PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELVIS REZENDE MESSIAS

MARCAS DE COLONIALIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRA

SÃO PAULO

2023

ELVIS REZENDE MESSIAS

MARCAS DE COLONIALIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

Linha de Pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH).

SÃO PAULO

2023

Messias, Elvis Rezende.
Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira. / Elvis Rezende Messias. 2023.
345 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.
Orientador (a): Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

1. Colonialidade cultural. 2. Epistemicídio. 3. Decolonialidade. 4. Educação decolonial. 5. Interculturalidade.
I. Severino, Antônio Joaquim. II. Título.

CDU 37

MESSIAS, Elvis Rezende. **Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação. São Paulo, 2023.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (UNINOVE)

Titular externo: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano (UNIFAL)

Titular externo: Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria (UNIFAL)

Titular interno: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias (UNINOVE)

Titular interno: Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE)

Suplente externo: Profa. Dra. Maria Cristina Theobaldo (UFMT)

Suplente interno: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza (UNINOVE)

Doutorando: Elvis Rezende Messias

Aprovado em: 06 / 10 / 2023

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE-UNINOVE)

ATA DE DEFESA DE DOUTORADO

IDENTIFICAÇÃO DO(A) CANDIDATO(A)

Aos 06 dias d mês de outubro de 2023, o(a) doutorando(a) ELVIS REZENDE MESSIAS, foi submetido(a) a Exame de Defesa pública da **TESE**, intitulada ***Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira***, e depositada em tempo hábil nos termos do Regulamento do PPGE-UNINOVE, em 01/09/2023.

AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Após arguição, os membros da Banca Examinadora

1. Presidente Orientador: Aprovado [X] Reprovado [ ] Antônio Joaquim Severino (Uninove);
2. Examinador(a) Titular I: Aprovado [X] Reprovado [ ] Dr Andre Sena Mariano (Unifal);
3. Examinador(a) Titular II: Aprovado [X] Reprovado [ ] Dr. Marcos Roberto Faria (Unifal);
4. Examinador(a) Titular III: Aprovado [X] Reprovado [ ] Dra. Elaine T. Dal Mas Dias (Uninove);
5. Examinador(a) Titular IV: Aprovado [X] Reprovado [ ] Dra. Cleide Rita S. de Almeida (Uninove);

aprovaram o candidato e elaboraram o seguinte **PARECER: A banca aprovou plenamente o trabalho, destacando sua qualidade científica e acadêmica, recomendando inclusive sua submissão ao Prêmio Capes de Teses bem como sua publicação como livro, dada a significativa contribuição que poderá dar ao debate da condição da filosofia da educação em nosso contexto, em sua relação com a tradição cultural e filosófica**

Prof.(a.) Dr.(a.) Orientador e Presidente da Banca

Prof. (a.) Dr.(a.) Examinador(a) I

Prof.(a.) Examinador(a) II

Prof.(a.) Dr.(a.) Examinador(a) III

Prof.(a.) Dr.(a.) Examinador IV

Elvis Rezende Messias
Doutorando(a)

APROVAÇÃO

E, para constar, eu Jennifer Lopes da Silva, designada como Secretária *ad hoc* lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada, bem como pelo Diretor do PPGE Uninove.

São Paulo, 25 de outubro de 2023.

Secretária *ad hoc*

Aprovo o parecer da Banca Examinadora.

São Paulo, 25 de outubro de 2023.

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Diretor do PPGE-UNINOVE

Aos nadas, ninguéns, subalternizadas(os), silenciadas(os), invisibilizadas(os), pobres, famintas(os), esmagadas(os), esfarrapadas(os), resistentes que re-existiram e que nos ensinam a re-existir, re-fazer, re-inventar, de(s)colonizar, interculturalizar, complexificar, indiciar caminhos outros, des-re-educar, andarilhar.

AGRADECIMENTOS

Certa vez ouvi de um querido amigo e professor marcante, Rogério Ferreira da Silva, que “a gratidão é a saúde da alma”. Quem agradece se reconhece necessitado do auxílio de outras pessoas para a constituição de sua própria personalidade. Necessitamos da sociabilidade, precisamos que outras e outros se comprometam com a gente, que desprendam vários cuidados para que possamos ser as muitas possibilidades de ser que vamos sendo ao longo da existência. Assim sendo, quero agradecer, e com muito amor.

Primeiramente, a Deus, autor da vida, que tem tantos nomes e rostos, de tantas cores e traços culturais, sempre além do que pensamos dele. Sou um andarilho na vida e reconheço que, em tantas buscas, busco-o, e o tenho encontrado, e, não raramente, escondido e revelado na história daquelas e daqueles com os quais me encontro.

Ao querido professor Antônio Joaquim Severino, por tantos ensinamentos, pelo muito que o senhor tem feito pela Pós-Graduação em Educação e pela Filosofia da Educação no Brasil; por ser uma grande inspiração em minha vida desde os tempos de meus primeiros passos no ensino superior; pelo seu testemunho de humildade e de profundo comprometimento existencial com aquilo que tem produzido, pensado, ensinado e publicado em seus muitos textos; pelas orientações sempre pontuais e atentas; pelas aulas tão ricas; pela caminhada compartilhada que se fez amizade verdadeira, singela, compreensiva.

Aos professores André Luiz Sena Mariano e Marcos Roberto de Faria, não somente membros externos das bancas de qualificação e de defesa de meu doutorado, mas companheiros inspiradores de longa data. Com vocês aprendi que, de fato, o caminho da pós-graduação, muito além de ser solitário, pode ser repleto de encontros solidários, humanizados, cheios de vida boa e de aprendizados profundos, construídos com sorrisos nos lábios e esperanças no peito.

Às professoras Cleide Rita Silvério de Almeida e Elaine Teresinha Dal Mas Dias, não somente membras internas das bancas de qualificação e de defesa de meu doutorado, mas mestras solidárias que acompanharam cada passo que eu pude dar ao longo dessa jornada acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Obrigado por cada sorriso trocado; por cada escuta atenta àquilo que eu trazia nas aulas e nas reuniões de nossa Linha; por cada gesto de cuidado com a gente nos compromissos diários que assumimos com o Programa; por vibrarem intensamente a cada vez que viram alguém de nós conseguindo produzir um trabalho com qualidade e vencer os desafios que apareciam; vocês foram fundamentais em cada passo dado.

À professora Maria Cristina Theobaldo, que sempre me apoiou em meus estudos pós-graduados, querida amiga que o amigo Montaigne me deu há quase uma década. E ao professor Carlos Bauer de Souza, o primeiro professor que tive no PPGE da UNINOVE, que me acolheu com tanto carinho e generosidade, e sempre me incentivou nos estudos, demonstrando interesse e respeito pelos meus passos acadêmicos. Obrigado a vocês dois por também terem se colocado à disposição de ler e avaliar este trabalho de doutoramento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, na pessoa de seu diretor, Prof. Dr. José Eustáquio Romão, por me acolher e me dar todo apoio institucional de que necessitei para o desenvolvimento da pesquisa. À UNINOVE, pela bolsa concedida e por todo amparo acadêmico, extensivo a cada professora e professor com os quais tive o prazer de ter aula, ouvir em conferência e tecer saberes coletivos em diversos eventos.

Às e aos colegas de jornada acadêmica, com quem tive o prazer de tantas conversas, aprendizados e ajudas fraternas. Em especial, agradeço ao Flávio Brito, à Laura, à Patrícia e ao Vinícius, orientandas e orientandos do Prof. Severino, e ao Tiago Mayer e ao José Humberto, companheiros sempre dispostos a nos amparar e apoiar. Agradecimento singular também a todas pessoas queridas que acreditaram no projeto da coletânea da Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH), organizado por mim e pelo Prof. Severino, e construíram essa obra conosco como autoras e autores de capítulos.

À Mariana Silva Mancilha, minha esposa, companheira maravilhosa de todas as horas, de todos os sonhos, de todos os desafios, e educadora brilhante, inspiradora. Obrigado não somente por sonhar comigo, mas por inspirar meus sonhos e tornar a minha vida cheia de luz. Obrigado por todo amparo, por lutar e vencer diversos desafios comigo, pela paciência em ouvir minhas leituras empolgadas – e, às vezes, longas – e pelas sugestões e questionamentos que contribuíram tanto para a construção do presente trabalho. Você tem meu amor, meu respeito e minha admiração absolutamente em todas as dimensões da vida. Gratidão por tudo.

À minha mãe, Iraceli, e ao meu pai, João, testemunhos de persistência incansável e de ternura inabalável. Com vocês eu realmente sei que educação e amorosidade são inseparáveis. Obrigado por cada gesto concretíssimo de cuidado e de amor que, diariamente, vocês dão a mim e aos meus dois amados irmãos, Endrigo e Jean.

Às e aos colegas da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade de Campanha, por todos incentivos e apoios possíveis para que essa pesquisa pudesse ser por mim desenvolvida. Agradeço especialmente ao Cássio Diniz, por me apresentar a UNINOVE e me incentivar a inscrever meu projeto de pesquisa ao PPGE, e à Josiane de Paula Nunes,

excelente profissional e querida amiga nas lutas e desafios da direção universitária, sempre me apoiando, especialmente nos momentos em que minha saúde parecia sucumbir.

Às incontáveis pessoas amigas que, generosamente, expressaram gestos de apoio e de perseverança nesses anos de estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado – Código de financiamento 001.

Eu fiz o nada aparecer.

(Barros, 2016a, p. 46)

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a problemática das marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira. Seu objetivo geral é compreender elementos fundamentais do processo de construção da realidade filosófico-educacional brasileira, trazendo à baila dados para, consequentemente, problematizar a raiz e presença da colonialidade cultural nesse campo de nosso fazer cotidiano. A perspectiva é lidar com questões que nos levam a investigar quais são as marcas da colonialidade, sobretudo cultural, presentes no processo de formação filosófico-educacional do Brasil e que contribuições originais a filosofia da educação brasileira tem a oferecer diante disso. Primeiramente, é apresentado um pequeno memorial acadêmico-profissional do autor, pontuando percursos trilhados até a chegada ao doutorado e desafios enfrentados no processo de redação deste relatório. Em seguida, são apresentadas ainda as principais etapas e seções do relatório, com vistas a possibilitar uma visão prévia do que se encontra sistematizado em cada um dos seus capítulos. Do ponto de vista metodológico, este relatório de pesquisa é fruto de um trabalho bibliográfico-documental, de abordagem qualitativa, de natureza teórica, de procedimento do tipo exploratório e sob a orientação primaz da inflexão decolonial, em diálogos complementares com os paradigmas da interculturalidade, da complexidade e indiciário. Quanto à estruturação dos capítulos, num primeiro momento são trabalhadas as principais categorias de análise teórica a serem desenvolvidas, no intuito de esclarecer as relações entre a cultura metropolitana e as culturas colonizadas. Num segundo momento, parte-se para a discussão cultural, buscando explicitar a relação complementar entre a decolonialidade e a interculturalidade e o conceito de colonialidade cultural. O momento seguinte investiga as matrizes filosófico-educacionais que mais marcaram nosso processo formativo, partindo, sobretudo, daquelas mais vigentes em Portugal entre os séculos XVI e XIX. O quarto momento, por sua vez, debruça-se sobre o percurso histórico-filosófico da educação brasileira, identificando períodos históricos, correntes filosóficas e possíveis marcas de colonialidade cultural por nós herdadas. No quinto momento, por fim, são apresentados indícios das principais marcas de colonialidade cultural identificadas, seguidas de contrapontos de resistências decoloniais (marcas de decolonialidade) e importantes tarefas que podem ser assumidas como contribuições originais da filosofia da educação brasileira.

Palavras-chave: colonialidade cultural; epistemicídio; decolonialidade; educação decolonial; interculturalidade.

ABSTRACT

This work presents the results of a research on the issue of marks of cultural coloniality in Brazilian philosophical-educational training. It aims to understand fundamental elements of the process of construction of the Brazilian philosophical-educational reality, bringing data to light to, consequently, problematize the root and presence of cultural coloniality in this field of our daily work. The questions that move this qualification report lead us to investigate what are the marks of coloniality, especially cultural, present in the process of philosophical-educational formation in Brazil and what original contributions the philosophy of Brazilian education has to offer in this regard. First, a small academic-professional memoir of the author is presented, punctuating the paths taken and until the arrival at the doctorate and challenges faced in the process of writing the report. Subsequently, the main stages and sections of the report are presented, with a view to providing a preview of what is systematized in each of its chapters. Regarding its methodology, this research report is the result of a bibliographical and documental research, with a qualitative approach, of a theoretical nature, with an exploratory procedure and under the primate orientation of the decolonial inflection, in complementary dialogues with the paradigms of interculturality, complexity and the evidentiary paradigm. Regarding the structure of the chapters, at first, the main categories of theoretical analysis to be developed are worked on, with the aim of clarifying the relationships between metropolitan culture and colonized cultures. In a second moment, it starts with the cultural discussion, seeking to explain the complementary relationship between decoloniality and interculturality and the concept of cultural coloniality. The next moment investigates the philosophical-educational matrices that most marked our intellectual formative process, starting, above all, from those most in force in Portugal between the XVI and XIX centuries. The fourth moment, in turn, focuses on the historical-philosophical course of Brazilian education, identifying historical periods, philosophical currents and possible marks of cultural coloniality inherited by us. In the fifth moment, finally, evidence of the main identified marks of cultural coloniality are presented, followed by counterpoints of decolonial resistance (marks of decoloniality) and important tasks that can be assumed as original contributions of the philosophy of Brazilian education.

Keywords: cultural coloniality; epistemicide; decoloniality; decolonial education; interculturality.

RESUMEN

El presente trabajo presenta el itinerario de investigación sobre la cuestión de las marcas de la colonialidad cultural en la formación filosófico-educativa brasileña, con el objetivo general de comprender elementos fundamentales del proceso de construcción de la realidad filosófico-educativa brasileña, sacando a la luz datos para, en consecuencia, problematizar la raíz y presencia de la colonialidad cultural en este campo de nuestro quehacer cotidiano. Las cuestiones que mueven este informe de calificación nos llevan a investigar cuáles son las marcas de colonialidad, especialmente cultural, presentes en el proceso de formación filosófico-educativa en Brasil y qué aportes originales tiene para ofrecer la filosofía de la educación brasileña al respecto. En primer lugar, se presenta una pequeña memoria académico-profesional del autor, puntuando los caminos recorridos y hasta la llegada al doctorado y desafíos enfrentados en el proceso de redacción del informe. Posteriormente, se presentan las principales etapas y secciones del informe, con miras a brindar un avance de lo sistematizado en cada uno de sus capítulos. En cuanto a su metodología, este informe de investigación es el resultado de una investigación bibliográfica y documental, con enfoque cualitativo, de carácter teórico, con un procedimiento exploratorio y bajo la orientación primada de la inflexión decolonial, en diálogos complementarios con los paradigmas de la interculturalidad, complejidad y el paradigma probatorio. En cuanto a la estructura de los capítulos, en un primer momento se trabajan las principales categorías de análisis teórico a desarrollar, con el objetivo de esclarecer las relaciones entre cultura metropolitana y culturas colonizadas. En un segundo momento, parte de la discusión cultural, buscando explicar la relación complementaria entre decolonialidad e interculturalidad y el concepto de colonialidad cultural. El momento siguiente indaga en las matrices filosófico-educativas que más marcaron nuestro proceso formativo intelectual, partiendo, sobre todo, de las más vigentes en Portugal entre los siglos XVI y XIX. El cuarto momento, a su vez, se enfoca en el curso histórico-filosófico de la educación brasileña, identificando períodos históricos, corrientes filosóficas y posibles marcas de colonialidad cultural heredadas por nosotros. Finalmente, en el quinto momento, se presentan evidencias de las principales marcas de colonialidad cultural identificadas, seguidas de contrapuntos de resistencia decolonial (marcas de decolonialidad) y tareas importantes que pueden ser asumidas como contribuciones originales de la filosofía de la educación brasileña.

Palabras clave: colonialidad cultural; epistemicidio; decolonialidade; educación decolonial; interculturalidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE 29
1.1 COLONIALISMO E COLONIALIDADE 33
1.1.1 Sobre modernidade/colonialidade, encobrimentos e ciência 43
1.1.2 Breve consideração sobre a categoria classificatória "raça" 50
1.2 DESCOLONIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE 54
1.3 ALGUMAS DIMENSÕES DE COLONIALIDADE 61
1.3.1 Colonialidade do poder 62
1.3.2 Colonialidade do saber 65
1.3.3 Colonialidade do ser 68
1.3.4 Outras dimensões de colonialidade 72
2 A CENTRALIDADE DA QUESTÃO (INTER)CULTURAL 77
2.1 COLONIALIDADE CULTURAL 77
2.2 INTERCULTURALIDADE EM DINÂMICA DE COMPLEXIDADE 83
2.2.1 Interculturalidade complexa 87
2.2.2 Interculturalidade funcional e interculturalidade crítica 89
2.3 EPISTEMICÍDIO 98
2.3.1 "Outras epistemologias" e "epistemologias outras": um ensaio reflexivo pessoal 102
3 UM OLHAR À CULTURA LUSITANA 104
3.1 MARCAS DISTINTIVAS DA CULTURA LUSITANA 113
3.1.1 Salvacionismo ardente e fundo emotivo: o medievalismo ibérico 118
3.1.2 Atitude pragmática, ceticismo e ecletismo 120
3.1.3 Catolicismo cruzado e ideologia expansionista 122
3.1.4 Universalismo salvacionista português 123
3.1.5 Sebastianismo 126
3.1.6 Saudade 131
3.1.7 Modernização conservadora 133
3.2 BREVES ACENOS À EDUCAÇÃO PORTUGUESA ENTRE OS SÉCULOS XVI E XIX 138

4 UM OLHAR À CULTURA BRASILEIRA, MORMENTE À COLONIAL 143
4.1 PERÍODO COLONIAL (1500-1822) 147
4.1.1 Os jesuítas 149
4.1.2 Para além dos jesuítas: o destaque franciscanista 162
4.1.3 As reformas pombalinas 168
4.1.4 Um passo atrás: para além da educação formal colonial, a educação entre os povos indígenas 176
4.1.5 O terror e o medo como modos pedagógicos 181
4.1.6 O período joanino 188
4.2 PERÍODO IMPERIAL (1822-1889) 191
4.2.1 Educação no primeiro reinado 193
4.2.1.1 A Constituição Imperial de 1824 193
4.2.1.2 A Lei de 15 de outubro de 1827 195
4.2.2 Educação no período regencial 201
4.2.2.1 O Ato Adicional de 1834 203
4.2.3 Educação no segundo reinado 206
4.2.3.1 A Reforma Couto Ferraz de 1854 206
4.2.3.2 O Manifesto de docentes do Império (1871) e sua crítica à Reforma Couto Ferraz: marcas que ainda nos marcam 208
4.2.3.3 A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 215
4.3 PERÍODO REPUBLICANO (1889 AOS DIAS DE HOJE) 221
5 MARCAS DE COLONIALIDADE CULTURAL E CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRO 233
5.1 ALGUNS INDÍCIOS DE MARCAS DE COLONIALIDADE CULTURAL ENTRE NÓS 234
5.1.1 Racismo 236
5.1.2 Machismo 241
5.1.3 Bacharelismo/titulismo, formalismo e satanização do senso comum 244
5.1.4 Filoneísmo e estrangeirismo 252
5.1.5 Valorização do padrão de vida do opressor 254
5.1.6 Moralismo e manipulação linguística 256
5.1.7 Autoimagem negativa 258
5.1.8 Sloganização e autoritarismo 263
5.1.9 Vocacionismo ou heroísmo docente 269

5.2 PARA ALÉM DAS MARCAS NEGATIVAS: MARCAS DE DECOLONIALIDADE CULTURAL ENTRE NÓS E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES ORIGINAIS DO PENSAMENTO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRO 272
5.2.1 O antídoto de Martí 283
5.3 EDUCAÇÃO, CERTEZA E ORDEM 288
5.4 POR UMA "PEDAGOGIA DESNORTEADA" 291
CONSIDERAÇÕES FINAIS 296
REFERÊNCIAS 307

INTRODUÇÃO

> *Não há desejo mais natural do que o desejo de conhecimento.*
>
> *(Montaigne, 2001, p. 422)*

O desenrolar da atividade científica e das pesquisas acadêmicas, em suas mais variadas formas e métodos, é singularmente marcado pelo desejo de conhecimento da realidade circundante. O fazer científico, com sua construção histórica constante, deixa entrever a natureza inacabada do próprio cientista, o ser humano, que é um ser em constante vir-a-ser, cujas conquistas são profundamente marcadas pela provisoriedade.

Nesse sentido, ainda que sejam estabelecidos determinados paradigmas e hermenêuticas acerca da realidade, parecem não ser justificadas atitudes de perpetuação teórico-metodológica, uma vez que as diversas construções científicas terminam sendo reflexos das inconclusões do próprio ser humano. Isto é, por trás das ciências existem as(os) cientistas, assim como por trás da educação existem os sujeitos educacionais. Tais realidades não se dão no vazio nem são entidades desencarnadas que possuem vida por si próprias.

Seguindo esta linha de raciocínio, o presente relatório de pesquisa pretende contribuir com a continuidade das discussões e reflexões sobre os fundamentos filosóficos e históricos da educação brasileira – as diversas referências aqui reportadas acenam para o fato de que a discussão deste trabalho não se inicia do zero –, trazendo à baila a problemática central das marcas da colonialidade cultural no processo de nossa formação filosófico-educacional. Foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), nível de doutorado, área de concentração Teorias, Políticas e Culturas em Educação, vinculado à linha de pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH), sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

A título de apresentação de um breve memorial de meu percurso acadêmico, tenho como primeira formação a licenciatura plena em Filosofia, cursada na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Campanha-MG, entre os anos 2009 e 2011. À época, quando chegado o tempo de preparação para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), escolhi o autor francês Michel de Montaigne (1533-1592), com o objetivo de estudar sua epistemologia cética. Quis, então, compreender um pouco da ambiência renascentista do século XVI europeu na qual viveu e encontrou Montaigne um contexto favorável para o resgate da corrente antiga do ceticismo pirrônico. Eram tempos de guerras de religião na França e de efervescência epistemológica, nos quais diversos paradigmas estavam sendo

solapados e substituídos por novos. Tive, assim, a oportunidade de entender como Montaigne via e criticava o seu próprio entorno e pode se constituir num dos grandes nomes que combateu filosoficamente em nome da lucidez racional e contrário à arrogância humana e a vários intentos da modernidade nascente.

Entre 2013 e 2014 fiz uma especialização em Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano, de Batatais-SP, e, ao me deparar com a obrigatoriedade de ter de escrever um novo TCC, não tive dúvidas de que daria um novo passo com Montaigne. Na ocasião, escolhi investigar um pouco sobre as ideias educacionais desse pensador, pesquisando em quais ensaios ele tratava desse tema e que pensamentos básicos trazia sobre a temática da formação humana. Deparei-me, então, com instigantes textos montaignianos sobre a educação, fiz o TCC sobre alguns trechos deles e percebi que deveria continuar estudando isso, pois começava a me trazer luzes para entender não somente o contexto quinhentista europeu, mas também para questionar a própria realidade formativa do Brasil de nossa época.

Enveredei-me, então, pelos caminhos do mestrado em Educação, iniciado em 2015 e concluído em 2016, pelo PPGE da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL). Elaborei um projeto a partir do qual pesquisei a filosofia da educação presente nos ensaios de Montaigne, mormente no *Do pedantismo* e no *Da educação das crianças*, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria. A pesquisa debruçou-se, especialmente, na tentativa de compreensão das relações existentes entre a corrente filosófica do ceticismo e as reflexões educacionais da obra montaigniana. O intuito era, de algum modo, unir o que havia estudado tanto na elaboração do TCC da graduação quanto no da especialização.

Ao longo do mestrado, instigaram-me bastante as críticas de Montaigne ao humanismo renascentista e à educação marcadamente livresca e formal, que ele caracterizava como pedante mesmo e via se desenvolver em sua França quinhentista, bem como suas críticas ao papel deseducador do dogmatismo. Em sua visão, o dogmatismo na educação, por impor conceitos ao invés de discuti-los, limita consideravelmente o que se pode entender por "aprendizado" e perpetua o que entendo poder ser chamado de um certo "colonialismo intelectual".

Foi aí que, nas considerações finais da dissertação, me permiti ensaiar indagações sobre alguns possíveis ecos das reflexões da filosofia da educação de Montaigne na atualidade filosófico-educacional brasileira. E, das leituras de autoras e de autores que pensam especificamente a história e formação de nosso país, pude perceber que certas questões levantadas no campo da filosofia, da sociologia e da história brasileira e latino-americana

podem se constituir em fontes singulares para o levantamento e o trato de questões relacionadas ao campo específico da educação brasileira, sobretudo no que se refere à sua produção, circulação e apropriação cultural. Aqui, leituras de autoras e autores tidos como decoloniais começaram a ser mais presentes em meus estudos e a ampliar minha consciência e questionamentos. Entendi, assim, que um caminho para o doutorado em educação se vislumbrava.

Nesse intervalo, contudo, também transitei por outras áreas de formação, tendo iniciado uma nova graduação em 2018, um bacharelado em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Campo Grande-MS, que concluí em meados de 2022. Ao final de 2020, também havia iniciado uma nova especialização, em Doutrina Social da Igreja, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), que já era uma área da qual tinha interesse há alguns anos, desde quando fui seminarista da diocese da Campanha entre os anos de 2007 a 2011. Essa segunda especialização concluí também em 2022.

Esse percurso "mais teológico" levou-me ao interesse pela grande área das ciências da religião, impedindo que eu me enveredasse mais diretamente a tentar a entrada em um programa de doutorado em educação. Em 2019 e em 2020 fiz duas disciplinas isoladas no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPGCR) da Pontifícia Universidade Católica da Minas Gerais (PUC-Minas) e elaborei um projeto de pesquisa sobre a encíclica *Pacem in Terris* (1963) e a cultura da paz na Doutrina Social da Igreja. Ao final daquele ano (2020) inscrevi-me no processo seletivo e fui aprovado para iniciar o doutorado pelo PPGCR no primeiro semestre de 2021. Entretanto, devido aos cortes de "gastos" em educação naquele ano, 80% dos aprovados não conseguiram a indispensável bolsa de estudos que daria isenção de mensalidade, e eu, como estava entre os não contemplados, precisei desistir de me matricular.

Foi aí que se reacendeu em mim a chama do projeto de pesquisa em educação, num período em que os estudos decoloniais já começavam a ganhar um pouco mais de corpo em meus interesses de estudo – embora reconheça que ainda sou iniciante nesse campo tão vasto e rico de produções. Encontrei, assim, nas pesquisas desenvolvidas pelo Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino um ponto de encontro com aquilo que eu mesmo pensava pesquisar num futuro doutorado. Fiz contato com o professor, que gentil e prontamente me respondeu, incentivando-me a seguir o trabalho.

Tomei conhecimento, então, do PPGE da UNINOVE, de São Paulo, onde soube que o Prof. Severino estava atuando, e me inscrevi para o processo seletivo que estava aberto para uma possível formação de turma para ingresso no segundo semestre de 2021. Recebi a boa

notícia de que fui aprovado e que, dessa forma, daria certo a minha entrada nesse querido Programa de Pós-Graduação, sob a orientação do referido professor. A alegria que senti é indescritível, mas, de alguma forma, espero que se materialize no presente relatório de pesquisa, ao qual me dediquei com empenho e carinho, mesmo diante de tantos desafios.

