paulo Freire (São Paulo, 1991).

anos, encantou-se pela leitura e pela escrita, enquanto se sentava no colo do pai e ao lado da mãe, participando das aulas de politização. Essas aulas, projetadas em slides na parede, abordavam temas como Reforma Agrária e leis da Constituinte, que despertaram em Maria Eneida o interesse pela leitura.

Diante desse depoimento e das experiências educativas do método, Paulo Freire (1998) criticou as práticas neoliberais de ensino, por reduzi-las a treinamentos de adaptação à realidade e ao mercado. Em contraposição, defendeu a construção de uma pedagogia humanista, reflexiva e dialógica, orientada para a liberdade — desafio central da Educação Popular.

Dando continuidade ao documentário *Quarenta Horas em Angicos*, o professor da UFRGS e padre Éder Jofre apresenta uma análise crítica sobre Paulo Freire. Ressalta que Freire não foi um “salvador da pátria”, mas alguém que colocou em prática uma ideia já existente e, em pouco tempo, conseguiu transformar realidades. As pessoas envolvidas desenvolveram-se como cidadãos e deixaram de ser vistas apenas como números estatísticos.

Inclusive, após o golpe militar de 1964, Freire exilou-se na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça. Sua trajetória mostrou que não se limitava ao discurso: assumiu na própria vida o sacrifício de lutar contra o analfabetismo, que desumanizava os sujeitos ao reduzi-los à condição de “invisíveis” na sociedade.

Essas contribuições do passado reforçam a defesa da educação popular como prática humanizadora, capaz de combater a dominação cultural exercida por determinados sujeitos e grupos sociais sobre outros, conforme aponta Brandão e Assumpção (2009).

A educação popular deve partir da realidade concreta e transformá-la em direção à justiça social e à humanização. Trata-se de construir um mundo em que todos tenham acesso aos bens da vida, ao conhecimento e a uma educação de qualidade, considerando a cultura e o poder a partir da perspectiva dos excluídos e marginalizados. Dessa forma se exemplifica no documentário *As Quarenta horas de Angicos* em entrevista com Lusía de Andrade: dizia que sua mãe a proibira de estudar, mas o pai a incentivava, afirmando que aprender era condição para “ser povo”.

Outro depoimento feito por Paulo Freire, quando questionado por Castelo Branco (1963) sobre a possibilidade de uma pedagogia sem hierarquia, respondeu que defendia valores que, inevitavelmente, estabelecem hierarquias, mas destacou que a vigente naquele período se apoiava em bases injustas. Assim, educar passa a ser um ato político de

transformação, capaz de reconhecer a educação popular como prática humanizadora e anunciadora do “inédito viável”. Quando a decisão se orienta pelos/as oprimidos/as, torna-se possível pensar a equidade e superar as situações-limite de uma realidade marcada pela injustiça no Brasil e na América Latina.

Dessa forma, ao refletir para além do neoliberalismo, a relação entre Estado e Educação, em seus pontos de convergência, pode contribuir para a democratização política e social de cada localidade, especialmente no âmbito da educação pública. Como horizonte, projeta-se a construção de espaços em que todos/as se sintam felizes, reconhecidos/as e participantes, assumindo plenamente o direito de voz e de vez. Nesse sentido, a práxis – entendida como ação e reflexão – significa aprender a pronunciar a palavra, atribuindo novos significados às realidades e às relações culturais. Portanto, a Educação Popular se afirma como caminho de esperança e transformação, capaz de tornar possível o “inédito viável”⁷, promovendo justiça, inclusão e humanidade em cada comunidade.

Práticas pedagógicas libertadoras na educação pública

As práticas pedagógicas fundamentadas na teoria da Educação Popular de Freire valorizam a liberdade do educando. Em contraste, muitas metodologias dominantes nas escolas públicas desconsideram a capacidade crítica, a problematização e a criatividade, reduzindo os educandos a meros objetos manipuláveis. A educação, enquanto prática da liberdade, potencializa os sujeitos como seres históricos capazes de transformar tanto sua realidade individual quanto a social, promovendo harmonia, justiça e respeito à natureza.

A presença do neoliberalismo nas escolas direciona a educação à formação de mão de obra para o mercado de trabalho (Ortega; Militão, 2022). A grade curricular, organizada como um conjunto de disciplinas isoladas, reproduz veladamente a ideologia dominante, baseada na competição e na desigualdade. O método de alfabetização desenvolvido por Freire em *Angicos* não tinha como objetivo apenas ensinar como o mundo é, mas compreender porque ele é assim. Essa abordagem crítica confronta a ordem neoliberal-capitalista que historicamente explorou e limitou as pessoas, tanto em nível mental quanto físico.

7 “Palavra que nos traz, sobretudo a esperança e o germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino ontológico da existência humana”. (Dicionário de Paulo Freire, 2010, p.280)

Nesse contexto, o neoliberalismo concebe a escola sob a lógica de mercado, esvaziando seu caráter cidadão e político (Ortega; Militão, 2022). A defesa da ausência do Estado nas esferas social, política e educacional pelos neoliberais visa fomentar a concorrência desleal entre pobres e ricos, reforçando a desigualdade e a injustiça social. Em contraposição, a educação popular freiriana surge como antítese da ideologia dominante, mobilizando camponeses e proletários na construção de um poder popular (Torres, 2016). Dessa forma, a prática pedagógica se coloca como libertadora ao proporcionar aos educandos da escola pública neoliberal condições de reflexão crítica, participação ativa e transformação da realidade social.

Além do mais, o pensamento freiriano se mantém atual e relevante para o ensino contemporâneo na educação pública. A educação escolar insere-se nos campos político, social e cultural, não devendo funcionar como mera produção de mão de obra. Para Freire (1988), existem aqueles que frequentam a escola e aqueles que não, mas ambos acabam integrados ao sistema de produção capitalista: uns para obter vantagens, outros para permanecer à margem. A experiência de Angicos, por meio da alfabetização, possibilitou conscientizar os educandos sobre sua condição de alienação, estimulando-os a lutar por ideais de humanização, superar “situações-limite”⁸ e transformar o rumo da história em parceria com os outros.

Afirmando essa ideia, para Freire (1998), a prática pedagógica voltada à emancipação do educando deve ser dialética, articulando teoria e prática por meio do diálogo entre educador e educando. Nesse processo, a experiência e o conhecimento científico se combinam para gerar novos saberes, configurando o “inédito viável”. A valorização do diálogo permite resgatar as experiências culturais do educando, problematizando o conteúdo estudado. A educação popular parte das situações concretas, do lugar, das percepções, sentimentos e ações do educando, de modo que a leitura crítica do mundo preceda a palavra e promova compreensão e transformação da realidade, essa não pode ser negada em favor de uma educação voltada apenas à lógica mercadológica, baseada em saberes desconectados da vida.

O documentário nos mostra que as pessoas do município de Angicos, alfabetizadas pelo método de Paulo Freire, sentiram-se integradas ao processo de aprendizagem, justamente pela valorização e problematização de seus saberes em relação ao conteúdo epistemológico.

8 São constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. (Dicionário de Paulo Freire, 2010, p. 457)

Baseada na atualidade globalizada, a educação pública sob a ótica neoliberal, integrada às tecnologias de comunicação e de informação e tem priorizado a competição em detrimento de princípios humanistas, como respeito à vida, solidariedade, empatia, amor e cooperação.

Uma educação verdadeiramente libertadora exige práticas pedagógicas dialéticas, articuladas à condição histórica, ética e política do educando. A reinvenção da educação na formação do sujeito ético, político e estético não dispensa os saberes científicos, mas os integram como instrumentos de emancipação dos educandos. Com essa proposta Freire (1988) pretende-se libertar o educando do viés da ideologia dominante, promovendo a consciência de classe como instrumento de ruptura com a dominação opressora que afeta milhões de latino-americanos. Assim, a superação da realidade ingênua para uma perspectiva crítica configura-se, assim, como um dos maiores desafios da educação pública na luta pela descolonização neoliberal do século XXI.

Diante do exposto, não se trata de imitar o pensamento e as ações de Freire; o próprio educador enfatiza que não deseja ser imitado, mas inspirados no legado freiriano para reinventar a educação como instrumento de emancipação, formando sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade, resgatando a esperança de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária (Freire, 1998).

Considerações finais

A História da Educação no Brasil revela longas tradições de desigualdade e exclusão. Desde o período colonial, o sistema escolar favoreceu a elite, restringindo o acesso à leitura e à escrita a poucos e mantendo a maioria da população, especialmente indígenas, negros e pobres, à margem do conhecimento formal. Essa exclusão persistiu por séculos, atravessando a escravidão, as primeiras repúblicas e as reformas educacionais, reforçando a lógica de dominação e servidão intelectual.

Nesse contexto de desigualdade histórica, a experiência pioneira de Paulo Freire em Angicos, na década de 1960, marcou uma ruptura significativa. Por meio do método de alfabetização de adultos, Freire propôs uma educação baseada no diálogo, na conscientização e na valorização da experiência cultural dos educandos. Sua pedagogia humanista transformou a aprendizagem em instrumento de libertação, permitindo que indivíduos

historicamente marginalizados compreendessem seu papel como sujeitos ativos na construção da realidade e da justiça social.

Parte inferior do formulário

A educação popular freiriana se apresenta como contraponto à lógica neoliberal, que transforma a escola em espaço voltado à formação de mão de obra e à reprodução de desigualdades. Em contrapartida, ela valoriza a emancipação, o pensamento crítico e a participação cidadã, resgatando a dimensão política, ética e social da educação. Assim, o aprendizado deixa de ser mera aquisição de conteúdos e se torna processo de humanização e conscientização.

Compreender a trajetória da educação pública no Brasil e o legado de Paulo Freire se torna fundamental para que a geração do século XXI almeje uma sociedade justa, na qual a escola atue como instrumento de transformação social, emancipação e inclusão, a fim de fortalecer a prática pedagógica libertadora.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BURLAN, Cristiano. *40 horas em Angicos*. SESCTV, 2013.
Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulofreire/?mediaId=000429cb1923a0e363b4c42ae4bcd799>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- DICIONÁRIO PAULO FREIRE / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.) . – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora.
- FILHO, João. *A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas*. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, 2005. p. 61-74.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1988.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. *O ideário neoliberal na educação: BNCC ao novo ensino médio*. Revista *Fluxo Contínuo*, v. 27, n. 1, 2022.

ROSAS, Agostinho da Silva; NETO, José Francisco de Melo. *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SOUZA, José; SANTOS, Mathéus. *Contexto histórico da educação brasileira*. Revista *Educação Pública*, v. 19, n. 12, 25 jun. 2019.

TORRES, Carlos Alberto; et al. *Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire*. In: TORRES, Carlos Alberto; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FREIRE, Paulo (org.). *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 41-55.

FAKE NEWS E A MANIPULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: UM OLHAR HUMANISTA PARA PENSAR A REALIDADE

Nilo Agostini

Introdução

Os desafios advindos de uma sociedade planetária, sobretudo das fake news em meio ao fenômeno da pós-verdade, exigem de todos um espírito crítico e ético para não sucumbir à mentira e a toda sorte de manipulações. Apesar da excelência da consciência, ela não escapa dos condicionamentos e sobretudo das investidas da manipulação. Sendo, por um lado, uma realidade multifacetada, reveladora da riqueza multidimensional do ser humano, a consciência é, por outro lado, presa fácil de tentativas de manipulação, com objetivos premeditados e sofisticada tecnologia de persuasão.

Fenômeno antigo, hoje reciclado, as fake news recebem o aporte de ferramentas tecnológicas que invadem o mundo digital com a produção de conteúdos caluniosos, difamatórios e inverídicos. Servem a agendas políticas, alinham-se a interesses criminosos e submetem-se aos apetites comerciais e de rápida lucratividade. A nossa capacidade de indignação é aqui aflorada para enfrentar, por um lado, a lógica economicista e mercadológica e, por outro lado, os interesses criminosos e de perpetuação do poder que fragiliza a democracia e desestabiliza a sociedade.

Este estudo oferece aos leitores um panorama amplo que se inicia pela consciência, como lugar privilegiado de discernimento, e logo mergulha nos meandros das fake news para decifrar a máquina beligerante a serviço da desinformação e da sua repercussão na vida das pessoas e da sociedade. Convivemos com uma nova epidemia na produção de narrativas, que coteja informações inseguras, desinformação, sensacionalismo, discursos político-xenofóbicos ou intolerantes. Este fenômeno vem potencializado com a pós-verdade que busca artifícios para “suavizar” ou “abrandar” a realidade com o que seriam “verdades palatáveis” e até mesmo atrativas.

É urgente o enfrentamento desta situação apostando num cidadão consciente, crítico e atuante, capaz de identificar as fakes news e ser capaz de interpretar a verdade dos fatos. Igualmente, cabe investir no campo no “letramento digital” em vista do uso consciente da internet, com responsabilidade social, assegurando a democracia e a proteção da dignidade humana e do convívio em sociedade.

A consciência: instância multifacetada

Em qualquer abordagem ético-moral e teológica, a consciência ocupa um lugar central. Ela aciona a razão e a própria fé; une a reflexão e o discernimento. Ligada à vontade, ela é a instância de decisão. Interage com o todo da pessoa, não sendo, por isso, uma capacidade isolada. Está sujeita a condicionamentos e sofre forte impacto com as tentativas de manipulação.

A consciência abrange tanto um sentido psicológico quanto um sentido estritamente moral. Diferentes dimensões interagem, pois a pessoa humana é multidimensional, o que faz da consciência uma instância aberta e dinâmica, por isso multifacetada. Lemos em Maldanier:

A nossa consciência reflete o nosso ambiente, a educação, o temperamento, o passado: por isso, as consciências são o resultado de uma história complexa, na qual milhares de causas contingentes concorrem juntas a uma diversificação nunca acabada (Maldanier, 1982, p. 23).

Nenhum fator isoladamente consegue explicar por si só o processo de estruturação moral. Estamos sempre diante de uma soma de fatores, cuja multiplicidade aponta para a indeterminação de elementos tomados isoladamente. Por isso, o estudo da consciência e do juízo por ela emitido merece uma acurada atenção. “Só pode ser compreendido adequadamente se tivermos uma visão completa da consciência: da sua profundidade, da sua consistência, do seu dinamismo” (Majorano, 1994, p. 27).

Ao mesmo tempo que a consciência mergulha para dentro do ser humano, ela abre-se para tudo o que está em sua volta. Ela coloca em movimento um itinerário de construção ou crescimento da pessoa humana; ancorada no *ser*, abre-a ao *vir-a-ser*. Um dinamismo se estabelece, calcado, por um lado, na consciência da dignidade da pessoa e, por outro lado, naquilo que a transcende, na busca de um mais que a faz mergulhar no próprio divino.

Não determinado pelos instintos, o ser humano distingue-se entre os animais pela capacidade de ser sujeito de si, cabendo a ele tomar em suas mãos a própria vida, capaz de emitir juízos, decisões, direcionando suas ações. “Torna-se protagonista de sua vida e da história à medida que assume um projeto de vida a ser construído com responsabilidade” (Agostini, 2010, p. 29). Sente dentro de si uma aspiração de desenvolver-se plenamente. Assume uma direção e empenha-se na busca de um sentido na vida, de uma plenitude para a qual se lança passo a passo. Um segredo elá acompanha-o desde o início de sua existência e empurra-o ao crescimento quer do corpo, quer da psique, quer da afetividade, num devir do espírito. É capaz de ir além dos limites, das condições sufocantes e tira energias do poço das próprias riquezas e do ambiente em sua volta para lançar-se em busca do que possa realizá-lo, conferindo sentido à vida.

O desenvolvimento das ciências e da técnica, o testemunho de toda inteligência humana nunca puderam substituí-lo nesta busca/enfrentamento das questões últimas sobre a existência humana. A ele cabe a palavra, a decisão, a responsabilidade, discernir valores, perfazer caminhos, perscrutar a verdade, “enfrentar as lutas mais dolorosas e decisivas, que são as do coração e da consciência moral” (Agostini, 1995, p. 19; João Paulo II, 1993, n. 1).

Neste despertar da consciência, o ser humano descobre-se no tempo, aberto à relação com o mundo, transitando em meio a realidades diversas. É um ser situado e datado, imbuído de uma capacidade criadora. Ele é capaz de interferir na realidade e modificá-la. Na sua relação com o mundo, não se reduz a meros contatos, típicos dos demais animais. Quando desafiado pela realidade, organiza-se, vai em busca da melhor resposta, escolhe e age. Descobre-se um ser inacabado, sempre em busca, capaz de transcender, dotado de criticidade, enquanto ser que existe e não apenas vive, ou seja, não está apenas no mundo, mas está nele e com ele, “num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura” (Freire, 2014a, p. 58).

Fake News: repercussão na vida das pessoas e da sociedade

A excelência da consciência como realidade viva e multifacetada não diminui o fato da existência de condicionamentos. Estes advêm desde os fatores genéticos, passando pelos de ordem biológica, familiar, educacional, ambiental, psicoafetiva e chegando aos de incidência sociopolítica e econômica. O conhecimento destes fatores nos leva a decifrar melhor a

responsabilidade humana, dada as circunstâncias que os envolvem. Se há uma influência real sobre a vida das pessoas, isto não significa uma total determinação, havendo sempre um espaço de liberdade para o exercício da responsabilidade.

Faz-se necessário, no entanto, um cuidado especial para as tentativas de manipulação, pois estas transformam o ser humano num meio para fins que são outros, com objetivos premeditados. No campo da manipulação, merece um olhar acurado e mesmo crítico a utilização de instrumentos ideológicos muito criativos que fazem uso de técnicas aprimoradas de persuasão. Estes costumam reduzir o ser humano a um aspecto, num processo de desumanização, alterando a sua capacidade de emitir juízos morais prudentes e críticos, cerceando a liberdade e introjetando nas pessoas visões estreitas, inflexíveis e cegas. Dispõem o ser humano como objeto, a serviço de interesses dos que buscam dominá-lo e submetê-lo.

As fake news fazem parte destas tentativas de manipulação, muito difundidas em nossos dias. Estamos diante de um fenômeno muito amplo e antigo (Forster; Carvalho; Filgueiras; Avila, 2021). O filósofo grego Platão, em sua obra *A República*, já falava das “nobres mentiras” que serviriam à República nos moldes de uma sofocracia (governo dos sábios). Maquiavel (1469-1527), em *O Príncipe*, cita os príncipes que dão pouca importância à sua própria palavra, distorcendo a verdade, para transtornar o intelecto dos homens. O assassinato da Rainha da França, Maria Antonieta, em 1793, foi precedido por uma campanha difamatória por meio de panfletos sensacionalistas da época. O caso Dreyfus, na França, cujo processo iniciou-se em 1894, revela um processo fraudulento que acaba com a reputação do capitão, por meio de uma imprensa que fomentava o ódio, chamada pelo escritor Émile Zola de “imprensa imunda”. E, no Império Romano, quando Otaviano quis desbancar o seu opositor Antônio para fazer-se o Imperador de Roma, por volta do ano 30 a.C., organizou uma campanha de difamação de seu rival. Utilizou-se de poesias lidas em público, fez passar pequenos textos de mão em mão, bem como inscrições cunhadas em moedas retratando Antônio como um bêbado irresponsável e um adúltero. Fake News!