Dentre os desafios, pontuo quatro, que mais diretamente influíram no desenvolvimento da pesquisa. O primeiro deles trata-se do próprio contexto da pandemia da covid-19. O início do curso se deu no contexto ainda de intenso processo de isolamento social, especialmente para os setores da educação. A sobrecarga de atividades de disciplinas obrigatórias, de ajustes no projeto, de reuniões e de outros compromissos de ordem laboral/profissional, tornou desafiante a necessidade de equilibrar bem todos os compromissos assumidos, a fim de dar conta de todos eles com a devida qualidade que demandam. Mas deu certo.

O segundo desafio foi o fato de que as atividades em meu local de trabalho aumentaram significativamente de modo quase concomitante ao meu ingresso no doutorado. Em outubro de 2021 assumi a função da vice-diretor da unidade acadêmica de Campanha da UEMG, onde sou docente-pesquisador efetivo desde março de 2020. Não foi fácil conciliar os compromissos de gestor de uma universidade pública com os compromissos de pesquisador de doutorado. A situação ganhou tons ainda mais desafiantes quando a partir de junho de 2022 eu fiquei por sete meses sozinho como diretor em exercício, uma vez que a diretora que assumiu comigo a gestão universitária entrou em merecido e necessário período de licença maternidade e de férias. Porém, mais um desafio foi vencido, a pesquisa não parou e a tese foi sendo pouco a pouco elaborada.

Um terceiro desafio, entretanto, ocorreu nesse período. Em setembro de 2022, tive um travamento repentino de coluna. Fui socorrido pela corporação de bombeiros de uma cidade vizinha de onde morava, internado, medicado e tive alta no dia seguinte, sendo orientado a procurar um profissional ortopedista para exames e acompanhamento especializado. O resultado detectou seis problemas que necessitavam de tratamento multidisciplinar imediato e uma cirurgia, que ocorreu no mês de novembro do mesmo ano. Desde então, vivo uma rotina de cuidados. Todavia, uma vez mais, meu compromisso com a pesquisa seguiu firme, ainda que com maiores limitações físicas.

Um quarto desafio, por fim, surgiu em meados de março de 2023, que me exigiu uma nova cirurgia de urgência. A conclusão do relatório de qualificação ocorreu nesse período. Contudo, mais essa situação desafiante não me deixou desanimar nem me impediu de seguir adiante com a pesquisa e concluí-la. Passarei a falar mais especificamente dela a partir de então.

A presente tese é fruto de um projeto de pesquisa que se debruça sobre a problemática dos indícios de marcas da colonialidade, sobretudo cultural, presentes no processo de formação filosófico-educacional do Brasil e das possíveis contribuições originais que a filosofia da educação brasileira tem a oferecer diante disso.

Em perspectiva hipotética, compreendo que há indícios de que carregamos marcas coloniais, com relativo apego a matrizes referenciais estrangeiras. Isso mantém um estado de colonialidade cultural e epistemológica entre nós, que alguns autores caracterizam com termos variados, como bacharelismo (Sérgio Buarque de Holanda), formalismo academicista (Cruz Costa), razão ornamental (Roberto Gomes), ninguendade (Darcy Ribeiro), invasão cultural e hospedagem internalizada do opressor (Paulo Freire), colonialidade do saber (Aníbal Quijano), epistemicídio (Boaventura Santos) etc.

Não é incomum, inclusive, deparar-se com discursos que veiculam que tal situação teria gerado, entre nós, no máximo "historiadores da filosofia" e "historiadores da educação", e/ou mesmo apenas "comentadores de filosofia e de educação", mas não propriamente filósofos e/ou educadores genuínos. Isso porque todos estariam demasiadamente dependentes do referencial reflexivo estrangeiro, mormente europeu, e não teriam nenhuma contribuição original a oferecer.

Ora, se há alguma verdade nisso, não concordo, porém, que a realidade seja totalmente dessa forma. Compreendo que não se deve naturalizar uma autoimagem depreciativa de nosso percurso reflexivo, sendo isso mesmo indício de uma das marcas de colonialidade cultural da qual precisamos nos desvencilhar. Compreendo, ainda, que há no próprio movimento de descoberta crítica das marcas dessa colonialidade cultural, na própria movimentação investigativa de resgate da nossa história de formação filosófico-educacional, com toda a sua perspectiva autocrítica, uma original contribuição da filosofia da educação brasileira.

Compreendo, assim, que nisso se evidencia, singularmente, o compromissado trabalho de decifração de nosso próprio enigma, de invenção de nossa própria brasilidade e de um pensamento enraizado. Entendo, inclusive, que a filosofia da educação brasileira deve se dedicar a essa compreensão como parte fundamental de seu sistemático trabalho investigativo, reflexivo e criativo, a fim de que possa contribuir com a formação docente e discente, tornando essa perspectiva de estudo presente no cotidiano educacional Brasil afora. E sobre isso me propus investigar e, quiçá, demonstrar, na medida em que fui compreendendo os elementos fundamentais do processo de formação filosófico-educacional brasileira.

Recorro-me à expressão "filosófico-educacional" na medida em que percebo convergências entre filosofia e educação no campo das perspectivas ideais que têm nos

formado historicamente. Como a presente pesquisa tem a preocupação singular de compreender as marcas de colonialidade cultural que carregamos e que, como tais, influenciam nossas tomadas de decisões cotidianas, nossos projetos formativos e estruturas epistêmicas, entendo que elas não se restringem tão somente ao cenário educacional, mas transbordam em um âmbito cultural mais abrangente de nossa formação. Por exemplo, se o positivismo é uma influência epistemológica entre nós, ainda que com diferentes facetas e com distintos tons coloniais, entendo que sua influência não se limita à realidade científica ou à realidade política, mas que suas ideias básicas – ou parte delas – podem se capilarizar e respingar também em outros cenários. Por outro lado, esforço-me para perceber certas presenças e/ou influências da colonialidade cultural, sobretudo, em nosso fazer educacional, nas ideias ou posturas educacionais que mais fortemente circulam e/ou circularam entre nós, especialmente a partir dos referenciais filosóficos que nos inspiram e/ou nos inspiraram educacionalmente. Por sua especial filiação à grande área da filosofia da educação brasileira, singularmente compreendida a partir de um exercício etnofilosófico (Severino, 2019), este trabalho encontrou no termo "filosófico-educacional" uma expressão mais sintética daquilo que gostaria de transmitir.

Desse modo, o presente relatório apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo geral é compreender elementos fundamentais do processo de construção da realidade filosófico-educacional brasileira, trazendo à baila dados para, consequentemente, problematizar a raiz e presença da colonialidade cultural nesse campo de nosso fazer cotidiano. Para tanto, elenquei como indispensáveis os objetivos específicos a seguir: compreender o que se entende por (de)colonialidade, interculturalidade e núcleos conceituais afins; identificar as ideias filosófico-educacionais mais vigentes em Portugal, mormente entre os séculos XVI e XIX, buscando entender se e como elas chegaram até o processo formativo filosófico-educacional brasileiro; apresentar breve percurso histórico-filosófico da educação brasileira, destacando e problematizando seus períodos históricos, correntes ideológicas e possíveis marcas de colonialidade cultural herdadas; levantar tópicos de possíveis contribuições originais do pensamento filosófico-educacional brasileiro em chave decolonial e em perspectiva intercultural.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica-documental, pois, embora sua maior fonte investigativa sejam trabalhos já publicados e discutidos em forma de livros, artigos científicos e demais trabalhos acadêmicos, este relatório também se volta, em determinados momentos, a documentos e fontes primárias da história da educação brasileira, tais como legislações e um manifesto de professores da

educação primária do século XIX. De qualquer modo, a abordagem é qualitativa, voltada ao universo dos significados e dos conceitos construídos em determinados contextos, contribuindo também com novas perspectivas reflexivas, sem a preocupação necessária com a análise de dados numéricos e com procedimentos estatísticos. Firma-se, assim, que se trata de uma pesquisa teórica, cuja natureza é de raiz marcadamente filosófica, dedicando-se, como diz Demo (2000, p. 20), a "reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos". Focaliza-se aqui uma contribuição de cunho conceitual para a discussão acadêmica acerca das marcas da colonialidade cultural na educação brasileira, e, desse modo, sem previsão primordial de aplicabilidade prática imediata local ou regionalizada.

O grande aporte metodológico-reflexivo desta tese é a inflexão decolonial[1]. Dela extraio as principais categorias para a análise do fenômeno filosófico-educacional brasileiro. Isso dá ao presente relatório um tom marcadamente crítico ao eurocentrismo e à colonialidade que ele deixou produzida e que ainda se reproduz entre nós mesmo após ter acontecido a independência jurídico-política do Brasil em relação a Portugal. Essa perspectiva metodológico-reflexiva se apresenta como instrumento fundamental de denúncia das nossas possíveis dependências epistêmicas em relação ao modelo moderno/colonial de mundo que foi estabelecido pelos aparatos políticos, culturais, epistemológicos, econômicos e ontológicos do ocidente colonizador, sobretudo a partir do final do século XV e do longo século XVI. Para a identificação de algumas marcas de colonialidade cultural presentes no fazer filosófico-educacional brasileiro nos dias de hoje, a decolonialidade se fez, então, indispensável.

Apoio-me também, com a perspectiva de propor um passo adiante à denúncia, no paradigma da interculturalidade, que se constrói intimamente em diálogo com a decolonialidade, a fim de oferecer um vislumbre de anúncio de possíveis saídas e apostas de

[1] Recorro-me à expressão "inflexão" em acordo com e sustentado pelo que refletem Restrepo e Rojas (2010). A decolonialidade, mais que ter a pretensão primeira de constituir-se em um novo paradigma, opera de modo desviante em relação aos paradigmas epistemológicos – e também sócio-político-econômicos – dominantes dentro da lógica da ciência clássica da modernidade/colonialidade, com vista a "pensar (e possivelmente fazer) o mundo de outra forma" (Restrepo; Rojas, 2010, p. 14, tradução livre) – "pensar (y posiblemente hacer) el mundo de otra forma" (no original). Mais claramente, "*Antes que um novo paradigma, a inflexão decolonial se considera como um paradigma outro.* O que esses autores buscam não é consolidar-se como um novo paradigma teórico dentro da academia [...], mas questionar os critérios epistêmicos de produção do conhecimento acadêmico articulados ao eurocentrismo e à modernidade. Daí que pretenda consolidar um conhecimento não eurocêntrico e a partir da *ferida colonial,* quer dizer, um *paradigma outro* emergente a partir da diferença colonial" (Restrepo; Rojas, 2010, p. 20, tradução livre, itálicos do original) – "*Antes que un nuevo paradigma la inflexión decolonial se considera a sí misma como un paradigma otro*. Lo que estos autores buscan no es consolidarse como un nuevo paradigma teórico dentro de la academia [...], sino cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad. De ahí que pretenda consolidar un conocimiento no eurocéntrico y desde la *herida colonial*, es decir, un *paradigma otro* emergente desde la diferencia colonial" (no original).

soluções para um novo contexto formativo (social, educacional, epistemológico, moral, ontológico etc.) ao Brasil e à América Latina como um todo. Essa ótica complementa "a inflexão decolonial como projeto ético e político orientado pela pluriversalidade[2]" (Restrepo; Rojas, 2010, p. 21, tradução livre), isto é, pelo que Restrepo e Rojas (2010, p. 21), ademais, chamam de "compromisso por tornar visíveis e viáveis a multiplicidade de conhecimentos, modos de ser e aspirações sobre o mundo[3]" (tradução livre).

Considerei indispensável, ainda, o diálogo complementar com a epistemologia da complexidade, encontrando na vasta obra de Edgar Morin um singular aporte teórico para refletir sobre a realidade e a história formativa brasileira de modo não meramente linear, mas complexo, não somente crítico, mas propositivo. Julgo importante deter-me um pouco mais nesse ponto, a fim de elucidar as razões do aporte complementar ao pensamento complexo.

Grosso modo, para Morin (2015a, p. 6), "complexo" não é sinônimo de "complicado", difícil, nem mesmo de "completude". Complexidade vem do termo *complexus*, que Morin (2015a, p. 13; 2011a, p. 36) entende como "o que é tecido junto", implicando inúmeras tramas, a interligação de fios e saberes, a convivência entre ordem e desordem, certeza e incerteza, unidade e diversidade, *sapiens* e *demens* – "o *homo* já não é apenas *sapiens*, mas *sapiens/demens*" (Morin, 2021a, p. 168), aberturas, inacabamentos e reticências, a interrelação hologramática entre partes e todo, além do reconhecimento de que toda parte é, ela mesma, um todo.

Na obra *Ciência com consciência*, Morin (2021a, p. 176-193) explica que o que está em jogo na complexidade não é a luta contra o incompleto, mas, sobretudo, contra a mutilação, a fragmentação dos saberes, a disciplinarização do conhecimento. Isso deixa evidente nesse autor uma explícita ressalva em relação à tradição racionalista da modernidade (Sokal; Bricmont, 2006), da ciência cartesiana, do paradigma científico presente no projeto epistemológico europeu.

O pensamento complexo é também profundamente atento às contradições da modernidade e de seu modelo predatório de civilização, responsável pelo apagamento de inúmeras matrizes culturais ao longo dos últimos 500 anos aproximadamente. Ainda que seja um paradigma europeu, elaborado por um pensador europeu, compreendo que o pensamento complexo não é eurocêntrico. Edgar Morin nutre consideráveis esperanças na potencialidade criativa da Europa, mas não assimila a noção de uma pretensa superioridade dessa realidade

[2] "la inflexión decolonial como proyecto ético y político orientado por la pluriversalidad".
[3] "apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo".

em relação às demais regiões do planeta. Como ele mesmo diz: “me recusei tanto a idealizar quanto a demonizar a Europa, levando sempre em consideração que ela produziu ao mesmo tempo o que há de melhor e de pior” (Morin, 2009, p. 75). O pensamento complexo de Morin revela-se, na verdade, atento às suas próprias contradições e em constante luta para que se reinvente e se reelabore à luz de uma real dialógica[4] com diversas matrizes de pensamento, exercitando uma racionalidade aberta e marcadamente ciente e crítica dos limites da ciência clássica, de modo muito próximo ao que faz também a decolonialidade e a interculturalidade.

As três vertentes (decolonialidade, interculturalidade e complexidade) são, ainda, um importante auxílio para a urgente atenção que deve ser dada às epistemologias do Sul – geográfico, mas, sobretudo, epistemológico – e à reforma do pensamento e da educação hoje, com os desafios institucionais e estruturais e desobediências epistêmicas que isso implica.

Tenho ciência também de que a obra de Morin recebe críticas de parte da literatura que se afirma como “anti-pós-modernidade”, como a de perspectiva marxista. Morin seria autor “de uma obra só”, embora seus escritos e publicações estejam na casa das centenas; ou, como “um pós-moderno”, ele não passaria de “um retórico obscurantista” que, como tal, apresenta somente ideias bem escritas, mas que nega a razão e não apresenta uma aplicabilidade prática para uma concreta transformação da realidade; ou, ainda, que ele seria autor de “um método sem história”.

Considero que tê-lo como autor de uma obra só é desconhecer a complexidade de seu trabalho e as abordagens diferentes que ele oferece em cada texto que torna público. Como um autor que procura ser coerente com o que propõe, é claro que faz muitas retomadas dos eixos e operadores centrais de seu pensamento, mas isso não significa uma mera repetição sem originalidades. Talvez uma de suas obras mais conhecidas pelo público pouco familiarizado com suas produções seja *Os sete saberes necessários para a educação do futuro.* De leitura mais simples e com caráter mais sintético, esse livro retoma, de modo mais direto e objetivo, elementos centrais de seu pensamento, mas não dá conta de esgotar as especificidades que desenvolve muito mais aprofundadamente em outras obras suas.

[4] Segundo Morin (2012, p. 300), dialógica é a “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou estâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem”. A dialógica é, porém, distinta da *dialética* hegeliana, pois “em Hegel, as contradições encontram uma solução, superam-se e suprimem-se numa unidade superior”, e “na dialógica, os antagonismos persistem e são constitutivos das entidades ou dos fenômenos complexos” (Morin, 2012, p. 301). Tais antagonismos, então, não devem travar o desenvolvimento criativo de significados mais humanizados à vida, e nos ajudam a não absolutizarmos nossas parcas conquistas, mantendo o espírito de incerteza, abertura e busca. Há “a necessidade do pleno emprego dos recursos da razão”, mas isso também “nos leva a reconhecer os limites da razão; daí a necessidade de reconhecer os limites da lógica sem renunciar à lógica. O conhecimento dos limites é a única maneira, limitada, que temos para considerar a superação deles” (Morin, 2012, p. 291). “As antíteses congraçam” (Barros, 2016, p. 39).

Conhecer Morin apenas a partir desse livro ou de alguns outros poucos textos dele é, na verdade, desconhecê-lo.

Por sua vez, considerá-lo um mero retórico obscurantista negacionista da razão também não condiz com um autor que sempre se preocupa em oferecer nos seus trabalhos pistas, sugestões, propostas que podem indicar caminhos de transformação da sua sociedade capitalista (Morin, 2009; 2010; 2011a; 2015a; 2015d; 2019; 2020a; 2020b; 2021a; 2021b; 2021c; 2023; Morin; Kern, 2011; Morin; Terena, 2010), capitalismo esse que é também objeto de aguda crítica sua. Morin não oferece, contudo, soluções milagrosas de transformação da estrutura, ciente de sua complexidade, ecologia de ações e inter-retroações.

Morin, inclusive, possui profundas influências do marxismo em suas ideias e militou em grupos políticos dessa vertente por longos anos, especialmente na Resistência e no stalinismo (Morin, 2010; 2020a). Todavia, com o passar do tempo foi descobrindo inquietações outras dentro de si que não encontravam respostas no marxismo. Morin questiona o que considera um destacado messianismo marxista, especialmente considerando os rumos do comunismo stalinista. Em suas palavras: "A fonte radioativa da aspiração à salvação transformava-se em profetismo esclerosado, a esperança se degradava em messianismo de igreja, o humanismo em religião oficial do homem" (Morin, 2020a, p. 93). Nesse sentido, Morin (2020a) entende que Marx

> [...] traz em si, embora totalmente laicizada, a fé judaica no Messias e a ideia cristianizada por Paulo de que a salvação messiânica é para toda a humanidade. Ele foi o fundador do messianismo laicizado e politizado, que anunciava o fim da infelicidade humana graças ao Messias-Proletariado, após o apocalipse de uma luta final entre as forças do mal (o capitalismo) e as forças do bem (o socialismo). Foi assim que se pôde constituir a religião da salvação terrestre à qual, diante do paroxismo da guerra, eu aderi. (Morin, 2020a, p. 102).

Destaco, ainda, que Morin não pode ser considerado um pensador contrário à razão. Sua crítica direcionada ao que considera uma racionalidade fechada e excessivamente disciplinar, disjuntora, simplificadora e reducionista não o leva a entender que a razão humana e as ciências são absolutamente inúteis. Ao contrário, a obra de Morin evidencia um uso marcadamente complexo da racionalidade, a contrapondo a duas derivações que vê como distorcidas: o racionalismo, compreendido como:

> 1º) uma visão do mundo afirmando a concordância perfeita entre o racional (coerência) e a realidade do universo; exclui, portanto, do real o irracional e o arracional; 2º) uma ética afirmando que as ações e as sociedades humanas

> podem e devem ser racionais em seu princípio, sua conduta, sua finalidade. (Morin, 2021a, p. 157).

E a racionalização, vista como:

> [...] a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único. Assim, a visão de um só aspecto das coisas (rendimento, eficácia), a explicação em função de um fator único (o econômico ou o político), a crença que os males da humanidade são devidos a uma só causa e a um só tipo de agentes constituem outras tantas racionalizações. A racionalização pode, a partir de uma proposição inicial totalmente absurda ou fantasmática, edificar uma construção lógica e dela deduzir todas as consequências práticas. (Morin, 2021a, p. 157-158).

Ciente, então, de que "o real excede o racional" (Morin, 2021a, p. 169), a proposta moriniana é a de uma razão aberta, ou melhor, uma razão complexa, que, segundo diz, "já não concebe em oposição absoluta, mas em oposição relativa, isto é, também em complementaridade, em comunicação, em trocas, os termos até ali antinômicos: inteligência e afetividade; razão e desrazão. *Homo* já não é apenas *sapiens*, mas *sapiens/demens*" (Morin, 2021a, p. 168).

Quanto ao método proposto por Morin, ele foi longamente gestado, justamente por considerar a viva complexidade da história, e não sua lei intransponível. Procurando não cair na tentação de impor uma metodologia policialesca (Morin, 2015a), fechada, engessada e que orbita em zonas de ilusão racionalista, considera que não são somente as estruturas materiais que preponderam em nossas vidas e perspectivas ideais (superestruturas), mas que há situações em que o método científico clássico – no qual também bebe o marxismo com seu marcante eurocentrismo (Castro-Gomes, 2021; Morin, 2009; Holanda, 2022) – e o que ele denomina de determinismo mecânico materialista não dão conta de prever e lidar.

Equivoca-se, por fim, quem julga que Morin tenha se tornado um inimigo do marxismo. De forma alguma. Segundo ele mesmo diz: "Não rejeitei Marx. Não o vomitei como tantos outros, que atearam fogo ao que haviam adorado cegamente. Marx não é mais minha Bíblia, mas transformou-se em uma estrela em uma constelação" (Morin, 2020a, p. 97). Ao que complementa: "De Marx conservo, portanto, a ideia de um grande pensamento complexo, um pensamento fundador que deve ser continuado, enriquecido, desenvolvido em direções novas" (Morin, 2020a, p. 101). E conclui: "[...] integrei o messianismo de Marx, ao mesmo tempo que o superei. Se não creio mais na Salvação terrestre, nem em nenhum

Messias redentor, guardo intactas as forças da esperança no seio da desesperança" (Morin, 2020a, p. 104).

Gostaria de destacar também que ao longo deste trabalho diversos autores e autoras estrangeiros, inclusive europeus, serão chamados ao diálogo, de modo que várias de suas contribuições teóricas serão acolhidas nas reflexões aqui desenvolvidas. Considero importante destacar isso nesta seção introdutória, a fim de que fique claro, desde o princípio, que não me apoio em uma postura fechada às contribuições "de fora", mas que as acolho como boas visitas e em perspectiva sempre crítica. Entendo que tal postura crítico-acolhedora seja coerente com o aspecto intercultural adotado como referencial nos estudos aqui desenvolvidos, evitando, portanto, não confundir a crítica ao eurocentrismo com um posicionamento eurofóbico. Como diz Mignolo (2013, p. 23): "Estamos todos e todas nesse caminho, o caminho de reduzir a universalidade do relato da modernidade à sua justa medida, reconhecer seus méritos e repudiar suas aberrações".

Ademais, há muitos diálogos possíveis, e também dialógicas irrenunciáveis, a fazer com o pensamento oriundo da Europa e do Ocidente como um todo.

Daí que encontro apoio, ainda, no paradigma indiciário, sobretudo no que diz respeito à desafiante questão das "fontes" quando se faz pesquisa tanto em História da Educação quanto em Filosofia da Educação. Enfrento, de algum modo, o exercício de lidar com alguns textos que aos poucos vão se tornando fontes consagradas para a pesquisa em educação no Brasil, e outros ainda nem tanto, mas que se apresentam como vestígios e indícios provocadores de reflexão muito mais do que como respostas e dados absolutamente claros. Tal como diz Ragazzini (2001, p. 13), "a fonte é uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica" (itálico do original).

Segundo a perspectiva de Ginzburg (1989), o paradigma indiciário é entendido como um método epistemológico voltado para resolução de problemas baseado em dados marginais, em indícios, sinais, detalhes, sintomas, vestígios, pistas, tais como indicações frasais, conceituações diversas, documentos e "fontes" que, mesmo não sendo consideradas "clássicas", são tomadas como elementos "considerados reveladores" (Ginzburg, 1989, p. 149) pela intuição da pesquisadora e do pesquisador.

Este método, nos dizeres de Ginzburg (1989, p. 152-153), desde os tempos mais antigos, pressupõe "o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador". E, aqui, nossa "realidade talvez ínfima" são as referências bibliográficas nem sempre consideradas tão

consagradas na pesquisa em Educação que adotamos como fontes de investigação, pois, como diz Ginzburg (1989, p. 177), "se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la".

Nesse sentido, o presente trabalho se insere especialmente na perspectiva da Filosofia da Educação, em interface com a História e a Sociologia da Educação, problematizando, questionando e mesmo construindo certas hermenêuticas e conceitos, para, por meio deles, nos reaproximarmos dos fatos históricos da realidade brasileira em geral e estabelecer uma leitura de nosso processo formativo.

Procuro tomar o devido cuidado para não cair em subjetivismo, mas também evito um objetivismo que pode, à sua maneira, produzir colonialidade do saber e consequente falta de autonomia no ajuizamento dos dados pela pesquisadora e pelo pesquisador. Aqui é evitado o excesso objetivista do academicismo positivista, que o próprio Ginzburg (1989) diz ter origem no paradigma galileano, do qual fazem parte disciplinas e posturas quantitativas, sob "o emprego da matemática e o método experimental", implicando "a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos" (Ginzburg, 1989, p. 156) e "a tendência a apagar os traços individuais de um objeto" (Ginzburg, 1989, p. 163), por conta do obrigatório distanciamento emocional absoluto que a pesquisadora e o pesquisador supostamente devem ter em relação ao objeto de seu estudo.

Entretanto, explica Ginzburg (1989) que

> A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. [...] o *rigor flexível*[5] (se nos for permitido o oximoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. [...] Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (Ginzburg, 1989, p. 178-179, itálicos meus).

[5] Essa expressão faz-me lembrar da perspectiva do método segundo o pensamento complexo de Morin. Para ele, o método não quer dizer o mesmo que metodologia. Conforme diz, "As metodologias são guias *a priori* que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá utilmente certos segmentos programados, isto é, 'metodologias', mas comportará necessariamente descoberta e inovação). O objetivo do método, aqui, é ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas" (Morin, 2015b, p. 36). Nessa mesma obra, Morin reafirma com frequência que "a inteligência é sempre estratégia e [que], nos seus exercícios mais individualizados, mais complexos, mais inovadores, essa estratégia torna-se arte" (Morin, 2015b, p. 197), complementando que "a arte da inteligência não conseguiria obedecer a receitas ou programas de realização" (Morin, 2015, p. 197). E, ao falar das diversas artes que a inteligência deve eficazmente combinar, o autor menciona explicitamente o que ele chama de uma "aptidão *sherlock-holmesiana* para reconstituir uma configuração global, um acontecimento ou fenômeno a partir de rastros ou de índices fragmentários" (Morin, 2015b, 198). Evidente aceno a uma perspicácia indiciária.

Considero que decolonialidade, interculturalidade, complexidade e paradigma indiciário estão intimamente em acordo nesse ponto.

Quanto aos seus escopos, o presente relatório de qualificação deve ser classificado, enfim, como de tipo eminentemente exploratório, uma vez que procura apontar, levantar, identificar e refletir sobre elementos centrais do processo de formação da realidade filosófico-educacional brasileira no que se refere à possível raiz e presença de colonialidades culturais em nossa história formativa.