Reciclados através dos tempos, estes artifícios chegaram até a era digital, potencializados pela “evolução de ferramentas tecnológicas”, agora associadas “a circunstâncias sociais, políticas e até mesmo a mecanismos de ordem cognitiva” (Forster; Carvalho; Filgueiras; Avila, 2021).

O que tem sido chamado de Fake News? Inclui: notícias mentirosas, parciais, tendenciosas e até replicadas ou tiradas de um acontecimento antigo para se referir a um fato atual. Quem produz Fake News geralmente é quem está interessado em desviar a atenção, interferir nas escolhas e decisões das massas, induzir um determinado comportamento de consumo ou mesmo uma ideologia, destruir ou mesmo construir a imagem de algum ícone, celebridade ou personagem pública que precisa estar ou não em evidência num dado momento. Os motivos podem ser diversos. E aqueles que produzem Fake News atuam como *think tanks*¹, financiados por grandes corporações, grupos políticos e movimentos ideológicos cuja base pode estar num outro país. Ou seja, o combate à Fake News envolve uma estratégia de guerra internacional (Chaves, 2019).

A consciência não se sente atraída apenas pelas informações. Ela encontra-se envolvida por curiosidade, tem a ver com experiências, emoções e informações que temos durante a vida toda. Tudo o que vivenciamos fica nela registrado. Ela é envolta de luzes e sombras. Luzes pela experiência adquirida para dar as respostas aos desafios e situações enfrentadas. Sombras porque, segundo Yung, em algum lugar dela guardamos o que não gostamos, mas que tende a aflorar.

As fake news são um produto de nosso tempo. É bem verdade que Fake News sempre existiram. Mas o modo como elas acontecem hoje está ligado à própria complexidade da produção de conhecimento. Para que uma mentira ganhe fórum de verdade, não basta ser repetida várias vezes, como ensinava o nazista Goebbels. Isso é meme. Ela precisa ser produzida de tal modo que agrade à consciência de uma massa enganada e ferida (Chaves, 2019).

A disseminação de fake news deve-se, em grande parte, à falta de políticas com normas claras neste setor da comunicação, à concentração destas ferramentas nas mãos de poucos e à escassez de políticas educacionais específicas para a era digital, favorecendo a produção de conteúdos caluniosos, difamatórios e inverídicos. Existem empresas especializadas para a produção e veiculação de fake news nas plataformas sociais, com alta lucratividade, permitindo que atores (políticos e empresas) construam narrativas e defendam agendas tendo como base informações falsas ou mal intencionadas.

No domínio tecnológico, a internet, as redes sociais e os aplicativos de mensagens revolucionaram as formas pelas quais materiais falsos ou maliciosos podem se disseminar. Conteúdos podem ser replicados, sem

1 Think tanks: Literalmente significa “tanques de reflexão”. Melhor é traduzir por “laboratório de ideias”.

intermediários, com rapidez, em grande volume e até mesmo de forma anônima. As baixas barreiras para a produção e compartilhamento de informação e a capilaridade dos recursos de tecnologia da informação fizeram do ambiente digital o centro da arena política na contemporaneidade (Forster; Carvalho; Filgueiras; Avila, 2021).

A competição entre narrativas: a nova epidemia

Se há algo que a pandemia da Covid-19 escancarou diante de nós é “a competição beligerante entre narrativas técnicas e suas versões fake”, fenômeno este que nos colocou diante da “informação e deformação de fatos” (Vasconcellos-Silva; Castiel, 2020, p. 2). A busca de fornecer uma comunicação científica passou a conviver com versões “persecutórias, ingênuas, preconceituosas, alinhadas a agendas políticas, criminosas ou meramente comerciais”, complementam Vasconcellos-Silva & Castiel (2020, p. 2).

Nossos medos ancestrais e busca de autopreservação desencadearam, em meio à pandemia, uma busca imediata de informações práticas. Em meio à enorme quantidade de informações, espalhavam-se informações inseguras, desinformação, sensacionalismo, discursos político-xenofóbicos ou intolerantes. “O discurso oficial de segurança competia com outras narrativas centradas no risco” (Vasconcellos-Silva; Castiel, 2020, p. 3), na lógica do “bad news are good news” (Beck, 2011, p. 237), numa “repercussão ágil de informação incompleta, inexata ou mesmo contraditória sobre acontecimentos” (Vasconcellos-Silva; Castiel, 2020, p. 3). Por outro lado, segundo Vasconcellos-Silva & Castiel (2020, p. 3), as autoridades buscavam passar uma “comunicação ordenada, síncrona, tecnicamente precisa e útil”.

Saltam à nossa vista, neste contexto, os monstros da ignorância, do preconceito e da mentira. Estes andam à solta com rumores e boatos que ganham a mídia, geram pânico e colocam em perigo os indivíduos e a saúde pública. Não é de estranhar que, em meio a isso, “surjam e prosperem de forma midiaticizada as tecnologias de afirmação do terraplanismo, do negacionismo do aquecimento global, do discurso antivacina e do design inteligente” (Vasconcellos-Silva; Castiel, 2020, p. 7), este último no nível do criacionismo.

Vivemos no reinado das opiniões pessoais e conflitantes em meio a um colapso de pertinência e propriedade, de presidentes da república que prescrevem drogas ineficazes ou advogam injeção de antissépticos

a celebridades subitamente alçadas a autoridades em saúde pública e químicos autodidatas que proscrevem a antisepsia com álcool (Vasconcellos-Silva; Castiel, 2020, p. 7).

O fenômeno das fake news é ampliado quando há um contexto de dúvidas, incertezas e ansiedades, disputas de narrativas, falta de referenciais claros por parte das autoridades, do desgoverno. Fake news: é buscar ser fiável pela mentira, é contagiar pela desorientação, é assumir caminhos tortos. “Grupos políticos espúrios que, servindo a projetos autoritários de poder, contaminam e debilitam a saúde das democracias” com “narrativas falsas, viralizadas por tecnologias de comunicação de atuação em escala global” (Vasconcellos-Silva; Castiel, 2020, p. 9). Vivemos uma epidemia da desinformação.

Vivemos, em nossos dias, no mundo uma “desordem informacional”, fruto sobretudo da desinformação, mesmo que haja igualmente a malinformação² e a misinformação³. Estudos mostram que, “embora as notícias falsas propriamente ditas mereçam preocupação, é a desinformação transmitida por suporte audiovisual (memes contendo informações falsas ou imagens, áudios e vídeos adulterados) o tipo de conteúdo mais pervasivo”, ou seja, penetrante (Forster; Carvalho; Filgueiras; Avila, 2021). Acrescentam-se aos fenômenos acima, a propaganda de governos que fazem uso da malinformação e da desinformação e as teorias conspiratórias que não estão sustentadas em fatos comprováveis. A desinformação também chega a fazer uso de informações verdadeiras rearrumadas para servirem a propósitos específicos, transformando-se em informações falsas com o uso parcial de elementos reais.

Segundo o estudo de Forster et al (2021), existe também a propaganda computacional, que se utiliza de “táticas de manipulação da opinião pública em ambiente digital, a serviço de grupos políticos ou governos, que recorrem ao uso de automação e algoritmos⁴, em especial, nas redes sociais”. É bom notar que a grande mídia também participa de fake news quando distorce, manipula ou enviesa conteúdos verdadeiros.

As fake news são o produto de uma cadeia de informação em três fases: a concepção, a produção e a distribuição. Definidos os objetivos

2 *Malinformation*: “o uso de informações verdadeiras, mas manipuladas de modo a enganar”. Cf. Forster; Carvalho; Filgueiras; Avila, 2021.

3 *Misinformation*: “a veiculação não intencional de informações equivocadas”. Cf. Forster; Carvalho; Filgueiras; Avila, 2021.

4 Algoritmo é uma sequência de ações executáveis que visam obter um fim específico, instruções que descrevem uma tarefa a ser realizada, por exemplo, por um computador.

na concepção, produz-se a peça informacional a ser veiculada, sendo a distribuição a etapa final de disseminação do conteúdo. Além disso, espera-se que os receptores tomem a peça como verdade e a espalhem entre seus amigos. Aí a cadeia de informação se completa.

Forster et alii (2021) apontam para “todo um mercado de perfis sociais fraudulentos, que podem até ser comprados no atacado. O anonimato ou a criação de proxys⁵ é um recurso que acaba permitindo a manipulação dos algoritmos das redes sociais”. Infiltram-se estratégias de manipulação capazes de *hackear* conteúdos por um algoritmo de modo que um usuário veja prioritariamente certas publicações, como faz o Facebook, o Instagram e o Twitter, que privilegiam, por exemplo, as publicações mais vistas ou bem classificadas. Mas isso permite também a utilização de robôs para controlar, por meio de softwares, as informações, comprar visualizações numa “fazenda de likes”. Sabe-se que

perfis automatizados distorcem o ecossistema de opiniões em ambiente digital criando falsos consensos e ampliando ou reduzindo debates conforme a conveniência de seus operadores... Essa estratégia parece ter um impacto importante no debate político em escala global (Forster; Carvalho; Filgueiras; Avila, 2021).

A interconexão entre usuários funciona de maneira policêntrica e, como nos demonstram Forster et alii (2021), “é capaz de produzir ‘ecossistemas’ de desinformação, tais quais os que se formaram nas eleições de 2018, interligando sites de notícias, páginas e usuários do Facebook” e do Whatsapp, numa articulação de redes de usuários, permitindo a propagação de desinformação, resultado da operação dos algoritmos, num direcionamento de conteúdos que envolve também o Youtube. Tudo é instantâneo entre emissores e receptores; muitos falam, mas poucos são realmente ouvidos, num déficit real de democratização do universo da comunicação, sendo a democracia mais um mito, sendo pouco real.

A organização dos textos das notícias falsas, com elementos apelativos, usa estratégias para tornar seu conteúdo mais atraente e capturar a atenção. É o que se chama de atratividade da desinformação com captura de atenção e estruturação textual, com algum tipo de apelo emocional, processando a falsa informação como verdadeira; tenta-se criar um ambiente de confiabilidade, utilizando atores com boa presença social ou mesmo o envio de mensagem por sua rede de amigos. Isso diminui a vigilância, garante permeabilidade das notícias falsas. Verifica-se nas pessoas

5 *Proxys* ou *proxies*: mecanismo de segurança para proteger a identificação da sua máquina.

uma diminuição do esforço cognitivo, uma diminuição da precaução dos indivíduos em relação a informações, suscetíveis a conteúdos falsos, com gatilhos de compartilhamento, sendo os mais comumente apontados o apelo emocional da informação.

Consequências nocivas à sociedade: o fenômeno da pós-verdade

Todas as análises demonstram as consequências nocivas à vida em sociedade, como as assinaladas neste texto:

Os avanços conquistados pela internet trouxeram incontestáveis benefícios à humanidade, mas a reboque, alguns malefícios à sociedade, como notícias falsas disseminadas no âmbito das redes sociais digitais, sem o menor escrúpulo. [...] As fakes news acarretam prejuízo às pessoas e, não raro, às suas famílias. [...] As fakes news influenciam negativamente a vida em sociedade. A relevância deste trabalho é despertar a família e a sociedade para a consciente utilização da internet e das redes sociais digitais, transformando-as em instrumento de edificação e em veículo de notícias verídicas, úteis e positivas. [...] Uma notícia falsa pode colocar em risco a imagem e a vida de uma pessoa (Teixeira; Marcos; Machado; Cabral, 2019, p. 1).

Vivemos, hoje, uma relativização da verdade, própria desde tempo da pós-modernidade, denominada desde 1992 de “pós-verdade”. Em 2016, este termo passou a constar no Dicionário Oxford como a palavra do ano. A “verdade dos fatos” acaba sendo “suavizada” ou “abrandada” e passa a receber uma carga emotiva para a formatação de “verdades palatáveis”, não sendo sempre sinônimo direto de mentira. Mas, na pós-verdade, há um ingrediente a mais que se presta a veicular notícias falsas, transformando as mentiras em algo palatável, digerível por meio das emoções. Isto acaba colocando em crise a ciência, a política e a segurança pública.

A pós-verdade visa trazer à baila informações inverossímeis e contraditórias, onde a mentira não é posta de forma explícita, mas envolta em chamarizes emotivos que tornam o discernimento entre o que é verdade e mentira dentro da notícia em um exercício complexo. Diante deste fato, o cidadão aceita como verdade aquilo que encontra eco emotivo dentro de suas concepções de mundo, preterindo assim a “verdade dos fatos” que por vezes é muito menos atrativa que uma pós-verdade bem elaborada (Leite, 2020, p. 76).

Foi a revista britânica *The Economist* que popularizou o termo pós-verdade, em 2016, culpando a Internet e as redes sociais pela sua

disseminação. “A fragmentação das fontes noticiosas criou um mundo atomizado, em que mentiras, rumores e fofocas se espalham com velocidade alarmante”, diz o semanário, acrescentando: “Mentiras compartilhadas online, em redes cujos integrantes confiam mais uns nos outros do que em qualquer órgão tradicional de imprensa, rapidamente ganham aparência de verdade”⁶.

O antepassado da “pós-verdade” seria a ideia do “duplipensar” (George Orwell, 1903-1950), em que duas crenças contrárias entram na mente de uma pessoa, sendo que esta aceita as duas. Roger Bacon (1214–1294) já questionava porque “os homens se sentem atraídos e até mais confortáveis à sombra da mentira que das luzes da verdade” (Leite, 2020, p. 78). Para Bacon, o bem maior é sempre a busca da verdade. Lembramos que Bacon é o fundador da filosofia moderna. Com o iluminismo, na modernidade, enfatizou-se o descrédito de tudo o que fosse obscuro e sem lastro na racionalidade, pois a verdade pode ser verificada e confirmada pela ciência e seus métodos, com a crença de que haveriam verdades absolutas. No entanto, com o advento da pós-modernidade, vem as “verdades flexíveis”. Vejamos:

A pós-modernidade, em uma espécie de processo dialético, propôs por meio de seus pensadores, a desconstrução dos paradigmas anteriormente construídos, no afã de reconstruir uma nova sociedade, calcada em valores flexíveis. Uma sociedade, portanto, mais plural e crítica (Leite, 2020, p. 79).

Nesta linha, não teríamos verdades absolutas, não existiriam definições exatas. A linguagem e a cultura seriam “constructos sociais”, numa relativização e/ou subversão da verdade, pois primaríamos pelo heterogêneo, o diverso, o plural.

Já vimos que a pós-verdade potencializa a mídia como fonte de desinformação, ou seja, as fakes news. No caso da formação histórica do povo brasileiro, verifica-se concomitantemente um processo em que a verdade foi mitigada, abrandada, dando lugar aos fatores emotivos, numa suavização dos males e mesmo do horror de nossa realidade. Prefere-se uma realidade artificial, de sonhos e imaginações, de evasão da realidade. Dado o exposto, somos nós os brasileiros que “tendemos a preferir verdades mais palatáveis à dura realidade, tornando assim o nosso país como o que mais acredita em fake news no globo” (Leite, 2020, p. 83).

6 Art of the lie. *The Economist*, 10 de setembro de 2016. Art of the lie = Arte da mentira. Disponível em: <https://www.economist.com/leaders/2016/09/10/art-of-the-lie>. Acesso em: 15.12.2023

Fake news: enfrentamento e superação

Já vimos que em tempo de eleições os ânimos são acirrados por uma grande circulação de notícias, informações sobre pesquisas eleitorais, debates na TV, opiniões diversas (dentre elas aquelas polêmicas), notícias (muitas com toque sensacionalista), fatos relacionados a famílias, apelos religiosos etc. Chega a ter a dimensão de uma avalanche de notícias e assuntos os mais diversos. Dentre estas, encontram-se as fake news, pois são notícias falsas, por divulgarem “dados incorretos ou inexistentes, boatos difamatórios, pesquisas eleitorais que nunca existiram e distorção de frases ditas pelos candidatos” (Tobias; Corrêa; Barcelos, s/d, p. 2).

A grande questão é como ser um cidadão consciente, crítico e atuante, capaz de identificar as fake news veiculadas em meio ao atual cenário político do país. No entanto, sabemos que as fake news não são veiculadas somente num cenário de eleições, mas a todo momento. Esta abordagem é útil em contextos diferentes. O que importa é auxiliar os cidadãos a não ser presas fáceis das fake news, aliciados pelos gatilhos da pós-verdade. Em qualquer das situações, fake news e pós-verdade “atordoam e impedem o entendimento da realidade com independência e clareza num perigoso jogo de manipulação da opinião pública pós-contemporânea” (Tobias; Corrêa; Barcelos, s/d, p.3). Vejamos, a seguir, como reconhecer uma notícia falsa.

Segundo pesquisas realizadas por Tobias, Corrêa e Barcelos (s/d, p. 3-5), para reconhecer uma notícia falsa, foram elaboradas as seguintes pistas:

1. Desconfie de notícias que enalteçam ou ataquem a imagem de um agente político.
2. Fique atento diante de fato político verídico que apresentou grande repercussão na mídia.
3. Atue com ceticismo ao se deparar com uma notícia na qual não há fonte jornalística.
4. Duvide de publicações compartilhadas de sites de notícias não conhecidos.
5. Suspeite de publicações com datas antigas que voltaram a circular no Facebook em período eleitoral.

6. Robôs podem ter sido utilizados para disseminar determinada fake news! Analise os dados (compartilhamentos, comentários, perfil ou fanpage) da publicação.
7. Siga e curta no Facebook perfis de agência de checagem que apresentem o selo International Fact-Checking Network - IFCN⁷.

Outros caminhos para denunciar as fake news é comunicar-se com a ouvidoria de órgãos competentes envolvidos, utilizar o aplicativo do Tribunal Superior Eleitoral-TSE, ir ao site da ONG SaferNet para fake news que violem os direitos humanos ou mesmo procurar uma delegacia (Tobias; Corrêa; Barcelos, s/d, p. 5).

O desafio é não se deixar seduzir pela pós-verdade. Sabemos que na pós-verdade “a racionalidade, ao interpretar a ‘verdade dos fatos’, foi mitigada em favor da emotividade das ‘verdades palatáveis’” (LEITE, 2020, p. 70). Segundo Tobias, Corrêa e Barcelo (s/d, p. 6-7), é preciso checar os fatos em si, não se fixar nas versões sobre eles, não ficar trocando de opinião facilmente, sair da zona de conforto e conhecer outras opiniões e outros argumentos, não simplesmente confirmar a versão veiculada. É preciso se precaver quando estiver num momento em que a emoção fala mais alto que a razão; aconselha-se a rever o que foi dito, comentado ou compartilhado na rede. Lembremo-nos sempre que nossa liberdade termina quando a dos outros começa.