À vista do exposto, na perspectiva daquilo que se pode chamar de sumário expandido, esta tese percorre, então, os cinco passos seguintes:

Num primeiro momento, está em pauta retomar as principais categorias de análise teórica desenvolvidas, no sentido de se esclarecer as relações entre a cultura metropolitana e as culturas colonizadas. A ideia é delinear as definições e sentidos conceituais que assumo de cada uma das palavras-chaves, bem como de núcleos conceituais afins que considero importantes para as reflexões e explorações que faço ao longo do trabalho.

Num segundo passo, dou maior atenção à discussão cultural, buscando explicitar a relação complementar entre a decolonialidade e a interculturalidade e, especialmente, o conceito de colonialidade cultural.

Numa terceira etapa, passo ao trabalho de identificar as matrizes filosófico-educacionais que mais marcaram nosso processo formativo, partindo, sobretudo, daquelas mais vigentes em Portugal entre os séculos XVI e XIX, compreendendo se e como elas chegaram até nós e no modo como temos pensado e construído a educação brasileira.

Na quarta etapa, busco compreender, ainda que brevemente, o percurso histórico-filosófico da educação brasileira, identificando períodos históricos, correntes filosóficas e possíveis marcas de colonialidade cultural herdadas entre nós.

No quinto e último passo, enfim, são avançadas algumas propostas de caminhos para a prática filosófico-educacional no país. Sistematizo alguns indícios de marcas de colonialidade cultural identificadas e levanto tópicos sobre as contribuições originais do pensamento filosófico-educacional brasileiro. Com isso, busco colaborar, de algum modo, para a superação e/ou o combate das marcas coloniais, destacando a importância decolonial e original que há na movimentação filosófica de resgate de nossa própria história, do próprio

questionamento crítico que temos feito sobre nossas possíveis originalidades e da busca pela tomada de consciência da formação de nossa(s) própria(s) identidade(s)[6].

Tendo visto, então, os principais elementos estruturais que deram sustentação à pesquisa que foi desenvolvida, vamos aos resultados obtidos, conforme se encontram expressos nos cinco capítulos que ora seguem.

[6] Não é propriamente meu objeto de pesquisa o tema da identidade. Todavia, recorro-me ao *(s)* aqui porque tenho ciência de que essa discussão é complexa e, como tal, talvez seja mais viável investigar a possibilidade não somente de uma identidade, no singular, que nos caracterize, mas de várias ou, se única, com várias facetas expressivas. Nesse sentido, concordo tanto com Tavares (2020, p. 16), que diz que "se deve falar de múltiplas identidades que, nas suas diversas faces, ocultam diferenças e contradições", quanto com Santos (1993, p. 31), que afirma que as "identidades são, pois, identificações em curso", e com Severino (2019, p. 21), que, ao falar especificamente da condição histórica da sociedade do povo latino-americano, explica que ela "é marcada por uma identidade ainda em processo de construção". Considero, ainda, o que provoca Gallo (2011) acerca dos embates entre diversidade, identidade e universalidade, em especial da identidade que pode servir à imposição de uma pretensa universalidade e, como tal, reduzir a diversidade a mero conceito, representação. Com isso, sustentado na filosofia de Deleuze, Gallo (2011, p. 229) afirma que caímos no risco de não pensar "o diferente, de fato, mas o diferente em relação ao idêntico". O autor (2011, p. 230) pensa a problemática a partir de uma *teoria das multiplicidades*, a partir da qual "fazer diferença, produzir o diferente, eis o que importa", complementando, criticamente – e decolonial e interculturalmente – que "uma Filosofia da Educação pensada nesta perspectiva tem por tarefa desmascarar os discursos do multiculturalismo reinante, que apaga as diferenças, no mesmo momento em que as afirma, por recolhê-las todas sob o princípio da identidade, como partes de uma mesma universalidade. Produzir diferenças é o que nos possibilita a ação militante de uma educação menor no cotidiano da sala, à diferença de uma educação maior representada nas políticas públicas que apontam para uma diversidade que se resolve na universalidade" (Gallo, 2011, p. 230-231). Após uma longa reflexão em perspectiva deleuziana de filosofia da linguagem, o seu convite final é para que aquelas e aqueles que lidam com a Filosofia da Educação em língua portuguesa trabalhem para "fazer proliferar diferenças e singularidades" (Gallo, 2011, p. 238), experimentando "minorações na língua e na educação", como diz o título de seu texto. Diante da questão da(s) identidade(s) não nos esqueçamos, enfim, das "ninguendades" (Ribeiro, 2015) invisibilizadas. Para um aprofundamento no tema da(s) identidade(s), ver os autores aqui citados (Gallo, 2011; Ribeiro, 2015; Santos, 1993; Tavares, 2020) e as referências que eles próprios sugerem.

1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

> *O problema da independência não era a mudança de formas, mas a mudança de espírito.*
> *(Martí, 2007, p. 54)*

O complexo histórico da realidade brasileira, envolvendo todas as suas estruturas, elementos e instituições fundamentais, tais como educação, cultura, economia, filosofia, trabalho, política e religião, dentre outros, é permeado de correlações com a matriz europeia que nos colonizou. Todavia, tal como expressou Darcy Ribeiro (2006), a Europa não é o único matricial de formação do povo brasileiro, dado que herdamos muitos dos aspectos de nossa(s) identidade(s) também do encontro cultural com os referenciais africanos e indígenas[7], de tal modo que o processo de constituição daquilo que somos – e podemos ser – segue a pleno vapor.

Segundo Ribeiro (2006, p. 27), além dos conflitos que já existiam entre as diversas matrizes indígenas que viviam há muitos anos aqui na "Ilha Brasil", a partir de 1500 ocorre uma intensa exacerbação conflitiva em todos os níveis entre nós, tais como: no nível "biótico", com "pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes"; no nível "ecológico", com disputas de território, matas "e riquezas para outros usos"; no nível "econômico e social", com escravização, "mercantilização das relações de produção", exploração de gente e de terra; e no nível "étnico-cultural", com uma "transfiguração" que se deu através do gestar de "uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas" (Ribeiro, 2006, p. 27).

Relevada a brevidade dessas primeiras observações, fato é que, ao pensar a formação da realidade brasileira, nos deparamos com algo complexo, com vários fatores tecidos juntos[8].

---

[7] Embora fosse tupinambá o povo originário predominante "na costa brasílica no limiar do século XVI" (Vainfas, 2022, p. 18), muitos outros etnônimos indígenas estavam espalhados ao longo do território invadido pelos portugueses.

[8] O próprio Darcy Ribeiro, no que tange à multiplicidade matricial do processo de formação do povo brasileiro, afirma que "reconstruir esse processo" e "entendê-lo em toda a sua *complexidade*" (Ribeiro, 2006, p. 27, itálico meu) é seu grande objetivo no livro *O povo brasileiro.* Como se pode notar, o conceito de "complexidade" é, de fato, indispensável para a compreensão do complexo histórico da formação do Brasil, especialmente no que se refere à formação cultural, educacional e intelectual de nosso país, tal como se propõe parte do escopo desta tese. O paradigma da complexidade me iluminará em partes do percurso. Há muitos indícios a serem descobertos e considerados. Dados esses fatores complexos e da necessidade de confluí-los, será fundamental também o aporte ao paradigma indiciário, além das contribuições da decolonialidade e da interculturalidade, como instrumentais metodológicos indispensáveis para este trabalho.

Dessa interpenetração cultural, herdamos aspectos problemáticos que estão presentes em nossa historicidade formativa, com destaque à marcante subordinação a marcos compreensivos de nosso entorno que, não raramente, são alheios a esse nosso próprio entorno, gerando aquilo que ficou conhecido como colonialidade do ser, do saber e do poder[9] (Quijano, 2016; Maldonado-Torres, 2007). Contudo, é importante considerar que também há elementos que fomos apropriando desse intercâmbio e que contribuíram para a composição da diversa malha cultural que caracteriza nossa brasilidade.

E é bem a necessidade de um reconhecimento sistemático das muitas outras vozes que compõem a(s) cultura(s) brasileira(s) que hoje se apresenta como um exercício irrenunciável para a educação no/do Brasil. Já não se pode admitir o silenciamento de inumeráveis brasis que fomos inventando ao longo de nossa historicidade tão marcada por uma cruel colonização e por uma persistente colonialidade[10] que resultaram – e ainda resultam – em violentas formas de negação da nossa alteridade. Se, por um lado, a educação entre nós insistentemente "exerceu um papel fundamental no processo de homogeneização cultural, que teve como função a consolidação de uma cultura de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou vozes, saberes e culturas de determinados grupos" (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 16), hoje é imperativo – e também constitucional – uma educação que aprenda a acolhida e o convívio com a diversidade, especialmente no que tange à "valorização cultural dos grupos culturalmente marginalizados" (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 20).

A Constituição do Brasil se expressa sobre isso nos seguintes termos:

> **Art. 215.** O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> **§ 1º** O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (Brasil, 2015, p. 61).

Todavia, faz-se importante para a abordagem decolonial que aqui se pretende desenvolver o entendimento, num primeiro momento, de que, ainda que tal garantia não existisse na Constituição, nem por isso tal direito deixaria de ser, de fato, um direito. Isso se dá porque direitos fundamentais, além de serem compreendidos e conquistados historicamente através de muitas lutas sociais, aqui eles são especialmente concebidos como inerentes mesmo à pessoa humana, o que significa que sua legitimidade se encontra na ordem mesma de uma

[9] O trato sobre esses conceitos será feito em tópico específico mais à frente neste trabalho.
[10] A diferença entre colonialismo e colonialidade será trabalhada mais à frente neste trabalho.

ontologia, isto é, na condição do próprio *ser* do ser humano e, assim, estão para além da mera legitimação estatal para que passem a existir.

Ora, sob essa interpretação, o Estado não tem autoridade alguma para fazer com que tais direitos existam ou deixem de existir, uma vez que eles o antecedem enquanto realidades intrinsecamente humanas, mas está obrigado a reconhecê-los e a fazê-los cumprir, e não os concede como que por um ato de bondade de seus governantes. É um dever ético-existencial, cuja fonte está na própria condição humana das pessoas, donde promana, inclusive, a razão de ser da própria sociedade e do Estado. Nisto, então, estou de acordo com o que afirma Rodrigues (2008), ao dizer que os direitos humanos:

> [...] são *fundamentais*, porque nele se originam os vários direitos depois consignados na ordem jurídica dos Estados, de tal modo que da conformidade de determinada ordem jurídica com os mesmos dependem a sua consistência e rectidão (*sic*). [...] Em relação ao Estado, sublinhemos que os direitos humanos não são devidos nunca a qualquer benigna concessão por parte dele. O Estado deve, sim, reconhecê-los, mas não os cria [pois] precedem e excedem qualquer texto legislativo. (Rodrigues, 2008, p. 44-46).

Por outro lado, é importante considerar que os direitos humanos necessitam de uma abordagem decolonial também no sentido do combate ao seu mero abstracionismo e à sua marcante faceta ocidentocêntrica. Nesse sentido, em um aspecto, é marcante a consideração de Morin (2012) sobre um risco epistemológico que sempre nos ronda: o de perceber apenas uma "unidade [e igualdade humana] abstrata" ou o de reconhecer somente uma "diversidade catalogada" (Morin, 2012, p. 65). E, em outro aspecto, é fundamental o que Mignolo (2013) provoca a pensar sobre o desenvolvimento dos discursos sobre os direitos civis e humanos na era moderna, pelo menos desde a *Bill of Rights* (1689) da Revolução Inglesa, perpassando a *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* (1789) da Revolução Francesa, até à promulgação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) da ONU. Diz Mignolo (2013) que

> A Declaração dos Direitos Humanos e Civis coincide com o momento crucial em que a França e a Inglaterra tomam a liderança imperial e se expandem pela Ásia e a África, além de controlarem econômica e epistemicamente a "América Latina". Enfim, a "Declaração Universal dos Direitos Humanos" foi estatuída e instituída pelos estados europeus fortes, liderados pelos Estados Unidos, *para resolver problemas que os europeus e os Estados Unidos tinham criado*[11]. (Mignolo, 2013, p. 22, itálicos meus).

[11] Segato (2021) afirma algo similar, posto que procura evidenciar a ambiguidade dos direitos humanos: "buscar proteger ou reconstruir com uma mão o que já foi ou está sendo destruído com a outra no processo de colonial-

É preciso atenção, portanto, dado que a pretensa "naturalidade" e "universalidade" desses direitos é permeada do perigo epistemológico da a-historicidade, e isso eles não são – a-históricos, desencarnados –, dado que temos limitações contextuais em nossas formas de entender, interpretar e compreender as coisas. E isso se aplica a todos os países e a todas as suas dimensões e instituições.

Segundo explicita, ainda, Severino (2001), a consideração da dimensão ontológica do ser humano é completamente indissociável da dimensão histórica da humanidade. Dito de outro modo, o que possuímos é, na verdade, uma ontologia histórico-social, dado que aquilo que "somos" é descoberto e desenvolvido por cada pessoa humana concreta e, justamente, na concretude prática da sua história em um dado contexto social[12]. É daí que se pode falar, então, em *formação humana,* em *processo de humanização,* em *desenvolvimento da personalidade humana*, em *realização de um projeto antropológico* no bojo de um determinado trabalho pedagógico sem que caiamos ingenuamente numa consideração excessivamente abstrata da realidade humana e de seus direitos – mesmo que tenhamos a capacidade de pensarmo-nos abstratamente.

Isso é possível porque o humano é compreendido à luz de um devir humanizador, na perspectiva de um *estar sendo* cotidiano, historicamente situado, como um ser em constante prática de si em um entorno cultural específico. Também em um contexto social não acabado e em uma *práxis* educacional que é, ao mesmo tempo, *mediadora de* e *mediada por* nossa humanidade em construção, em vista da efetivação concreta de nossa dignidade ontológica.

---

modernização" (Segato, 2021, p. 30-31). Também Morin (2011b), ao lidar com a noção de ideologia em Marx e o mascaramento que ela faz dos reais interesses de uma classe dominante, provoca à reflexão ao afirmar que, sob essa perspectica, "a ideologia dos direitos do homem mascara o poder criminoso da burguesia" (Morin, 2011b, p. 149).

[12] De modo semelhante, Zilles (2011) – ver também Zilles (2012) –, ao tratar do conceito filosófico de *pessoa* e buscar a explicitação da sua dinamicidade, afirma que "ser pessoa é uma possibilidade a ser construída como realidade na relação recíproca com outras pessoas. [...] O conceito de pessoa é dinâmico, pois já nascemos como pessoa e durante toda a vida nos tornamos pessoa" (Zilles, 2011, p. 110). Paulo Freire (2020), por sua vez, entenderá, semelhantemente também, que o ser humano é uma vocação ontológica e histórica a ser mais. É importante destacar que a reflexão antropológico-filosófica de Severino possui uma considerável influência do pensamento que justamente se convencionou chamar de *personalista*, mormente do personalismo de Emmanuel Mounier, que foi, inclusive, objeto de sua pesquisa de doutoramento. Assim sendo, entendo que a aproximação entre a consideração ontológica histórico-social da filosofia da educação de Severino (2001; 2011), a afirmação conceitual de Zilles (2011) sobre pessoa e a consideração antropológico-pedagógica de Freire (2020) não é mero devaneio. Nas palavras do próprio autor: "Os sujeitos educandos, os sujeitos que se educam e que buscam educar, não podem ser reduzidos a cópias de *modelos abstratamente concebidos* de uma natureza humana, como não se reduzem a máquinas naturalizadas, artefatos biológicos. Seres de carências múltiplas, *realizam-se ao longo de um devir* sempre *em busca de um ser-mais,* guiados por uma intencionalidade projetante e nunca pela efetivação mecânica de determinismos objetivos" (Severino, 2011a, p. 31, itálicos meus).

Nesse sentido, no que se refere à América Latina, em geral, e ao Brasil, especificamente, revisitar nossa história e relê-la, no sentido de redescobrir as histórias e sujeitos subalternizados e invisibilizados pela história "oficial", é um compromisso inadiável, em especial para a tarefa investigativa da nossa educação. Isso se reforça, sobretudo, se ela quiser assumir-se como lugar de experiência de (auto)formação humana – e não de formatação – e de possibilidade de construção crítica e consciente de identidades.

À vista do exposto, algumas categorias de análise são bastante relevantes para o trato que o presente trabalho pretende fazer sobre os indícios de algumas das marcas da colonialidade, sobretudo cultural, presentes em nosso processo formativo. Tais categorias nos auxiliarão no exercício de esclarecimento das relações entre a cultura metropolitana[13] e as culturas colonizadas, interessando-nos, sobremaneira, a realidade brasileira. Além disso, tais categorias são tomadas em consideração aqui especialmente como pressupostos interpretativos de nosso complexo histórico. Vamos a elas então.

1.1 COLONIALISMO E COLONIALIDADE

A partir do início do século XVI, o Brasil passou por um intenso processo de colonização. Os portugueses que aqui se aportaram não tardaram em iniciar um processo sistemático de domínio e de exploração do território e dos povos que aqui habitavam. A extração das riquezas naturais, por um lado, e a negligência de uma parte esmagadora das riquezas culturais inerentes aos povos que já viviam nesse imenso chão, por outro, ocasionaram uma conjuntura estrutural de dominação política marcadamente autoritária.

O extrativismo da natureza – inclusive, a própria compreensão da natureza como "recurso" e não propriamente como lugar existencial fundamental para a constituição dos sujeitos – e o domínio político – com toda a sua carga socioeconômica – não se efetivaram sem um intenso processo de subalternização cultural. O controle não foi somente das terras, mas das pessoas que viviam nessas terras e que tinham se constituído como pessoas humanas justamente através da relação que estabeleceram com a sua terra.

Ora, o colonialismo, enquanto processo de tomada política de um determinado território, se fez também colonialidade para além da dimensão geográfica, caracterizando um

[13] É questionável, na verdade, se, de fato, é adequado falar em cultura metropolitana no singular. Seria Portugal, em meados do século XVI, tão unificado culturalmente? Aliás, o próprio conceito de cultura admite unificações tão singulares? Parece que não. Voltarei à questão cultural e intercultural mais especificamente no próximo capítulo deste trabalho e o questionamento acerca da unidade/singularidade cultural dos portugueses nos acompanhará ao longo das reflexões. Por ora, suspendo o juízo sobre uma resposta mais assertiva.

agudo processo de tomada das subjetividades e um verdadeiro processo de (de)formação das identidades aqui já existentes. Nos dizeres de Rufino (2021):

> A colonização, que não cessou – pois tem os seus ativos acionados e seus efeitos gerados ainda hoje –, investiu em diferentes formas de violência. Podemos dizer que a empresa colonial aportada na face da cruz, da espada e do saque não se limitou ao holocausto dos indígenas das bandas de cá e de lá do Atlântico. Para a Europa não bastou o genocídio, a tortura, o estupro, o encarceramento e a escravidão. Ela continuou avançando nas formas de terror, produzindo assassinatos que vão além do corpo físico e incutindo via catequização uma permanente captura dos mundos, das subjetividades e da regulação do ser em suas dimensões sensíveis. (Rufino, 2021, p. 21).

O colonialismo se constituiu, dessa forma, em um processo que se pode chamar de pedagógico, mas calcado numa "pedagogia do terror" (Severino; Tavares, 2020) que se torna pedagogia oficial na colônia e "educa" [14] por meio da violência, por meio do medo, pela imposição de castigos que devem "servir de exemplo" e que chegam mesmo à dizimação inescrupulosa de povos inteiros. Como afirmam Severino e Tavares (2020),

> Em síntese, o processo de conquista, com apropriação do território e dos recursos produtivos da região conquistada, e da colonização, com imposição de regime político-administrativo sob regulação externa, se fez permanentemente acompanhar de genocídios, extermínios físicos bem como de epistemicídios, sufocamento, silenciamento, inferiorização ou mesmo destruição da possibilidade de subjetivação e de criação cultural por parte dos sujeitos colonizados. (Severino; Tavares, 2020, p. 106).

E Severino (2021) reafirma ainda tal consideração em outra oportunidade, dizendo que

> Todo o processo histórico decorrente da conquista pelos europeus de territórios geográficos e culturais mostra que a colonização não foi um

[14] Aqui é importante considerar que parto de uma compreensão ampliada de "educação", entendendo que mesmo uma "pedagogia do terror" é "educação", e não "falta de educação". Na verdade, compreendo mesmo que aquilo que comumente as pessoas entendem como "falta de educação" é, de fato, educação, constitui-se num processo formativo, mesmo que limitado e/ou questionável a partir de um determinado ponto de vista moral e social. Parece-me fundamental, desse modo, que não nos apoiemos em uma visão ingênua do fenômeno educacional, como se todo tipo de educação fosse bom por si só. Sua carga valorativa – e há carga valorativa atribuída à educação – é constituída a partir de um determinado projeto societário, de humanidade, de política, de economia etc. A educação não é neutra nem vazia de sentido historicamente construído e, como tal, não está ilesa a manipulações e explorações com fins de poder. A modernidade/colonialidade opera uma pedagogização social e constitui algo que podemos chamar de "mito da educação" (Cambi, 1999), e deixa um testemunho histórico do quanto é possível educar para a subalternização, para a exploração, para e através da morte, do medo, do fechamento, da punição. Aqui questiono que herança imaginativa, que imagem-ideal de educação carregamos conosco oriunda de nossos colonizadores, o que aprendemos sobre educação e que, talvez, precisamos desvelar, rever, reconsiderar, desaprender e descolonizar de nosso interior. Como alerta Gadotti (2021, p 11): "A educação é um processo universal, mas são muitas as concepções e as práticas, diferentes e até antagônicas, que a materializam. Por isso é preciso qualificá-la, isto é, dizer de que educação estamos falando".

> evento de natureza puramente administrativa, econômica e política. Ela teve igualmente um profundo impacto cultural, impondo profundas mudanças nas culturas locais. Os europeus conquistadores, ao se tornarem colonizadores, levaram às novas terras, junto a suas práticas econômicas e organizacionais da vida social, além de suas tecnologias e armas, um modelo cultural fundado na cosmovisão da sua própria cultura que foi imposto a ferro e fogo às populações locais. (Severino, 2021, p. 107).

Rufino (2021, p. 22), por sua vez, também assim considera, afirmando que "a colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso".

Ora, como toda pedagogia é permeada de uma antropologia, não é difícil perceber que os "fundamentos antropológicos" dessa educação colonizadora que fora exercida entre nós foram os da inferiorização sistêmica e o da indiferença cultural, que serviram como esteios epistemológicos para a distinção entre o "nós" (branco, homem, europeu, cristão) e os "outros" (quaisquer outros povos, gêneros, região geográfica e religiões diferentes do padrão eurocêntrico).

Segundo Quijano (2005, p. 118), o artifício socioclassificatório é fundamental no trabalho de uma nova forma de legitimação das "já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados". Ou seja, a classificação social legitima tanto o colonialismo político quanto a colonialidade do poder e suas implicações no ser e no saber, de tal forma que aparece a "elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus" (Quijano, 2005, p. 118). Segundo o pensador peruano, ainda, mas em outra obra (Quijano, 2014, p. 285), essa "classificação racial/étnica" torna-se um padrão classificatório de poder que se estende para toda a população mundial sob o paradigma do padrão europeu de civilização, destacando que ele se origina e se mundializa especialmente "a partir da América"[15].

Segato (2021, p. 327), por sua vez, afirma que "*a raça, a não brancura, é o traço da história nos corpos*" (itálicos do original), complementando que:

> [...] "raça" nada mais é do que uma construção histórica, uma emanação do processo histórico de conquista e colonização do mundo, primeiro pelas metrópoles europeias e, em seguida, pelas elites que construíram e administraram, desde então, os estados nacionais, herdeiros diretos do

[15] Uma consideração específica sobre a categoria classificatória "raça" será desenvolvida em tópico próprio neste trabalho mais à frente.

> Estado colonial. *Visto assim, raça é traço, marca no corpo da passagem de uma história ou, mais exatamente, uma pauta de leitura dos corpos instalada a partir da conquista*. (Segato, 2021, p. 332, itálicos do original).

E, concordando com a perspectiva histórica de Quijano, que possibilita uma forma outra de "iluminar o processo histórico", subvertendo "as narrativas estabilizadas" (Segato, 2021, p. 332), a autora complementa seu argumento, afirmando que,

> Sob esse novo prisma, se desvanece a noção essencializada de raça, ancorada em um suposto referente fixo, seja ele biológico ou cultural. A partir da formulação de Quijano, a modernidade e a racialidade emergem como aspectos da mesma ruptura histórica que instaura, em um único evento, a colonialidade. A racialização, ou seja, a outrificação ativa e as fobias a ela associadas são, então, instrumentos infalíveis na produção e reprodução do poder expropriador, da apropriação do trabalho não remunerado. (Segato, 2021, p. 332).

A professora Valeria Añón (2021), por sua vez, oferece considerações importantes sobre o conceito de colonialidade e sua distinção com o conceito de colonialismo[16], que, inclusive, estão em diálogo com as compreensões presentes no pensamento de Quijano, conforme expresso acima. Inicialmente, Añón (2021, p. 103) apresenta o entendimento de colonialidade como uma "matriz", em outros termos, como uma estrutura sólida de referência que, no caso da questão colonial, se refere a uma "estrutura transhistórica de dominação", o que deixa entrever certa noção de duração dos efeitos colonizadores ao longo do complexo histórico, mesmo que o período histórico propriamente do colonialismo já tenha acabado. Nos dizeres da própria autora:

> [...] por colonialidade se entende uma matriz, isto é, uma espécie de "estrutura transhistórica de dominação", baseada em um sistema classificatório racializado e em uma racialização da exploração capitalista, ancorada na experiência americana, mas estendida ao mundo todo a partir da

[16] É importante considerar que a diferença entre colonialismo e colonialidade não é unânime. Boaventura de Sousa Santos (2021), por exemplo, não vê muita justificativa para essa diferenciação. Uma vez que o fim do *colonialismo histórico* não findou o colonialismo que continua inferiorizando social, étnica, cultural e ontologicamente o outro, explica o autor (2021, p. 27) que "a colonialidade é, em verdade, a continuação do colonialismo por outros meios, um outro tipo de colonialismo", de tal modo que, por essa razão, prefere seguir falando "de colonialismo para caracterizar o que Quijano chama de colonialidade". Assim, ele entende "que não há nenhuma razão analítica para reduzir o colonialismo ao tipo específico que foi o colonialismo histórico caracterizado pela ocupação territorial por potência estrangeira". E arremata seu argumento dizendo que, "ao contrário do que vulgarmente se pensa, a independência política das colônias europeias não significou o fim do colonialismo, e sim apenas a substituição de um tipo de colonialismo por outros (colonialismo interno, neocolonialismo, imperialismo, racismo, xenofobia, etc.)".

> consolidação do sistema-mundo moderno/colonial[17], e que se produz no entrelaçamento das dimensões materiais e simbólicas[18]. (Añón, 2021, p. 103, tradução livre).