Uma pesquisa do Massachusetts Institute of Technology – MIT mostrou que “a chance de uma notícia falsa ser repassada é 70% maior do que a de notícias verdadeiras” (Vosoughi; Roy; Aral, 2018, p.1146-1151), especialmente as de cunho político. Lembremo-nos sempre:

As fake news podem distorcer fatos, disseminar boatos difamatórios e influenciar nas decisões dos cidadãos. Até mesmo prejudicar a convivência em sociedade e interferir no processo democrático do país, especialmente quando apresentam vídeos manipulados, fotos fora do contexto e informações sensacionalistas que incentivam o discurso de ódio e a polarização de grupos. No entanto, um cidadão consciente pode evitar isso, por meio de uma participação política mais atuante e crítica, através da checagem dos fatos, da denúncia de notícias falsas e do compartilhamento de informações verdadeiras. Ao atuar

7 No caso do Facebook, veja como denunciar as fakes news. Dentro da plataforma Facebook: a) Clique nos três pontinhos à direita da publicação no canto superior; b) Escolha a opção “dar feedback sobre esta publicação”; c) Escolha a opção “notícia falsa”; d) Acesse o site das Agências Lupa e Aos Fatos, para verificar se já checaram a sua denúncia. Tobias; Corrêa; Barcelos, s/d, p. 5.

com mais ceticismo diante da avalanche de notícias que circulam nas mídias sociais, o cidadão contribui com a formação de uma sociedade consciente e bem informada (Tobias; Corrêa; Barcelos, s/d, p. 12).

O letramento digital necessário

Para o combate à propagação das fake news, estamos tomando consciência da importância do letramento digital. A educação pode e mesmo deve contribuir para este combate das fake news, por exemplo no whatsapp, entre outras. É bom saber que, no Brasil, o whatsapp é a plataforma mais usada, transformando-se num problema de magnitude global. A escola não pode ficar sem ação diante deste problema. Cabe a ela contribuir na formação das pessoas, com uma prática pedagógica voltada para o letramento digital.

A educação é o melhor antídoto para o uso consciente da internet, que consequentemente evitará a proliferação de fake news, pois o usuário bem informado e educado irá se conscientizar das consequências do uso (in)devido das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo que o fará repensar e pesquisar determinadas notícias antes de compartilhá-las, além de se tornar célula multiplicadora de responsabilidade social para seu círculo familiar e de amigos, com vistas ao correto uso das redes sociais (Ismael, 2020, p. 4).

Trata-se de educar uma criança ou um jovem sobre as consequências nefastas da criação e propagação de fake news. É preciso incluir esta temática nos currículos das disciplinas e levar crianças e jovens a crescerem conscientes de seu papel social, desenvolvendo uma consciência ética e cidadã. Importa desenvolver a capacidade cognitiva e de interpretação do leitor e/ou receptor.

O leitor digital deve dar atenção a toda a área do site, pois toda imagem, vídeo, som etc. colaboram para a significação da informação. Por tudo isto, estar de forma crítica na internet implica pensar, buscar, selecionar, analisar, avaliar, filtrar, agir e interpretar as informações, seja em qualquer participação on line (Araújo; Vilaça, 2018, p. 578-579)

Pesquisadores destacam que “não há letramento digital se o indivíduo não tem autonomia, criticidade e poder de reformulação e redirecionamento em relação ao uso que ela faz das TIC⁸ em sua vida” (Araújo; Glotz, 2009, p. 15). A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), na competência geral 5, afirma:

8 TIC é a abreviação adotada para o termo Tecnologia da Informação e Comunicação.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (inclusive as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

Segundo Santos (2018, p. 6), “a BNCC prevê não apenas o uso de novas tecnologias de comunicação, mas o letramento digital, uma vez que entende tanto a necessidade de saber manusear as tecnologias quanto a importância de fazer deste uso uma prática social” (Santos, 2018, p. 6). É preciso reformular o processo de ensino no país para “contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais”, segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 67). É preciso educar para esta “nova forma de se relacionar com o mundo”, assegurando o “uso democrático e consciente dessas tecnologias” (Santos, 2018, p. 6-7).

Estar na internet e utilizar os recursos que ela disponibiliza requer de nós uma preparação e capacitação, a fim de desenvolvermos uma “habilidade e conhecimento cognitivo para decifrar a escrita e decifrar os códigos, sejam eles verbais ou não, disponíveis e compartilhados no ciberespaço” (Ismael, 2020, p. 9).

Logo, o leitor digital crítico precisa ter consciência social e responsabilidade, pensando e ponderando textos que produz e compartilha no meio on-line, evitando assim os famosos fake news (notícias falsas), fenômeno que tem despertando crescente interesse, em boa parte por causa de seus impactos na saúde, na política, na segurança e na economia (Araújo; Vilça, 2018, p. 578-579).

O pesquisador da Fiocruz Brasília Claudio Maierovitch afirma com clareza: “Uma sociedade bem informada olha para a notícia criticamente” (Maierovitch, 2019). Precisamos ter senso crítico, autonomia e estar fundados na ética para detectar o que é fake News e nos protegemos contra as distorções e mentiras que se espalham.

Considerações finais

A sociedade não pode soçobrar diante do abuso que é perpetrado pelas fake news. A dignidade humana não pode ser aviltada pelas engrenagens de interesses que se estabelecem para disseminar notícias falsas, forjadas por dados incorretos ou inexistentes e alimentadas por boatos difamatórios. Não vamos sucumbir diante de tais investidas. A

nossa capacidade de indignação alia-se à perspicácia ética para decifrar tão perniciosa máquina da mentira para defender a dignidade humana, promover o bem comum e direcionar a política como arte de organização do espaço comum em vista do bem de todos.

O desmando dos poderes que fazem uso de tais ferramentas de manipulação das consciências deve ser identificado, suas artimanhas decifradas, seus conchavos desvelados e enfrentados com a verdade dos fatos, com a ética da responsabilidade e com o respeito da dignidade humana. Não vamos temer a liberdade. Invistamos no amor em prol da humanização que faz da ética o caminho perspicaz da responsabilidade em favor da vida, dos seres humanos e do mundo. Investir na postura ética, substancialmente crítica e democrática, faz crepitar a centelha da esperança em meio aos estilhaços de nosso tempo.

Cabe-nos investir numa revolução criadora de vida em prol da vocação do ser humano que é humanizar-se, superando tudo o que é morte em vida, detendo toda barbárie, numa recuperação da humanidade roubada. As fake news, conjugadas à pós-verdade, buscam a submissão servil do povo, enquanto preservam e impõem um aparelho que se quer incontrolável. Esta linearidade da submissão e do conformismo deve ser rompida com a irrupção da esperança que toma a história nas mãos e assume a legítima emancipação, fruto do diálogo, da busca comum, enquanto capazes de transformar o mundo.

Os fanatismos primam por separar pessoas e grupos, embrutecendo-os; geram ódios; alimentam a irracionalidade porque dela já estão empanturrados; aprofundam as contradições na sociedade e comprometem a esperança. A consciência fanática costuma estar alimentada pelo mítico e, consequentemente, se ajusta a fórmulas, se adequa a prescrições, se deixa conduzir. Já não é direcionada pelo amor, perdendo o seu poder criador, rebaixada que está à condição de objeto (Agostini, 2019, p. 62-63).

Vamos apostar na educação, que é também investir no letramento digital. Vamos acreditar no diálogo, na colaboração e num compromisso com a liberdade e a união. Isto será alimentado, segundo Freire (2014b), por uma práxis que se funda numa “relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva” (p. 237) e unirá “a ação e a reflexão sobre o mundo para transformá-lo” (p. 93), inserindo os seres humanos “no processo histórico como sujeitos” (p. 249).

Referências

AGOSTINI, Nilo. *Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin*. Petrópolis; Vozes, 2019.

AGOSTINI, Nilo. *Moral cristã: Temas para o dia a dia*. Nesta hora da graça de Deus. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

AGOSTINI, Nilo. *Teologia Moral: Entre o pessoal e o social*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARAÚJO, Elaine V.; VILAÇA, Márcio L. Letramento digital e letramento crítico: repensando perspectiva de ensino de línguas nas escolas. *Cadernos do CNLF*, v. XXIII, n. 3. Textos completos, 29 a 31 de agosto de 2018. Rio de Janeiro: CiFEFiL. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxii_cnlf/completo/letramento_digital_ELAINE.pdf. Acesso em: 18/12/2023.

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O Letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. *Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL*, Volume 2, número 1, jun. 2009. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>. Acesso em: 18/12/2023.

ART OF THE LIE. *The Economist*, 10 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.economist.com/leaders/2016/09/10/art-of-the-lie>. Acesso em: 15/12/2023.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHAVES, Irenio Silveira. *Fake News e consciência: como produzimos (e acreditamos) em notícias falsas*. 2019. Disponível em: <https://coletivobereia.com.br/fake-news-e-consciencia-como-produzimos-e-acreditamos-em-noticias-falsas/>. Acesso em: 14/12/2023.

FORSTER, Renê; CARVALHO, Rodrigo Monteiro de; FILGUEIRAS, Alberto; AVILA, Emanuelle. *Fake News: O que é, como se faz e por quê funciona?* 2021. *SciELO Preprints*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3294>. Acesso em: 14/12/2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

ISMAEL, Maxmiller Lima Laranjeira. Letramento digital no combate à propagação das fake news no whatsapp. *Trabalho de Conclusão do curso de especialização Estratégias Didáticas para a Educação Básica*, Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2020.

JOÃO PAULO II. *Carta encíclica Veritatis Splendor*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEITE, Ana Cláudia Leite. Fake news em tempos de pós-verdade. Uma introdução. *Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança*. Curitiba, vol. 3, n. 1, p. 76, jan./jun. 2020.

MALDANIER, Gabriel. *La coscienza morale*. Laumann: Elle Di Ci, 1982.

MAJORANO, Sabatino. *La coscienza: per una lettura cristiana*. Torino: San Paolo, 1994.

MAIEROVITCH, Cláudio. *Mesa redonda Fake news: Vacine-se contra!* 2019. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/en/node/58622>. Acesso em: 18/12/2023.

SANTOS, Amanda de Jesus Oliveira. Letramento digital na BNCC: A cultura digital no processo de ensino e aprendizagem na língua portuguesa. *Anais V Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG: Ciência para redução de desigualdades*, v. 5 (2018). Goiás, 17 a 19 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/12360>. Acesso em: 18/12/2023.

TEIXEIRA, Vitória Matheus; MARCOS, Amanda Duarte; MACHADO, Maria Luísa Horácio Gomes, CABRAL; Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat. *As fake news e suas consequências nocivas à sociedade*. 2019. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/recursos-educacionais/conteudo/exibir/9675>. Acesso em: 15/12/2023.

TOBIAS, Mirela Souza; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; BARCELOS, Marcelo Silva. *O que você pode fazer para combater as fake news e o fenômeno da pós-verdade no facebook?* Seja um cidadão atuante. s/d. 1-12. Disponível em: <https://docplayer.com.br/133283601-O-que-voce-pode-fazer-para-combater-as-fake-news-e-o-fenomeno-da-pos-verdade-no-facebook.html>. Acesso: 15/12/2023.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo R.; CASTIEL, Luis David.

COVID-19, as fake news e o sono da razão comunicativa gerando monstros: a narrativa dos riscos e os riscos das narrativas. *Cadernos de Saúde Pública*, 2020; 36(7):e00101920, p. 1-12.

VOSOUGHI, Soroush; ROY, Deb; ARAL, Sinan. The spread of true and false news online. *Science*, Washington (DC), v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 8 mar. 2018. Disponível em: <http://science.sciencemag.org/content/359/6380/1146>. Acesso em: 11 ago. 2018.

XAVIER ZUBIRI NA AMÉRICA LATINA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ALGUNS DISCÍPULOS

Antônio Vidal Nunes

Introdução

Xavier Zubiri, filósofo espanhol, é um dos grandes pensadores da atualidade. Sua contribuição já está reconhecida e integrada à longa história da filosofia. Em diálogo com a tradição filosófica, sobretudo a fenomenológica, e com a ciência de seu tempo, foi sensível aos problemas do seu momento histórico, estabelecendo uma vereda nova na reflexão filosófica. O conceito de realidade ocupa um lugar privilegiado em seu sistema de pensamento e, em consonância com ele, uma nova compreensão do conhecimento e da religião seria estabelecida de forma original.

Cheguei ao referido pensador através de estudos que realizei sobre o pensamento latino-americano. Ao longo desta iniciativa, fui descobrindo um grupo de filósofos identificados e em interlocução com nosso autor. Este fato despertou o meu interesse pelo pensamento do filósofo de São Sebastião. Tive a oportunidade de fazer uma pesquisa de pós-doutorado sobre sua concepção filosófica da religião, investigação que me levou até a Fundación Xavier Zubiri, em Madri, em 2013 –um acontecimento importante, não apenas em função do acesso às suas obras, mas também pela oportunidade de fazer novos amigos que ali se encontravam com o mesmo interesse¹. Naquele momento também ocorreu na instituição um evento com a presença de renomados pesquisadores (todos vinculados à Fundación Xavier Zubiri) de vários países, com o objetivo de partilhar os resultados de seus trabalhos sobre Zubiri. A convite do professor Diego Gracia Gullén, então presidente da Fundación, tive o prazer de participar do encontro.

1 Entre estes amigos encontra-se Jesús Moran, que desenvolverá sua tese de doutorado em teologia pela Pontificia Universitas Lateranensis, em 2018, com o título *Noergia Trinitaria. A experiência de Deus em Xavier Zubiri*.

Muito recentemente, o pensamento de Xavier Zubiri passou a ser conhecido no Brasil através das sínteses feita pelo Pe. Francisco Javier Sotil Baylos, das contribuições de José Fernandes Tejada², Everaldo Cescon e muitos outros. Sua elaboração filosófica chegou tardiamente ao Brasil, se considerarmos que, desde a década de 1930, o referido pensador ganhava visibilidade em outros países da América Latina, se tornando conhecido e lido nesta latitude. Muito recentemente sua produção acadêmica começou a ser publicada no Brasil, e uma pequena comunidade estudiosos interessados em sua obra ganhou visibilidade, como indica os encontros realizados e as publicações em torno dos vários aspectos da sua reflexão.

O que partilho com o leitor são algumas anotações que fui tecendo a partir das leituras que fiz de alguns filósofos que encontrei pelo caminho que me indicavam a importância da contribuição e originalidade de Zubiri. Não se trata de um trabalho com ambições acadêmicas ou qualquer pretensão inovadora, mas de uma elaboração que dá a conhecer um momento da minha trajetória na busca de uma melhor aproximação do filósofo basco. Talvez ele possa ser útil aos que estão iniciando a leitura de Xavier Zubiri ou, quem sabe, despertar em algum leitor o desejo de atualizá-lo. Nestas anotações, tecidas há mais de dez anos, nos detemos nas contribuições de Germán Marquínéz Argote, Antonio Gonzales Fernández, Héctor Samour e Enzo Solari, todos eles conhecedores profundos da obra de Xavier Zubiri.

Germán Marquínéz Argote: Zubiri e a América Latina

Um dos reconhecidos estudiosos de Zubiri é o espanhol, nascido na região basca em 1930, Germán Marquínéz Argote que, por longos anos, trabalhou na Colômbia, país que o acolheu em 1960, residindo inicialmente em Barranquilla, depois fixando morada em Bogotá, onde realizou seu doutorado na Universidade Javeriana. Neste período, teve acesso à obra de Xavier Zubiri, *Sobre la Esencia*, livro que o marcou profundamente, servindo de apoio no desenvolvimento de uma das vertentes da filosofia da libertação elaborada por ele.³ Cabe ressaltar que, a partir de 1969, Argote viajou até Madri, onde participou das aulas de Xavier Zubiri, nascendo

2 José Fernandez Tejada, publicou, se não estou engando, foi o primeiro a publicar um livro sobre Xavier Zubiri no Brasil em 1998, pela editora UEL de Londrina, com o título *A Ética da inteligência em Xavier Zubiri*. Depois publicará juntamente com Felipe Cherubin, o livro *O que é a inteligência? Filosofia da realidade em Xavier Zubiri* em 2016 pela editora Lumen Juris-RJ.

3 Cf, Castro-Gomes. Germán Marquínéz Argote (ensayistas.org).

entre eles uma grande amizade. Posteriormente, ele fez parte do grupo de professores da Fundación Xavier Zubiri. Nos interessa em Argote (2007) a descrição que ele faz da presença de Zubiri em nosso continente, postulando a existência de quatro momentos importantes e distintos da assimilação de Zubiri, os quais passaremos a apresentar.

A primeira etapa ocorreu entre os anos 1933 e 1936, portanto, em um período que antecede a guerra civil espanhola, contexto no qual encontramos em Madri pensadores como Miguel de Unamuno, Manoel Garcia Morente e José Ortega e Gasset. Este último, teve como seus discípulos José Gaos e Xavier Zubiri que, na oportunidade, se apresentava como uma promessa de renovação do pensamento filosófico naquele país ibérico. Zubiri começou a realizar suas primeiras publicações na *Revista Occidente*, criada em 1923 por José Ortega, que pretendia atualizar e inovar a reflexão filosófica espanhola. O periódico então criado passou a contar com leitores em vários países latino-americanos, facilitados pelo idioma e com a identificação com as novas ideias que ele veiculava. Assim, os primeiros escritos de Zubiri começam a chegar por aqui. Argote (2007) destaca também a difusão entre nós, a partir de 1933, da revista *Cruz y Raya*, criada por José Bergamín e depois dirigida por Eugenio Imaz, na qual vamos encontrar também trabalhos do jovem filósofo que em 1944 publicou *Naturaleza, História e Dios*⁴. Além de, como ele lembra, ser publicado em 1933, *O que é metafísica*, de Heidegger, traduzido por Zubiri, resultado das aulas que ele mesmo assistiu em 1929, quando foi aluno do filósofo alemão em Freiburg.

No segundo momento, Argote (2007) postula uma nova etapa da presença de Zubiri entre nós que vai desde o final da guerra civil espanhola até a publicação do seu livro *Sobre la Esencia*, em 1962. Esse foi um trabalho que gerou muita polêmica e diversas interpretações. Neste período, Zubiri esteve presente entre nós de forma distinta. Primeiro através de vários pensadores, que se dirigiram para a o novo continente em função da ditadura estabelecida pelo general Francisco Franco em 1939. O exílio era inevitável, e entre os que precisaram deixar sua pátria encontramos José Gaos que, tendo chegado ao México, escreveu um livro sobre a filosofia espanhola, ressaltando a figura de Xavier Zubiri e José Ortega⁵. Na obra, o

4 Este livro é uma compilação de vários estudos que Zubiri realizou entre os anos de 1932 e 1943. Esta obra foi publicado no Brasil pela editora É Realizações em 2010 com o título *Natureza, história e Deus*.

5 Cf. Argote, 2004, p.71-72.

autor qualifica Zubiri como uma das mais significativas personalidades de sua geração, com capacidade reflexiva incomum.

Zubiri é a personalidade intelectual mais relevante das últimas gerações de espanhóis, reconhecido tanto individualmente como publicamente, por isso, muito me agrada aproveitar, nesta oportunidade, este juízo do círculo imediato e apresentação em círculo mais amplo. Seus saberes – alta matemática e física (que estudou em Berlim com Schrodinger, por exemplo), línguas mortas, teologia (doutor em Roma) – são insólitos em uma só pessoa. Sua inteligência é um aparato mental de uma sutileza, porém também de uma capacidade de associação surpreendente, que tem encantado seus ouvintes. Sua obra impressa publicada é pouco extensa, entretanto, qualquer um aprecia nela sua densidade e personalidade germinante (Gaos, 1990, p. 238-139).

Xavier Zubiri sempre esteve próximo de Gaos, que o ajudou em sua tese de doutorado sobre Husserl e, depois que retornou da Alemanha, conversaram bastante sobre o livro *Ser e Tempo*, obra que Gaos traduziu para o espanhol.⁶

No entender de Argote (2007), outro importante pensador espanhol que sai para o exílio e, de alguma forma, divulga o labor inicial do pensador donostiano, foi Maria Zambrano (2004).⁷ Ela viveu em vários países: México, Cuba e Porto Rico. Nunca esqueceu de seus amigos e mestres Ortega e Zubiri, nas aulas e seminários que acompanhou em sua formação filosófica. Certamente que através dela as obras de Zubiri, como já indicamos, foram divulgadas. Na apresentação de uma nova edição do seu livro, *Hacia un saber sobre el alma*, de 1986, ela revela situações pessoais vividas de quase abandono dos seus estudos de filosofia. Em um destes momentos, o primeiro, quando havia decidido deixar a filosofia, vê sua motivação retornar em função de Xavier Zubiri.

A ninguém comuniquei minha decisão de estudar filosofia, porém, em um dia inesquecível do mês de maio, havia de ser por uma das fendas do edifício São Bernardo que dava para um pátio, por entre uma cortina preta, que entraria um raio de claridade: o professor Zubiri explicou nada menos que as Categorias de Aristóteles, e eu me encontrei, não dentro de uma revelação fulgurante, mas sim dentro do que foi melhor para o meu pensamento: a penumbra tocada de alegria. E então, silenciosamente – em uma penumbra, eu diria mais que de minha mente, de meu ânimo, meu coração – se foi abrindo

6 Ainda sobre Zubiri, confira Gaos, 1990, p. 52, 146, 175, 240, 266, 307.

7 Para compreensão do pensamento da escritora espanhola sugiro a leitura do livro de Muños, 1994.

como uma flor, discernido sentir de que talvez eu não tinha porque deixar a filosofia (Zambrano, 2004, p.10-11).

Além de José Gaos e Maria Zambrano, outros pensadores exilados manifestaram apreço por Xavier Zubiri. Entre eles podemos destacar Eugenio Ismaz, Eduardo Nicol, Joaquín Xirau, Luis Reasens, que trabalharam como professores no México; Davi Garcia Bacca e Manuel Granell, na Venezuela.

Quanto à presença de Zubiri, na etapa que estamos descrevendo, Argote (2007) nos fala do primeiro livro de Xavier Zubiri, *Naturaleza, Historia, Dios*, publicado em 1944, em Madri, depois de superar os obstáculos da censura existente na época. Nas palavras de Argote (2007), “constituiu uma corrente de ar fresco no empobrecido mundo cultural da pós-guerra espanhola este livro, que reunia boa parte do que antes havia escrito Zubiri, com alguns textos novos acrescentando” (Argote, 2007, p. 74). Em 1948, ele foi publicado na Argentina e, no ano seguinte, era dado a Zubiri o título de membro de honra da Sociedade Peruana de Filosofia, reconhecendo o valor de sua contribuição. Naquele país, o pensador espanhol gozava da estima e admiração de um dos mais proeminentes pensadores peruanos, Francisco Miró Quesada. Também apreciava sua obra Cayetano Betancur e Danilo Cruz, na Colômbia e Vicente Fatone na Argentina. Este último, em seu livro *La existencia humana y sus filósofos*, publicado em 1953, apresentava Zubiri como um dos grandes filósofos existencialistas.⁸ Não poderíamos esquecer aqui do filósofo uruguaio Alberto del Campo que, em 1953, participou do livro *Homeje a Xavier Zubiri*, com o artigo *La attitude filosófica de Zubiri y su importancia para el pensamiento americano*. No referido artigo, o autor realizou breves considerações sobre a filosofia contemporânea, destacando o fato de que ela postulava a importância da experiência humana e da realidade em que está inserida. Este fato abre um novo caminho para o pensamento na América Latina, Xavier Zubiri permite ao homem pensar desde sua realidade. Por isso, afirma o autor,

As soluções que aporta Zubiri ao problema do ser do homem e de sua liberdade são talvez as partes de sua filosofia que mais importância tem para nós americanos, posto que vem a incidir em nossa experiência básica. As grandes teses de Zubiri nos são de importância vital, não apenas pela sua fundamentação nova e positiva, mas também pelos problemas mesmos abordados, que há muito tempo esperava um exato tratamento (Campo, 1953, p.35-36).

8 Cf. Argote (2007, p. 75).

Ainda acompanhando a narrativa de Argote (2007), poderíamos destacar a importância do ensino privado que Zubiri realizou em Madri, a partir de 1945, após o seu abandono do magistério oficial em Barcelona. Para poder sobreviver, o pensador espanhol passou a dar aulas particulares para um grupo interessado em filosofia. Entre os participantes, teremos alguns alunos da América Latina que, de alguma forma, contribuirão também para o conhecimento e difusão das ideias de Zubiri por aqui. Entre eles, neste primeiro momento, poderíamos destacar o uruguaio, anteriormente citado, Alberto del Campo (1953), que continua ainda a difundir a obra do pensador em estudo. Podemos citar também o colombiano Rafael Gutiérrez Girardot que, posteriormente, teria a oportunidade de estudar com Heidegger e lecionar na Alemanha. Ainda participaram destas aulas em Madri o mexicano Agustín Besade e o argentino Enrique Dussel, no período em que eles faziam doutorado na Universidade Complutense de Madri. Este último é muito conhecido pela elaboração da filosofia da libertação a partir da década de 1970. A respeito de Zubiri, ressalta ele, no início das suas investigações filosóficas, que “filósofos tão deixados de lado, tais como Zubiri, dizem muito mais coisa do que se possa imaginar, e demais são de nosso mundo hispânico. Poderia parecer que a Espanha não tem filósofos, já os têm, nós é que não os conhecemos” (Apud Argote, 2007, p.75-76).

Germán M. Argote (2007) ainda propõe uma penúltima etapa da presença de Zubiri na América Latina, que se inicia em 1962, com a publicação de *Sobre la esencia*, livro que era esperado com muita expectativa não só na Espanha, mas também em alguns países latino-americanos. Ele marcou um novo momento no itinerário reflexivo do filósofo basco, contudo, causou uma polêmica infundável e críticas de várias ordens. Muitos que acompanhavam e se encontravam identificados com o autor, em função do que havia produzido até então, se sentiram frustrados com a nova obra. As interpretações foram diversas, para alguns representou um regresso em relação a tudo que havia sido dito antes. Acreditavam que ele teria deixado o horizonte fenomenológico e ontológico, cedendo espaço para a restauração do pensamento escolástico. Interpretação que deixou Zubiri perplexo, pois não se encontrava em muitas interpretações que foram feitas da sua nova obra. Posteriormente, ele levou bastante tempo esclarecendo e respondendo as interpretações feitas em relação à sua obra.

Na América Latina, como ressalta Argote (2007), não obstante o reconhecimento da validade das críticas, destacavam-se os aspectos positivos do seu trabalho. Foi o que fez na Argentina Alberto Caturelli e

María Lucrecia Rovaletti; no México, Agustín Basabe; na Costa Rica, María de los Ángeles Giralt; em Porto Rico, Isabel Trío e Fannie Simon Pietri e no Chile Eduardo Rivera.⁹ O próprio Argote escreveu na Colômbia vários ensaios em defesa do pensador espanhol, que seria publicado em 1965, na Espanha, com o título *En Torno a Zubiri*. O autor do citado livro teve a oportunidade, ainda na década de 1960, de participar dos cursos oferecidos por Zubiri em Madri, juntamente com Ignacio de Elacuría, María Lucrecia Rovaletti, Jorge Eduardo Riviera e Fernando Deanel. Quanto à pertinência do livro de Zubiri, afirma Argote (2007),

O interesse suscitado pelo livro de Zubiri, no meu caso e de outros muitos pensadores latino-americanos, obedecia a dois problemas fundamentais e havíamos colocado neste momento: o da nossa identidade cultural e o da liberação dos nossos povos. Depois de dois séculos de colonização e dois de convulsa história independente, não sabíamos quem erámos culturalmente e nem qual era a causa de nosso subdesenvolvimento. A geração que surgia na América Latina ao fim da Segunda Guerra Mundial buscou na forma acuciante o primeiro destes problemas e ensaiou uma possível resposta ao mesmo, desde uma filosofia que alguns chamavam “latino-americana”, porém em todo caso deveria ser autêntica, e não uma “má-cópia”, como dizia Leopoldo Zea, daquela produzida na Europa (Argote, 2007, p. 79).

É desde o horizonte, acima explicitado, que podemos compreender, por exemplo, o trabalho de Argote (2007), *Metafísica desde latinoamerica*, e o labor de muitos outros pensadores, como Rodolfo Kuch, Osvaldo Ardiles, Agustín de la Riga, Carlos Cullen, Juan Carlos Scannone, Enrique Dussel, Ignacio Ellacuría. Este último é bastante conhecido pela sua relação muito próxima a Zubiri, desde o início de 1960. Escreveu sua tese de doutorado baseada no livro do mestre *Sobre a Esencia*. Até sua morte, em 1989, por vários anos, com autorização do seu superior jesuíta, trabalhou com Zubiri na organização de sua obra. Como sabemos, grande parte dos livros publicado de Zubiri são resultado dos cursos e aulas gravadas que foram transcritas ao longo de vários anos. O livro mais conhecido de Ellacuría é *Filosofia da realidade histórica*, publicado em 1990. Uma obra que situa o autor na tradição historicista latino-americana de pensar, da qual, entre outros, participa José Gaos, Leopoldo Zea, Arturo Ardao, Arturo Roig.

Por último, Argote (2007) nos indica uma nova etapa da presença de Zubiri em nosso continente, a qual vincula-se à geração de 1980, que marcaria presença em regiões distintas da América Latina. O pensador

9 Cf. Argote, 2007, p.77-78.

colombiano destaca três países nos quais podemos encontrar uma produção considerável inspirada na contribuição de Zubiri. Em El Salvador, as pesquisas se desenvolveram desde a Universidade Centro Americana José Simón Cañas. Devemos lembrar que essa universidade teve como um dos seus fundadores Ignacio de Ellacuría, que já citamos antes, na qual trabalhou e desenvolveu a sua filosofia, na interlocução com Zubiri, e outros pensadores da tradição filosófica, sobretudo, Hegel e Marx. Neste centro acadêmico, duas figuras se destacaram na investigação zubiriana. O primeiro é Antonio Gonzáles Fernández, conhecido pela elaboração filosófica conhecida como filosofia da práxis, que tem como interlocutores, além de Zubiri, Husserl e Heidegger.

O outro pesquisador dos estudos de Zubiri, segundo Argote (2007), que inicia seus trabalhos investigativos na Universidade Centro América de El Salvador, é Jordi Corominas, com seu livro *Ética primeira: aportación de Zubiri* debate ético contemporâneo. No referido livro, assumindo a distinção entre filosofia primeira e metafísica, análise e teoria, descrição dos fatos e explicação dos mesmos, o autor pretendeu elaborar uma ética primeira, cujo objeto foi a mera descrição dos atos humanos enquanto morais, colocando entre parênteses qualquer explicação dos mesmos que transcendesse o âmbito noológico.

Para além desta ética primeira descritiva, de caráter fático e, por isto, universal, admite Corominas a necessidade de outras éticas que deem razão aos diversos projetos morais com os quais o homem pode orientar sua vida. Contudo, tais éticas racionais, ainda que legítimas e necessárias, não têm o mesmo grau de positividade e, por conseguinte, de universalidade que a ética primeira (Argote, 2007, p.90). Jordi Corominas é um dos mais importantes biógrafos de Zubiri, o volumoso livro *Xavier Zubiri, La soledad sonora*, que escreveu com Joan Albert Vicens, continua sendo uma referência biográfica essencial do pensador basco.

A Colômbia também é um país onde a obra de Zubiri vem sendo estudada desde 1980, com a criação do Seminário Xavier Zubiri, que congrega professores universitários interessados em sua obra. Não precisamos dizer que Argote (2007) é um dos protagonistas desta iniciativa, tendo ele escrito vários livros e elaborado diversos artigos sobre nosso autor, que teve a oportunidade de conhecer e, como já vimos, de participar de seus cursos. Ressalta ele que há muito tempo vinha ocorrendo, na Universidade São Tomás de Aquino em Bogotá, seminários filosóficos, nos quais pesquisadores da obra de Zubiri sempre se fizeram presentes. Entre

eles, cita o atual presidente da Fundación Xavier Zubiri de Madri, Diego Gracia, Antonio Pintor-Ramos, Adela Cortina e outros. Argote (2007) ainda chama a atenção para a contribuição de dois pensadores colombianos que tentaram pensar a educação desde a contribuição de seu mestre Zubiri. Trata-se de Rafael Antolínez e Fideligno Niño.

Por último, o terceiro grupo ou núcleo de estudos zubiriano é o do Chile. O seminário Xavier Zubiri, criado por Jorge Eduardo Rivera, também com a participação de Ricardo Espinoza¹⁰, da Universidade de Valparaíso, tem trabalhado no sentido de aproximar Zubiri de Heidegger.

Antonio Gonzáles Fernández: o prolongamento de Zubiri na América Latina

Uma outra leitura sobre a presença de Zubiri na América Latina é oferecida por Antonio Gonzáles Fernández (2009), que busca pensá-la em termo de prolongamento que, para ele, se reveste de um sentido próprio, designando alargamento, continuidade, ação criativa e original em relação a um pensador. Não se trata de repetição, ou seja, de ficar remoendo e fazendo simples exegese de um pensador, nem querer perpetuá-lo de forma ortodoxa, mas sim de estabelecer interpretações novas do mesmo. “A prolongação se mantém unida às suas origens, ao mesmo tempo que adentra em territórios novos, em questões nunca antes tratadas, em problemas não pleiteados originariamente por aquele pensamento que é prolongado” (Fernández, 2009, p.419).

Em se tratando de Zubiri, na América Latina Fernández (2009) se pergunta se esta prolongação, agora geograficamente considerada, é possuidora de uma direção na qual encontramos uma continuidade criativa da obra do autor espanhol, que possa se distinguir daquela realizada em solo espanhol. Segundo Fernández (2009), vamos encontrar traços muitos distintos desta recepção de Zubiri em nosso continente. No Chile, por exemplo, com o trabalho de Jorge Eduardo Rivera e do grupo que o acompanha, houve um esforço de articular Zubiri com Heidegger; basta lembrar que Rivera foi aluno dos dois. Na Colômbia, a recepção de Zubiri, capitaneada por Germán Marquínez Argote (2007), avançou em outra direção, com sua metafísica desde a América Latina, juntando-se a um esforço que uniu vários filósofos do continente em pensar desde

10 Destaco o livro que ele publicou com Juan Antonio Nicolás pela Editora Herder da Espanha em 2008, com o título *Zubiri ante Heidegger*.

uma problemática própria, ressaltando, sobretudo, os aspectos éticos, políticos, sociais e educacionais. Por outro lado, temos em El Salvador Ignacio Ellacuría, propondo uma filosofia da realidade histórica que, por um lado, se une ao horizonte da filosofia da libertação, dialogando com a tradição clássica e o marxismo com uma certa autonomia em relação ao trabalho existente na América Latina. No México, a situação de dispersão é maior; encontramos um grupo trabalhando desde uma identificação com Ellacuría, sobretudo em Guadalajara, como aqueles que buscam estabelecer uma relação de Zubiri com Heidegger, que é o caso dos que estão vinculados à universidade Iberoamericana, que tem como um dos protagonistas Fernando Danel.¹¹

Após sua investigação, Fernández (2009) destaca a diversidade de formas com as quais Zubiri foi apreendido no novo continente, colocando em destaque os aspectos metafísicos em sua recepção. “Talvez o único que poderíamos dizer, de forma muito geral, é que a recepção latino-americana parece ter mostrado, em termos gerais, um maior interesse pela metafísica que pelas questões *críticas* ou *gnosiológicas*, que tem caracterizado em parte a recepção de Zubiri” (Fernández, 2009, p. 421).

Considerando este interesse pela metafísica – onde o estar precede o ser, a realidade tem primazia sobre o sentido, e a alteridade ganha uma certa relevância –, Fernández (2009) postula que ela ainda se apresenta de maneira muito genérica, sem trazer muitas mudanças significativas em relação às outras que são desenvolvidas em outras latitudes. Ressalta ele, por exemplo, a contribuição de Ellacuría, para o qual a realidade histórica é uma categoria filosófica central, elaborada no diálogo entre filosofia e ciências humanas na América Latina, mas distanciada das ciências da natureza, não explorando os caminhos abertos por Zubiri. Faz falta para Fernández (2009) uma articulação na reflexão de Ellacuría sobre a realidade histórica, uma confrontação com uma reflexão cosmológica que evidenciasse toda a estrutura e dinamismo presente no universo.¹²

Em relação a outra tradição, que trabalha na aproximação de Zubiri e Heidegger, com a pretensão de ir para além do ser, seria necessário analisar se esses caminhos se perfazem, se são convergentes ou díspares, ou simplesmente paralelos. Em seu posicionamento crítico, Fernández (2009) está convicto que eles, em seus traçados metafísicos, encontram-se distantes da filosofia da realidade histórica de Ellacuría. Conclui o autor que, na

11 CF. Fernández, 2009, p.420-421.

12 Idem, p.422.

América Latina, por mais contribuições que possam ter estas iniciativas, elas caminham de formas isoladas e dispersas.

Conhecendo bem o desenrolar da filosofia de Zubiri entre nós, Fernández, que já por vários anos viveu na América Central, postulou um caminho que poderia articular as várias iniciativas encontradas, que se consubstanciou naquilo que ele chamou filosofia da práxis, a qual tem desenvolvido nestes últimos anos. O que ele pretende não é tanto o estar, que aparece desenvolvido em Zubiri em seus conceitos de atualidade e tuidade, mas centrado na atualidade enquanto surgir, aparecer. Tratar-se-ia de uma metafísica do acontecer, nela, de acordo com Fernández (2009), poderia ser articulado Husserl, Heidegger e Zubiri, em um solo pensado na anterioridade mesma da distinção entre coisa-realidade e coisa-sentido. E conclui:

A consideração dos atos como um surgir nos permitiria fazer uma filosofia da história que atenderia o mais histórico da história, que não é a realidade histórica como o caráter de realidade do mundo, nem é tampouco a realidade histórica que fica precipitada por capacitação, no ser humano. É a histórica como atividade, como práxis[...] aqui a práxis deixa de ser um termo que designa meramente o fazer exterior de alguns sujeitos, mas sim, que se converte em um termo coextensivo com qual as outras reflexões se chama “vida” ou “existência” [...] É que a práxis é o conjunto, o *Inberfriff*, de todos os atos humanos, o núcleo último do nosso acontecer pessoal (Fernández, 2009, p. 424).