Como se pode ver, um dos grandes responsáveis pelo perpassar histórico desses "efeitos colonizadores" ao longo do tempo encontra-se naquele artifício socioclassificatório de que já alertara Quijano (2005). Añón (2021) destaca que a base da colonialidade, ao menos no que se refere à sua conceituação inicial, é "um sistema classificatório racializado", que, então, define a estrutura social a partir da classificação de raça/etnia e de uma "racialização da exploração capitalista"[19]. Isso está a serviço da hipervalorização do homem branco e cristão europeu como modelo superior de humanidade, forjando-se como uma narrativa de justificação do intento expansionista-colonizador e de legitimação do sistema-mundo moderno capitalista como o único verdadeiramente civilizado e, portanto, que deve ser considerado como o padrão a ser imposto em todo o mundo – mas para o bom proveito econômico de apenas uma pequena parcela de líderes de algumas nações, marcadamente as "europeias" ou "ocidentais", aí também se incluindo, hoje, os Estados Unidos[20].

Note-se ainda que, assim como Quijano (2014, p. 285) entende que essa "classificação racial/étnica [...] origina-se e mundializa-se a partir da América", também a professora Añón destaca que essa dinâmica racializadora se ancora "na experiência americana" e se expande "ao mundo todo a partir da consolidação do sistema-mundo moderno/colonial". E em outro trecho afirma Añón (2021, p. 108) que "a colonialidade se alimenta da diferença racializada[21]".

---

[17] Aqui está em jogo a ideia de um sistema dominador que ganha alcance mundial a partir da característica intrinsecamente colonizadora da modernidade. As ideias de sistema-mundo e modernidade/colonialidade serão trabalhadas em tópico específico à frente.

[18] [...] por colonialidad se entende una matriz, esto es, una suerte de "estructura transhistórica de dominación", basada en un sistema classificatório racializado y en una racialización de la explotación capitalista, anclada en la experiencia americana pero extendida a todo el orbe a partir de la consolidación del sistema-mundo moderno/colonial, y que se produce en el entrelazamiento de las dimensiones materiales y simbólicas.

[19] Como afirma Segato (2021, p. 327-328), "a atribuição de raça aos corpos nada mais é do que a leitura da posição desses corpos na história colonial".

[20] Pode soar estranho incluir os Estados Unidos nessa noção de nações marcadamente "europeias". Todavia, há apoio teórico em Mellino (2022a), que entende o conceito de "Europa" e de "Ocidente" como sinônimos e para além de dimensões somente geográficas. Este autor argentino radicado na Itália – e um dos grandes responsáveis por levar os estudos decoloniais para esse país e seu entorno – quando fala de "Ocidente" ou de "Europa" entende "[...] não uma entidade geográfica concreta, determinada, mas um significante [...] não é o continente europeu ou uma localização especificamente geográfica. [...] o que entendendo por 'Ocidente' ou 'Europa' é um significante, um núcleo de uma teologia política, de uma 'missão' [...] 'Ocidente' é guerra, não é algo que se possa apagar pacificamente [...] porque se apresenta como parte do que Fanon chamava 'um delírio maniqueu': uma parte é 'bem' (o 'ocidental', o 'democrático' e todos os direitos, atestes dessa autorrepresentação do Ocidente), por outro lado é o 'mal', todo o contrário" (Mellino, 2022a, n.p, tradução livre). Nessa perspectiva, o Ocidente/Europeu e seus valores – e todos os que adotam seus valores – são "bons" e todo o resto, diferente deles, é "mau". Os Estados Unidos, portanto, se englobam nessa categoria.

[21] "la colonialidad se alimenta de la diferencia racializada".

A título de fundamentação histórica dessa discussão conceitual, Añón (2021, p. 104-105) oferece, ainda, ao longo de suas considerações sobre colonialidade, a sistematização da genealogia do conceito, identificando três momentos marcantes de sua reconfiguração.

Segundo a autora, o primeiro momento se deu entre os anos 1950 e 1960, com a configuração de noções afins dos estudos pós-coloniais presentes nas obras *Pele negra, máscaras brancas* e *Os condenados da terra,* de Frantz Fanon, *Discurso sobre o colonialismo,* de Aimé Césaire, *A invenção da América,* de Edmundo O'Gorman, e *Colonialismo interno,* de Pablo González Casanova. A autora destaca que todas essas obras compartilham de grande crítica à Europa, à matriz de pensamento da modernidade e ao lugar da América e da África nessa experiência[22].

O segundo momento se deu entre os anos 1960 e 1970, com a gestação de uma multiplicidade de noções que compartilharam questionamentos sobre o processo formativo da cultura latino-americana no contexto dos primeiros momentos da colonização, donde emanou a lógica dos modos culturais e sociais que aqui se desenvolveram e que não se perderam com as independências.

O terceiro momento, por fim, se deu a partir dos anos 1980, com a reconfiguração do debate, a ampliação do campo semântico da colonialidade e a proliferação de termos associados, tendo em vista a superação da inadequação de outros termos e ideias propostas até então. Destaca a autora que foi justamente nesse momento que aparece a proposta de Quijano acerca da distinção entre colonialidade e colonialismo.

E demarca, decisivamente, o sentido central do conceito de colonialidade para o pensador peruano, que "[...] implica, em linhas gerais, uma matriz diacrônica de organização do poder colonial/imperial baseada na racialização do trabalho (e no próprio conceito de raça), uma falsa dicotomia modernidade/colonialidade e uma perspectiva eurocêntrica do mundo[23]" (Añón, 2021, p. 106, tradução livre).

Assim, o mito da racialização é fundamental para o nascimento da modernidade/colonialidade. Como dizem Rocha, Magalhães e Oliveira (2020a):

---

[22] Isso me remete ao que afirma Mellino (2022b): "Aqui está o novo 'plano de imanência' aberto pelo olhar póscolonial. Não se trata simplesmente de reconhecer o horror do colonialismo, do governo racial-colonial, da escravidão e do imperialismo, mas a maneira como esses mecanismos de governo moldaram a história global moderna e continuam a se manifestar no presente. Um raciocínio eficazmente condensado no conceito de 'colonialidade do poder capitalista global' proposto por Aníbal Quijano, um dos mais originais autores decoloniais, alguns anos depois" (Mellino, 2022b, p. 30).

[23] [...] implica, a grandes rasgos, una matriz diacrónica de organización del poder colonial/imperial sostenida en la racialización del trabajo (y en el concepto de raza misma), una falsa dicotomía modernidad/colonialidad y una perspectiva eurocéntrica del mundo.

> Antes da Era Moderna não existia a concepção de raça, sendo que a raça é um dos eixos fundamentais do padrão de poder instituído pela modernidade, o qual a utiliza como uma forma de classificação social da população mundial[24]. A raça é uma construção mental que expressa a experiência da dominação colonial e que, desde então, é encontrada nas dimensões mais importantes do poder mundial, principalmente a racionalidade específica que opera na modernidade: o eurocentrismo. [...] A questão racial tem origem e caráter colonial, mas mostrou-se ser mais duradoura e estável que o próprio colonialismo do qual deriva, implicando na colonialidade do poder hegemônico [...] se sustenta ao impor uma classificação étnico/racial para a população do mundo. (Rocha; Magalhães; Oliveira, 2020a, p. 17-18).

Ainda sobre a temática da colonialidade, os autores colombianos Ocaña, Arias e Conedo (2018) também oferecem problematizações iluminadoras. Os autores têm utilizado o termo "biopráxis" para se referirem ao nosso agir e pensar cotidiano, biopráxis essa que é permeada de todas as nossas configurações existenciais (biológicas, culturais, econômicas, geográficas etc.). Eles alertam para o fato de que

> [...] não nos damos conta de como vivemos nem por que ou para quê vivemos como vivemos ou falamos como falamos [...] não nos questionamos sobre nossas configurações e muito menos problematizamos o lugar que ocupamos quando falamos e configuramos nossa cultura no conversar cotidiano[25]. (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 18, tradução livre).

Isso é, de fato, um problema a ser considerado, sobretudo quando compreendemos que a colonialidade atua através de elementos e comportamentos sutis que, assim sendo, não são facilmente percebidos cotidianamente. Estamos envoltos em configurações que tendem a ser vistas como naturais por nós. Aliás, frequentemente nem sequer nos damos conta das coisas que consideramos ou não como "naturais" e por que assim as consideramos. Aí está a sutiliza da colonialidade, que vicia as estruturas de certas configurações que parecem intransponíveis, insubstituíveis, impondo, inclusive, o peso hermenêutico de que toda tentativa de transformação radical da estrutura social produziu resultados ainda piores que o sistema atual, justificando, assim, sua manutenção e permanência com algumas poucas reformas. E a tese esboçada pelos autores colombianos é exatamente essa, de que "[...] a pessoa que somos hoje nada mais é que a configuração de nossas biopráxis envoltas em ideias, legados e diferenças

[24] Segato (2021, p. 21) é explícita ao afirmar "a precedência do racismo sobre a raça, pois é aquele que cria esta: a raça é um produto da estratégia racista do expropriador".

[25] [...] no nos damos cuenta como vivimos ni por qué o para qué vivimos como vivimos o hablamos como hablamos [...] no nos cuestionamos nuestras configuraciones y mucho menos problematizamos el lugar que ocupamos cuando hablamos e configuramos nuestra cultura en el conversar cotidiano.

coloniais. Nossas vivências cotidianas, desde bem cedo, se entrelaçam com as opiniões e imagens coloniais[26]" (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 19, tradução livre).

Ocaña, Arias e Conedo discorrem sobre as diferenças e relações entre colonialismo e colonialidade à luz de diversos pensadores que hoje são destaques nesse campo de reflexão.

Das contribuições de Aníbal Quijano, destacam que "a colonialidade é uma imposição sutil à subjetividade humana, mais prolongada e arraigada, enraizada e penetrante[27]", de tal modo que ela "surge do colonialismo, mas adquire uma maturidade, autonomia e independência próprias, que lhes permite existir sem ele[28]" (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 19, tradução livre).

De Nelson Maldonado-Torres, apresentam que a colonialidade, enquanto imbricada na articulação e no domínio do âmbito intersubjetivo, é produto direto do colonialismo, mas o transcende, sobrevivendo a ele. Assim, nós

> [...] a respiramos em nossa cotidianidade, dado que está presente nos modos de viver na modernidade, no senso comum, no modo como vemos a nós mesmos, na autoimagem dos povos, na cultura, nas aspirações dos seres humanos, nos parâmetros para medir a excelência acadêmica e nos livros[29]. (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 19-20, tradução livre).

De fato, as considerações de Maldonado-Torres em relação à diferença – e às correlações – entre colonialismo e colonialidade são bastante iluminadoras, sobretudo no que se refere à perspectiva educacional, que é o foco de interesse principal deste trabalho. Vale um destaque nesse ponto. A ênfase de Maldonado-Torres está no fato de que, para muito além das limitações da submissão formal de um povo ao poder político de outro, a forma de poder da colonialidade é, ao mesmo tempo, muito mais sutil e profunda, aparentemente inexistente – por não haver mais oficialmente uma relação entre "colônia" e "metrópole" –, mas efetivamente mais duradoura. Isto é, a colonialidade está presente, cotidianamente, na "forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam-se entre

[26] [...] la persona que somos hoy no es más que la configuración de nuestras biopraxis envueltas en ideas, legados y diferencias coloniales. Nuestras vivencias cotidianas, desde edades tempranas, se entrelazan con las opiniones e imágenes coloniales.
[27] "la colonialidad es una imposición sutil a la intersubjetividade humana, más prolongada y arraigada, enraizada y penetrante".
[28] "surge del colonialismo, pero adquire una madurez, autonomia e independencia propia que le permite existir sin él".
[29] [...] la respiramos en nuestra cotidianidad, por quanto está presente en las formas del vivir en la modernidade, en el sentido común, en como nos vemos a nosotros mismos, en la autoimagen de los pueblos, en la cultura, en las aspiraciones de los seres humanos, en los parâmetros para medir la excelencia académica y en los libros.

si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça[30] [tal como já havia sido destacado por Aníbal Quijano]" (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução livre). Mais ainda, sua sobrevivência em relação ao colonialismo acontece e se transmite por uma profunda pedagógica cotidiana. A colonialidade é mais que um mero resíduo do colonialismo, mas uma realidade que ganhou força (de)formativa própria, o que a "mantém viva nos manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna[31]" (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução livre). É importante considerar isso, questionando nossos parâmetros avaliativos, o que elencamos como critérios definidores de excelência, o que é aceito ou não como cientificamente válido, o que achamos digno ou não de um trabalho acadêmico, de um saber que deve ou não ser compartilhado com o maior número de pessoas etc.

Mas voltando aos destaques de Ocaña, Arias e Conedo (2018, p. 20), ao se aportarem, na sequência, às contribuições agora de Santiago Castro-Gomes, vão acentuar a dimensão simbólica e cognitiva da colonialidade enfatizada por esse autor, dimensão essa compreendida mais como um "processo" do que como um fato isolado, datado e/ou subsequente ao colonialismo. Segundo destacam, essa dimensão se manifesta de maneira singular nas seguintes características: "conjugação de disciplinas que não incorporam as diferentes dimensões da vida do ser humano"; "não há integração de saberes, não existem respostas de acordo com o contexto de problematização"; "um olhar fragmentado da realidade a partir das conveniências, do interesse de nutrir a classe imperante"; "um olhar para as ciências sociais como uma configuração eurocêntrica que não mostra a realidade dos povos[32]" (tradução livre).

De Edward Wadie Said e de Walter Mignolo, por fim, destacam o quanto uma ideia categorial de "colonialidade" é compartilhada, por ambos, como fundamental na explicação do colonialismo, e que os dois, então, para além de suas diferenças teóricas, convergem na compreensão de que

---

[30] "forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridade y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza".

[31] "mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna".

[32] "conjugación de disciplinas que no incorporan las diferentes dimensiones de la vida del ser humano"; "no hay integración de saberes, no existen respuestas de acuerdo al contexto problémico"; "una mirada fragmentada desde las conveniencias, desde el interés de nutrir la classe imperante"; "una mirada de las ciencias sociales como una configuración eurocêntrica que no muestra la realidad de los pueblos". É interessante notar como essas características muito se aproximam das críticas da teoria da complexidade moriniana à ciência moderna (MORIN, 2021, p. 329-341).

> [...] a colonialidade é um imaginário sociocultural, é um discurso que ganha vida, se manifesta e se materializa em constelações de instituições, normas e leis coloniais (aparatos disciplinares de controle e dominação), por meio dos quais emergem formas concretas e específicas de subjetividade configurada[33]. (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 21, tradução livre).

Os três autores colombianos oferecem, então, sua própria síntese reflexiva, destacando a complexidade do conceito discutido. Para eles

> Em síntese, a colonialidade é um portento histórico de complexidade que ultrapassa o colonialismo [...] A colonialidade torna-se complexa na medida em que tem vigência na sociedade, posto que se tem cotidianizado o ato de pensar e de aceitar que a ordem originária das coisas corresponde à manipulação e imposição de hierarquias, que se mesclam sutilmente e se autodenominam modernos para poder governar a partir da racionalização do ser humano, que tem ausências no conhecimento de suas raízes, gerando letargia de conhecer e produzir no nativo, no habitat que lhe corresponde funcionar[34]. (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 20, tradução livre).

Ora, as considerações de Ocaña, Arias e Conedo acima apresentadas são importantes, especialmente para pensarmos o quanto se faz urgente o desenvolvimento de uma educação problematizadora, decolonial mesmo, que vivencie uma pedagogia da pergunta e do diálogo em seu espaço e quefazer, tal como já propunha Paulo Freire ao longo de toda sua obra, que podemos, aliás, considerar como seminal da decolonialidade (Walsh, 2014). Uma educação, inclusive, que se permita elaborar-se nesse *locus* da questão-problematização-conscientização, a partir do qual as vivências educacionais deixem de parecer demasiadamente óbvias, prontas, banais e intransponíveis. Essa educação objetivará, dentre outras coisas, o desnudamento dos complexos configurativos[35] da cotidianidade, das nossas estruturas de pensamento, dos nossos delineamentos epistemológicos, possibilitando-nos pensar e compreender[36] por que pensamos

---

[33] [...] la colonialidad es un imaginário sociocultural, es un discurso que cobra vida, se manifiesta y se materializa en constelaciones de instituciones, normas e leyes coloniales (aparatos disciplinarios de control y dominación), mediante los cuales emergen formas concretas y especificas de subjetividade configurada.

[34] En suma, la colonialidad es un portento histórico de complejidad que supera al colonialismo [...] La colonialidad se hace compleja en la medida de tiene vigencia en la sociedade, puesto que se ha cotidianizado el hecho de pensar y aceptar que el orden originario de las cosas corresponde a la manipulación e imposición de jerarquias, entremezclándose sigilosamente, configurándose, haciéndose llamar modernos para poder governar desde la racionalización del ser humano, que tiene ausencias en el conocimiento de sus raíces, llevándolo al letargo de conocer y producir en lo nativo, en el hábitat que le corresponde funcionar.

[35] Para aproximar os autores colombianos e a teoria da complexidade de Morin. Acerca da discussão sobre o conceito de configuração, ver Ortiz-Ocaña (2017).

[36] Uma vez mais, o pensamento complexo moriniano oferece também contribuições nesse sentido, enfatizando a necessidade do ensino da compreensão humana (Morin, 2011a), de conhecer o pensamento e pensar o conhecimento (Morin, 2015b) e de investigação do complexo que possibilita – e delimita – a constituição de nossas ideias (Morin, 2011b). Voltarei a isso oportunamente.

como pensamos, agimos como agimos, falamos como falamos e, conscientemente, reconfigurar nossas biopráxis com novas perspectivas epistêmicas, sonhando e trabalhando pela concretização de uma realidade mais digna para viver.

1.1.1 Sobre modernidade/colonialidade, encobrimentos e ciência

O filósofo argentino Enrique Dussel[37] (1993) compreende, simbolicamente, que "1492[38] será o momento do 'nascimento' da Modernidade como conceito, o momento concreto da 'origem' de um 'mito' de violência sacrifical muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de 'en-cobrimento' do não-europeu" (Dussel, 1993, p. 8). Nessa perspectiva, a modernidade não se faz sem colonialidade (Mignolo, 2020), sem vítimas, sem "violência sacrifical", sem espoliação, extração e roubo da América com seus bens materiais e seus povos. Como diz o conhecido texto de Galeano (1981):

> É a América Latina, a região das veias abertas. [...] tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra [...] os homens [...] os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. [...] a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. *Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade de outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neo-colonial, o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno. [...] o bem-estar de nossas classes dominantes – dominantes para dentro, dominadas de fora – é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga*. (Galeano, 1981, p. 14, itálicos do original).

A modernidade, então, é modernidade/colonialidade, e, como tal, não se constrói sem um sistemático apagamento e/ou colonização da diversidade que encontra pelo caminho. Nessa perspectiva, ela se constitui como um sistema-mundo dominador, isto é, de colonização ampla, com vistas à universalização de seu padrão interpretativo de mundo, que se pode mesmo denominar de "ocidentalização" ou de "europeização do mundo" e de imposição da lógica capitalista a todo o globo terrestre[39].

---

[37] É a grande referência da chamada filosofia da libertação e expoente crítico da formação da modernidade, identificada como intrinsecamente colonial. É autor de vasta e destacada obra nos estudos de decolonialidade.

[38] O ano da chegada das primeiras expedições europeias na América.

[39] A modernidade/colonialidade é mesmo complexa e, como tal, não se limita a caminhos unidirecionais, gerando efeitos variados e, inclusive, resistências. Considerando aquilo que Morin (2015a; 2015c) denomina de

Segundo Wallerstein (1990, p. 337), “um sistema-mundo é um sistema social”, apresentando estruturação mais ou menos duradoura, pessoas e grupos que lhe pertencem – na condição de dominadores ou não – e regras próprias de funcionamento e de legitimação desses membros e suas condutas. Nesse sentido, ele também possui limitações e contradições internas, o que pode torná-lo menos ou mais atento à coerência interna de seu funcionamento, buscando manter-se. Em outras palavras, a vida de um sistema-mundo “é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo em seu proveito” (Wallerstein, 1990, p. 337).

Como se pode notar, sua vitalidade e funcionamento não são realidades dadas ou estanques, mas dinâmicas. O que significa que um sistema-mundo se reinventará, numa luta constante para manter o seu *status quo* e as estratificações sociais que dão sentido à sua existência. Toda alteração que nele ocorrer tem em vista a manutenção da sua raiz vital. Conforme segue explicando Wallerstein, um sistema-mundo

> Tem as características dum organismo, na medida em que tem um tempo de vida durante o qual as suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros. Podem definir-se as suas estruturas, em momentos diferentes, como fortes ou fracas, em termos da lógica interna do seu funcionamento. (Wallerstein, 1990, p. 337).

Pensando nossa realidade latino-americana especificamente, enquanto objeto de extração do sistema-mundo moderno/colonial, submetido ao intento de mercantilização colonizadora da Europa autocentrada, afirma Novais (2022) que

> [...] a colonização dos séculos XVI, XVII e XVIII (e o movimento colonizador foi certamente um dos aspectos mais salientes da época moderna) apresenta-se-nos essencialmente marcada pela sua dimensão mercantilista; quer dizer, a ocupação e a valorização econômica das novas áreas pelos europeus – a chamada europeização do mundo – assume a forma mercantilista nesse período. (Novais, 2022, p. 13).

Isto é, expansionismo colonizador e política mercantilista marcam a gênese da modernidade (Novais, 2022, p. 14), articulando colonialismo, absolutismo e trabalho

---

“ecologia da ação”, é possível compreender que o colonizador, por exemplo, não pode exercer sua ação opressiva contando com uma completa passividade dos povos colonizados, nem tudo esteve sobre seu controle e conforme suas intenções iniciais. Na verdade, a marcante dizimação violenta de povos e culturas entre nós deixa entrever que, da parte dos povos originários e por aqueles que para cá foram trazidos para serem submetidos à escravização, aconteceram lutas, insurgências, defesa de sua própria cultura e vida. Isso nos permite compreender que, coetaneamente à colonialidade, também existiu ações e marcas de decolonialidade entre nós. Voltarei a isso de modo mais específico no último capítulo.

compulsório, marcadamente o escravagista, como ferramentas indispensáveis "para a aceleração da acumulação primitiva de capital comercial nas áreas cêntricas" (Novais, 2022, p. 21). Mesmo quando a independência política das colônias ibéricas ocorrer, a escravidão, a exploração, o espírito moderno/colonial mesmo, permanecerão ditando as regras por aqui, como um sistema mais amplo e arraigado nas mentes, culturas e estruturas, subsistente para além da própria crise do colonialismo político-jurídico em si.

Nesse sentido, vai se esclarecendo que a modernidade/colonialidade também não se faz sem uma tentativa de justificação de seu processo colonizador amplo, e isso se dá pela mitologização da sua prática de encobrimento[40] do "outro", que é o diferente inferiorizado diante do europeu através do artifício da racialização, da classificação racial/étnica.

Arroyo (2023) também explica esse processo, fazendo uso de uma linguagem marcante:

> A espoliação colonial se legitima no padrão de pensar, decretar os colonizados e escravizados – a etnia, a raça – como definidores de identidades opostas na condição do Nós humanos e os Outros inumanos. Identidades opostas no padrão de humano/inumano. Identidades que se excluem mutuamente no que há de mais radical nas identidades humanas: o Nós colonizadores humanos e os Outros, a diferença étnica, racial, de gênero, classe inumanos. A produção da diferença, como deficiência, uma produção política persistente em nossa história. (Arroyo, 2023, p. 181).

As categorias classificatórias que surgem, tais como "índio", "negro", "mestiço", "mulheres", dentre outras, reforçam o poderio do colonizador, que se impõe nas relações de poder com aqueles com quem se encontra, naturalizando a inferiorização do outro, o encobrimento das suas diversidades em falsas unidades, chegando mesmo à dizimação de muitas pessoas e/ou povos inteiros. Segundo a síntese oferecida por Rocha, Magalhães e Oliveira (2020a),

[40] Grosfoguel (2009) é bastante enfático também sobre esse apagamento daquilo que é diferente da modernidade ocidental. Diz ele que: "Até o momento, a história do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno tem privilegiado a cultura, o conhecimento e a epistemologia produzida pelo Ocidente. [...] O monologismo e desenho monotópico global do Ocidente relacionam-se com outras culturas e povos a partir de uma posição de superioridade e são surdos às cosmologias e epistemologias do mundo não-ocidental" (Grosfoguel, 2009, p. 406). E comenta, na sequência, sobre a questão das justificativas que são construídas em cima desses processos de apagamento/surdez: "A imposição do Cristianismo a fim de converter os chamados selvagens e bárbaros no século XVI, seguida da imposição do 'fardo do homem branco' e da sua 'missão civilizatória' nos séculos XVIII e XIX, da imposição do 'projecto (*sic*) desenvolvimentista' no século XX e, mais recentemente, do projecto (*sic*) imperial das intervenções militares apoiadas na retórica da 'democracia' e dos 'direitos humanos' no século XXI, tudo isso foi imposto com recurso ao militarismo e à violência sob a retórica da modernidade, com o seu apelo a salvar o outro dos próprios barbarismos. Em face da imposição colonial eurocêntrica surgem duas respostas: os nacionalismos e os fundamentalismos do Terceiro Mundo" (Grosfoguel, 2009, p. 406).

> [...] na realidade "[...] ni siquiera existen esas unidades llamadas 'los negros' o 'las mujeres' o "América Latina" o "África'" (SEFCHOVICH, 2004, p. 79)[41]. Essas unidades criam uma aparência de uniformidade, mas na realidade essa uniformidade inexiste dentro desses grupos. Por essa inexistência, o que ocorre é o encobrimento de toda a diversidade constante nesses coletivos. Ou seja, essas nomenclaturas criam molduras onde todos os ditos integrantes do grupo são colocados. Esse enquadramento vem com pré-definições de todas as formas possíveis. A hierarquia traz "ordem ao caos"[42], em uma sociedade onde há vários tipos de pessoas convivendo. [...] Quando os ibéricos colonizaram e nomearam a América, havia uma pluralidade de sociedades vivendo nessas terras. Cada sociedade tinha sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memórias e identidade. [...] A partir de então, o que vimos foi o encobrimento da diversidade existente nessas sociedades ao reduzi-las a mera questão racial, sempre visando classificar essas pessoas e [...] conferir-lhes uma posição hierárquica na sociedade. Vemos, nessa prática, como a modernidade visa uniformizar a sociedade, não conseguindo lidar com a diversidade real existente, encobrindo tal fato por questões raciais. (Rocha; Magalhães; Oliveira, 2020a, p. 19).

E, concordando com a perspectiva de Quijano, Segato (2021) explica que

> [...] uma vez que a raça, como o mais eficiente instrumento de expropriação de valor, é inventada, cristaliza-se a nova ordem mundial que ele [Quijano] deonomina "colonialidade do poder": o "negro", o "índio", o "branco", "Europa", América", o capital e a modernidade "nascem no mesmo dia", sendo que "América", e uma América imediatamente racializada, é a condição que possibilita toda essa nova era e sua recém-inaugurada grade de categorias [...] a partir da cristalização dessa nova grade categorial [...] uma nova história começa e nunca para de fluir. (Segato, 2021, p. 36).