Assim, Fernández (2009) abre um novo caminho, uma variação nova, articulando contribuições múltiplas, na qual entrelaça os pensadores citados, mas sem deixar também de cometer heresias, ou seja, a de praticar uma certa ruptura, dissidência, que também cabe em sua definição de prolongação, antes explicitado. O autor, em sua reflexão, faz questão de questionar o conceito particularista de filosofia, que não se deve restringir ao aspecto geográfico, pois, por mais que a filosofia se encontre enraizada, ela é parte de um diálogo universal. Fernández (2009) não deixa de perceber compositiva a pluralidade de recepção de Zubiri em nosso continente, algo que já é propiciado por sua própria obra, que é sempre um convite a um pensar, que nos leva sempre para além dele mesmo.

Héctor Samour: Zubiri e a filosofia da libertação

Héctor Samour¹³, reconhecido professor e pesquisador da Universidade Simon José Cañas, de El Salvador e discípulo de Ignacio Ellacuría, também ressalta o influxo de Xavier Zubiri na filosofia da libertação. No seu entender, embora Zubiri esteja de alguma forma presente na elaboração de alguns pensadores vinculados à filosofia da libertação; em Ignacio Ellacuría sua presença é encontrada de forma aberta e fecunda, tanto em sua filosofia quanto em sua teologia.

Em termos filosóficos, a obra mais importante de Ellacuría é *Filosofia de realidade histórica*¹⁴, onde podemos encontrar conceitos epistemológicos, antropológicos e metafísicos da obra de Zubiri. Como ainda ressalta o salvadorenho, na década de 1970, boa parte da filosofia da libertação ancorava-se na contribuição de Marx, contudo, Ellacuría, sem recusá-la, evidenciou suas insuficiências, recorrendo ao seu mestre Zubiri, no sentido de construir uma filosofia que pudesse responder às necessidades de uma práxis libertadora, em que o conceito de história de Zubiri lhe seria muito importante. Neste sentido, o discípulo de Zubiri fez um percurso no qual caminha da filosofia da realidade intramundana para uma filosofia da realidade histórica.

Segundo Samour (2003), Ellacuría, apoiado em Zubiri, estabeleceria um novo realismo, que traz em si uma nova forma de ver a realidade, assim como uma nova concepção da própria inteligência, fugindo, assim, de duas características básicas que tem marcado o pensamento ocidental: logificação da inteligência e uma entificação da realidade. Combater este desvio foi o projeto de Zubiri, em sua obra *Sobre la esencia* e a trilogia *Inteligencia Sentiente*¹⁵, com o qual estava identificado o filósofo salvadorenho. Diante do realismo ingênuo da filosofia clássica e de um idealismo moderno, Ellacuría define o realismo de Zubiri como materialista e aberto. Ainda que se possa discutir se ele dá conta de toda obra de Zubiri, não resta dúvida que seus aportes filosóficos se apresentam como algo inovador, criando uma variação nova na história da filosofia.

13 Nasceu em São Salvador, em 1953. Fez licenciatura em sociologia (Universidad Centroamericana José Simon Cañas), Mestrado em filosofia na Universidade Autônoma do México e doutorado (Universidade Centro Americana José Simón Cañas), faleceu em São Salvador em 10 de fevereiro de 2022, aos 69 anos de idade.

14 Obra publicada pela Fundacion Xavier Zubiri e Editorial Trotta de Madri, em 1990, cujo prologo foi feito por Antonio Gonzáles Fernández.

15 Esta obra foi publicada em três volumes no Brasil pela editora É Realizações, em 2011. *Inteligencia e realidade, Inteligencia e Logo e Inteligencia e razão*.

Salienta Samour (2003) que Ellacuría está voltado para o horizonte novo estabelecido por Zubiri, distinto daquele construído pela filosofia clássica e cristã. Primeiro, se tem o horizonte da mobilidade e da mudança; segundo, procura explicar a niilidade. Neste último, a filosofia abandona a realidade e o natural para caminhar rumo ao racionalismo subjetivo, no desenvolvimento daquilo que se chamou filosofia do sujeito. Distanciando-se do racionalismo, Zubiri procuraria algo mais radical, anterior à atividade da razão do consciente, postulando uma experiência primordial do animal senciente, na qual a realidade e a inteligência encontram-se em uma unidade intrínseca; acontecimento essencial para a própria atividade da razão que investiga, mas da qual ela não se desliga. Aponta Samour (2003) que é “dentro deste horizonte pós-moderno da práxis que a contribuição de Zubiri, segundo Ellacuría, é ter conquistado a categoria de *realidade* como dimensão transcendental de todas as coisas, plasmando-as em uma metafísica intramundana” (Samour, 2003, p. 374).

Para Zubiri, que é assumido por Ellacuría, o sentir e o inteligir se constituem em uma unidade insolúvel e primordial na apreensão da realidade, que tem seu ponto de partida no processo senciente, próprio do animal; negando, por sua vez, toda distinção e separação anteriormente estabelecida entre a faculdade do sentir e do inteligir. O sentir é sempre intelectual, e a inteligência sempre senciente. É desde a inteligência senciente que o homem se abre para o transcendental, o real enquanto real.

Para Ellacuría, assim como para Zubiri, a abertura como transcendência não é um estar no transcendente, mas sim algo prévio, mais radical, um já estar na realidade, enquanto formalidade, transcendendo-se para que esta pudesse ser em si mesma. Em virtude disso, o processo de conhecimento não consiste em um reflexo especular, nem em um salto do percebido ao real, do imanente ao transcendente, como postula o realismo crítico, mas sim uma marca em profundidade na mesma realidade em que estamos imersos em virtude da apreensão primordial da realidade (Samour, 2003, p.376).

Por outro lado, a inteligência senciente, postulada por Zubiri, pretende superar uma perspectiva antropológica e metafísica, onde a sensibilidade sempre foi subtraída do seu real valor na experiência humana com a realidade; assim como uma visão dicotômica entre sensibilidade e inteligência, corpo e alma, presente na tradição filosófica, que serviu de base para uma idealização e ideologização da realidade humana, desmaterializando-a naquilo que ela tem de essencial na realização da

liberdade e da atividade transformadora, que lhe serve de suporte inegável, onde o orgânico e o psíquico encontram-se em uma unidade intrínseca. Assim, Ellacuría encontraria em Zubiri um aporte fundamental para seu pensamento filosófico, marcado por um caráter material, prático e histórico da inteligência e do conhecimento humano. Zubiri, desta forma, abre os caminhos para a filosofia da realidade histórica desenvolvida por Ellacuría, no entender de Samour (2003).

Na interpretação de Samour (2003), se para Zubiri o dinamismo da realidade é considerado metafisicamente, Ellacuría continua afirmando o caráter dinâmico da realidade, mas postulando a realidade histórica como o elemento fundamental de todo o dinamismo. Por isso mesmo não falaria de história, mas sim de realidade histórica. Portanto, em Ellacuría, se há algum componente transcendental, este só poderia ser a realidade histórica, na qual a realidade, em todos os seus aspectos, atinge a sua plenitude. É na história que a realidade se apresenta de forma inequívoca, na sua possibilidade de realização e de poder, na qual o homem se faz e se realiza. Para Ellacuría, a realidade histórica, em seu movimento prático, não prescinde de uma base material, incluindo aspectos biológicos, psicológicos, ideológicos, políticos etc.

Na visão zubiriana que assume Ellacuría, o dinamismo histórico é um dinamismo de possibilitação, isto é, a atualização do real em sua condição de possibilidade. A história humana não é senão criação sucessiva de novas possibilidades junto com a obtenção ou marginalização de outras. A história é *transmissão* tradente de possibilidades. Com esta tese, Zubiri e Ellacuría se diferenciam de todos aqueles autores que formularam uma filosofia da história prefixada e teleológica. “A história não tem que entendê-la desde o futuro como um progresso cuja meta fosse o topo ideal, isto seria o sentido da história fora da própria história. A história não se prediz, mas sim se produz, se cria a partir da atividade humana sobre a base do sistema de possibilidades oferecido em cada situação e em cada momento do processo histórico” (Samour, 2003, p.383).

Para Ellacuría, a história, em seu dinamismo, se faz mediante a atividade humana, com base em uma pluralidade de sistemas de referências e possibilidades, que permite uma ampla gama de projetos históricos libertadores, dependendo do tempo, do momento e das exigências, mas sempre implica ação da humanidade. Ela não é realização de um sujeito, de um indivíduo, pois não há sujeito anterior à história¹⁶, mas é sempre

16 Cf. Samour, 2002, p.384.

coletiva. Por outro lado, Héctor Samour (2003) chama a atenção para o caráter ambíguo da história em decorrência da sua estrutura e natureza de ser sempre aberta. Assim sendo, ela poderá caminhar na direção da humanização, tanto da personalização quanto da desumanização, opressão e despersonalização, portanto, incluindo a questão do mal na história. Aqui vemos novamente Ellacuría, caminhando pelas veredas zubirianas. Afirma Samour (2003) que “Ellacuría, como Zubiri, entende que o mal não é nenhuma propriedade da realidade, mas sim uma condição da realidade para o ser humano; somente em relação à realidade humana tem o bem e o mal. A pura realidade não é boa ou má” (Samour, 2003,p.385).

Para os objetivos desta reflexão, não entraremos em detalhes no pensamento de Ellacuría a partir da leitura de Samour (2003), mas o leitor poderá recorrer a outras obras para o devido aprofundamento.¹⁷

Enzo Solari: Zubiri e a filosofia da religião na América Latina

Entre os estudiosos do pensamento de Zubiri na América Latina, não poderíamos de deixar de ressaltar a figura de Enzo Solari (2010). O seu interesse pelo pensador basco orienta-se, sobretudo, em sua reflexão sobre a religião. O seu livro, *La raíz do sagrado. Contribuciones de Zubiri a la filosofía de la religión*, é um dos mais importantes dedicados à temática em nosso continente. No volumoso trabalho, o autor procura, de forma rigorosa e detalhada, nos introduzir na concepção religiosa de seu mestre. Para o objeto da nossa reflexão, procurarei ressaltar algumas considerações feitas pelo pensador chileno, no final do seu livro, quando procura evidenciar a pertinência de Zubiri para o continente latino-americano, em uma possível filosofia da religião, sintonizada com o esforço reflexivo de mostrar a América Latina em uma perspectiva libertária.

Em seu esforço, Enzo Solari (2010) procurou explicitar duas iniciativas existentes no continente de construção de uma filosofia da religião, com bases hermenêuticas ou marxistas. Posteriormente, estabeleceu sua crítica aos postulados destas concepções e, por último, expôs o que para ele parecia ser a melhor alternativa. Iniciou com a filosofia da libertação de Enrique Dussel, para a qual a circunstância é o ponto de partida, tendo como seus principais interlocutores Paul Ricoeur, Marx e Levinas. Um dos livros do autor que serve de base para Solari (2010) é *Religión*, publicado em

17 Trabalhos de Héctor Samour: *Postmodernidad y filosofía de la liberación*, 2007; *Zubiri y el proyecto de filosofía de liberación de Ignacio de Ellacuría*, 2004; *Voluntad de liberación. La filosofía de Ignacio Ellacuría*, 2004; *Historia, praxis y liberación en el pensamiento de Ignacio Ellacuría*.

1977, no qual o argentino opõe a religião da superestrutura com a religião da infraestrutura. A primeira vincula-se à ideologia, e defende o *status quo*, portanto, contribui com a dominação existente. A segunda, expressão do protesto contra a miséria e a exploração, é uma religião profética. Após sua breve exposição da forma como Dussel compreende a religião, sobre a qual não entraremos em detalhes aqui, estabelece sua crítica. Para ele, o autor de *Religión* não consegue explicar o que é a religião, e se atém à função social da mesma. Ressalta ainda os limites da explicação marxista na compreensão mais profunda do fenômeno religioso. Neste sentido Solaris apoiando-se em Xavier Zubiri, afirma que, no fundo, o posicionamento de Dussel acaba se constituindo em uma “argumentação teológica em favor da religião” (Solari, 2010, p.604), muito por conta da ligação estreita da teoria marxista com a práxis e a teologia de libertação. Com isso não deixa de perceber pertinência a importância do marxismo para a filosofia da religião; “Não cabe dúvida que de que tem ideias marxistas aproveitáveis por parte da filosofia e teologia. Porém se tratará sempre em todo caso de um uso inteligente, matizado e crítico” (Idem, p. 604).

O segundo pensador latino-americano estudado é Roberto Kuch, autor de *América Profunda*¹⁸. A filosofia da libertação de Kusch, marcada por um horizonte culturalista, com a pretensão de encontrar nas tradições populares indígenas as verdadeiras raízes do americano, seria avaliada e criticada por Solari (2010). Kusch parte de uma radical alteridade do americano e da valorização de sua cultura e de uma abordagem não voltada para o ser, como fez a tradição filosófica ocidental, mas para o estar. Com isso, pretendeu explicitar os traços de uma sabedoria original do homem americano. Após caracterizar esta iniciativa, Solari (2010) realizou a sua crítica de forma contundente. Segundo ele, esta perspectiva, na qual filosofia e antropologia estão misturadas, acaba caindo em um certo messianismo, ou profetismo, na qual a ausência de originalidade e rigor é visível. Ainda ressaltou que a radicalidade e o contextualismo, com os quais trabalha Kusch, inviabiliza, inclusive, a possibilidade de diálogo entre as culturas.

Diante das propostas, postula Solari (2010) que a melhor alternativa de filosofia da libertação, presente no contexto latino-americano, acaba sendo aquela que tem suas raízes em Xavier Zubiri, desenvolvida por Ellacuría, que se encontra presente em seu livro *Filosofia da Realidade Histórica*. Ainda ressaltou que, embora o discípulo de Zubiri não tenha

18 Buenos Aires Editorial Biblos, 1999.

desenvolvido um trabalho de elaboração mais sistemático e uma filosofia da religião, ele abre caminho para esta realização, desde as condições colocadas para o exercício da atividade filosófica. Segundo ele, os horizontes fundamentais são aqueles colocados por Zubiri, com as contribuições de Ellacuría, desde o seu esforço de pensar o nosso continente. Afirma ao final da sua reflexão sobre o tema:

As filosofias latino-americanas da libertação atuais não parecem estar em condições de pleitear uma crítica de envergadura a esta filosofia da religião, dadas as suas debilidades de origem. Distinto é o caso de Ellacuría, que explora as teses metafísicas de Zubiri, acentuando a afirmação de que a história é o máximo de desenvolvimento da realidade e acrescentado que só na práxis histórica pode encontrar Deus como um postulado da razão prática. Esta via, em todo caso, ainda que dotada de maior consistência filosófica que as demais na América Latina, também precisa de uma melhor fundamentação fenomenológica (Solari, 2010, p.615).

Estas são as anotações, breves e incompleta, que fiz do livro de Enzo Solari Allende, *La raíz de lo sagrado. Contribuciones de Zubiri a la filosofía de la religión*. Além deste importante obra, o professor da Universidade Católica de Valparaíso, têm publicado muitos textos sobre filosofia da religião, muitos deles disponíveis na internet.

Considerações finais

O presente texto representou um momento inicial dos meus estudos sobre Xavier Zubiri, visando perceber a extensão de sua presença na América Latina, uma vez que a temática da filosofia latino-americana esteve sempre entre meus interesses de pesquisa. Depois destas anotações, tivemos a oportunidade de nos atualizar em nossas leituras e descobrir outros pensadores que dialogaram com Zubiri, sobre os quais não escrevi.

De qualquer forma, encontrei neles estímulo e motivação para adentrar um pouco mais na obra de Zubiri, que cada vez mais se tornou interessante para mim, sobretudo a sua filosofia da religião. Até então, dentro da temática, o meu diálogo tinha sido com Rubem Alves, com o qual tive, além da leitura de seus livros, longas conversas. À sua contribuição, somou-se a de Xavier Zubiri, que era desconhecido por Rubem Alves, tendo em comum as marcas do pensamento fenomenológico. Em uma visita que fiz a Rubem Alves, antes de sua morte, quando já se encontrava adoentado, sabendo dos estudos que eu estava fazendo sobre Zubiri, me pediu para

falar sobre o filósofo. Ele me ouviu silenciosamente e atentamente por aproximadamente uns 30 minutos, depois levantou a cabeça e disse: “muito interessante o pensamento dele”.

Termino com um convite ao leitor interessado na filosofia ou nas ciências, pois Zubiri sempre dialogou com os outros saberes, a conhecer um dos mais ousados e criativos filósofos do pensamento contemporâneo.

Referências

ABELLÁN, José Luis. *El exilio filosófico en América. Los transterrados de 1939*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

ARGOTE, GermánMarquínez. Actualidad de Zubiri em America Latina. In: NICOLAS, Juan Antonio; SAMOUR, Héctor (Editores). *História, Ética e Ciência. El impulso crítico de la filosofía de Zubiri*. Granada: Comares, 2007, p. 69-93.

CASTRO-GOMES, Santiago. GermánMarquínezArgote (ensayistas.org). IN: 1997-2015, ProyectoEnsayoHispanico, 1977-2015.Org. José Luis Gomes-Martinez. ISBN 0-9763880-0-6. Acessado em 2012.

FERNÁNDEZ, Antonio Gonzáles. La prolongación de Xavier Zubiri enLatinoamerica. In: PINTOR-RAMOS, Antonio (org). *Zubiri desde elsiglo XXI*. PublicacionesUniversidadPontificia de Salamanca, 2009, p. 419-425.

CAMPO, Alberto del. La actitude filosófica de Zubiri y suimportancia para elpensamiento americano. In: *Homenaje a Xavier Zuibiri*. Madri: Alcala, 1953.

GAOS, José. Obras Completas. *Pensamiento de língua Española. Pensamientoespañol*. Mexico: Universidade Autonoma de Mexico, 1990.

MUÑOS, Juan Fernando Ortega. *Introducción al pensamiento de MaríaZambrano*. Mexico: Fundo de Cultura Económica, 1994.

SAMOUR, Héctor. Zubiri y la filosofía de laliberación.*Realidad*, n. 87, 002.

SAMOUR, Héctor. Postmodernidad y filosofía de laliberación. El Salvador: *A parte Rei. Revista de Filosofia*,n. 54, 2007.

SAMOUR, Héctor. Zubiri y elproyeto de filosofía de liberación de Ignacio de Ellacuría. El Salvador; *Revista ECA-Estudios Centro Americnos*,v. 69, 2014, p. 155-183.

SAMOUR, Héctor. *Voluntad de liberación. La filosofía de Ignacio de Ellacuría*. Madri: Comares, 2003.

SAMOUR, Héctor. *Historia, praxis y liberación en el pensamiento de Ignacio Ellacuría*. Proyecto Ensayo Hispánico. Disponível em: [Http://www.ensayistas.org/filosofos/spain/ellacuria/critica/samour.htm](http://www.ensayistas.org/filosofos/spain/ellacuria/critica/samour.htm). 20017-20015. Acessado em 2012.

SAMOUR, Héctor. El realismo materialista abierto de Xavier Zubiri y la filosofía de la realidad histórica de Ignacio de Ellacuría. *Universidad de Filosofía de Costa Rica LXI* (159), p. 83-97-Enero-Abril 2022.

SOLARI, Enzo. *La raíz de lo sagrado. Contribuciones de Zubiri a la filosofía de la religión*. Santiago: Ril Editores, 2010.

SOLARI, Enzo. Realidad. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. El Salvador: UCA, 2005, p.127-169

ZAMBRANO, María. *Hacia un saber sobre el alma*. Madri: Alianza editorial, 2008.

AS “IDEIAS-RIO” DE PAULO FREIRE: NOTAS DE COMO DISCORRERAM

Humberto Herrera Contreras

Deise Elen Abreu

Que segredo encerra o pensamento de Freire, que há mais de 60 anos desperta fascínio e atenção? Quais ideias marcaram decisivamente a educação e a pedagogia, de tal forma que não caiu no esquecimento? Por que, ainda hoje, é citado? Essas questões estão na *nascente* da qual brota este texto.

“El agua de los ríos discurre, corre, a diferencia de las aguas inmóviles o que parecen estarlo” afirmou Jean-Christophe Baillyem seu livro *La vida del agua* (2019, p. 12). Daí o estalo para este texto: trazer à tona determinadas “ideias-rios” de Freire que permanecem, que estão, que continuam sendo. Optamos por não seguir uma ordem formal de estrutura textual - até porque os rios também não a seguem - mas por marcar alguns registros nos quais as ideias de Freire continuam *fluindo*. A seguir coloquemo-nos diante desses conceitos freirianos como quem parou para mirar ocorrer deum rio.

Como início desse percurso, retomaremos uma ideia fulcral em Paulo Freire que refere-se à aprendizagem carregada de sentido que tem a experiência como alicerce. A importância da realidade problematizada assim como destaca Ivan Illich:

O professor brasileiro Paulo Freire sabe disso por experiência. Descobriu que qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregadas de significado para ela. Paulo Freire faz com que os “alfabetizadores” se desloquem para algum lugarejo e descubram palavras que traduzam assuntos importantes e atuais, como sejam, o acesso a um açude ou as dívidas para com o patrão. À noite os moradores se reúnem para discutir essas palavras-chave. Começam a perceber que cada palavra permanece no quadro-negro mesmo depois que o som dela haja desaparecido. As letras continuam a revelar a realidade e a torná-la manejável como um problema. Constatei muitas vezes como os participantes dessas

discussões cresciam em consciência social enquanto aprendiam a ler e escrever. Parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando escreviam-na no papel (Illich, 1973, p.46).

Libâneo afirma que a marca da pedagogia libertadora é a atuação não formal. A educação libertadora “questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica”. Os temas-geradores “são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos”. Objetiva-se “despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida” (Libâneo, 1987, p. 33). Nesta experiência educativa o “grupo” marca um processo de aprendizagem que se esforça por compreender o vivido, avaliá-lo criticamente e propor um compromisso de transformação. O educador acompanha essa experiência, “está junto”, tece uma relação horizontal pautada no diálogo. A experiência como parte constituinte do processo formativo, configura-se como um enfoque muito mais na aprendizagem do que no ensino. A experiência vivida estabelece relações mais flexíveis entre os sujeitos aprendentes, resgata o potencial de interlocução de toda comunidade ou grupo e reforça a perspectiva, também muito presente em Freire, que é a compreensão do sujeito histórico. Sendo assim, a pedagogia libertadora tem como objeto de estudo a própria realidade problematizada, alargando, portanto, a noção de direitos e a vivência cidadã.

A problematização da experiência, bem como a das realidades coletivas, é uma categoria de resistência à “desproblematização do futuro” que implica em certo determinismo histórico, visto que baseia-se no conhecimento a priori e de um futuro já sabido (Freire, 1994, p. 73). Ao contrário dessa premissa, o processo de transformação a partir das ideias de Freire, vincula-se à capacidade de conhecer em profundidade a realidade. Reconhece que ao desvelar o mundo, as pessoas tornam-se “sujeitos da denúncia do mundo, para sua transformação” (Freire, 2005, p. 195), ou seja, conhece a realidade sem naturalizar determinadas estruturas sociais vigentes, pois analisa com criticidade as estruturas e arranjos sociais. Esse processo reflexivo caminha em conjunto com a mobilização de ações transformadoras da realidade, tendo em vista princípios de uma sociedade democrática.

O exercício de problematizar a realidade tem ainda no processo educativo a finalidade de alavancar o desenvolvimento das capacidades fundamentalmente humanas, tais como: reflexão, escuta, imaginação e pensamento, senso crítico, capacidade de criar, de perceber o outro, de encontrar sentido e razão de ser. Essas capacidades, qualificam ainda mais,

a participação na vida social e despertam para a consciência coletiva. Destarte, as capacidades humanas são potencializadas por meio de uma *práxis* dialógica coerente com o conceito de justiça social e dignidade humana.

A *práxis* dialógica, indicado no pensamento de Freire é também é referenciada por Frei Betto como fundante para compreender a educação em direitos humanos. Para Frei Betto “a metodologia adequada à educação em direitos humanos é a da educação popular inspirada no método Paulo Freire” (2006, p. 93), que “vai da prática à teoria para retornar e melhor qualificar a prática” (2006, p. 93), que “tem como ponto de partida e de chegada a ação dos sujeitos educados (educandos e educadores) na transformação da realidade em que se inserem” (2006, p. 94).

Apple (2018, p. 55) refere-se a Paulo Freire: “Paulo quería discutir; hizo del diálogo algo así como una forma de arte. De hecho, en el tiempo antes de su muerte, se demoró varias semanas en ir al hospital porque simplemente no soportaba estar desconectado. Lo peor que se podía imaginar era estar sin hablar”. O autor comenta que Freire escutava atentamente seus argumentos e abordava as perguntas difíceis com muito interesse. Apple (2018, p. 85-86) considera-o uma referência da análise crítica na educação e do caráter político necessário que o educador crítico é desafiado a entender desde sua experiência concreta de participação, de escuta, de maior compreensão do conhecimento *desde abajo*, de criar comunidades críticas com base na ética do cuidado e solidariedade.

Carbonell (2016, p. 47) refere-se à pedagogia de Freire como “o despertar das consciências críticas”. Descreve a conscientização como o “processo mediante o qual as pessoas, a partir de sua experiência cotidiana compartilhada, adquirem uma consciência crítica de si mesmas e da realidade, que transforma em ação” (2016, p. 48). A experiência problematizadora da realidade é uma “investigação do universo vivencial dos próprios educandos, que desperta suas consciências para lutar contra o sofrimento, a injustiça e a ignorância e pela transformação social” (2016, p. 48). O autor destaca que o pensamento de Freire criou discursos e práticas pedagógicas tanto na escola como em outros cenários educativos.

Nos mais variados contextos educativos, as críticas à educação bancária e tecnocrata são claras e contundentes, assim como a abordagem mecanizada e descontextualizada do processo educativo. Abordagens educacionais como essas impedem a formação da consciência crítica, que por sua vez, evidencia a relevância de compreender que algumas ideologias

servem à lógica da dominação. Ressalta-se que os aspectos ideológicos, nem sempre explícitos, podem apresentar-se como ideias pré-concebidas, apenas para serem consumidas. Giroux (1986, p. 204), ressalta que “todos os aspectos da vida cotidiana tem valor semiótico, são abertos à reflexão e à crítica, da mesma forma que a ideologia aponta para a necessidade de uma sensibilidade crítica a todos os aspectos da autoexpressão”. Diante disso, a análise crítica elucida as intenções, contradições e significados construídos a partir de determinadas ideologias que estão imbricadas nos discursos e práticas educativas. Fazer uma leitura crítica da realidade, implica na consciência da presença constante da intencionalidade e na capacidade de pensar dialeticamente, já que analisar criticamente a realidade é mais do que uma forma de interpretação.

A modo de curiosidade: o capítulo 7, do último Relatório da Unesco *Reimaginar juntos nossos futuros – Um novo contrato social para a educação* (2022), tem como título “Educação em diferentes tempos e espaços” e a citação que introduz o capítulo é de Freire:

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade (Freire, 2001, p. 57).

Lea Tiriba ao investigar sobre pedagogias ecológicas, populares e libertárias no contexto da Educação Infantil cita Freire ao tratar o tema “aprender-ensinar a democracia” (2018, p.255). Ao referir-se à democracia como modo de convivência que inclui seres humanos e não humanos cita Freire como um pensamento e prática que adverte como necessário questionar as origens e o destino social do saber que é imposto, no esforço por “desconstruir as relações humanas verticais e fundar outras, horizontais” (2018, p. 45). A intencionalidade da *Pedagogia do Oprimido* também estendeu-se para a Pedagogia da Terra Oprimida, que encontrou no movimento da ecopedagogia (Gutiérrez e Prado, 1999; Gadotti, 2009) e da biopedagogia (Prado, 2006) uma prática que desperte cuidado pela Terra, considerada como uma comunidade de vida, na qual coabitamos e coexistimos. Esse movimento propõe uma experiência de cidadania planetária, de respeito também pelos seres vivos não humanos. Como afirmou o próprio Freire (2000, p. 67), a ecologia “tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter social, crítico e libertador”, e deve

pautar a nossa luta pelo “respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas”. Calloni (2015, p. 167) ao escrever sobre o verbete “Ecologia”, no *Dicionário Paulo Freire*, cita com base nos escritos da *Pedagogia da indignação* “Amar al mundo según Freire, preside nuestra capacidad de amarnos y corresponsabilizarnos por la casa común, la Tierra”.

Brandão (1985) afirma que a prática de educação popular (prática cultural para a liberdade), inscrita na *Pedagogia do Oprimido*, de Freire foi transformadora em termos de sistema e da lógica simbólica da educação tradicional. Nas palavras do autor: “Emergia como proposta de *reescrever* a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação” (Brandão, 1985, p. 69). Vigil (1989, p.197), também no contexto da educação popular, destacou o sentido freiriano de diálogo definindo-o como comunicação horizontal, uma forma de pronunciar o mundo, de transformá-lo.

No âmbito da Psicologia comunitária, Montero (2012) ao discorrer sobre a noção de fortalecimento na comunidade cita a contribuição de Freire sobre o gerar consciência, conscientização. Ao tratar do tema “atividade e resistência na comunidade”, utiliza como base o sentido freiriano de problematizar, isto é, perceber o caráter problemático de uma situação até então naturalizada, que leve a uma reflexão sobre o fato que a causa e a conseguinte transformação da situação.

La comunidad que se problematiza, que desarrolla una clara conciencia de sus necesidades y de sus recursos, de sus posibilidades y de sus limitaciones, así como de la manera de hacer efectivas las primeras y de superar las segundas, puede llegar a constituir una minoría disidente en la medida en que su labor autoafirmativa puede chocar con los intereses de instituciones, grupos de personas con puntos de vista opuestos y que ocupan posiciones de autoridad e ejercen poder estatuido (Montero, 2012, p.122).

Para a autora o que Freire chamou de conscientização e desideologização configura importantes características de como se pode perceber a transformação social, em termos de processos de liderança, afirmação, compromisso e participação comunitária (Montero, 2012, p.159). Em semelhante perspectiva, Moaci Carneiro (1987) ao discutir de como a educação comunitária visa mudar a realidade social do grupo comunitário refere-se às ideias de Freire:

De fato, usar a realidade social pressupõe o despertar anterior da consciência crítica sem o que não haverá educação. Assim, a educação

comunitária chegará a mudança social do grupo comunitário somente à medida que, cooperativamente, cada um passa da consciência ingênua à consciência crítica (Carneiro, 1987, p. 51).

E, acrescenta que, “a educação social somente o é à medida que se realiza no eixo fazer/refletir. E não o contrário. Pois como ensina Freire, os homens alcançam a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida” (Carneiro, 1987, p. 86). Também, Graciani (2014), ao referir-se aos aspectos metodológicos da Pedagogia social, reconhece a contribuição de Freire para o trabalho dos educadores sociais. Em sua tese doutoral sobre a *pedagogia social de rua* indica que os princípios pedagógicos da Pedagogia do Oprimido foram chaves em sua abordagem de suas práticas junto às crianças e adolescentes em situação de rua. Assim, como ela, Oliveira (2004, p.88) cita em seu livro *Educação social de rua* que a *Pedagogia do oprimido* foi como uma “bússola que guiava os educadores sociais e possibilitou a exploração de uma metodologia que não poderia ter encontrado melhor lugar para aplicação que nas ruas, onde se encontravam aqueles identificados como os maiores de todos os nossos oprimidos”. Esses são alguns exemplos na área da Pedagogia social / Educação social que identificam no pensamento de Freire possibilidades para uma prática educativa transformadora. Não é à toa, que Machado (2012) refere-se à teoria de Paulo Freire como uma possível fundamentação da Pedagogia social brasileira.

José Pacheco no livro *Aprender em comunidade* escreve uma carta a Paulo Freire na qual relata que: “[...] ainda há professores que aprendem, que se apercebem da sua incompletude e sabem que o ser humano está em permanente estado de projeto” (2014, p. 98), e conta que um professor ao perceber que mesmo planejando de maneira detalhada e intencional as suas aulas perguntava-se por que razão há alunos que não aprendem e conclui: “se ele dava aula e havia alunos que não aprendiam, esses alunos não aprendiam porque ele dava aula” (2014, p. 99). Isso fez com que junta-se a outros professores que indagavam de forma semelhante à sua prática, e conceberam juntos que poderiam desenvolver “uma comunidade de aprendizagem, espaços e tempos de uma nova construção social onde se aprende” (2014, p. 99). Em perspectiva semelhante, Sacristán (1991) ao discutir sobre o currículo como uma reflexão da prática, refere-se aos professores como profissionais ativos, organizados coletivamente e como “investigadores nas aulas” (1991, p. 215). O autor cita a práxis de conscientização em Freire como referência para esse processo superar a tradição centralizadora e dirigista, em vistas a superação das condições

dominantes do seu trabalho, para cumprir um papel profissional mais autônomo.

As ideias de Freire também adquiriram reconhecimento no âmbito da metodologia da pesquisa. No livro *Pesquisa participante*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão (2001), há um capítulo de Freire intitulado “Criando métodos de pesquisa alternativa”, no qual ele aponta uma provocação investigativa:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduza um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa considerar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja a população envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (Freire, 2001, p. 35).

Mauricio Abril (2009) em seu artigo sobre a sistematização como investigação apoia-se nas ideias de Freire na *Pedagogia da Autonomia*, discorrem sobre a prática reflexiva:

La reflexión implica considerar los diversos factores que constituyen una práctica, los elementos que la conforman, que la obstaculizan, que la limitan y la potencian. Igualmente, la reflexión, entendida como una actividad permanente de análisis implica una actitud de humildad para tomar la crítica que necesariamente hará parte constitutiva de dicho análisis (Abril, 2009, p.14).

Nind, Curtin e Hall (2019, p.50-51) ao tratar métodos de pesquisa para a pedagogia citam Freire como referência ao discutir “a pedagogia crítica e para onde ela leva metodologicamente”. Destaca-se pela “sua preocupação com os temas do poder relacional na relação ensino-aprendizagem”, que reflete seu conceito de práxis (reflexão e ação críticas). De acordo com os autores “os métodos de pesquisa para a pedagogia crítica necessitam reconhecer as relações de poder o tempo todo” (2019, p. 55). Na abordagem da metodologia comunicativa crítica o “dialoguismo” (p. 58) de Freire está como uma das referências dessa base teórica, especificamente no esforço de “levantar a consciência crítica de todos os envolvidos por meio do diálogo” (2019, p. 61).

Para exemplificar citam a “pedagogia engajada” de Bell Hooks que, influenciada pelas ideias de Freire, nasce da interação entre pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista. Hooks afirma que aprendeu do trabalho de Freire “maneira novas e liberadoras sobre pensar a realidade

social” (HOOKS, 2013, p. 65). A obra de Freire “me deu uma linguagem”, destaca ela. “Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência” (2013, p. 66), “A obra de Freire [...] afirmava meu direito como sujeito de resistência, de definir minha realidade” (2013, p. 75). “Gosto quando ele fala da necessidade de tornar real na prática o que já sabemos na consciência” (2013, p. 68). A obra de Freire foi para Hooks chave para alimentar sua própria luta contra a mentalidade colonizadora. “Imagine a obra como água que contém um pouco de terra. [...] A obra do Paulo foi uma água viva para mim.” (2013, p. 71-72). E, expressa que o pensamento feminista deu força para fazer a crítica construtiva da obra de Freire: “[...] peguei os fios das obras de Paulo e teci-os naquela versão da pedagogia feminista”. (2013, p.74). E afirma com tom genuíno, enquanto camarada de Freire: “parece ficar mais aberto à medida que fica mais velho” (2013, p. 77).

Neste capítulo perpassamos uma série de autores que se apoiaram nas ideias ou experiências de Freire para alcançar seus objetivos educativos. Poderíamos continuar a citar outros e talvez seria difícil concluir. Como bem escreveu Mendieta (2008, p. 343):

El pensamiento freiriano gravita alrededor de una constelación de preocupaciones fundamentales que aún hoy, ya casi medio siglo después de su formulación, siguen manteniendo su vigencia y su fuerza. En el centro de su pensamiento encontramos una imagen del ser humano como criatura de la temporalidad. [...]. El ser humano no existe, es decir, es temporal y se temporaliza. Y esta temporalización es su libertad.

Objetivando concluir, retomemos a experiência de quem parou para mirar o correr do rio e a partir dessa contemplação foi capaz de refletir sobre essa experiência, dando a ela um sentido original que possibilite a descoberta de novas nascentes que farão jorrar outros percursos, visto que: “a experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada. [...]. As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam”. (Freire, 1996, p. 27).

Referências

ABRIL, Mauricio. *La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento*. In: ABRIL, Mauricio (coord.). *Investigar para escribir*,

leer y hablar con sentido crítico y transformador. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; IDEP, 2009, p. 11-25.

APPLE, Michael. *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* 1 ed. Santiago: LOM ediciones, 2018.

BAILLY, Jean-Christophe. *La vida del agua*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual, 2019.

BETTO, Frei. *Educação em Direitos Humanos*. In: MOREIRA, Mariana (org.). Da arte de compartilhar: uma metodologia de trabalho social com famílias. Rio de Janeiro: Mauad: Instituto Desiderata, Teresópolis, RJ: Compartilharte, 2006. P. 90-94.

BRANDÃO, Carlos. *Educação popular*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALLONI, Humberto. Ecología. In: STRECK, Danilo; RENDÍN, Euclides; ZITOSKI, Jaime. (orgs.). *Diccionario Paulo Freire*. 2 ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008. Edición traducida al castellano. Lima, 2015. P.166-168.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*. Trad. Juliana dos Santos padilha. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARNEIRO, Moaci. *Educação comunitária: faces e formas*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Seminário “*Educação e Justiça Social: um diálogo com Paulo Freire*”, realizado na Universidade de Northern Iowa, Cedar Falls, Ohio, EUA, em 24 e 25 de março de 1996. In: FREIRE, Nita. (org.). *Pedagogia da solidariedade*. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: BRANDÃO, Carlos (org.). *Pesquisa participante*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da*

Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Tradução Ângela Maria B. Baggio. Vozes. Petrópolis, 1986.

GRACIANI, Maria. *Pedagogia social*. São Paulo: Cortez, 2014.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 2 ed. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

LIBÂNEO, José. *Democratização da escola pública*. 5 ed. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

MACHADO, Érico. As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. P. 55-65.