O próprio Quijano (2016), uma vez mais, ainda destaca que tais construções categoriais, que, além de fundamentarem classificações raciais e naturalizarem subalternizações, se exacerbam com a pretensão de possuírem "cientificidade". Diz ele que

> [...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como "raciais", "étnicas",

[41] Dados dessa citação da citação, conforme as Referências presentes do excerto: SEFCHOVICH, Sara. Exigencias imperiales y sueños imposibles: del transculturalismo al multiculturalismo. **Revista de la Universidad de México,** Ciudad do México, n. 4, p. 77-89, 2004. [...] nem sequer existem essas unidades chamadas "os negros" ou "as mulheres" ou "América Latina" ou "África" (Tradução livre).

[42] Vale considerar o que provoca Holanda (2013), que entende fazer muito sentido aos portugueses, no período da colonização brasílica, a ideia de hierarquia herdada dos tempos do medievo, sobretudo à luz da teologia católica de então. Aliás, isso se entrelaçará com os ideais universalistas, também sustentados pelo cristianismo, pois o que supostamente "precisa" ser universalizado (a cultura europeia, com todo o seu arcabouço político, religioso, econômico, familiar, sexual, educativo etc.) depende dos parâmetros (im)postos pela autoridade hierárquica dos governantes políticos e líderes do catolicismo. Assim, pretende-se impor um mínimo de unidade doutrinal (doutrinas político-religiosas), atar o que esta desatado, religar o que está desligado (Gilson, 2007). Esse sentido de "religião" e de perspectiva política será marcante no imaginário português à época da ação colonizadora.

> "antropológicas" ou "nacionais", segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão "científica" e "objetiva") de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental[43]. (Quijano, 2016, p. 60-61, tradução livre).

Ora, essa questão revela o quanto a própria episteme da ciência moderna se estrutura a partir de alguns elementos conceituais colonizadores, de tal modo que, não obstante a aparente neutralidade, objetividade e universalidade dos conhecimentos que ela produz, no que se refere ao discurso das chamadas ciências humanas há um marcante e profundo processo de naturalização e ocultação (encobrimento) de pressupostos classificatórios, racistas, estratificantes de sua epistemologia.

Em sentido estrito, episteme é um termo de origem grega que significa "a ciência, conhecimento do universal" (Gobry, 2007, p. 56). Entretanto, o sentido de episteme assumido no presente trabalho caminha na perspectiva de uma compreensão do processo de constituição de um tipo específico de conhecimento que é a ciência, sobretudo a ciência moderna. Falar em "episteme da ciência moderna" quer dizer um esforço por compreender como a ciência moderna se estrutura e se sustenta enquanto forma de conhecimento dominante no mundo, de que coisas ela depende para ser o que é e, especialmente, para ter a força hegemônica que tem, isto é, o que está em jogo em seu processo de constituição e de primazia como única forma de saber "confiavelmente" válido. Na verdade, é assumida aqui a noção crítica de que "a" episteme, em si mesma, não existe, dado que ela é sempre constituída a partir de – e também constitutiva de – um "sujeito epistêmico", de um "alguém" – indivíduo-sociedade-espécie (Morin, 2012) – que é o elaborador de epistemologias sempre em intercâmbio cultural, situado culturalmente num espaço-tempo, na relação com outras razões situadas.

Em sua pretensão de conhecimento controlador de tudo que se lhe apresenta como fenômeno constatável empiricamente, a ciência moderna tende a assumir proporções marcadamente míticas, no sentido de praticamente silenciar as pessoas de suas elucubrações teóricas, quase que transformadas em oráculos inquestionáveis – é a ciência que pretendeu superar o mito – e também o que se convencionou chamar de "senso comum", a religião, a

[43] [...] la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", "étnicas", "antropológicas"·o "nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista o estamental.

filosofia – e gera o mito da ciência. Por que isso tem ocorrido? O que dá sustentação a esse poder da ciência moderna? De que ela depende para funcionar dessa forma, para configurar-se como se configurou? Como se dá sua episteme?[44] Como bem disse Alves (2004, p. 10): "O cientista virou um mito. E todo mito é perigoso, porque induz o comportamento e inibe o pensamento".

Todavia, tendo em vista o escopo das percepções críticas acerca da episteme da ciência moderna até aqui desenvolvidas, é interessante observar que, ao pensar dessa forma e reverberar essas últimas noções sobre o que denominei de "mito da ciência", também posso estar sustentado por um condicionante espírito epistêmico moderno, que tende a considerar o mito como "coisa ruim a ser renegada". Não podemos esquecer que a colonialidade se capilariza de múltiplas e sutis formas mesmo após a descolonização, e a autocrítica é um indispensável exercício de decolonialidade para a mulher e o homem latino-americanos. Desse modo, atribuir à ciência a alcunha de mito, se não houver atenção, pode se constituir mais em um elemento que reforça a imagem negativa do conhecimento mítico e a lógica hierárquico-classificatória do saber, do que propriamente em um questionamento radical das bases mesmas do conhecimento científico moderno. Será o mito um modo de conhecimento tão ruim e inferior em criticidade assim tal como o Ocidente lhe pintou? Tal "pintura" não correspondeu, em última instância, a uma "invalidação" e mesmo a um "apagamento" dessa epistemologia? E, assim, não se transformou o mito[45] também em uma epistemologia do Sul, inferiorizada, silenciada, suprimida, apagada diante do Norte? Parece que sim[46].

Mas, o uso do termo "mito" e seus correlatos, neste ponto do presente trabalho, não tem a intenção de lidar com o conhecimento mítico de modo pejorativo[47]. Quando ele for

---

[44] Deixo claro que em alguns momentos do texto diversas questões poderão aparecer próximas umas das outras. Quando isso acontecer, o intuito não é que elas sejam respondidas uma a uma, mas que possam produzir um efeito reflexivo mesmo, aberto, reticente... Entendo que um trabalho de tese não deve somente trazer respostas, mas também gerar perguntas, produzir fissuras, abrir portas.

[45] Na verdade, não há bem o mito no singular. Os mitos são muitos, assim como a(s) ciência(s).

[46] Contudo, tais questionamentos não devem ser confundidos com uma brecha para o reforço do discurso conservador e negacionista contemporâneo. Pelo que se verá ao longo deste trabalho, o problema não é a "ciência", mas seu predicado: "moderna". Ao que vale assumir o que diz Santos (2021, p. 26): "O objetivo é ultrapassar a dicotomia hierárquica entre Norte e Sul. O Sul que se opõe ao Norte não é o sul constituído pelo norte como vítima, e sim o sul que se revolta a fim de ultrapassar o dualismo normativo vigente. A questão não consiste em apagar as diferenças entre norte e sul, e sim em apagar as hierarquias de poder que os habitam. As epistemologias do Sul afirmam e valorizam as diferenças que permanecem depois da eliminação das hierarquias do poder".

[47] Destaco que o sentido pejorativo do mito comumente disseminado no Ocidente, em decorrência de uma suposta oposição absoluta que o conhecimento filosófico grego lhe fez, não deve ser o único sentido a ser compreendido. Na verdade, é possível questionar até mesmo essa pretensa oposição absoluta entre mito e filosofia na antiguidade grega, como se o primeiro fosse fantasioso/mágico/contraditório/imemorial e a segunda realista/racional/lógica/comprovável historicamente, vislumbrar complementaridades entre eles e compreender sabedorias aprofundadas nas explicações míticas (Bulfinch, 2015; Chauí, 2002; Ferry, 2009; Vernant, 2006). Prandi (2001), por sua vez, destaca como em sociedades africanas o mito assume um papel de descrição

colocado ao lado de termos como “ciência” e “ideia”, seu uso terá um sentido tensionador, visando provocar uma percepção que relativize a pretensa superioridade do saber científico e, assim, fortalecer uma pluriversalidade de saberes que denuncia o autoritarismo colonizante que ainda impera em muitos campos científicos e educacionais, e que reconhece “como válidos outros tipos de conhecimento para além daqueles que são produzidos pela ciência moderna” (Santos, 2021, p. 27).

Tendo isso em vista, como não lembrar as situações, geradas pelas próprias academias científicas, de opressão, de humilhação, de imposição do terror em seus processos de academicização e diplomação dos seus estudantes, do clima marcante de “cala boca” imposto por pesquisadores autoritários que ameaçam com reprovações, de assédio moral e sexual sofridos por estudantes e também por docentes etc.?[48]

Edgar Morin (2012, p. 45), por sua vez, já alertara que “deuses, mitos e ideias se autotranscendem a partir da formidável energia psíquica que retiram de nossos desejos e de nossos temores”, de tal modo que “podem, então, dispor de nossas vidas ou nos incitar ao crime”, “podem literalmente possuir os fiéis” e, quando se mitologizam, às ideias são pedidas “segurança e salvação”[49].

Ora, em nossa época já não se pode mais confiar ingenuamente na pretensão emancipatória do conhecimento racional e científico. Com o sistema-mundo moderno/colonial, especialmente, a racionalidade científica trouxe, de fato, inúmeros progressos técnicos, mas não se pode dizer que isso esteve a serviço da dignidade humana de

---

aceitável e confiável da realidade, sendo o caminho tradicional pelo qual “se alcança o passado e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida” (Prandi, 2001, p. 24). Isso é fundamental para que assumamos postura questionadora diante de explicações costumeiramente aceitas, como é o caso da suposta inferioridade da explicação mítica em relação às explicações filosóficas e científicas.

[48] Há uma considerável literatura no Brasil que trata dessas temáticas. A título de exemplo, ver Rodrigues e Freitas (2014), ANPG (2017), ANPOF (2018), Nunes e Mello Neto (2018), Nunes (2020), Andrade (2022). Destacam-se também algumas contribuições de Bourdieu (2003; 2004; 2007), tais como os conceitos de “campo”, “capitais” e “*habitus*”. Para ele, cada *campo* é um universo social particular, um microcosmo dotado de leis próprias (donde se pode falar em campos artístico, religioso, acadêmico etc.). Como tal, cada campo demanda *capitais* específicos, isto é, elementos distintivos, que são menos ou mais importantes a depender do campo: o capital econômico (como o poder aquisitivo de alguém) pode ser fundamental em certo campo, enquanto o capital cultural (como os diplomas e titulações acadêmicas) pode ser mais importante em outro campo. O campo é, então, também um lugar de distinção, e o capital é o elemento de distinção, gerando ainda aquilo que Bourdieu chama de *habitus*, um jeito de ser exigido em um campo, presente nos trejeitos de uma pessoa e que refletem o campo que ela frequenta e que são legitimados pelo(s) capital(is) desse campo. Assim, há íntima relação entre *campo* (lugar de distinção), *capital* (elemento de distinção) e *habitus* (comportamento distinto). E isso cria hierarquias, subalternizações, reproduzindo no micro a lógica colonizadora do macro, numa simbologia do poder que efetiva um concreto poder simbólico que se faz acompanhar por um trabalho sobre a forma (Bourdieu, 1996, p. 63), sobre os comportamentos e jeitos de ser e agir. No caso específico da educação, então, “o diploma tem tanto a ver com a magia como os amuletos” (Bourdieu, 1996, p. 99).

[49] E, como veremos mais à frente, a retórica salvacionista é um dos artifícios dominadores utilizados pela modernidade (Mignolo, 2007; Mota Neto, 2016) e é uma marca cultural destacada entre os lusitanos (Margutti Pinto, 2013).

todas e cada uma das pessoas. As grandes carnificinas globais do século XX, por exemplo, tiveram grande respaldo racional, científico e tecnológico, expressando o descompasso que existe entre o imaginário colonizador, as singulares expressões da humanidade e a natureza.

Uma necessidade de atenção autocrítica é requerida, nesse sentido, para a educação contemporânea, dado que ela tem tido uma marcante tendência tecnicista e uma forte impregnação da ideologia da preparação para o mercado de trabalho produtivista. Morin (2012, p. 44) diz que as "coisas do espírito", por ele denominadas de "noosfera", tais como "saberes, crenças, mitos, lendas, ideias", são especialmente reproduzidas no espírito humano "através da educação" (Morin, 2012, p. 45). Isso faz dela uma realidade pertencente ao mundo dos conhecimentos, das ideias-força – haja vista a própria educação ter se transformado também, como já fora acenado, em um mito na contemporaneidade, como se tudo fosse salvo por meio dela, sociedades, indivíduos, espécie – e, como tal, exige que seja considerada crítica e complexamente. Afinal, quando se diz que "a educação é o que salvará um país da decadência", de que tipo de educação se está falando, a serviço de que, de quem, sustentada por qual ideário antropológico, epistemológico, sociológico, econômico e societário? Do contexto, todos os tipos de educação sofrem influência – e nele influem. E, no contexto, alguns o servem, reproduzindo-o, e outros intentam uma prática questionadora, consciente e libertadora. É fundamental pensar que o universo das ideias e saberes também está aí com potencialidades contraditórias e, especialmente no caso da "modernidade", como marcante instrumento de poder colonizador, mesmo naquelas correntes que supostamente vão surgindo com pretensão emancipatória. Como diz Morin (2012):

> As ideias formam-se a partir do pensamento racional, mas ganham realmente vida quando clandestinamente (invisíveis para o racionalista) se tornam dotadas de virtudes providenciais e podem ser deificadas. Podem gerar uma religião da salvação, como aconteceu com o marxismo. [...] O século XX mostrou que as ideias têm potencialidades exterminadoras iguais às dos deuses mais cruéis[50]. (Morin, 2012, p. 45-46).

1.1.2 Breve consideração sobre a categoria classificatória "raça"

Tendo em vista o lugar de destaque que a categoria "raça" vai adquirir na dinâmica socioclassificatória típica da colonialidade (Quijano, 2005; 2014), faz-se necessária uma breve consideração sobre ela. É importante, nesse sentido, considerar que a questão racial é

[50] É importante destacar que as contradições, ambiguidades e antagonismos fazem parte da complexidade cósmica, biológica e humana. A isso Morin (2012, p. 300) chama de *dialógica*.

quase que tabu ainda em muitos setores atualmente no Brasil. Há mesmo quem considere que "não existe racismo em nosso país" e sempre têm aparecido teorias culturais que lidam com o tema de forma bastante questionável, como o famigerado "racismo reverso[51]" (Risério, 2022) ou mesmo a clássica noção de que há "democracia racial" (Freyre, 2003) entre nós. Essa noção, em especial, cuja tese endossa que haveria uma suposta "singularidade cultural" em nosso país, tem sido radicalmente criticada como romantização da historicamente dura formação da identidade brasileira (Gonzalez, 1984; Souza, 2021; Souza, J. 2022)[52].

A história das sociedades humanas parece estar marcada por critérios classificatórios e estratificadores em boa parte de seu desenvolvimento até aqui, como em diversos processos de exclusão social, de relação dominantes/dominados, de escravidão bélica, de restrições quanto às pessoas que são ou não consideradas pertencentes à categoria de "povo" nas democracias.

Todavia, com o advento da modernidade, essas dimensões classificatórias ganham uma exacerbação aguda com a inserção da categoria "raça", como se viu. Sob a promessa de um suposto avanço iluminador para o "progresso da humanidade", o que se viu foi uma exploração absurda do ser humano pelo ser humano, inflamada por uma intensa pulsão lucrativa apoiada num ideário de justificativas que, pouco a pouco, vão se baseando cada vez mais em critérios fenotípicos como, por exemplo, cor de pele[53], formato de nariz, tipo de abertura dos olhos, tipo de cabelo etc[54].

---

[51] Um trabalho crítico de leitura indispensável sobre isso é o desenvolvido por Henry A. Giroux (1999).

[52] A contento, segundo destaca Reis (1999, p. 26), teria sido o alemão Karl Philipp von Martius o grande responsável por lançar "os alicerces do *mito da democracia racial brasileira.* Para ele, a identidade brasileira deveria ser buscada no que mais singulariza o Brasil: a mescla de raças". Pensadores brasileiros como Francisco Adolfo de Varnhagem (1816-1878) e Gilberto Freyre (1900-1987), por exemplo, teriam levado adiante essa compreensão martiusiana e, por consequência, construído uma interpretação da história do Brasil com vistas à difusão da ideia de uma identidade/unidade brasileira (Reis, 1999). Destaco, contudo, que Gilberto Freyre possui o diferencial de ter oferecido, em *Casa grande e senzala* (Freyre, 2003), uma distinção entre os conceitos de raça e cultura, sob a influência da obra do antropólogo Franz Boas, como o próprio estudioso brasileiro testemunha: "Foi o estudo de Antropologia sob a orientação do Professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor - separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio. Neste critério de diferenciação fundamental entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio" (Freyre, 2003, p. 32).

[53] "Lembremos, no entanto, que há uma diferença entre cor e raça, pois, por exemplo, para os eugenistas, apesar de terem a mesma cor branca, os germânicos seriam superiores aos judeus e aos eslavos" (Silva; Silva, 2009, p. 348).

[54] "[...] foi a Antropologia Física a primeira ciência a estudar a variedade de raças e de seres humanos, levando ao surgimento de uma disciplina especializada na determinação das diferenças biológicas entre as raças, a Frenologia. Criada ainda no final do século XVIII, a Frenologia teve grande desenvolvimento no século seguinte, influenciando muitos pensadores sociais, entre os quais o criador do positivismo, Auguste Comte. Tal disciplina – hoje totalmente desacreditada – pretendia estabelecer as características psicológicas de cada raça com base nas medidas e no tamanho do cérebro. Ela influenciou as teorias eugênicas sobre raças superiores nos séculos XIX e XX, assim como a Medicina e a Criminologia [...]" (Silva; Silva, 2009, p. 347).

No século XIX, singularmente, essas pretensas justificativas da exploração vão ganhar nova força com o atrelamento das discussões antropológicas e sociais às ciências biológicas (Silva; Silva, 2009), encontrando no que ficou conhecido como "darwinismo social" – uma releitura e aplicação em perspectiva sociológica das teorias biológicas desenvolvidas por Charles Darwin – uma expressão mais "bem-acabada". Com isso, difundiu-se e literalmente naturalizou-se o racismo com a ideia de que a sociedade humana está dividida em raças inferiores e superiores, devendo as superiores garantir a não extinção das inferiores, mormente vistas como "rudimentares", "excêntricas", "atrasadas", "primitivas", dentre outras expressões classificadoras[55]. Dito de outro modo, "colonizar" vira sinônimo de "ajudar", de "solidarizar-se", de "missão civilizatória"[56], cujo fundo pedagógico tem uma prerrogativa profundamente eugênica, que pressupõe o estabelecimento de um padrão de ser humano "melhor" a partir do qual todos os seres humanos devem ser "pedagogicamente melhorados". Como bem sintetiza Meneses (2010):

> Civilizar tornou-se, a partir de meados do século XIX, a peça central da doutrina colonial europeia em relação a territórios ultramarinos. [...] O conceito de 'civilização' combinava vários pressupostos que justificavam a superioridade da cultura portuguesa e a possibilidade de as culturas 'outras' poderem melhorar as suas qualidades. (Meneses, 2010, p. 68).

São necropolíticas (Mbembe, 2016; Mbembe, 2018) caminhando de mãos dadas com necropedagogias (Silva; Osaniiyi, 2020), naturalizando necrofilias conotativas (Freire, 2020; Fromm, 1967).

Vale destacar ainda que o conceito de raça atualmente tem um sentido quase que exclusivamente biológico, utilizado mais para categorizar diferentes populações de uma mesma espécie biológica desde suas características físicas, sendo comum falar-se de raças de cães ou de outros animais, mas não de "raças humanas" (Santos, 2020; Maio, 1997). Tal como expressam Silva e Silva (2009, p. 348): "a partir do fim do século XX, os biólogos cada vez

---

[55] "A partir da Frenologia e do darwinismo social (muitas vezes chamado de spencerismo, pois a transposição dos argumentos darwinistas para o campo do social não se deveu ao próprio Darwin, mas a Spencer), desenvolveu-se a eugenia, que enaltecia a pureza das raças, a existência de raças superiores e desacreditava a miscigenação. Tais teorias foram a base científica do racismo" (Silva; Silva, 2009, p. 347-348).

[56] Contudo, embora os ditos "civilizados" acusem as pretensas "barbáries" dos povos por eles tidos como "arcaicos", é importante destacar que a barbárie ganha traços jamais vistos justamente nas ações das sociedades ditas "civilizadas". Segundo expressa Morin (2009, p. 15): "Mesmo que alguns traços de barbárie pudessem caracterizar as sociedades arcaicas, é nas sociedades históricas que assistimos ao surgimento dos traços de barbárie ligada ao poder do Estado e à desmedida demencial, a *hybris*. [...] se produz, sobretudo, uma verdadeira série de conquista, que ultrapassa a simples necessidade vital e se manifesta através de massacres, destruições sistemáticas, pilhagem, estupros, escravidão. Há, portanto, uma barbárie que toma forma e se desencadeia com a civilização".

mais aderiram à hipótese de que não existem raças na espécie humana. Geneticistas de todo o mundo têm derrubado a crença de que se pode definir geneticamente as diferenças raciais na humanidade". Nas palavras enfáticas de Munanga (2004):

> [...] o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (Munanga, 2004, n.p.)

Há, inclusive, movimentações que descredibilizam o uso do termo raça até mesmo no sentido biológico. Silva e Silva (2009, p. 349) atestam, por exemplo, que "atualmente, pesquisas realizadas por antropólogos como Maggie, Rezende e Peter Fry têm entendido raça não mais como um conceito biológico, mas como uma construção histórica e discursiva. Ou seja, raça existe como discurso social e não como realidade fisiológica".

De qualquer modo, para se falar das diferenças humanas tem sido mais utilizado o conceito de etnias, significando grupos mais ou menos homogêneos de um ponto de vista cultural, sem carregar o peso biológico (Munanga; Gomes, 2006, p. 176-177). E, como destacam Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 119), mesmo aqueles que, no âmbito da militância e da intelectualidade brasileira, por exemplo, têm adotado em determinadas discussões o termo "raça", assim têm feito não em um sentido biológico, mas em dimensão histórico-cultural, dado que, "cientes da não existência de raças humanas, atribuem um sentido político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no Brasil". O termo "etnia", por sua vez, tem derivação do grego *ethnos*, e se refere, grosso modo, a um povo que tem o mesmo *ethos*, costume (Mora, 2001, p. 931). Desse modo, etnia não é sinônimo de raça, pois, embora sejamos marcadamente diversos no âmbito das culturas, assim não somos da mesma forma do ponto de vista biológico, como se pode ver em pesquisas que demonstram que "o genoma humano é composto de aproximadamente 25 mil genes, mas as diferenças mais aparentes (cor de pele, textura dos cabelos, formato do nariz) [...] entre um

negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% [desse genoma]" (Santos *et al*, 2010, p. 122).

Também Martí (2007), ainda no século XIX, já combatia o conceito de "raça", enfatizando que sua criação é social e ideológica, e não uma realidade que possa constatar na realidade natural, que ele chamara de "justiça da Natureza", como se poderá ver a seguir. Em suas palavras:

> Não existe ódio de raças, porque não existem raças. Os pensadores raquíticos, os pensadores de lamparinas, tecem e requentam as raças de livraria, que o viajante justo e o observador cordial buscam em vão na justiça da Natureza, onde se destaca no amor vitorioso e no apetite turbulento a identidade universal do homem. A alma emana, igual e eterna, dos corpos diversos em forma e em cor. Peca contra a humanidade aquele que fomenta e propaga a oposição e o ódio das raças. (Martí, 2007, p. 59).

Portanto, "raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais" (Guimarães, 1999, p. 11). E, "se do ponto de vista científico a raça é hoje uma noção inexistente, o racismo é um preconceito baseado em uma diferenciação que não existe" (Silva; Silva, 2009, p. 349).

1.2 DESCOLONIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Frente ao longo processo histórico de colonialismo, ocorreram os já conhecidos movimentos de emancipação política ou de independência, que levaram à libertação das colônias em relação às então metrópoles, na primeira metade do século XIX na América Latina: "Em 1825, Portugal perdera seus territórios americanos, enquanto a Espanha conservava apenas Cuba e Porto Rico" (Donghi, 1975, p. 47)[57]. A esses movimentos, como

[57] "Em 1820, os dois vice-reinados mais importantes do Império Espanhol, a Nova Espanha (futuro México) e o Peru, ainda não haviam alcançado a independência. No entanto, cinco anos mais tarde, com a derrota definitiva das forças realistas no Alto Peru (atual Bolívia), todo o continente rompera com suas metrópoles. O Brasil também declarara sua independência de Portugal [em 1822]. Apenas as ilhas de Cuba e Porto Rico permaneciam sob o domínio da Espanha" (Prado; Pellegrino, 2016, p. 29).
"Nos primeiros trinta anos do século XIX houve, na América Espanhola [e Portuguesa], o movimento revolucionário que fez desmoronar o império colonial espanhol [e português] e surgir diversos países independentes na América Latina. Diga-se de passagem, que após 1825, a Espanha mantinha apenas duas possessões na América: Cuba e Porto Rico" (Cáceres, 1980. p. 81).
"Dentro de um espaço de trinta anos havia-se transformado a configuração política de tôda (*sic*) a América Latina. A Europa perdera um continente. À França, após a perda de São Domingos [atual Haiti], restavam apenas algumas das Pequenas Antilhas e a colônia continental da Guiana. A Espanha fôra (*sic*) expelida de todo o seu império continental do Nôvo (*sic*) Mundo, conservando ùnicamente (*sic*) as Ilhas de Cuba e Pôrto (*sic*) Rico. A independência do Brasil varreu completamente Portugal do Hemisfério. [...] Por mais revolucionária, porém, que

um todo, pode-se atribuir o termo *descolonização*, "os quais, após as diversas guerras e movimentos insurgentes em luta pela independência, expulsaram as tropas coloniais, libertando-se dos colonizadores" (Rocha; Magalhães; Oliveira, 2020b, p. 292).

Mas nossa descolonização e independência são um processo inacabado, posto que há muitas dependências e pendências a resolver. Tem ocorrido ainda um intenso esforço de segunda emancipação, haja vista que a dependência econômica, cultural e epistemológica não foi totalmente conquistada: "o colonizador deixou como herança colonial seu idioma, sua organização política, seu sistema econômico e social" (Rocha; Magalhães; Oliveira, 2020b, p. 292).

Do ponto de vista histórico, não se pode considerar nosso processo de independência como revolucionário, pois ele não rompe totalmente com a estrutura colonial (Mazzeo, 2022): permanece, por exemplo, a escravidão de modo oficial por um período entre nós e o matiz racista segue em nossas estruturas – inclusive cientificistas – até os dias de hoje. Nas palavras de Mazzeo (2022) sobre a elaboração de nosso "elemento ideossocietal" independentista:

> Em seu primeiro momento, fundado na *forma-trabalho forçado/escravo*, estabeleceu uma ampla *cultura coercitiva*, centrada na visão filosófica do romantismo para legitimar a unidade nacional, mas rapidamente, no Segundo Reinado, transforma-se na cruel "teoria" cientificista positivista, sob a tenebrosa influência de Gobineau, do higienismo e do darwinismo social. De qualquer maneira, o que se evidencia é que, desde o nascimento do Estado nacional, em 7 de setembro de 1822, a burguesia organizou um aparelho de Estado autocrático que, mais adiante, oscilou permanentemente entre a forma política bonapartista e a autocracia institucionalizada. (Mazzeo, 2022, p. 47, itálicos do orginal).