MENDIETA, Eduardo. *Educación liberadora*. In: VÁSQUEZ, Guillermo (editor). Madrid: Trotta, 2008. P. 341-355.

MONTEIRO, Maritza. *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2012.

NIND, Melanie; CURTIN, Alicia; HALL, Kathy. *Métodos de pesquisa para a pedagogia*. Trad. Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Walter. *Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PACHECO, José. *Aprender em comunidade*. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PRADO, Cruz. Biopedagogia. In: GUADAS, P. et al. (orgs.). *Fórum Paulo Freire – V Encuentro Internacional: Sendas de Freire: opresiones, resistências y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Xátiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2006. P. 169-211.

SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 3 ed. Madrid: Morata, 1991.

TIRIBA, Lea. *Educação Infantil como direito e alegria*. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilladel Monte: Fundación SM, 2022.

VIGIL, Carlos. *Educación popular y protagonismo histórico: Una opción para América Latina*. Buenos Aires: Hymnitas, 1989.

A EDUCAÇÃO POPULAR DE INSPIRAÇÃO TEOLÓGICO-HUMANISTA NO PENSAMENTO DE FREI BETTO¹

Jefferson da Costa Moreira

Introdução

Escritor prolífico, Frei Betto iniciou sua trajetória no mundo literário logo na infância. O irmão mais velho de Betto e seu pai foram seus intercessores no mundo das letras e da alfabetização. Isso se confirma nas palavras dos historiadores Américo Freire e Evanise Sydow (2016, p. 35): “O garoto via o irmão mais velho lendo e passou a venerá-lo por isso. Também queria ler e escrever para descobrir o mundo das letras, palavras, frases”. Seu pai contribuiu com sua estrada literária quando “fazia o percurso até a escola perguntando as sílabas ao filho e tirando-as do bolso esquerdo do paletó, uma a uma, pregadas em pedaços de cartolina. O menino olhava, pensava, soletrava e respondia, correndo atrás do pai”. Ainda, Betto fora abençoado pela Dona Stella, sua mãe, que lhe impulsionou a se alimentar de dicionários.

Para além da educação familiar, o itinerário educativo e literário de Betto começou no Jardim de Infância Bueno Brandão, em Belo Horizonte, Minas Gerais, passando pelo Grupo Escolar Barão do Rio Branco e depois pelo ginásio no Colégio Marista Dom Silvério, onde recebeu a seguinte profecia do professor de português Irmão José Henriques Pereira: “Você só não será escritor se não quiser” (Betto, 2017, p. 12). Este ato profético concretizou-se, com mais de 73 livros sobre diversas temáticas, que já lhe renderam diversos prêmios, dentre os quais, podemos destacar²: 64º Prêmio Jabuti (1982), com a obra *Batismo de Sangue*; Prêmio Juca Pato (1985), com a obra *Fidel e a Religião*; Prêmio de Melhor Obra Infanto-Juvenil (1998);

1 Este capítulo é um recorte da minha dissertação de mestrado, defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), intitulada *Educação popular na vida e obra de Frei Betto: contribuições para o pensamento latino-americano*.

2 Informações retiradas do próprio site de Frei Betto: <https://www.freibetto.org/index.php/perfil>. Acesso em: 04 set. 2022.

Prêmio da Câmara Brasileira do Livro (2005), com a obra *Típicos Tipos – perfis literários*; Prêmio ALBA de Las Letras (2009)³; Medalla Universidad Nacional (2016)⁴; Doutor Honoris Causa em Filosofia, concedido pela Universidade de Havana (2005); Doutor Honoris Causa – Universidade José Martí de Monterrey, México (2017)⁵, e outras premiações.

Através da literatura de Frei Betto, identificamos uma educação de base detentora de narrativas que acontecem pela via da Educação Popular: seu envolvimento com as pastorais sociais, com as CEBs, com os debates, seu gosto pela política, pela “Teologia da Libertação cultivada nas rodas dos pobres” (BETTO, 2006, p. 48), os movimentos populares, a “re-existências”, a emancipação, o pensamento crítico, e a construção de uma sociedade justa, democrática, crítica e participativa são temáticas presentes em sua vasta obra. Sua literatura ocorre alicerçada em ações pedagógicas, filosóficas, teológicas humanizadoras que permitem resgatar “a esperança em tempos distópicos” e conferem a ressignificação do conceito de Educação Popular, isto é, mantêm viva, de forma crítica, o legado que muitos educadores e educadoras latino-americanos em outrora construíram.

O pensamento humanista de Betto

Ao longo da vida, Betto procurou nutrir-se espiritualmente e intelectualmente. Para fortalecer seu ofício de escritor, realizou retiros literários⁶, que viabilizaram ouvir a voz do silêncio e conectar-se consigo mesmo. Conforme o Frei, a arte de se retirar, de se distanciar, é uma sabedoria de muitos escritores, como Adélia Prado, Manoel de Barros, João Gilberto, dentre outros que utilizam essa técnica para produzir suas obras literárias.

3 De acordo com o site de Frei Betto, “a premiação é concedida pela Fundação Cultural da Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América (ALBA) a personalidades que consagram sua vida e obra à valorização do patrimônio cultural da América Latina e Caribe com criações originais de todos os gêneros literários”.

4 Premiação concedida pelo Conselho Universitário da Universidad Nacional da Costa Rica, “em reconhecimento por seu legado que tanto tem influenciado a arte, a educação e outras formas de expressão e pensamento da humanidade, principalmente na América Latina, além de propagar uma cultura de paz e respeito à terra e à vida humana”.

5 Título recebido em reconhecimento “por seu trabalho em prol da Educação na América Latina”.

6 De acordo com Betto (2017, p. 37), retiro literário seria: “distanciar-se do burburinho cotidiano, livrar-se por uns dias da hipnose televisiva e do magnetismo cibernético, deixar o celular desligado e conectar-se ao silêncio, ao íntimo de si mesmo, para escutar melhor a voz interior e, assim, dilatar a capacidade de criar”.

Betto afirma que a escrita é uma forma de oração, de terapia, de libertação. Por intermédio dela também é possível alcançar a felicidade coletiva, o bem comum, a justiça social, visto que oportuniza despertar sonhos, projetos e utopias. A escrita ainda é obra de arte que permite denunciar a opressão e anunciar esteticamente a recriação da existência, a recriação do mundo, como ele mesmo confirma:

Procuro criar uma espécie de espelho no qual eles possam se ver, se reconhecer, e através do qual vejam a realidade por uma nova óptica. Isso inclui a visão mística que tenho do real, em cuja essência pressinto Deus. Enfim, escrevo para decifrar esse enigma e encontrar um sentido, uma harmonia, para a conflitiva e complexa história que nos envolve e exige (Betto, 2017, p. 25).

Notamos, desse modo, que os escritos de Betto provocam-nos a repensar o sentido de nossa existência, o que, segundo ele, é o maior desafio da nossa atualidade. Nesse viés, mediante a literatura de Betto, nos é permitido desvelar a realidade e impulsionar uma mudança de pensamento para a construção de um novo modo de ser e estar no mundo. Betto (2017, p. 29), iluminado pelo poeta Mario Benedetti e pelo educador Paulo Freire, diz que “a literatura não muda o mundo, mas sim as pessoas. E as pessoas mudam o mundo”.

Frente aos escritos de Betto, podemos inferir que o homem moderno imprimiu novos paradigmas na civilização e isso ocorreu graças à glorificação da razão, e muitos disseram: “a razão haverá de resolver todos os dramas humanos! Acabará com a peste, as guerras, a fome. Criará um mundo de luzes, de progresso, de saciedade, de alegria!” (Betto, 2013, p. 75).

Todavia, o saldo dessa glorificação não é positivo. Obviamente que são inegáveis os avanços tecnológicos, científicos e sociais ocorridos na construção dessa civilização moderna. Porém, diante de tantas mudanças, a mais preocupante de todas foi o distanciamento do homem da sua humanidade. Ora, nos escritos de Betto, há uma elucubração referente a uma sociedade caracterizada pelo cansaço, pelo espetáculo, pelo empenho, pela competição, pelo controle, pela frieza, pela técnica, pela indiferença, pela razão meramente normativa e instrumental. Há ainda uma perda de sentido, de rumo, marcada, principalmente, pela procura incessante de dominação do indivíduo e também do mundo que leva à destruição, miséria, desigualdade, guerras, degradação do meio ambiente, enfim, diversos desafios que assolam a humanidade.

Essas questões sociais e existenciais nos remete à proposta da Educação popular teológico-humanista, identificada nos escritos de Frei Betto. Seu pensamento nos faz refletir sobre os novos paradigmas do mundo em que vivemos e nos impulsiona a resgatar novamente o pensamento humanístico como horizonte ético e existencial. Ora, essa ponderação de Betto tem como alicerce o chão da vida. Chão esse que acolhe, cultiva e dá voz à cultura dos pobres e marginalizados. É nesse solo de gente, por meio das ações libertadoras, que se consolida um pensamento humanista comprometido com a defesa da vida. Nessa direção, a contribuição da Educação Popular Teológico-Humanista de Frei Betto para o pensamento latino-americano tem como preocupação o resgate do *ethos* humano, isto é, recuperar a visão de ser humano pautada em valores como dignidade, solidariedade e justiça. Trata-se de um esforço de resgatar valores humanistas que foram se deteriorizando com a modernização excludente e desumanizante da sociedade atual.

A Educação Popular Teológico-Humanista

O pensamento popular de Frei Betto nos apresenta uma *práxis* teológica marcada por um labor eclesialístico dominicano, por uma mística monástica e uma espiritualidade revestida de aura profética, apostólica e política. Como características da sua laborosidade teológica, encontramos em Betto um ser que é peregrino de Deus, católico, ecumênico, cidadão político popular, “discípulo de um prisioneiro político”, um discípulo de Emaús, que se formou em Teologia academicamente e continua formando-se pela Teologia da vida.

Dentre os escritos de Betto que manifestam um pensamento teológico, sobressaem algumas obras: *Jesus Militante – Evangelho e Projeto Político do Reino de Deus*; *A noite em que Jesus nasceu*; *Talita abre a porta dos Evangelhos*; *Um homem chamado Jesus*; *Um Deus muito humano*; *Espiritualidade Amor e Êxtase*; *Parábolas de Jesus – Ética e Valores Universais*; *Fome de Deus – Fé e espiritualidade no mundo atual*; *Fidel e a Religião – Conversas com Frei Betto*; *Fé e Afeto*; há ainda uma coleção intitulada “Fé e Libertação” que apresenta uma pedagogia acerca do Catecismo Popular dividida em quatro volumes, a saber: 1º *A Proposta de Jesus*; 2º *A Comunidade de Fé*; 3º *Militantes do Reino*; e o 4º *Comunhão de Amor*. Além disso, Betto também tem duas obras, frutos de parcerias, uma com o título *Mística e Espiritualidade*, escrita com Leonardo Boff, e outra com

o título *O Budista e o Cristão: Diálogos Pertinentes*, escrita com Heródoto Barbeiro.

Consoante Frei Betto, nós, seres humanos, temos o desafio de imprimir sentido à existência. Poderíamos nos perguntar qual sabor pode ser dado à vida? A resposta para essa pergunta, Betto descobriu com os místicos que buscam mergulhar numa experiência espiritual, e encontram a felicidade (Deus) a partir de um estado de espírito que é revelado quando fixamos o olhar para dentro de nós, visto que “Deus se faz morada em nosso coração” (Betto, 2013, p. 28). Esse exercício espiritual revela-nos uma essência socrática – “conhece-te a ti mesmo”. Em primeira instância, compreende-se a geografia do próprio coração, tendo compaixão e solidariedade para consigo mesmo (cuidado de si) e, partindo disso, impulsiona-nos a sermos altruístas e solidários para com a natureza e com os indivíduos da sociedade (cuidado do outro). Nos dizeres de Santo Agostinho, essa interiorização pode ser anunciada da seguinte maneira: “não vai para fora, volte para dentro; é no interior do homem que habita a verdade”. Todavia, o que acontece na cultura neoliberal é a busca para fora. De acordo com Betto (2013, p. 22), o mercado “tenta nos incutir a ideia de que a felicidade resulta da soma dos prazeres”. Diante dessa mentalidade capitalista, Betto (2013) salienta que surgem cada vez mais shoppings centers e menos instituições produtoras de sentido, que objetivam construir uma sociedade alicerçada de ética e justiça social.

Por outro lado, dirá Betto (2013, p. 25), as fontes produtoras de sentido ainda não desapareceram, são elas: “espiritualidade, os movimentos sociais, a luta pela preservação ambiental, a defesa dos direitos humanos, a busca de outros mundos possíveis”. A seguir, analisaremos cada uma dessas fontes.

As fontes produtoras de sentido ético e existencial

Tecendo sobre a primeira fonte, que é a espiritualidade, percebemos que, nos escritos do Frei, sua espiritualidade está imbuída de fé e idealismo da Ação Católica e, precipuamente, respira uma Igreja com cheiro de Concílio Vaticano II. É notório depararmo-nos, em sua literatura, com palavras como: amor ao próximo, justiça aos oprimidos, perdão, acolhimento, solidariedade, compaixão, partilha, sobriedade, fraternidade, dentre outros princípios e valores do cristianismo.

Ademais, sua espiritualidade é alicerçada por diversos referências, tais como: Santo Tomás de Aquino, Santo Agostinho, Santa Tereza D'Ávila, São João da Cruz, São Francisco de Assis, Santo Inácio de Loyola, São Charles de Foucauld, Teilhard Chardin, Dom Helder Camara, Dom Paulo Evaristo Arns, dentre outros místicos e teólogos. Ora, a contar de seus estudos e experiência religiosa, Betto (2019b, p. 81) salienta que a espiritualidade “é a janela de nossa vocação à transcendência” e, como diria Lima Vaz (1991), somos seres espirituais; ou como Betto (2019b, p. 82) afirma: “somos sacramentos vivos da presença de Cristo”.

Nessa linha, Betto (2019b) sinaliza que o fato de ter uma vida espiritual nos oportuniza estabelecer uma comunhão com Deus e, por consequência, resgata a potencialidade de todo ser humano, que é a arte amar (lembremos aqui de Chiara Lubich). Nesse potencial está circunscrito a fé, mas uma fé que não se resume a uma doutrina, e sim que está relacionada ao modo de viver e agir. A carta de São Tiago (2, 26) é categórica em dizer que “a fé sem obras é morta”. Em outras palavras, Betto (2019b, p. 13) diz que “ter fé é, sobretudo, viver de acordo com os valores segundo os quais vivia Jesus”.

Essa vivência de fé é vista nos movimentos eclesiais e sociais, tais como as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, Centro de Estudos Bíblicos – CEBI, Pontifícias Obras Missionárias – POM, Pastoral da Juventude, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dentre outros movimentos que anseiam serem bons samaritanos, colocando em prática o seguinte ensinamento cristão: “que todos tenham vida e vida em abundância” (Jo 10,10). Todavia, na atualidade, a cultura do egoísmo ofusca as ações humanizadoras promovidas por esses movimentos e colabora para o crescimento vertiginoso da desumanização. O Papa Francisco (2020), na encíclica *Fratelli Tutti*, discorre que vivemos em um mundo fechado, que dificulta a promoção da fraternidade universal, pois, a cada dia, constroem-se muros com tijolos da cultura que descarta os pobres, deficientes, idosos, da cultura dos maus-tratos e violência contra mulheres, da cultura do confronto, da frieza, indiferença, impaciência, da cultura da fome, miséria, exclusão, preconceitos com migrantes, com denominações religiosas, entre outros tijolos que encontramos pelo caminho que fere a dignidade humana.

Frente a esses exemplos de Francisco, Betto (2014, p. 31) afirma que é necessário resgatar a solidariedade que é “tendência inata no ser humano” e resgatar a fraternidade que, para ele (Betto, 2014, p. 81),

significa “inclusão, reconhecimento, e até mesmo abrir mão de um direito para que o outro, mais necessitado, possa se livrar de uma dificuldade”. Essa teologia do outro, pontuada por Betto, ou conforme diz Levinas (1980), esse princípio de alteridade é a segunda fonte que dá sentido à vida.

A terceira fonte refere-se à preservação da natureza e, para compreendê-la, devemos desvelar a palavra comunhão. Betto (2014, p. 152) explica que na Eucaristia realizamos a comunhão “com Jesus, com os nossos semelhantes, com a natureza e com a Criação Divina”. Betto (2014), ao elucidar que comungamos com Jesus, faz-nos recordar da Última Ceia, em que Jesus nos ensina o valor da humildade, ao lavar os pés dos seus discípulos, bem como nos chama a atenção para a partilha, que acontece quando Jesus reparte o pão e o vinho com os seus discípulos e, inclusive, ressalta o ato de fazer memória, quer dizer, fazer memória de Jesus, que, em consonância com Betto (2014, p. 155), “é reviver em nossas vidas o que ele viveu, assumindo os valores evangélicos, dispostos a dar o nosso sangue e a nossa carne para que outros tenham vida”.

Ao falar de comungar com os nossos semelhantes, Betto foca na problemática que atinge nossa atualidade: a fome. Isso nos faz lembrar da Campanha da Fraternidade (CF) 2023, promovida pela CNBB, que trouxe, pela terceira vez, o tema “Fraternidade e Fome” e o lema “Dai-lhes vós mesmos de comer”(Mt 14, 16), tendo como objetivo geral “sensibilizar a sociedade e a Igreja para enfrentarem o flagelo da fome, sofrido por uma multidão de irmãos e irmãs, por meio de compromissos que transformem esta realidade a partir do Evangelho de Jesus Cristo” (CNBB, 2022, p. 9). Efetivamente, a fome é um problema que assola nossa humanidade e o diagnóstico que se tem é que a fome e a miséria resultam da negligência da ação humana, da desigualdade, da falta da partilha, e isso é um contratestemunho cristão que fere à dignidade integral das pessoas. A Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* do CV II, pontua: “é preciso que se tornem acessíveis ao homem todas as coisas de que necessita para levar uma vida verdadeiramente humana” (Igreja Católica, 1987b, p. 196) e, hoje uma das carências mais urgentes é a de alimento. À vista disso, Betto (2014) frisa que nós, cristãos, temos de fazer com que o pão da vida chegue a todos, pois, tal como nos revela o profeta Dom Helder Câmara, “se meu irmão tem fome, o problema é nosso”.

Nesse viés, centrando-se na comunhão com a natureza, para Betto (2014, p. 163), “não existe separação entre a natureza e os seres humanos” e isso nos faz recorrer novamente ao Papa Francisco (2015),

na encíclica *Laudato Si*, em que sistematiza esse pensamento bettiano no seguinte axioma: “Tudo está interligado”. Por isso, o Papa convida a todos os cristãos e a todas as pessoas de boa vontade a escutar o “grito da terra e o grito dos pobres”, isto é, diante da banalização do meio ambiente – em que “gemem e sofrem as dores do parto” (Rm 8,22) –, da poluição, das mudanças climáticas, da degradação humana, da desigualdade planetária, dentre outros impasses ecológicos e sociais, o Papa nos propõe uma conversão ecológica e social a fim de escutarmos o clamor de que tudo está interligado e, em razão disso, necessitamos cultivar, em nosso meio, a ética do cuidado. Nas palavras de Betto (2014, p. 165), “todo esse mundo é morada divina. Devemos ter uma relação de complementação com a natureza e com o próximo, dos quais dependemos para viver e ser felizes. Isso se chama amor”.