Souza (2022), por sua vez, chamará esse matiz racista em nossa estrutura cientificista de "racismo científico", que teve a pretensão, no século XIX, de construir uma legitimação secular, isto é, não mais religiosa, do racismo. Segundo este autor brasileiro, será o conde francês Arthur Gobineau um dos grandes teóricos desse racismo científico, exercendo "uma influência considerável sobre os intelectuais da época, inclusive sobre o próprio imperador D. Pedro II" (Souza, J. 2022, p. 19). Conforme explicita:

> Gobineau via o povo brasileiro como uma espécie de "lata de lixo" da história. Isso se devia ao caráter "mestiço" da população. No contexto do darwinismo social em voga naquele tempo, a condenação peremptória do

tivesse sido a ruptura com as metrópoles, variando de região para região, e por mais radicais que fôssem (*sic*) os efeitos da desaparição dos controles (*sic*) imperiais, também variando de região para região, ainda persistia a herança do passado colonial – herança social, cultural, religiosa e até econômica e política [colonialidades]" (Dozer, 1974, p. 233-234).

> cruzamento entre raças se dava pela suposição de que os mestiços herdavam as características negativas das raças em contato. Para Gobineau, os brasileiros não eram apenas feios como os macacos, mas também "mestiços degenerados" condenados à extinção. No Brasil, a posição de Gobineau com respeito à sua avaliação acerca da mestiçagem era acolhida por praticamente todos os grandes intelectuais da época. [...] a tese do conde francês acerca da inferioridade natural de mestiços e negros, aceita por todos, sem exceção, foi temperada, no entanto, com uma pitada de esperança. Em vez da condenação à extinção e à morte da "espécie brasileira", como assegurava Gobineau, desenvolveu-se o "branqueamento" como lei social mais permanente do Brasil republicano. A ideia que animava todos os espíritos era a morte lenta do componente mestiço e negro pela extinção do tráfico negreiro, o desaparecimento progressivo dos índios e a imigração europeia. (Souza, J. 2022, p. 19-20).

Desse modo, a economia seguiu marcadamente dependente das oscilações do capital estrangeiro, exportadora de *comodities* e comandada por um núcleo aristocrático; o modelo de sociedade manteve-se ainda senhorial e rural por longo tempo, e sua dinâmica racista segue marcando presença atualmente.

Além do mais, a independência constituiu-se através de uma conciliação entre a classe dominante luso-brasileira e Portugal, numa articulação política que se deu pelo alto, caracterizando-se por uma movimentação gradativa construída sem a participação efetiva do povo[58]. Destaca-se ainda que o agente central da descolonização era um português herdeiro do trono de Portugal, e que terminou abdicando do trono brasileiro para voltar ao seu país de origem para lá reinar como Pedro IV até a sua morte.

Não obstante, os próprios movimentos de "modernização" que foram surgindo após a independência seguiram sustentados pela lógica da exploração do trabalho, operando melhorias quase sempre niveladas por baixo. Naturalizam-se baixos salários e ameaças aos parcos direitos conquistados por trabalhadoras e trabalhadores ao longo da história brasileira.

Podemos ainda considerar a presença de um antidemocratismo marcante e de ameaças de repressão violenta, sob a retórica ideológica que acusa de "subversão" toda tentativa de melhoria social por parte das classes mais pobres, de "imoralidade e afronta aos bons costumes" o esforço por romper com uma "ordem" social produtora de privilégios excludentes. Talvez como herança da intensa ligação que houve por aqui entre os intentos

[58] Aqui é pertinente lembrar da ideia presente em Fanon (2022) segundo a qual a descolonização é um programa de atuação dos colonizados permeado de desestabilidade e desordem aguda da ordem (im)posta, oriunda da "exigência de um questionamento integral da situação colonial" (Fanon, 2022, p. 33), não podendo, assim, resultar "de uma operação mágica, de um abalo natural ou de *um acordo amigável*" (Fanon, 2022, p. 32, itálicos meus). No Brasil, por exemplo, é estranho, portanto, que a descolonização tenha sido elaborada a partir de acordos construídos entre dominantes portugueses e brasileiros.

colonialistas e a atuação religiosa, permanecem comuns instrumentalizações diversas da religiosidade cristã para fins de manutenção de interesses político-econômicos elitistas.

Tais perspectivas, desse modo, acabam promovendo a difusão de uma educação que também poderia ser denominada de elitista, uma vez que se faz admiradora do estrangeirismo formalista, excessivamente focada na "instrução" e na produção de mão-de-obra barata para o trabalho mercantilizado ou mesmo de quadros capacitados para atuarem profissionalmente nessa sociedade sem que se enveredem na transformação radical de sua estrutura colonizada.

Assim, ainda persistem, entre nós, inúmeras dimensões de colonialidade[59]. Todo aquele intenso processo de colonização das subjetividades ainda segue ocorrendo, fazendo-se presente em nossa dependência de correntes reflexivas europeias e do capital econômico, linguístico e societário de nações imperialistas, na reprodução do sistema colonizador por meio do modelo de organização sociopolítico que aqui foi adotado após as independências[60]. Segundo também alertou Freire (2022, p. 86), "a conquista atual, que prescinde do corpo físico do conquistador, se dá pela dominação econômica, pela invasão cultural, pela dominação de classe, através de um sem número de recursos e instrumentos de que os poderosos, neoimperialistas, se utilizam".

Como se sabe, foram instaurados regimes imperiais em alguns territórios que se tornaram independentes, tais como no Brasil e no México, com centralizações de poder nas mãos de poucos, forçando um persistente afastamento da participação das classes populares na condução dos rumos e planejamentos das nascentes nações. Ao esforço para que ocorra uma outra emancipação, mais radical que a primeira, compete, então, o termo *decolonialidade*.

Sobre esse termo, decolonialidade/decolonial, ainda que ele seja de uso mais recente, a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade (Walsh, 2014) – que, desde 2004, terá seu nome reconfigurado para Coletivo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (Ocaña, Arias, Conedo, 2018, p. 42) –, "sua herança é muito mais ampla que este grupo[61]" (Walsh, 2014, p. 29, nota 8, tradução livre). Frantz Fanon entre 1950 e 1960 (Mota Neto, 2016, p. 43), Chela Sandoval e Emma Perez entre 1980 e 1990 (Mota Neto, 2016, p. 43), as lutas de povos indígenas "por mais de 500 anos" (Mota Neto, 2016, p. 43) e Paulo Freire (Walsh, 2014, p. 24), por exemplo, são considerados como partes fundamentais das teorizações decoloniais que

[59] Há um tópico específico sobre isso mais adiante.
[60] Elucidativa sobre essa questão que podemos chamar de colonialidade cultural-estrutural é a seguinte afirmação comparativa de Galeano (1981, p. 19): "[...] aparecem os conquistadores nas caravelas e, próximo, os tecnocratas nos jatos; Hernán Cortés e os fuzileiros navais; os corregedores do reino e as missões do Fundo Monetário Internacional; os dividendos dos traficantes de escravos e os lucros da General Motors".
[61] "su herencia es mucho más amplia que este grupo".

vão sendo elaboradas recentemente. Walsh (2014), então, enfatiza que, "nesse sentido, o coletivo [Modernidade/Colonialidade] não inventou o conceito ou termo. Em vez disso, contribuiu com sua visibilidade (particularmente no mundo acadêmico-intelectual) e sua utilização como uma ferramenta analítica[62]" (Walsh, 2014, p. 29, nota 8, tradução livre). Já Ocaña, Arias e Conedo (2018, p. 43) afirmam que Fanon, por exemplo, foi grande responsável para o estabelecimento dos cimentos da decolonialidade e que ele "se referia à descolonização no mesmo sentido que hoje falamos de decolonialidade[63]" (tradução livre). E, por fim, Walsh (2005) explica o seguinte:

> O termo decolonialidade e sua distinção com descolonização foi introduzido por mim mesma na reunião "Teoria crítica e descolonização" de Duke University em maio de 2004, depois de vários dias de diálogo e de discussão com Edizon León e Nelson Maldonado com relação a outro seminário em Barbados[64]. (Walsh, 2005, p. 26, nota 15, tradução livre).

Mas, para além da discussão acerca da genealogia do termo decolonialidade, no momento interessa destacar a sua perspectiva cultural marcadamente resistente e insurgente. Rocha, Magalhães e Oliveira (2020b) explicitam que a decolonialidade, enquanto ato,

> [...] constitui-se no processo de desocultar esses mecanismos de poder e reprodução, que empurra os povos colonizados a uma permanente condição de subordinação. Assim, decolonizar é expulsar o colonizador de dentro de nós[65]; é parar de reproduzir o padrão de poder e comungar os diversos idiomas (que não foram aniquilados), valores, culturas, epistemologias, filosofias, religiosidades escondidas pelo estado moderno e sua pretensa

[62] "en este sentido, el colectivo no inventó el concepto o término. En su lugar, ha contribuido con su visbilidad (particularmente en el mundo académico-intelectual) y su utilización como una analítica".
[63] "se refería a la descolonización en el mismo sentido que hoy hablamos de decolonialidad".
[64] El término decolonialidad y su distinción con descolonización fue introducido por mi persona en la reunión "Teoría crítica y descolonización" de Duke University en mayo del 2004, después de varios días de diálogo y discusión con Edizon León y Nelson Maldonado con relación a otro seminario en Barbados.
[65] Como não lembrar, diante dessa afirmativa, das reflexões de Paulo Freire? O pensador brasileiro, patrono da educação do Brasil, que viveu entre 1921 a 1997, alertou-nos frequentemente para que não reproduzíssemos a lógica do opressor em nossa própria ação, afirmando claramente a necessidade de tomarmos consciência do processo de "hospedagem" do opressor dentro de nós (Freire, 2020, p. 43) e também da gravidade de haver, por vezes, uma quase "aderência" a ele, "um *eu* quase 'aderido' ao *tu* do opressor" (Freire, 2020, p. 207). Isso também ocorre na educação, segundo Freire, especialmente quando "educadores libertadores" fazem uso da "educação bancária" em sua prática e, "paradoxalmente, então, usam o mesmo instrumento alienador, num esforço que pretendem libertador" (Freire, 2020, p. 93). Freire é enfático: "a liderança revolucionária não pode repetir os procedimentos da elite opressora. Os opressores, 'penetrando' os oprimidos, neles se 'hospedam'; os revolucionários, na *práxis* com os oprimidos, não podem tentar 'hospedar-se' neles" (Freire, 2020, p. 171, nota 90). Daí a urgência, segundo Freire, de uma pedagogia *do* oprimido, isto é, elaborada por eles mesmos, "aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele [...] na luta incessante de recuperação de sua humanidade. [...] Somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo" (Freire, 2020, p. 43).

> oficialidade linguística, jurídica, econômica e social. (Rocha; Magalhães; Oliveira, 2020b, p. 293).

Walter Mignolo (2007), por sua vez, explica que, assim como a colonialidade, a decolonialidade é também constitutiva da modernidade, mas, na dinâmica do resistir e do insurgir, como se disse. O argumento de Mignolo é posto nos seguintes termos:

> [...] se a colonialidade é constitutiva da modernidade, posto que a retórica salvacionista da modernidade já pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade (daí os *damnés*[66] de Fanon), essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento entre aqueles que reagem diante da violência imperial. Essa energia se traduz em *projetos decoloniais que, em última instância, também são constitutivos da modernidade*[67]. (Mignolo, 2007, p. 26, tradução livre, itálicos do original).

Ora, o poder jamais é exercido absolutamente livre de seus efeitos, dentre os quais a resistência. E, quando exercido de modo opressivo, ele sempre será rondado pelo espectro de uma iminente insurgência, de uma aguda revolta dos oprimidos. Os opressores nunca têm absoluta "paz" em sua ação de opressão, dado que sua pretensa retórica de salvação é contraditada pelas circunstâncias concretas de condenação. E isso sempre gera ares de indignação, resistência e insurreição (Mignolo, 2007).

Nesse sentido, a dinâmica resistente intrínseca à decolonialidade é também inseparável de sua faceta desveladora dos mecanismos de subalternização e de destruição que são próprios do sistema-mundo moderno/colonial. Segundo destaca Mota Neto (2016, p. 44-45) a partir desse argumento de Mignolo, isso "significa dizer que a perspectiva decolonial procura revelar o terror, a morte, a discriminação e o epistemicídio escondidos por detrás da retórica salvacionista da modernidade"[68].

Desse modo, a decolonialidade é também marcadamente insurgente, posto que não se pode, evidentemente, esperar que a mudança estrutural venha das "estruturas e instituições que mantêm o molde do governo sobre a autoridade, o controle e o poder vertical[69]" (Walsh,

---

[66] Menção ao título original em francês da obra *Os **condenados** da Terra* (*Les **damnés** de la Terre*), de Fanon (2022).

[67] [...] si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los *damnés* de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en *proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad*.

[68] E, como já fora destacado anteriormente neste trabalho, quando se mitologizam, às ideias são pedidas "segurança e salvação" (Morin, 2012; *cf.* Morin, 2011b). Voltarei ao tema do salvacionismo oportunamente.

[69] "estructuras e instituciones que mantengan el molde del gobierno sobre la autoridad, el control y el poder vertical".

2015, p. 8, tradução livre). E por que não se pode esperar isso? Porque o decolonial questiona, rompe e visa "transformar radicalmente as próprias noções de autoridade e de poder[70]" (Walsh, 2015, p. 8, tradução livre). Se a colonialidade se expande sutilmente sobre o âmbito subjetivo – embora, às vezes ela seja clara e extremamente violenta mesmo –, a decolonialidade também vai se disseminando como resistências sistemáticas e mecanismos de subversão radical, isto é, que tocam nas raízes coloniais. Como diz Walsh (2015):

> O decolonial não vem de cima, mas de baixo; das margens e das bordas; das pessoas, comunidades, movimentos, coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, em sua atuação, existência, criação e pensamento. Nesse sentido, o decolonial não é um estado fixo, um *status* ou condição; tampouco denota um ponto de chegada. É um processo dinâmico, sempre em processo de fazimento e refazimento, dada a permanência e a capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta não somente contra, mas, mais importante ainda, para: para a possibilidade de um outro-modo ou modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, à conectividade, à articulação e interrelação, assim como a luta pela invenção, criação e intervenção por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos[71]. (Walsh, 2015, p. 8, tradução livre).

Feitas essas considerações, é importante destacar, por fim, o aspecto da dinamicidade criativa da decolonialidade. Isso significa que esperar da decolonialidade um catálogo fixo de ações concretas ou de soluções prontas para os problemas cotidianos é um contrassenso à própria decolonialidade e à própria complexidade de nosso entorno. A criatividade decolonial é oriunda de uma praxiologia decolonial cotidiana. Ela decorre de múltiplos esforços de busca por novas formas de compreensão e de ação no dia a dia da vida em nosso chão concreto, pressupondo o encontro cotidiano com o nosso próprio solo cultural, que é tão rico de modos outros de viver que nem sempre estamos ainda sensibilizados/educados a ver-ouvir-sentir-aproximar-cuidar-acolher.

O modo como Mota Neto (2016) define o conceito de decolonialidade ajuda no que aqui se quer expressar. Segundo diz, esse conceito pode ser entendido, sinteticamente, da seguinte maneira:

---

[70] "transformar radicalmente las propias nociones de autoridad y poder".

[71] Lo decolonial no viene desde arriba, sino desde abajo; desde los márgenes y de los bordes; de la gente, las comunidades, movimientos, colectivos que retan, interrumpen y transgreden las matrices del poder colonial en sus prácticas de ser, su actuación, existencia, creación y pensamiento. Lo decolonial, en este sentido, no es un estado fijo, un estatus o condición; tampoco denota un punto de llegada. Es un proceso dinámico, siempre en proceso de hacerse y re-hacerse, dada la permanencia y capacidad de reconfiguración de la colonialidad del poder. Es un proceso de lucha no sólo contra, sino, más importante aún, para: para la posibilidad de un otro-modo o modo-outro de vida. Un proceso que engendra, invita a la alianza, la conectividad, la articulación e interrelación, así como a la lucha por la invención, creación e intervención por sentimientos, significados y horizontes radicalmente distintos.

> [...] como *um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação*. Trata-se de uma concepção [...] marcada por uma busca persistente pela *autonomia* [...] a decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial. [...] é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão dos corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial. (Mota Neto, 2016, p. 44, itálicos do original).

A decolonialidade, assim, não é uma chegada, é uma partida, um processo, um caminho que se faz caminhando (Machado, 1997). Ela pressupõe um compromissado desejo e um árduo trabalho de (des)aprendizado das nossas formas viciadas de compreensão de mundo e dos nossos limitados sistemas interpretativos. Ela exige (re)ver com atenção sensível a "torturada história latino-americana" (Galeano, 1981, p 19). Ela pede uma real abertura e acolhida, a fim de que haja novas corporalidades ocupando os espaços que foram historicamente negados aos invisibilizados de nosso lugar, aos "condenados da terra" (Fanon, 2022), "aos esfarrapados do mundo" (Freire, 2020).

1.3 ALGUMAS DIMENSÕES DE COLONIALIDADE

> *[...] os sujeitos históricos, nesta sociedade, encontram-se ainda submetidos a uma condição real de opressão, frente ao poder heterônomo, de alienação, frente a um saber que lhe é estranho e de degradação de seu próprio ser. Tal condição é intrínseca e decorrente de sua condição histórica de colonialidade.*
>
> *(Severino, 2019, p. 16)*

O breve percurso teórico-reflexivo construído e trilhado até aqui permitiu-nos uma sensibilização acerca da complexidade envolta aos conceitos de colonialidade e decolonialidade. Na verdade, tais conceitos são complexos, tendo em vista que a realidade moderna que vivemos é, ela mesma, complexa. Além disso, essa complexidade conceitual é indício significativo do quanto as autoras e os autores que têm se dedicado a pensar o nosso entorno estão singularmente compromissados no exercício de tentativa de desnudamento e de compreensão complexa dele.

Dada essa complexidade multidimensional de nossa realidade, é preciso compreender que a colonialidade possui uma característica também multifacetada. A compreensão de seus aspectos genéricos nos remete às suas particularidades e às articulações que existem entre elas.

Tendo isso em vista, na sequência serão apresentadas algumas considerações acerca das diferentes dimensões de colonialidade, ancoradas, em boa parte, nos referenciais que estão oferecendo sustentação até aqui. O intuito é possibilitar a compreensão de certas singularidades das facetas da colonialidade, nos auxiliando, por consequência, a compreender algumas de suas marcas em nossa formação cultural-educacional-filosófica.

1.3.1 Colonialidade do poder

Aníbal Quijano é o principal articulador desse conceito (Añón, 2021). “Poder”, como faceta colonial, se refere a estruturas concretas de controle governamental e político, e isso inclui também as práticas desse poder que se manifestam difusamente nas noções e nos exercícios de autoridade, na elefantíase burocratizante do Estado, na sensação de não ser ouvido, de que o complexo sócio-político é “grande demais para que eu seja considerado, visto, escutado” etc. Quijano (2016, p. 60) falava, já no começo dos anos 1990, de uma “estrutura colonial de poder” que se mantém por meio de muitas das categorias classificatórias subjetivas que criou e que, conforme já fora acenado, vão sendo assumidas como “de significação ahistórica, ou seja, como fenômenos naturais e não da história do poder” (Quijano, 2016, p. 60-61).

Tal como destacam Ocaña, Arias e Conedo (2018, p. 29-30) – e fazem isso inspirados nas reflexões de Quijano –, ocorre uma tão violenta “ocidentalização” das pessoas que aqui viviam – e vivem – que “se naturaliza o imaginário do colonizador” em nosso próprio imaginário, seduzindo-nos como único padrão legítimo de civilidade ao qual devemos aspirar. Em outros termos, somente a sociedade europeia é amplamente civilizada e desenvolvida humanamente – e essa imagem depois se estende especialmente à hipervalorização dos Estados Unidos que comumente circula entre nós –, somente suas teorias políticas, econômicas, filosóficas e pedagógicas são consistentes e oferecem uma luz para nossa própria organização social e como referenciais acadêmicos, bem como seus padrões estéticos, práticas morais e religiosas, constituição familiar etc.

Esse é um processo que Quijano (2016) denomina mesmo de "sedução"[72], e que Ocaña, Arias e Conedo (2018, p. 31) enfatizam ser "a principal arma do poder colonial". Nas palavras do próprio Quijano (2016) as coisas são postas da seguinte forma:

> [...] a cultura europeia se converteu, ademais, em uma sedução; dava acesso ao poder. Além da repressão, o instrumento principal de todo poder é sua sedução. A europeização cultural se converteu em uma aspiração. Era um modo de participar no poder colonial. [...] A cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal. Hoje, o imaginário nas culturas não europeias dificilmente poderia existir e, sobretudo, reproduzir-se fora dessas relações[73]. (Quijano, 2016, p. 61-62, tradução livre).

Como se pode ver, ainda que o poder opressivo e intransigente do colonizador não exista mais na forma da relação colônia-metrópole, o mero fim do colonialismo não significou o fim de boa parte de seu *modus operandi* entre nós, dado que muito dos padrões dos colonizadores segue vivo nos atuais padrões dos dominantes por aqui. Compartilhar de uma suposta perspectiva cultural europeia, reproduzindo seus trejeitos em nossas organizações e aspirações (sociais, políticas, econômicas e pedagógicas), dá sensação de poder, de (falsa) participação mesmo no poder que nos oprime. Todavia, essa pretensa participação no poder colonial jamais se deu de modo pleno entre nós, materializando-se em forma de submissão e de conluios entre líderes gerais e outras lideranças inferiores que atuavam em pequenos lugares, ocasionando reproduções parciais do poder macro no nível micro, bem como processos de semiformação[74] cultural daqueles que supostamente teriam um poderio similar ao que tivera o colonizador.

E não para só nisso. A colonialidade do poder é singularmente perceptível nos processos de pseudodesenvolvimento social, a partir do qual os pretensos "progressos" jamais chegam de maneira completa à sociedade. Um considerável número de pessoas recebe salários mínimos, por exemplo, mas que são, na realidade, salários ínfimos. Até existem tentativas constitucionais de garantia de educação escolar para todos, mas o acesso à educação segue desigual e muitas das escolas seguem precarizadas estruturalmente. Outro fator é a taxa de produção de alimentos, que, mesmo sendo alta, convive com a gritante contradição de

[72] Voltarei a isso no próximo capítulo.

[73] [...] la cultura europea se convirtió, además, en una seducción; daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión el instrumento principal de todo poder, es su seducción. La europeización cultural se convirtió em uma aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial. [...] La cultura europea pasó ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no europeas, hoy dificilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones.

[74] Esse termo é tomado de empréstimo do categorial da Escola de Frankfurt. Sobre isso, ver Adorno (1995; 2006), Maar (2006) e Pucci (1995).

inumeráveis pessoas (sobre)vivendo em condições desumanas de miserabilidade, morrendo de fome e de frio. Há também uma exploratória divisão do trabalho e injusta distribuição de renda, persistindo em nosso entorno situações de trabalho escravo e outras análogas à escravidão, que ainda precisam conviver com cínicas propostas de "modernização" de leis trabalhistas. Essas propostas são, na verdade, precarização, colonização moderna, visando "resolver" o problema do desemprego não com o pleno emprego, mas com o subemprego.

Além do mais, convivendo com tudo isso, são constantes as ameaças de retorno de governos com facetas ditatoriais, que se escondem, contudo, por detrás da imagem de defensores da "verdade absoluta" e, consequentemente, do verdadeiro espírito do progresso, colocando-se como construtores da ordem, através de uma autoinvocada missão salvacionista da moral e dos costumes tradicionais sob os quais a pretensa identidade nacional teria se constituído. Os exemplos poderiam ser muitos outros, mas estes parecem suficientes para que notemos a colonialidade do poder fazendo-se presente em estruturas necropolíticas (Mbembe, 2016; Mbembe, 2018), necroeconômicas, necropedagógicas... Em nossa sociedade os sujeitos em geral "encontram-se ainda submetidos a uma condição real de opressão [...]" (Severino, 2019, p. 16).

Tais situações, que podemos chamar de estruturais – na perspectiva da "estrutura colonial de poder" –, permitem-nos perceber um dualismo estrutural na organização da sociedade moderna. Ela se organiza estruturalmente numa forte dinâmica classificatória que vai fazer toda a diferença para a colonialidade do poder (Quijano, 2009) seguir firme entre nós, hierarquizando pessoas e as seduzindo com a falsa esperança de ascensão social, que então passa a depender unicamente de seus próprios esforços e méritos.

Ora, a sociedade euro-ocidentocêntrica não admite uma possibilidade sequer de organização social sem hierarquias dicotomizantes, pois entende que, sem isso, tudo seria "falta de ordem", tanto que esse se tornou um dos slogans mais caros da ciência contemporânea sob a égide positivista: "ordem e progresso", lema estampado na bandeira do Brasil republicano. A sede por controle, por obediência à autoridade hierárquica, pelo estabelecimento de ordem na sociedade, todas essas coisas compreendidas como se fossem decorrentes de uma ordenação cósmica intrínseca, de leis próprias da natureza – e ambas tomadas como dogmas irrefutáveis e garantidos pelos cânones tanto religiosos quanto filosóficos e científicos –, não mais abandonará o Ocidente pelo menos desde Homero (Severino, 2007).

A colonialidade do poder, enfim, demonstra-se sutil, fazendo-se presente não somente nas violências físicas e estruturais explícitas, mas, especialmente, na atmosfera cotidiana de

uma suposta “naturalidade” ou “normalidade” do funcionamento das coisas entre nós, bem como no “ato de fascinar a vontade, o pensar, as aspirações, sonhos, anseios e desejos dos subalternos colonizados, a fim de configurar o imaginário colonial europeu[75]” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 31, tradução livre). E, como conceito elaborado na linha da decolonialidade, o termo colonialidade do poder “constitui uma proposta epistêmica e epistemológica potente para compreender a realidade atual latino-americana[76]” e “é a base para outras configurações conceituais compreensivas[77]” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 31, tradução livre), decoloniais, tais como as que serão vistas a seguir.

1.3.2 Colonialidade do saber

Na perspectiva do colonizador, as ideias que existem entre nós não possuem consistência, não há um pensador ou uma pensadora que, de fato, tenha desenvolvido um pensamento, em qualquer área que seja, que realmente possamos dizer que seja nosso, que seja original. Desse modo, ou nos aportamos às teorias desenvolvidas por europeus e estadunidenses ou seguiremos fadados a viver na periferia do desenvolvimento completo. E, segundo essa ótica, nem adianta nos esforçarmos para tentar descobrir alguma originalidade nos pensamentos dos povos indígenas nem nos das comunidades tradicionais, como se fossem algo que possamos chamar de filosófico, pois o que há ali são, no máximo, mitologias e/ou senso comum, saberes regionais ou locais que, forçadamente, tentaremos chamar de filosofia, mas jamais poderão ser comparados com a superioridade inegável das teorias filosóficas dos clássicos ocidentais, sobretudo aquelas que foram desenvolvidas a partir de Sócrates.

Nas ideias presentes no parágrafo acima constam um pouco do que pode ser considerado colonialidade do saber, “o ato por meio do qual o colonizador reprime outros saberes não europeus e outras maneiras de configurar conhecimento[78]” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 32, tradução livre). Segundo essa noção colonial, o que não atende ao padrão epistemológico, não vale, não é bom, não é útil, não atende absolutamente nada das atuais demandas de progresso e racionalidade. A colonialidade do saber opera uma sistemática negação do legado epistêmico e histórico de povos não europeus, de tal modo que

[75] “acto de fascinar la voluntad, el pensar, las aspiraciones, sueños, anhelos y deseos de los subalternos colonizados, con el fin de configurar el imaginario colonial europeo”.
[76] “constituye una propuesta epistémica y epistemológica potente para comprender la realidad actual latino-americana”.
[77] “es la base para la emergencia de otras configuraciones conceptuales compreensivas”.
[78] “el acto por medio del cual el colonizador reprime otros saberes no europeos y otras maneras de configurar conocimiento”.

"seus conhecimentos são considerados místicos, irracionais e arcaicos[79]" (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 32, tradução livre). Torna-se, assim, epistemologicamente falando, comum em nosso meio uma certa autoimagem negativa[80].

Ora, a que isso serve? Como foi visto no tópico da colonialidade do poder, há toda uma conjuntura social, política e econômica dominadora a ser consolidada e nem sempre a violência física explícita é, de fato, a melhor estratégia de dominação, dado que escancara nitidamente a faceta desumana do projeto colonizador. Dessa forma, é imposto um processo que, de maneira mais sutil e ao mesmo tempo mais radical, aliena (Severino, 2019), que coloniza a mente das pessoas, projetando-a para fora do sujeito, como se lhe fosse algo estranho.

> Através desse processo colonizante, afirma-se o racismo epistêmico da modernidade europeia e se configura sua hegemonia política, cultural e epistemológica, ou seja, gera-se uma epistemologia "autossuficiente", prepotente e autoritária, que se crê a única epistemologia válida e universal, e pretende se globalizar. Esta epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não reconhece outras formas de conhecer nem de se configurar um pensamento crítico (Grosfoguel, 2007)[81]. (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 32, tradução livre).

Assim, a colonialidade do saber é, de algum modo, uma espécie de desdobramento epistemológico da colonialidade do poder ou, de qualquer forma, a ela está intimamente ligada[82]. Porto-Gonçalves (2005) chama a atenção para o fato de que a sede universalizante do colonialismo europeu impregna o campo do conhecimento de um pretenso universalismo epistêmico, do qual o pensamento eurocêntrico se apresenta como seu representante único e, diante do qual, todos os demais saberes são meros regionalismos e localismos. Diz o autor que "é como se houvesse um saber atópico[83], um saber-de-lugar-nenhum, que se quer

---

[79] "sus conocimientos son considerados místicos, irracionales y arcaicos".

[80] Voltarei a essa questão da autoimagem negativa de modo específico no último capítulo.

[81] Mediante este proceso colonizante se afirma el racismo epistémico de la modernidad europea y se configura su hegemonía política, cultural y epistemológica, es decir se genera una epistemología "autossuficiente", prepotente y autoritaria, que se cree la única epistemología válida y universal, y pretende globalizarse. Esta epistemología eurocéntrica occidental dominante no reconoce otras formas de conocer ni de configurar pensamento crítico (Grosfoguel, 2007).

[82] Essa visão não é totalmente consenso entre aqueles e aquelas que desenvolvem pesquisas em decolonialidade. Como bem assinala Mota Neto (2016, p. 96, nota 26), o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, por exemplo, não vê nem a colonialidade do saber nem a colonialidade do ser como derivadas da colonialidade do poder, "como se as relações político-econômicas fossem a 'última instância' do social". Na verdade, para Castro-Gómez essas três formas de colonialidade são articuladas entre si, mas distintas, de tal modo "que não são redutíveis umas às outras e que operam não somente a nível molar, como também molecular".

[83] Sobre essa questão do atopismo, especialmente em diálogo com o tópico da colonialidade do ser, ver o trabalho de Maldonado-Torres (2009) sobre a topologia do ser e a geopolítica do conhecimento.

universal, e capaz de dizer quais saberes são locais ou regionais" (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

Sobre isso, Restrepo e Rojas (2010) situam a singularidade da postura decolonial e explicam que

> A crítica ao eurocentrismo a partir da inflexão decolonial passa pelo reconhecimento de que todo conhecimento é um conhecimento situado histórica, corporal e geopoliticamente. A pretensão eurocêntrica de um conhecimento sem sujeito, sem história, sem relações de poder, um conhecimento a partir de lugar nenhum, como "o olhar de deus", descorporalizado e deslocalizado, é profundamente questionada. Em oposição a essa pretensão, a inflexão decolonial pensa a si mesma como um paradigma outro, que tem em consideração a geopolítica e a corpopolítica, isto é, a situacionalidade geohistórica e corporalizada que articula a produção de conhecimento. Um conhecimento situado, e situado especificamente a partir da diferença colonial, é o que constitui a inflexão decolonial como paradigma outro[84]. (Restrepo; Rojas, 2010, p. 20, tradução livre).

A título de maior elucidação e exemplificação do que aqui está sendo exposto, Porto-Gonçalves (2005) apresenta uma reflexão, citando a realidade do Brasil, que vale a pena ser reproduzida a seguir:

> Assim como cada um, de cada lugar do mundo, tem de assinalar em seu endereço eletrônico o país onde mora e de onde fala – *.br* (Brasil) ou *.ve* (Venezuela); ou *.mx* (México) ou *.cu* (Cuba) ou *.ar* (Argentina) ou *.co* (Colômbia) – aquele que fala a partir dos EUA não precisa apor *.us* ao seu endereço e, assim, é como se falasse de lugar-nenhum tornando familiar que cada qual se veja, sempre, de um lugar determinado, enquanto haveria aqueles que falam como se fossem do mundo e não de nenhuma parte específica. No Brasil, há o nordestino, o sulista e o nortista, mas não há o sudestino, nem o centro-oestista. Afinal, o sudeste é o centro e, como tal, não é parte. É o todo! E a melhor dominação, sabemos, é aquela que, naturalizada, não aparece como tal. (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

Ao ler uma provocação reflexiva como essa, como não pensar o quão urgente se faz a promoção de uma educação decolonial? O desnudamento das sutilezas colonizantes é indispensável para uma reconfiguração de nosso agir, de nossas linguagens, de nossas ideias,

[84] La crítica al eurocentrismo desde la inflexión decolonial pasa por reconocer que todo conocimiento es un conocimiento situado histórica, corporal y geopolíticamente. La pretensión eurocêntrica de un conocimiento sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder, un conocimiento desde ningún lugar, como 'la mirada de dios', descorporalizado y deslocalizado, es profundamente cuestionada. En oposición a esta pretensión, la inflexión decolonial se piensa como un paradigma otro, que tiene en consideración la geopolítica y la corpopolítica, esto es, la situacionalidad geohistórica y corporalizada que articula la producción de conocimiento. Un conocimiento situado, y situado específicamente desde la diferencia colonial, es lo que constituye la inflexión decolonial como paradigma otro.

de nosso ser; é fundamental para irmos desospedando o opressor de dentro de nós e para que se vão criando novos espaços para novas criatividades em nós e entre nós, sem fórmulas prontas ou que se cristalizem depois que surgirem.

Aliás, uma das grandes facetas da colonialidade do saber encontra-se na opressão linguística e seu normativismo, que estabelecem padrões únicos para a fala e a escrita, submetendo o pensamento das pessoas a uma norma da língua que pretende ser "mais culta" que as demais expressões. Isso se configura numa sutil e profunda "violência epistêmica, caracterizada por uma geopolítica linguística[85]" (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 33, tradução livre), através da qual se estabelece um monopólio das línguas imperiais (o grego em um momento, o latim em outro, o inglês em outro etc.) que não somente deprecia línguas nativas, como também subverte e domina suas razões, imaginários e compreensões[86].

O que se configura, portanto, em íntima conexão com a colonialidade do poder e a colonialidade do saber, é uma intensa colonialidade do ser.

1.3.3 Colonialidade do ser

Severino (2019, p. 16) é sucinto e enfático: o povo latino-americano ainda se encontra submetido a uma condição real de opressão (colonialidade do poder), de alienação (colonialidade do saber) e de degradação de seu próprio ser (colonialidade do ser).

Vale a pena uma referência inicial à antropologia complexa de Morin para melhor nos achegarmos, na sequência, à noção de colonialidade do ser. Morin tem expressado frequentemente que há uma singularidade de nossa qualidade de sujeito, entendida enquanto diferenciação decisiva que torna cada indivíduo irrepetível. Diz ele que "nenhum outro indivíduo pode dizer Eu em meu lugar, mas todos podem dizer Eu individualmente" (Morin, 2012, p. 75). A isso ele chama de "princípio de exclusão". Contudo, ocorre que a condição humana é complexa e, como tal, é marcadamente multidimensional, possuindo, junto às suas múltiplas identidades e enraizamentos (biológica, cosmológica, cultural, social, histórica, "futura"[87] etc.), um "princípio de inclusão", que é o que nos possibilita incluirmo-nos "numa

[85] "violencia epistémica, caracterizada por una geopolítica linguística".
[86] Para uma iniciação específica acerca da questão da linguagem decolonial, ver os trabalhos sobre "pretuguês" e "amefricanidades" de Lélia Gonzalez (1984; 1988; 2020), filósofa brasileira falecida em 1994. Ver também Pires (2017). Ver ainda o verbete "Lélia Gonzales" em Bartholomeu (2019).
[87] Morin (2012) trata do duplo enraizamento humano (cósmico e biológico) na Parte 1 de seu *Método 5* e trata das grandes identidades humanas na Terceira Parte. Quanto à noção de sujeito, na caracterização da identidade individual, esse trato ocorre na Parte 2 da mesma obra, culminando numa consistente visão do complexo humano na sua Parte 4. Uma interessante síntese disso encontra-se presente também no seu *Os sete saberes* (Morin,

comunidade, um Nós (casal, família, partido, Igreja) e incluir esse Nós no centro do [nosso] mundo" (Morin, 2012, p. 76).

Como se pode imaginar, isso nos capacita à relação intersubjetiva complexa. Mas a complexidade nos ajuda a entender que isso pode ocorrer tanto em um aspecto de abertura/acolhida respeitosa quanto em uma perspectiva de desrespeito para com o outro, podendo mesmo chegar ao ponto de negá-lo como sujeito, de subalternizá-lo e, como disse Severino (2019), de degradar o seu ser, embora, para o pensamento complexo, a ocultação absoluta do sujeito não é possível, dado que "a ocultação da nossa subjetividade é o cúmulo da subjetividade" (Morin, 2015c, p. 328).

Ora, mecanismos sutis de relação intersubjetiva podem se aproveitar do princípio de inclusão que há nas pessoas e, então, baseado e movido por uma exacerbação do outro princípio – o da exclusão –, submeter as outras pessoas a um processo agudo de sujeição, para além do colonialismo, mas, sobretudo, no sentido sutil de colonialidade do ser. Morin (2012) diz o seguinte:

> A qualidade de sujeito garante a autonomia do indivíduo. Contudo, este pode ser submetido. Ser submetido não significa ser dominado de fora, como um prisioneiro ou um escravo; significa que uma potência subjetiva mais forte impõe-se no centro do programa egocêntrico e, literalmente, subjuga o indivíduo, que acaba *possuído dentro de si mesmo*. Assim, o *sujeito* (no sentido autônomo do termo) pode *tornar-se sujeito* (no sentido dependente do termo) quando o Superego Estado, Pátria, Deus ou Chefe prepondera dentro do programa de inclusão [...] Podemos ser possuídos subjetivamente por um Deus, um Mito, uma Ideia, e é essa ideia, esse mito, que, instalados como vírus no programa egocêntrico, nos comandará, imperativamente, enquanto cremos servir voluntariamente. (Morin, 2012, p. 79, itálicos meus).

É sutil a colonialidade do ser. Como um vírus em nós, muito da mentalidade do colonizador ainda se hospeda em nossa subjetividade, fazendo-se presente nos pré-conceitos que carregamos conosco, que condicionam parte da forma como agimos, pensamos e vemos as coisas, inspirando parte de nossas motivações e que nem sempre sabemos que estão ali, nem sempre temos consciência da presença deles em nosso interior. Diante de uma violência explícita que nos é dirigida, geralmente tendemos a reagir contra ela, a não aceitá-la e a combatê-la. Contudo, uma violência sutil, de cunho epistêmico e ontológico, tende a ser confundida com o "natural", e podemos até mesmo acolhê-la e reproduzi-la, até mesmo nutrir afeto por ela, sonhá-la. E, pior, isso pode chegar mesmo a um processo de autonegação, de

---

2011), especialmente em seu Capítulo III, bem como no seu *A cabeça bem-feita* (Morin, 2021b), valendo destaque também para o Capítulo III, bem como para o Anexo II, cujo título é justamente *A noção de sujeito.*

autodepreciação (autoimagem negativa), de uma espécie de aceitação da pretensiosa ideia de que nossa própria cultura pouco tem o que oferecer, que ela é fraca, sem identidade, constituída de pessoas ruins, desonestas, corruptas, preguiçosas etc. É o famoso "santo de casa não faz milagre" ou "o quintal do vizinho é sempre mais bonito"[88].

Ora, a colonialidade do ser pode se converter num apagamento de si que é autorreproduzido, de tal modo que aquilo que outrora foi responsável pela nossa colonização passa a ser assumido como imagem-ideal de ser humano, como projeto de vida ou mesmo como inspiração para nossos ideais societários, econômicos e educacionais. Vejamos, abaixo, um exemplo disso.

A competitividade capitalista impôs uma brutal dizimação de nossos povos em nome da busca desenfreada por lucro, mas, estranhamente, boa parte de nossos processos educativos nos educam para essa competitividade, naturalizando essa lógica que afronta decisivamente a alteridade humana como uma de suas marcantes dimensões ontológicas. A competitividade capitalista se capilarizou de tal maneira que hoje ela impregnou muito da linguagem, dos processos pedagógicos, da mentalidade e do estilo de vida nossos e de nossos contemporâneos. E há mesmo quem pense que o fim do capitalismo, com o consequente fim de seu competitivismo, se equivalerá ao fim da própria dimensão laboral do ser humano, isto é, que sem a competição para assumir postos mais elevados dentro da estrutura hierarquizadora da sociedade capitalista não haverá mais sentido para que o ser humano continue trabalhando, para que continue buscando aprimorar suas tecnologias. Sob essa ótica, parece não haver pessoa humana para além desse padrão socioeconômico, sem ele as pessoas perderão mesmo o sentido de ser. Colonialidade do ser.

Tal como destaca Maldonado-Torres (2007), um dos principais filósofos a discutir o conceito de colonialidade do ser e suas implicações concretas[89], essa competitividade é, na verdade, apenas uma faceta daquela que seria uma das grandes marcas da modernidade/colonialidade: o espírito bélico. Por isso o sistema-mundo moderno/colonial está sempre combatendo em busca da ordem, do pensamento universal, de um método que assegure e defina o conhecimento que é válido, armando "missões" de guerra (Mellino, 2022a) contra o que julga atrasado, mítico, supersticioso, profano, imoral, bárbaro... Inferior. E, como não poderia ser diferente, constata Maldonado-Torres (2007) que a perspectiva de que o ser tenha aspecto colonial ataca primeira e especialmente os mais frágeis da sociedade

[88] Essa questão aparecerá na obra de Ocaña, Arias e Conedo (2018), mas sob a denominação de *autocolonialidade*. Isso será visto em tópico específico adiante.
[89] Contudo, ele mesmo afirma não ser o fundador desse termo, mas o argentino Walter Mignolo. Sobre isso ver Maldonado-Torres (2007, p. 127-129).

racializada. Essa colonialidade está singularmente presente na corporalidade sofrida de cada pessoa colonizada, "nas imagens dos corpos coloniais[90]" (Maldonado-Torres, 2007, p. 148, tradução livre), tais como os das mulheres vilipendiadas, das crianças inferiorizadas, dos estudantes ameaçados, dos negros mercadologizados e erotizados, dos indígenas pisoteados e esmagados em territórios cada vez mais reduzidos, dos trabalhadores explorados, do saber estrangeirado, do LGBTQIA+ assassinado, do pobre invisibilizado, da exploração sexual de muitas pessoas etc. Diz Maldonado-Torres:

> Que o ser tenha um aspecto colonial significa que uma nova dinâmica surgiu com a modernidade, na qual a exigência de autonomia do ser se converte no apagamento radical dos traços do trans-ontológico, em um projeto que intenta transformar o mundo humano numa estrutura maniqueísta entre senhores e escravos. O *ego conquiro* ou homem imperial e o *damné* ou condenado são o resultado desta façanha. A colonização e a racialização são os modos concretos e conceituais por meio dos quais essas ideias e modos de ser são iniciados.[91] (Maldonado-Torres, 2007, p. 154, tradução livre).

E acrescenta mais à frente, oferecendo uma noção precisa do conceito de colonialidade do ser, o seguinte:

> Na modernidade ocidental, estes elementos – guerra, violência/violação e indiferença – se conjugam perfeitamente através da ideia de raça. Daqui o significado preciso da colonialidade do ser: a traição radical do trans-ontológico na formação de um mundo onde a ética da guerra é naturalizada por meio da ideia de raça.[92] (Maldonado-Torres, 2007, p. 154, tradução livre).

Em síntese, nossos corpos coloniais carregam as marcas das colonialidades do poder, do saber e do ser, que lhes marcam de sujeição. Contudo, isso é possível porque a grande marca que eles carregam, como se disse, é a da subjetivação (Morin, 2012). A formação/constituição de nosso ser é histórica e perene, não está dada de antemão. Desse modo, a colonialidade que a história fez também na história pode ser desfeita (Valle, 2007). A

[90] "en las imágenes de los cuerpos coloniales".

[91] Que el ser tiene un aspecto colonial significa que una nueva dinámica surgió con la modernidad, en la cual el reclamo de autonomía del ser se convierte en la obliteración radical de las huellas de lo trans-ontológico, en un proyecto que intenta transformar el mundo humano en una estructura maniquea entre amos y esclavos. El *ego conquiro* u *hombre imperial* y el *damné* o condenado son el resultado de esta gesta. La colonización y la racialización son los modos concretos y conceptuales por medio de los cuales estas ideas y modos de ser son iniciados.

[92] En la modernidad occidental, estos elementos – guerra, violencia/violación e indiferencia – se conjugan perfectamente a través de la idea de raza. De aquí el significado preciso de la colonialidad del ser: la traición radical de lo trans-ontológico en la formación de un mundo donde la ética de la guerra es naturalizada por medio de la idea de raza.

re-existência é possível na resistência educativo-decolonial, que se faz, então, decolonialidade do poder, do saber e do ser.

É preciso, assim, uma pedagogia outra, que se forme e forme como corresponsabilidade coletiva na abertura sensível a mundos outros, a subjetividades outras que são des-invisibilizadas e incomodam com suas corporalidades feridas ocupando os lugares da histórica hegemonia: a política partidária oligárquica-patriarcal; a universidade embranquecida e europeizada; a linguagem científica engessada e silenciadora; a religião elitista, moralista e satanizadora[93]; as ruas racistas e parcialmente policiadas; a estética estereotipada; a economia consumista, mercadológica e não-antropológica, e tantos lugares mais a ocupar, como símbolo da ocupação do próprio ser.

1.3.4 Outras dimensões de colonialidade

Sabemos que configurações conceituais são frequentes. Há sempre um conceito novo surgindo nas discussões, estudos e pesquisas ou mesmo vão ocorrendo novos desdobramentos de conceitos já existentes. Na decolonialidade esse processo também ocorre, especialmente por conta da necessidade de uma reconfiguração de nossos modos de compreender o mundo e a nós mesmos, uma vez que a imbricação entre linguagem e pensamento influi significativamente no modo como vamos nos constituindo, forjando sentidos para a realidade onde vivemos. Tal como diz Morin (2012):

> O homem faz-se na linguagem. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às ideias pela linguagem, fechados às ideias pela linguagem. Abertos ao mundo e expulsos do mundo pela linguagem [...] A linguagem permite a emergência do espírito humano [...] (Morin, 2012, p. 37-38).

[93] Segundo Morin (2009, p. 21), o cristianismo, quando assumiu traços históricos de barbárie, teve como uma de suas grandes armas "a utilização de Satanás. Obviamente, é preciso ver nessa figura o separador, o rebelde, o negador, o inimigo mortal de Deus e dos humanos. Aquele que se opuser e que não quiser renunciar à sua diferença fatalmente estará possuído por Satanás. Essa máquina argumentativa delirante foi uma das formas encontradas pelo cristianismo para exercer a sua barbárie. [...] E mesmo quando surgiram no interior do cristianismo triunfante correntes de pensamento variadas, interpretações diferentes da mensagem da origem, em vez de tolerá-las, ele reagiu, elaborando uma *ortodoxia impiedosa*, denunciando os desvios como *heresias*, perseguindo e destruindo com ódio, em nome da religião do amor" (itálicos meus). Ora, desde que o cristianismo passa a elaborar sua profissão de fé ainda nos primeiros concílios católicos, a perspectiva de se ter uma "unidade doutrinal" que pudesse "imperar" igualmente por onde quer que fosse "expandida" a fé cristã, a mensagem de Jesus de Nazaré passa a ser fortemente vigiada e "defendida". Apologetas variados se colocam a serviço da ortodoxia (a doutrina certa) e da ortopraxia (o jeito certo de agir), não permitindo que se fale "qualquer coisa" sobre Jesus, considerando como heresia (desvio doutrinal gravíssimo) a ser corrigida e/ou condenada tudo o que fosse considerado "fora da doutrina" cristã imposta como "oficial".

Isto posto, para além das três dimensões de colonialidade que foram expostos até aqui (do poder, do saber e do ser), outras terminologias podem ser ensaiadas. Ocaña, Arias e Conedo (2018) oferecem, em forma de pequenos tópicos, um esboço reflexivo sobre o que eles entendem ser "os distintos tipos[94] de colonialidade que proliferam em nossas configurações vitais[95]" (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 34, tradução livre). São seis[96]:

1) *Colonialidade política*: intimamente ligada à questão do poder, a colonialidade política, segundo os autores (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 34), atua pela promoção do não poder, da impotência, da submissão e da subordinação a um senhor, a partir da qual o dominado, sendo súdito, subalterno, um escravo, hipoteca sua liberdade e felicidade, recebendo em troca uma existência que fica presa/cativa do colonizador.

2) *Colonialidade epistêmica:* intimamente ligada à questão do saber, a colonialidade epistêmica, segundo os autores (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 35-35), atua na estimulação do não saber, da ignorância, fazendo com que seja enraizada a ideia de que os conhecimentos de tipo pessoal, espontâneo, voltados à praticidade do dia a dia, opinativos (a *doxa*) sejam vistos como inválidos. Assim, somente valem os conhecimentos eruditos e oficiais, assassinando as crenças e concepções do colonizado num processo epistemicida.

3) *Colonialidade axiológica ou ética:* intimamente ligada à questão do valor do ser, a colonialidade axiológica/ética atua na potencialização do não ser, da não existência, da "des-ontologização humana. O ser humano é multiplicado por zero e desaparece, não tem valor, não existe[97]"(Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 35, tradução livre).

4) *Colonialidade praxiológica:* intimamente ligada à questão do fazer humano, a colonialidade praxiológica, segundo os autores (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 35), atua na promoção do não fazer, do não estar, da dependência, da não autonomia, gerando no colonizado a configuração de hábitos que são alheios à sua cultura, a invisibilização de seu fazer próprio, de suas "práticas personológicas" e suas idiossincrasias, aniquilando seus costumes e práticas identitárias.

---

[94] Note-se que os autores recorrem ao termo "tipos". Opto, contudo, pelo termo "dimensões", por considerá-lo mais coerente ao espírito da inflexão decolonial e menos engessado tipologicamente.

[95] "los distintos tipos de colonialidad que proliferan en nuestras configuraciones vitales".

[96] Tenho ciência de que talvez pudesse inserir estas outras dimensões de colonialidade agregadamente às três dimensões básicas de colonialidade (poder, saber, ser) trabalhados nos tópicos anteriores. A opção, contudo, de inseri-las aqui, separadamente, refere-se ao fato de me inspirar nas considerações de Ocaña, Arias e Conedo (2018), que assim as tratam (chamando-as, inclusive, de "tipos"), mesmo tendo lidado com as três dimensões básicas em outro momento de sua obra.

[97] "des-ontologización humana. El ser humano se multiplica por 0 y desaparece, no tiene valor, no existe".

5) *Colonialidade cosmogônica:* intimamente ligada à questão ecológica e planetária, a colonialidade cosmogônica atua na perspectiva de uma educação para a não interligação, para dualismos, dicotomias e desconfigurações vitais, gerando um pensamento que prefere separar as coisas, fragmentador, mecânico e dogmático. Nas palavras dos autores, esse tipo de pensar colonizado "não vê a vida em seu fluxo espontâneo nem como uma configuração holística, mas como um ente separado do todo[98]" (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 35, tradução livre)[99].

6) *Colonialidade linguística:* intimamente ligada às questões do saber e do ser, a colonialidade linguística atua, por fim, na imposição de noções e categorias eurocêntricas, importadas do Ocidente, que não refletem a identidade latino-americana e mascaram o colonialismo e a colonialidade política e epistêmica[100]. Urge decolonizar a linguagem ou, conforme provoca o poeta Manoel de Barros (2018, p. 44), forjar um "idioma de larvas incendiadas!", "uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais", "palavras que fossem de fontes e não de tanques". Urge, mesmo, ensinar "bobagens aos nossos alunos". "Desfazer o normal há de ser uma norma" (Barros, 2018, p. 44).

Além disso, há ainda uma outra dimensão de colonialidade que precisa ser mencionada: é o que se pode chamar de *colonialidade de gênero*. Não podemos nos esquecer de que a dimensão socioclassificatória é intrínseca à modernidade/colonialidade. Ao redor da racialização, também são fortalecidas outras maneiras de estratificar a sociedade, tendo em vista a manutenção da ideologia da dominação em várias esferas. O padrão hierárquico que se impõe sustenta-se em um perfil de superioridade condensado no estereótipo branco, europeu, masculino, cristão e heterossexual.

---

[98] "no ve la vida en su afluencia espontânea ni como una configuración holística sino que como un ente separado de todo lo demás".

[99] Catherine Walsh também chama a colonialidade cosmogônica de *colonialidade da mãe natureza*, sendo, em suas palavras, aquela "que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, 'primitivas' e 'pagãs' as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana" (Walsh, 2009, p. 15).

[100] Provoca Gonzales (1984, p. 238): "É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexiste. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que 'casualmente' se chama bunda). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim. De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido, é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia, muito civilizado, etc e tal. Só que na hora de mostrar o que eles chamam de 'coisas nossas', é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora".

Negritudes, indígenas, afro-americanidades – ou amefricanidades (Gonzales, 1988) –, mulheridades, religiosidades e sexualidades outras e múltiplas são claramente inferiorizadas. Em especial, mulheres e comunidade LGBTQIA+ sofrem profundas discriminações e humilhações em nosso contexto.