Essa mesma atenção que acontece para o cuidado da natureza estende-se para os direitos humanos, a quarta fonte produtora de sentido. Ora, outro problema que temos hoje é justamente “a ameaça de extinção da espécie humana, devido à pobreza e à violência” (Betto, 2014, p.164). Por esse ponto de vista, Betto (2019b, p. 105-106) sistematiza uma versão popular da Declaração Universal dos Direitos Humanos como forma de superar a injustiça e a opressão que persiste na sociedade:

Todos nascemos livres e somos iguais em dignidade e direitos. Todos temos direitos à vida, à liberdade e à segurança pessoal e social. Todos temos direito de resguardar a casa, a família e a honra. Todos temos direito ao trabalho digno e bem remunerado. Todos temos direito ao descanso, ao lazer e às férias. Todos temos à saúde e assistência médica e hospitalar. Todos temos direito à instrução, à escola, à arte e à cultura. Todos temos direito ao amparo social na infância e na velhice. Todos temos direito à organização popular, sindical e política. Todos temos direito de eleger e ser eleito às funções de governo. Todos temos direito à informação verdadeira e correta. Todos temos direito de ir e vir, mudar de cidade, de Estado ou país. Todos temos direito de não sofrer nenhum tipo de discriminação. Todos somos iguais perante a lei. Ninguém pode ser arbitrariamente preso ou privado do direito de defesa. Toda pessoa é inocente até que a justiça, baseada na lei, prove o contrário. Todos temos liberdade de pensar, de nos manifestar, de nos reunir e de crer. Todos temos direito ao amor e aos frutos do amor. Todos temos o dever de respeitar e proteger os direitos da comunidade. Todos temos o dever de lutar pela conquista e ampliação destes direitos.

Desse maneira, essa proposta humanizadora de Betto direciona-nos para a quinta fonte produtora de sentido que nos interpela: “Outro mundo é possível”? Na concepção de Frei Betto (2014, p. 22), os indivíduos tornar-

se-ão mais felizes caso empenhem-se para que os outros sejam felizes e “isto vale tanto na relação íntima quanto no compromisso social de lutar pelo ‘outro mundo possível’, sem desigualdades gritantes e onde todos possam viver com dignidade e paz”.

Esse pensamento bettiano conduz-nos para a aurora da utopia que rompe a noite escura da sociedade neoliberal. Betto, desde seu período como militante na JEC, foi movido pela fé, pelo idealismo e era viciado em utopia. Como ele mesmo relata:

Sou da geração que, na década de 1960, injetava utopia na veia e se pautava por ideologias altruístas. Queríamos apenas mudar o mundo. Derrubar as ditaduras, a fome e a miséria, as desigualdades sociais, o imperialismo e o moralismo. Em nome do mundo sem opressão, que muitos de nós identificávamos com o socialismo, lutamos pela emancipação da mulher, contra o *apartheid* e em defesa dos povos indígenas. Sobretudo trouxemos ao centro da roda a questão ecológica (Betto, 2013, p. 96).

Para ele, não se pode viver sem utopias, dado que são elas que nos movem, fazem-nos caminhar na construção do mundo que queremos, possibilitam-nos imprimir sentido à vida. Muitos são os exemplos de pessoas que cultivaram em sua vida utopias, como: São Francisco de Assis, que abdicou da riqueza, dos bens materiais para se dedicar aos pobres; Ernesto Che Guevara, foi médico voluntário na América Latina, buscou promover a igualdade social; Irmã Dorothy Stang, uma missionária que procurou defender os trabalhadores sem terra na região da Amazônia; Nelson Mandela, lutou por direitos civis, contra discriminação racial; Martin Luther King sonhava com a igualdade entre os homens, a fraternidade universal, com liberdade e justiça; esses, entre tantos outros, descobriram que o segredo da vida não está na competitividade, no individualismo ou no comodismo, mas sim na dedicação a um projeto civilizatório que cultive a coletividade por meio de sementes altruístas e solidárias.

Atualmente, ocorre a privatização da utopia, pois quem anuncia para onde devemos caminhar é o mercado, que corrompe crianças, adolescentes, famílias, escolas, sociedade e, de quebra, sob a hegemonia do capitalismo neoliberal, instaura um paradigma na sociedade, impedindo a construção de ideais históricos, de utopias libertárias e promovendo a incapacidade do indivíduo sonhar, uma vez que, nesse paradigma, há a anulação do sujeito e a instalação de um pensamento pessimista, impotente, que rebaixa a autoestima, fazendo que o sujeito passe a ser objeto e contribuindo para a desumanização dos indivíduos. Conforme Betto (2013, p. 108) disserta,

“os valores da modernidade evaporam por força da mercantilização de tudo: sentimentos, ideias, produtos e sonhos”.

Diante desse cenário sem propostas libertárias, utópicas, sem esperanças e otimismo, poderíamos nos perguntar: como superar esse naufrágio universal e passar para a terceira margem do rio? O Papa Francisco, ciente da globalização da indiferença, da individualidade e do neoliberalismo convoca-nos a vivermos uma Sinodalidade, quer dizer, caminhar juntos, sendo artesões da paz, da escuta, da caridade, da esperança e da preservação da nossa casa comum. Essa proposta de Francisco ressoa na literatura de Betto (2013, p. 82) da seguinte forma: “sem que a luta de um se torne a de todos, dificilmente se alcançará o sonho de uma sociedade que favoreça a vida em plenitude”. Dito de outra forma, o que Betto (2013) quer dizer é que é preciso resgatar a espiritualidade humana e uma nova visão do mundo, já que uma pessoa que vive uma vida espiritualizada,

[...] deita raízes em sua subjetividade e cujas opções são movidas por ideias altruístas. Ela não faz do que possui – conta bancária, títulos, casa, carro etc. – sua fonte de valores. Sabe que tem valor em si, que não é nutrida pela posse de bens e sim por sua capacidade de fazer o bem aos outros. Sua autoestima se funda em sua generosidade, solidariedade e compaixão. Ela é feliz porque sabe fazer outras pessoas felizes (Betto, 2013, p. 114).

Nesse âmbito, há de se pensar outro projeto civilizatório, pautado no amor e na solidariedade, um projeto que se contraponha à falta da alteridade, aos desequilíbrios ambientais, à superação da desigualdade social, um projeto alimentado de utopia e esperança, para que mesmo frente às dores e sofrimentos que afetam a humanidade, não se pare de caminhar e imprimir sentido à vida, buscando a felicidade de todos. Contudo, vale sublinharmos que esse projeto só é possível a partir da intervenção humana, que precisa se encontrar consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o transcendente.

Considerações finais

No pensamento popular teológico-humanista de Frei Betto, somos alertados que a modernidade fez com que o homem se distanciasse de si mesmo, e isso ocorreu devido ao paradigma de felicidade impresso no indivíduo, isto é, a vida feliz, aos olhos da modernidade, é entendida desde a cultura do consumo, hedonista, dentre outros prazeres finitos. Diante disso, encontramos em Betto um pensamento que carrega um

caráter humanístico, ou seja, um pensamento que busca resgatar o *ethos* humano a contar de uma atitude introspectiva. Em outras palavras, Frei Betto impulsiona-nos a mergulharmos dentro de nós mesmos para que achemos a verdadeira felicidade, que nos proporciona imprimir um novo sentido à nossa existência. Essa renovação existencial requer uma dose de mística, profecia, espírito apostólico e político. Ora, política? Sim, dirá Betto, afinal, “somos discípulos de um prisioneiro político”!

Além disso, o pensamento bettiano nos permite realizar reminiscências. Em outras palavras, ele nos convida a relembrar nossa própria humanidade, que fora desumanizada pelo naufrágio universal causado pela globalização da indiferença, tanto para conosco quanto para com os outros. A educação popular e humanista de Betto nos convoca para “deixar o pessimismo para dias melhores” e se concentrar em realizar ações populares alimentadas pelo diálogo, pela justiça social, pela libertação, pela utopia e, principalmente, pela defesa da vida.

Referências

BETTO, Frei. *A mosca azul*: reflexões do poder. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2006.

BETTO, Frei. *Alfabeto*: Autobiografia escolar. São Paulo, SP: Editora Ática, 2003.

BETTO, Frei. Carta a um jovem internauta. *Correio da Cidadania*, 07 nov. 2009. Disponível em: <https://www.correiodacidade.com.br/colunistas/frei-betto/3938-07-11-2009-carta-a-um-jovem-internauta>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BETTO, Frei. *Fé e Afeto*: Espiritualidade em tempos de crise. Petrópolis: Vozes, 2019b.

BETTO, Frei. *O que vida me ensinou*: O desafio é sempre imprimir sentido à existência. São Paulo: Saraiva, 2013.

BETTO, Frei. *Ofício de escrever*. Rio de Janeiro: Anfitheatro, 2017.

BETTO, Frei. *Por uma educação crítica e participativa*. Rio de Janeiro: Anfitheatro, 2018.

BETTO, Frei. *Reinventar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BETTO, Frei. *Ser mineiro*. 2004. Disponível em: <https://www.freibetto.org/index.php/todos-os-artigos/28-ser-mineiro>. Acesso em: 10 ago.

2022.

BETTO, Frei; BOFF, Leonardo; CORTELLA, Mario Sergio. *Felicidade foi-se embora?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução oficial da CNBB. Brasília: Edições CNBB, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CASAGRANDE, André Jorge Catalan. *Mundo do texto e do leitor na obra ficcional de Frei Betto*. 2019. 179 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos; 13).

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Campanha da Fraternidade 2023: Texto-Base*. Brasília: Edições CNBB, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 3. ed. Atlas. 1995.

FRANCISCO, PAPA. *Carta encíclica Fratelli Tutti*. Sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo, Paulus, 2020.

FRANCISCO, PAPA. *Carta encíclica Laudato Sí: sobre o cuidado da casa comum*. São Paulo, Paulus e Loyola, 2015.

FREIRE, Américo; SYDOW, Evanize. *Frei Betto, biografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada Vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

IGREJA CATÓLICA. Constituição pastoral *Gaudium et Spes* n° 1. In: VIER, Frei Frederico (coord.). *Compêndio do Vaticano II: Constituições, decretos, declarações*. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987a.

IGREJA CATÓLICA. Constituição pastoral *Gaudium et Spes* n° 26. In: VIER, Frei Frederico (coord.). *Compêndio do Vaticano II: Constituições, decretos, declarações*. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987b.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIPOVETSKY, Gilles. “Felicidade e Esperança”. In: LIPOVETSKY, Gilles. *A Felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

PROVÍNCIA FREI BARTOLOMEU DE LAS CASAS. *Arquivo dos Dominicanos (Brasil)*. Belo Horizonte.

VAZ, Henrique Claudio de Lima. *Antropologia Filosófica I*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

VAZ, Henrique Claudio de Lima. *Escritos filosóficos IV*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Joaquim Severino – Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP, ora atuando como docente colaborador. Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Na PUCSP, apresentou seu doutorado, defendendo tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1971. Prestou concurso de Livre Docência em Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, em 2000. Em 2003, prestou concurso de titularidade. Atualmente integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, Universidade Nove de Julho, de São Paulo, onde lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação - GRUPEFE. Dentre suas publicações, destacam-se Metodologia do trabalho científico (Cortez, 1975; 21. ed. 2000); Educação, ideologia e contra-ideologia. (EPU, 1986); Métodos de estudo para o 2o. Grau (Cortez, 1987; 5. ed. 1996); A filosofia no Brasil (ANPOF, 1990); Filosofia (Cortez, 1992; 5. ed. 1999); Filosofia da Educação (FTD, 1995; 2. ed. 1998); A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação (Vozes, 1999), Educação, sujeito e história (Olho d'Água, 2002), Filosofia na formação profissional (Cartago, 2017) e vários artigos sobre temas de filosofia da educação. Seus estudos e pesquisas atuais situam-se no âmbito da filosofia e da filosofia da educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação e para as temáticas concernentes à educação brasileira e ao pensamento filosófico e sua expressão nas culturas brasileira e latinoamericana.

Jossuí Basílio Mendonça Maia – Graduada em Letras com especialização em língua portuguesa pelo Centro Universitário de Formiga (Unifor-MG) e mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa, Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da Ufla.

Adão José Peixoto – Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), licenciado e mestre em Filosofia Política pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), licenciado em História e graduado em Administração Escolar pela Faculdade Amparense (Amparo

- SP), ex-professor efetivo da Universidade Estadual Paulista (UNESP), desde 1996 é professor efetivo da Universidade Federal de Goiás (UFG), membro do Núcleo de Estudo e pesquisa em Filosofia e Educação (NEPEFE/UFG). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, Educação e Formação Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia grega clássica e formação; Fenomenologia e formação; Personalismo e formação; Ética e cidadania. Autor de diversas obras sobre Fenomenologia e educação; Personalismo e educação; Educação, cidadania e formação.

Agostinho Nunes de Brito – Possui mestrado em História e filosofia da Educação - Pontifícia Universidade Católica (titulado em 2001). Atualmente é professor assistente da Universidade do Grande ABC, professor titular de cargo em história - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, educação e horizontalização.

Carollina Martins de Paiva Ribeiro – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), com bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui Mestrado em Educação (2021) e Bacharelado em Ciências Biológicas (2016), ambos obtidos na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Integra o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) e o Grupo de Estudos Cotidiano Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação (Grecotidiano), ambos da FE/Unicamp.

Andrea A. Díaz – Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Investigador Adjunto asociado de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA)

Dulcineia Aparecida Ferraz Ribeiro – Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Supervisora Pedagógica Efetiva do Projeto Curumim de Nepomuceno – MG. Integrante do Grupo de Pesquisa MOSAICO-UFLA. E-mail: dulcineianep@yahoo.com.br

Fábio da Silva Santos – Mestre em História da Filosofia e graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Ampliou sua formação com licenciaturas em Geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde, História e Ciências da Religião pela Faculdade Única. Possui especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio e Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei. Desde primeiros passos acadêmicos esteve engajado em programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, como PIBLIC (UFLA) e PIBID (UFLA), o que reforça seu compromisso com uma educação crítica, dialógica e transformadora. Pesquisador do Grupo MOSAICO (Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão/UFLA). Atua como professor de filosofia e ciências humanas e suas tecnologias na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais.

Nilo Agostini – Doutor em Teologia pela Universidade de Ciências Humanas de Strasbourg, França, e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP, com estágio na Escola de Altos Estudo de Paris, França. Professor colaborador da Faculdade Católica de Santa Catarina (Facasc), coordenador da Pastoral Familiar da Arquidiocese de Florianópolis, assessor eclesialístico da Pastoral Familiar do Regional Sul 4 da CNBB (Estado de Santa Catarina). Sacerdote, escritor e conferencista. É autor de quase duas dezenas de livros, várias dezenas de artigos publicados em periódicos especializados e bom número de participações em obras coletivas. Desenvolve o seu trabalho na área da Teologia e da Educação, com ênfase em Ética e Moral.

Antônio Vidal Nunes – Professor titular do Departamento de Filosofia - UFES. Graduado em filosofia pela Universidade Católica de Campinas - 1981, Mestre em Educação (área Filosofia da Educação) 1989) e doutorado pela Faculdade de Educação da USP (área Filosofia da Educação - 2001). Pós-doutorado em filosofia pela UFRJ - 2004 e Universidade Centro-americana José Simeón Cañas (El Salvador) – 2014. Livre Docência – UFES - 2021. Atuou como professor de filosofia da religião, filosofia no Brasil e América-Latina. Entre os livros publicados, temos: A ciência e o homem no pensamento de Rubem Alves e Farias Brito (Edufes-2007), Corpo linguagem e educação dos sentidos no pensamento de Rubem Alves (Paulus-2008), O que eles pensam de Rubem Alves e seu humanismo na educação, religião e poesia Paulus – 2007 - organizador), Mircea Eliade e a busca do sagrado: fragmentos biográficos (Edufes -2016), A presença da

filosofia no Espírito Santo. Ensino e pesquisa. A contribuição dos professores presbiterianos do Departamento de Filosofia-UFES (Edufes-2020). O mestre emancipador. Uma proposta didático-metodológica para se aprende e ensinar filosofia no Ensino Médio (Dialética-2022).

Humberto Herrera Contreras – Doutor em Educação pela Universidad Católica de Santa Fé, Argentina. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Graduado em Filosofia, Pedagogia e Teologia e Ciências da Religião. Possui Especialização em Gestão Ambiental e em Docência na Educação Superior. Participa do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão, da Universidade Federal de Lavras e do Grupo de Pesquisa em Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa, da Faculdades EST. É membro da Rede Internacional de Filosofia Ecológica Integral e da Sociedade Brasileira de Cientistas Católicos. Também, é professor-colaborador na Comissão para a Cultura e a Educação da CNBB.

Deise Elen Abreu – Doutoranda vinculada ao programa de pós-graduação em educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Rio Grande do Sul, Brasil. Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela Fundação Educacional de Divinópolis / Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva. Bolsista PROSUC-CAPES. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais Populares, Estado e Políticas Públicas, no qual participa do projeto políticas educacionais, Estado e movimentos sociais: diversidade, desigualdade e democracia, liderado pelo Prof. Doutor Telmo Marcon. E-mail: deise300@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2376453272548307>.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Jefferson da Costa Moreira – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui especialização em Filosofia pelo Centro Universitário São Camilo (CUSC); possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), na modalidade de licenciatura; atualmente é graduando no curso de Bacharelado em Teologia na Faculdade Católica de Pouso Alegre (FACAPA). Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Educação, Filosofia e Práticas Pedagógicas, História da Educação Brasileira, Formação de Professores, Educação Popular, Pensamento e Cultura Latino-Americana, Pensamento e Cultura Clássica, Pensamento e Cultura Brasileira, Teoria Crítica da Sociedade, Teologia Moral e Teologia Pastoral.

Vanderlei Barbosa – Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor da Faculdade de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Presidente da Academia Lavrense de Letras. É autor dos livros: *Da Ética da Libertação à Ética do Cuidado* (Porto de Ideias, 2009), *No Tempo Certo* (Editora Siano, 2020), *Apanhador de Histórias: Essas coisas que acontecem* (Editora Siano, 2020), e *A Revolução pelo Ócio: lições poético-filosóficas* (Pedro e João, 2020).

Diante dos sinais dos tempos, que nos impõe grandes desafios e delineiam rumos dramáticos para a sociedade planetária, é preciso manter vivo nosso espírito crítico e a capacidade de indignar-se diante da desumanização, sem sucumbir às investidas da lógica economicista e mercadológica que impera. Para resistir, é necessário beber de fontes que iluminam o caminho e reacendem em nós o sentido da humanidade e da esperança. Uma dessas fontes é a educação, que como um rio fecundo, deságua na filosofia, na teologia, na sociologia, na literatura e na estética, fazendo florescer novas primaveras. Essas fontes inspiram o compromisso do Grupo Mosaico, que busca pensar e viver uma educação humanizadora, aquela que nos revela que, mesmo em meio à aridez e à falta de vida, ainda existem caminhos de esperança, caminhos que nos fazem acreditar que a humanização é possível.