O padrão hierarquizante do dominador se reproduz até mesmo entre nós, que seguimos dominados e reprodutores da dominação em nossos guetos existenciais. Não é incomum que o mesmo homem oprimido em sua realidade laboral, por exemplo, seja um opressor na forma como se relaciona com sua companheira e filhos em sua casa. Feminicídios e assassinatos de pessoas homossexuais não cessam de acontecer. Sempre aparecem notícias de crimes e de atrocidades cometidos sob o pretexto da defesa da honra masculina e da dita moral e dos bons costumes da família tradicional e cristã. Desde quando isso se tornou um costume bom?

Assim, ser mulher e ser homossexual, entre nós, segue sendo um grande peso social. E, se for mulher negra e homossexual negro, piora. E, se for mulher negra e não cristã e homossexual negro e não cristão, piora ainda mais. Como alertou Gonzales (1984), sexismo e racismo se articulam de maneira brutal em nossa cultura. E os estudos decoloniais ainda caminham a passos lentos no trabalho acerca das questões sobre colonialidade de gênero, exigindo uma considerável autocrítica e bons ouvidos às críticas outras (Lugones, 2008).

Voltando, por fim, a Ocaña, Arias e Conedo (2018), eles indicam uma outra dimensão de colonialidade, cuja denominação que lhe atribuem é a de *autocolonialidade.* Essa compreensão está conectada a uma espécie de colonialidade do viver – que mais parece um desdobramento da colonialidade do ser ou da colonialidade cultural[101] –, de tal modo que, segundo os autores, "somos escravos da cotidianidade, da exterioridade, das práticas alheias, escravos de nós mesmos. Estamos autocolonizados e devemos decolonizar nossa própria vida. Devemos transitar para uma decolonialidade do viver[102]" (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 34, tradução livre).

Tal compreensão nos remete, por exemplo, às dificuldades que frequentemente temos de nos desprender dos vícios/trejeitos/*habitus* cotidianos, do entorpecimento cognitivo que dificulta o aprendizado de novas perspectivas ou o des-aprendizado das formas já acostumadas que temos de compreender as coisas. Muitas das aspirações que nos motivam podem ser aspirações de muitas colonialidades, podem procurar responder anseios que nem são assim tão nossos mesmos. Decolonizar o viver é um convite para a autorreflexão, para o

[101] Tratarei disso no capítulo seguinte.

[102] "Somos esclavos de la cotidianidad, de la exterioridad, de las prácticas ajenas, esclavos de nosotros mismos. Estamos autocolonizados, y debemos decolonizar nuestra propia vida. Debemos transitar hacia una decolonialidad del vivir".

desengajamento da síndrome colonial (Hall, 2003), para a problematização de nosso entorno, mas também de como ele se faz presente e se produz dentro de nós.

A noção de autocolonialidade tem, então, uma tonalidade de autoferimento, se expressa numa dificuldade de reconhecer o que é próprio (de si mesmo) ou próximo (de sua comunidade cultural) como algo de valor (autoimagem negativa). Segundo explicam Ocaña, Arias e Conedo (2018, p. 36, tradução livre), "a pessoa autocolonizada não reconhece o 'outro' que está ao seu lado, o seu irmão, o seu colega, o seu vizinho, mas supervaloriza o 'outro' de 'cima', o que está acima dele[103]", de tal modo que "o que tem valor é o externo à sua comunidade, o que é do 'outro', o estrangeiro[104]".

A autocolonialidade, enfim, é marcada por uma verticalização da vida (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 36), posto que o sujeito sempre opera por hierarquizações, estabelecendo inúmeros degraus acima de si e de seu povo e, de alguma forma, encerrando-se em seu próprio degrau como que numa espécie de zona de conforto. Daí que se faz necessário decolonizar e se autodecolonizar, o que, segundo os autores (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 36, tradução livre), "só é possível [...] mediante a interculturalidade decolonial[105]". E é sobre isso que tratarei no próximo capítulo.

[103] "la persona autocolonizada no logra reconocer al 'outro' que está a su lado, a su hermano, a su colega, a su vecino, y sobrevalora al 'outro' de 'arriba', lo ubica encima suyo".
[104] "lo que tiene valor es lo externo a su comunidad, lo del 'outro', lo extranjero".
[105] "Solo es posible decolonizar o autodecolonizar mediante la interculturalidad decolonial".

2 A CENTRALIDADE DA QUESTÃO (INTER)CULTURAL

> *A nossa verdade possível tem que ser* invenção*, ou seja, escrita, literatura, pintura, escultura, agricultura, piscicultura, todas as turas deste mundo. Os valores, turas, a santidade, uma tura, a sociedade, uma tura, o amor, pura tura, a beleza, tura das turas.*
>
> *(Cortázar, 2019, p. 358)*

O presente capítulo tem a perspectiva de focar em categorias reflexivas que se voltam mais especificamente à questão da cultura. As temáticas aqui abordadas até poderiam compor um único e grande conjunto de categorias e formarem um só capítulo junto ao anterior. Todavia, aqui é considerada a pertinência de lidar com a questão cultural num tópico específico, sobretudo porque a interculturalidade é um elemento que complementa de modo singular a discussão sobre a (de)colonialidade que foi tratada no capítulo precedente, oferecendo luzes para o enfrentamento decolonial dos desafios cotidianos. Como expressam Tavares e Gomes (2019, p. 181), "o processo de decolonialidade supõe a dissolução de todas as formas de dominação e subalternização cultural, epistemológica e ontológica dando lugar a um processo de diálogo intercultural".

Desse modo, os temas aqui discutidos se imbricam em torno da questão (inter)cultural, em dinâmica complexa, crítica e em íntima ligação com a decolonialidade, oferecendo caminhos para que intuições filosófico-educacionais mais específicas possam ser aos poucos vislumbradas.

2.1 COLONIALIDADE CULTURAL

No título deste trabalho aparece a expressão "colonialidade cultural". Entretanto, ela não é muito comum nos estudos de decolonialidade. Na verdade, esse termo até já apareceu pontualmente, mas parece não ter vingado nas últimas décadas.

Contudo, sua adoção aqui se justifica na medida em que a colonialidade cultural parece poder ser compreendida em uma perspectiva sintética das demais colonialidades que foram tratadas no capítulo anterior, oferecendo uma espécie de ponte entre decolonialidade e interculturalidade. Não se trata, evidentemente, de uma redução, mas dadas as preocupações marcadamente educacionais da pesquisa desprendida e da discussão aqui desenvolvida, o termo "cultura" pareceu-me aglutinador de problemáticas (históricas, políticas, econômicas,

filosóficas, epistemológicas e antropológicas) que incidem e se entrelaçam com a esfera educacional, acadêmica, intelectual.

Como expressa Severino (1994; 2001), a formação da subjetividade[106] humana se dá através de inúmeras mediações concretas e históricas (educação, família, grupos sociais, símbolos, trabalho etc.), de modo que não temos acesso ao seu ser metafisicamente, como se ele existisse de modo apriorístico. A subjetividade se forma como realização histórico-cultural, sendo, portanto, a compreensão complexa e crítica do âmbito da cultura um aspecto fundamental para a tomada de consciência das artimanhas ideológicas[107] que frequentemente colonizam as pessoas, subjugando seu processo formativo.

Nesse sentido, parto aqui da noção posta por Severino (1994) de que *cultura* é:

> O conjunto de produtos, de representações simbólicas e de procedimentos apresentados pelos homens que não são decorrentes da atuação direta das forças mecânicas da natureza [...] pode ser definida sob duas perspectivas: de um lado, como um conjunto de produtos decorrentes da atividade simbolizadora dos homens, [...] que passaram por uma impregnação de um tipo de intervenção humana; de outro lado, significando o próprio processo dinâmico pelo qual esses elementos são produzidos e apropriados pelos sujeitos que compõem a sociedade, por meio das diferentes formas de intercomunicação, dentre as quais se destaca a educação. (Severino, 1994, p. 81).

E o autor brasileiro (Severino, 1994; 2001) ainda complementa, explicando que a educação é uma fundamental mediação histórico-prática tanto para a distribuição dos bens culturais produzidos pela humanidade – ou por uma dada comunidade humana – quanto no

---

[106] Subjetividade é um conceito complexo, "UMA NOÇÃO ao mesmo tempo evidente e misteriosa" (Morin, 2021b, p. 117, ênfase do original). Em linhas gerais, ela é tomada aqui como o aspecto profundo da condição humana, o âmago mesmo do sujeito (Morin, 2012), aquilo que faz do ser humano uma realidade que não se abarca nem se reduz pela mera objetividade e quantificação do conhecimento, exatamente por ser uma realidade em constante formação e conscientemente aberta. Tal abertura subjetiva pode referir-se tanto ao externo, que o sujeito pode objetivar, caracterizando-o ou não como "seu", ou reconhecer como uma outra subjetividade, como no caso de um outro ser humano, quanto referir-se à abertura subjetiva ao interno, que se reconhece como "si mesmo", como "eu subjetivo" não objetificável por nenhuma outra subjetividade. Severino (2007), por seu turno, define subjetividade como "a condição daquilo que se refere à consciência enquanto polo que recebe as informações sobre os objetos nas relações que constituem as experiências dos homens frente aos vários aspectos da realidade. É a condição e o modo de atuação do sujeito, entendido este como a esfera mental do homem enquanto polo que recebe e apreende as informações referentes aos objetos na relação do conhecimento e das demais formas de sensibilidade" (Severino, 2007, p. 38).

[107] Ideologia é tomada aqui como o "conjunto de representações, ideias, conceitos e valores, mediante os quais as pessoas ou grupos acreditam estar conhecendo e avaliando todos os aspectos da realidade. O caráter ideológico dessas representações vem do fato de que elas atuam mascarando, no plano subjetivo, o significado real objetivo desses aspectos, e isso em função de interesses de pessoas ou grupos particulares, que pretendem impor algum tipo de dominação. Nesse sentido, a ideologia é um falseamento da consciência, camuflando a objetividade das situações reais" (SEVERINO, 2007, p. 53).

que tange aos "processos destinados a levar os indivíduos a desenvolver essa dimensão de sua atividade, tornando-os aptos a produzir cultura" (Severino, 1994, p. 83).

Daí que lidar com a temática cultural é fundamental para a decolonialidade, posto que o ser humano é não somente apropriador, mas também criador de cultura, e nem ser humano nem cultura são dados a priori, mas "criação histórica e coletiva" (Severino, 1994, p. 109). Assim sendo, é imprescindível para o processo formativo do sujeito humano que cada pessoa tome consciência dos mecanismos histórico-culturais sobre – e sob – os quais sua formação se desenrola. Como diz Severino (Severino, 1994, p. 109), "a ação educativa só se torna compreensível e eficaz se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática político-social".

Desse modo, as relações e instâncias culturais, como a educação, são ao mesmo tempo mediadoras e mediadas (Severino, 2001), elas são "atravessadas por coeficientes de poder que hierarquizam os indivíduos que delas participam" (Severino, 1994, p. 109), podendo, assim, ser profundamente cooptadas para fins de projetos ideológicos (Severino, 2005). Se isso ocorre, seu escopo se deságua numa verdadeira colonialidade cultural, dominando as dimensões do saber, do poder e do ser das pessoas, reduzindo seu processo ontológico de subjetivação a processos históricos de sujeição e desumanização: as relações humanas, sejam elas com as culturas, com a natureza, com o conhecimento, com demais humanos em sociedade e até do sujeito consigo mesmo, "só são humanas se sua realização objetiva estiver impregnada de significação subjetivada" (Severino, 2001, p. 69).

À vista do exposto, temos, então, a categoria *colonialidade cultural*. Quijano (2016, p. 61-62), quando falava da "sedução" do poder inerente à cultura europeia, fez um comentário importante que, propositalmente, foi suprimido quando de sua citação no primeiro capítulo deste trabalho[108]. Ali ele dizia que a "europeização cultural" acabava se convertendo "em uma aspiração" para muitas pessoas, sendo vista como "um modo de participar no poder colonial". Todavia, acrescentou na sequência uma importante consideração, dizendo que isso "também poderia servir para destruí-lo [o poder colonial] e, depois, para alcançar os mesmos benefícios

[108] Essa citação foi feita logo no início do tópico que tratou da colonialidade do poder. O trecho, tal como citado na ocasião, segue reproduzido aqui: "[...] a cultura europeia se converteu, ademais, em uma sedução; dava acesso ao poder. Além da repressão, o instrumento principal de todo poder é sua sedução. A europeização cultural se converteu em uma aspiração. Era um modo de participar no poder colonial. [...] A cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal. Hoje, o imaginário nas culturas não europeias dificilmente poderia existir e, sobretudo, reproduzir-se fora dessas relações" (Quijano, 2016, p. 61-62, tradução livre). O excerto que foi propositalmente suprimido não me interessava naquela discussão pontual e já havia, de minha parte, a intenção de recortá-lo para esta seção específica da colonialidade cultural.

materiais e o mesmo poder que os europeus, para conquistar a natureza. Enfim, para o 'desenvolvimento'[109]" (Quijano, 2016, p. 61-62).

Ora, se a Europa faz uma pintura de si como detentora de uma cultura superior, impõe toda uma estrutura de poder que dá certa visibilidade a essa pretensa superioridade, prometendo certa noção de desenvolvimento cultural, econômico, político etc. para quem se dispor a seguir os seus parâmetros, isso possui uma força considerável de sedução que pode se alojar como um vírus no interior de algumas pessoas, forjando parte considerável das aspirações que elas podem ter, bem como de suas visões de mundo e de ser humano. Isso significa que pode forjar parte de seus imaginários, de suas consciências e, consequentemente, do que vislumbrarão como construção possível e ideal de cultura. Temos aí, a colonialidade cultural.

Em outros, contudo, pode ser gerada a sensação de que não há muito que aspirar nem fazer, produzindo-se certa resignação à estrutura posta e uma cultura de servidão cotidiana. A partir disso, o sujeito não vê outra saída para sua vida a não ser cumprir o ciclo da vivência de um trabalho que lhe explora intensamente, mas não o remunera justamente pelo trabalho que desenvolve e, além disso, ameaça constantemente sua falsa estabilidade nesse trabalho com uma massa de famintos e desempregados que está à espreita de qualquer vaga que possa surgir. E isso sob a prerrogativa de uma cultura ideologizada que lhe engana com o *slogan* de que "é melhor pingar do que secar", que lhe mantém intimamente vinculado ao ciclo de exploração; e também com o slogan de que "Deus ajuda quem cedo madruga", que lhe vincula à falácia meritocrata, desresponsabilizando a injustiça da estrutura social pela imposição da cultura ideologizada de que tudo depende do esforço individual. Temos aí, também, a colonialidade cultural[110].

Como se vê, nessa perspectiva, parte considerável do esforço por certa melhoria de condição de vida está fortemente marcada por um certo modelo cultural (simbólico e material) de "condição de vida", a um certo imaginário do que deve ser tido como "bom" e "melhor": o modelo cultural do dominador. E mesmo quando, em dado momento histórico, se deu o processo de independência política das colônias em relação às metrópoles (descolonização), o modelo concreto de estrutura de poder, de saber e de ser que se impõe continua sendo, em grande medida, guiado pelo modelo cultural do dominador. Como alertou Quijano (2016), pela europeização cultural o sujeito encontra uma forma não só de participar do poder

[109] "también podía servir para destruirlo y, después, para alcanzar los mismos beneficios materiales y el miso poder que los europeos, para conquistar la naturaleza. En fin, para el 'desarrollo'".
[110] Voltarei a esses e outros *slogans* no último capítulo.

colonial nos tempos do colonialismo, mas também uma forma de destruir o poderio do colonizador, sem, contudo, romper com sua lógica colonizante, reproduzindo-a.

Vale a pena, então, conferir na íntegra o que diz Quijano:

> Então, a cultura europeia se converteu, ademais, em uma sedução; dava acesso ao poder. Além da repressão, o instrumento principal de todo poder é sua sedução. A europeização cultural se converteu em uma aspiração. Era um modo de participar no poder colonial. Mas, também poderia servir para destruí-lo e, depois, para alcançar os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus, para conquistar a natureza. Enfim, para o "desenvolvimento". A cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal. Hoje, o imaginário nas culturas não europeias dificilmente poderia existir e, sobretudo, reproduzir-se fora dessas relações[111]. (Quijano, 2016, p. 61-62, tradução livre).

É o colonialismo se perpetuando em forma de colonialidade cultural. São as correntes do colonizador que continuam sendo usadas, cativando o processo de constituição da cultura nos países descolonizados – porém, não decolonizados.

É preciso, então, uma prática educativa que nos ajude a romper, em nossas biopráxis cotidianas (Ocaña; Arias; Conedo, 2018), com esse imaginário, com essa europeização cultural que nos invadiu (Freire, 2020), des-invadindo-nos dessa culturalidade opressora, através de um processo criativo, na convivência diária, de desnudamento de sua lógica sedutora; quebrando sua dinâmica reprodutora, através de modos outros de pensar, de fazer e de viver; de modos outros de idealizar projetos de vida e de elencar critérios do que vem a ser uma vida boa; de elaborar projetos outros de desenvolvimento cultural, econômico, social, político, epistemológico, pedagógico, ecológico; de formas outras de relação intersubjetiva e de relação entre culturas. Em síntese, uma vez que, mesmo após a libertação jurídico-política, o colonizador ainda "continua na cultura imposta e introjetada no colonizado" (Gadotti, 2021, p. 9), vemos que "o trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações" (Gadotti, 2021, p. 10).

Como foi dito no começo, o termo "colonialidade cultural" quase não é usado nos trabalhos sobre decolonialidade. Quijano (2016, p. 62), por exemplo, utiliza uma expressão

[111] Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción; daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión el instrumento principal de todo poder, es su seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial. Pero también podía servir para destruirlo y, después, para alcanzar los mismos beneficios materiales y el miso poder que los europeos, para conquistar la naturaleza. En fin, para el "desarrollo". La cultura europea pasó ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no europeas, hoy dificilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones.

próxima a essa quando fala da "relação da cultura europeia" com as outras. Ali diz que ela "segue sendo uma relação colonial", desse ponto de vista externo. Assim se expressa:

> Não se trata apenas de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, a respeito de uma relação exterior. É uma *colonização de outras culturas*, embora sem dúvida, em diferentes intensidades e profundidades dependendo dos casos. Consiste, em primeiro lugar, numa colonização do *imaginário* dos dominados. Ou seja, atua dentro desse imaginário. Até certo ponto, é parte dele.[112] (Quijano, 2016, p. 62, tradução livre, itálicos meus).

De modo explícito, o termo "colonialidade cultural" aparece mesmo em um subtítulo logo na sequência dessa discussão: "Europa, colonialidade cultural e modernidade-racionalidade[113]" (Quijano, 2016, p. 63, tradução livre). Nesse tópico, composto de apenas um parágrafo, não há uma definição concreta do que vem a entender por colonialidade cultural, mas Quijano explicita que a modernidade-racionalidade se constitui num *complexo cultural* formado coetaneamente à consolidação da dominação colonial da Europa, e que esse complexo cultural "foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo[114]" (tradução livre).

Añón (2021), por sua vez, chama a atenção para "a dimensão simbólica da colonialidade", afirmando que foi justamente por causa dessa dimensão que Aníbal Quijano introduziu os termos "colonialidade cultural" e "colonização do imaginário". A professora destaca, ainda, que Quijano não voltou mais a usar o primeiro termo, dando especial evidência à questão do simbólico e do imaginário. O comentário de Añón é elucidativo:

> É importante a atenção para a dimensão simbólica da colonialidade, para a qual Quijano introduz o termo "colonialidade cultural" – que, não obstante, não retoma em escritos posteriores – e de "colonização do imaginário", que se desdobra em várias etapas: a repressão sistemática, a imposição de padrões próprios (do dominante), a sedução que representa a cultura europeia para o acesso ao poder. [...] O fundamental aqui, além da dimensão cultural, é a temporalidade estendida que esta concepção implica, posto que se trata de mecanismos cognitivos e imaginários que, uma vez colocados em funcionamento, operam para além da conjuntura que lhes originou.[115] (Añón, 2021, p. 107, tradução livre).

---

[112] "No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, respecto de uma relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda, en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en un colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de esse imaginario. En cierta medid, es parte de él.".

[113] "Europa, colonialidad cultural y modernidad-racionalidad".

[114] "fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo".

[115] Interesa la atención a la dimensión simbólica de la colonialidad, para lo cual Quijano introduce el término "colonialidad cultural" – que, no obstante, no retoma en escritos posteriores – y de "colonización del

Nesse sentido, corrobora-se muito do que foi explicado sobre a colonialidade cultural ao longo do presente capítulo, na perspectiva da discussão sobre o conhecimento humano, a sua consciência, a dimensão simbólica, a formação cultural, a subjetividade e a educação.

Colonialidade cultural, assim, soa como um termo abrangente, que ora é remetido a aspectos tanto da colonialidade do poder, do saber e do ser. Talvez ele até não tenha vingado tanto para se condensar em uma dessas três colonialidades que se tornaram mais "clássicas" nas discussões decoloniais. Talvez Quijano tenha preferido mesmo condensá-lo na dimensão de colonialidade do poder, tal como deixaram entrever as questões sobre a "sedução" e a colonização do "imaginário" tratadas no primeiro capítulo do presente trabalho.

Todavia, o apagamento do conceito de colonialidade cultural não é a melhor saída. Essa dimensão conceitual, na verdade, parece poder englobar mesmo as três (poder, saber e ser) e outras mais, sendo como que uma colonialidade quase que completa, evidenciando uma colonialidade radical de um povo, exatamente por dominar o seu processo de fazimento cultural, que é intrínseco à perene constituição subjetiva das pessoas.

Por isso se faz necessária uma contundente crítica e uma consistente prática contrárias à ideia de monocultura, que é uma ideia muito marcante no imaginário coletivo ocidental. A monocultura é uma colonialidade cultural que se disfarça por detrás de discursos que falam de uma pretensa "unidade" da "família humana" que, até então, mais têm servido para o apagamento das diversidades, sobretudo daquelas que parecem diferentes demais para o padrão cultural ocidental-eurocêntrico tolerá-las. Para além, contudo, do multiculturalismo, a crítica à monocultura e a superação gradativa da colonialidade cultural podem encontrar singular apoio na perspectiva da interculturalidade.

2.2 INTERCULTURALIDADE EM DINÂMICA DE COMPLEXIDADE

A multiplicidade da expressão humana está diante de nós. Nisso é possível ver o quanto somos iguais e também diferentes.

Ora, o outro, o diferente tem interpelado a curiosidade humana, donde que uma pedagogia da curiosidade evoca uma pedagogia da alteridade. No entanto, nem curiosidade

---

imaginario", que se despliega en varias etapas: la represión sistemática, la imposición de patrones propios (del dominante), la seducción que presenta la cultura europea en tanto brinda acceso al poder. [...] Lo fundamental aquí, además de la dimensión cultural, es la temporalidad extendida que esta concepción implica, puesto que se trata de mecanismos cognitivos e imaginarios que, una vez puestos en funcionamiento, operan más allá de la coyuntura que les dio lugar.

nem alteridade são posturas automaticamente "boas", ao passo que certa investigação sobre os outros pode ser construída somente como um mero deleite intelectivo. Talvez esse outro investigado nem seja considerado um "alguém" diante do "eu", pode ser um "algo". Pode ser mesmo um "outro" no sentido de ser uma "coisa estranha", muito diferente e inferiorizada, dicotomizando de modo radical sua "mera objetividade cognoscível" diante da "superior subjetividade cognoscente" daquele o vê, sem nenhum compromisso propriamente humanizador e respeitador nesse processo.

Os termos "curiosidade" e "alteridade" ganharam sentidos bastante positivos hoje em dia, todavia, historicamente já tiveram carregados de significados pejorativos. No que se refere à *curiosidade*, por exemplo, sempre há filósofos preocupados com o seu excesso[116], que enche a cabeça, mas não a torna bem feita (Montaigne, 2002), sem atingir o cerne ético da formação humana do sujeito curioso, gerando erudição inútil, insensibilidade com a responsabilidade humanizada pelo outro (Theobaldo, 2017). Quanto à ideia de *alteridade*, por sua vez, sua ambiguidade terminológica se torna mais evidente com o desenvolvimento das Ciências Sociais, ao longo do século XIX, como "ciências da alteridade". Especialmente a Antropologia Evolucionista, com o seu estudo do "outro", esteve permeada de noções inferiorizantes, a partir das quais os "outros", nativos das sociedades colonizadas – no contexto do Neocolonialismo –, eram vistos como exóticos, estranhos, menos evoluídos humanamente diante do "nós" eurocêntrico/etnocêntrico (Eriksen; Nielsen, 2012; Laplantine, 2003). Uma ressignificação positiva desse termo, sobretudo no campo da ética filosófica, vai acontecer mais tarde, singularmente com a obra do filósofo lituano Emmanuel Lévinas (1980; 2004), com significativas influências, inclusive, na filosofia da libertação tal como proposta por Enrique Dussel (2005).

Como se pode notar a partir dessas breves considerações iniciais, na discussão sobre interculturalidade está em jogo, dentre outras coisas, um marcante apelo de cunho ético. Sua proposta comporta uma mudança nas relações vitais que chama ao aprendizado de uma sociabilidade horizontal entre as pessoas, em uma perspectiva de reforma radical não só do pensamento (Morin, 2021a; 2021b[117]), mas da vida como um todo, com profundas

[116] Sobre um inventário da discussão filosófica acerca da curiosidade, tanto em seus aspectos positivos e/ou negativos, a professora Maria Cristina Theobaldo (UFMT) tem desenvolvido, desde 2020, o projeto de pesquisa "Interpretações sobre a curiosidade: filosofia, história e educação". Uma explanação de Theobaldo sobre isso pode ser conferida no vídeo disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=Q4BRrRl2Eto. Acesso em: 03 mai. 2022. E os resultados dessa pesquisa encontram-se especialmente condensados no *Dossiê: Interpretações sobre a curiosidade*, publicado pela Revista Territórios e Fronteiras (2022).

[117] Como provoca Morin (2017, p. 174): "A reforma de vida comporta uma reforma moral. Não se trata de estabelecer novos princípios morais nem de elaborar uma ética adaptada ao nosso tempo, mas de regenerar a ética, não para que se adapte ao nosso tempo, mas, dada a carência ética do nosso tempo, para adaptá-lo à ética".

implicações na forma como vemos e nos relacionamos com os outros, bem como são pensados e organizados nossos processos pedagógicos.

Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 177), a educação intercultural é "um paradigma emergente às complexidades atuais", e nela estão envolvidos inúmeros desafios que colocam especialmente em xeque as antropologias que permeiam nossas pedagogias. Quem é o ser humano idealizado nos projetos educacionais? E quem são os seres humanos singulares presentes nas relações educacionais? Como eles interpelam, nas relações, tais projetos? Há latente aqui um clássico impasse nas discussões epistemológico-antropológicas, que é o conflito entre universalismo e relativismo. De um lado, a abordagem universalista solicita identificar aspectos comuns e universais entre os diferentes seres humanos e suas culturas. De outro, a abordagem relativista solicita identificar e enfatizar a singularidade humana e cultural. Como bem explanam Eriksen e Nielsen (2012):

> Na Antropologia e em outras disciplinas esse estilo de pensamento universalista, que procura estabelecer semelhanças mais do que diferenças entre grupos de pessoas, desempenha um papel de destaque até hoje. Além disso, parece claro que, ao longo da história, a antropologia oscilou entre o universalismo e o relativismo, e que os principais representantes da disciplina com frequência também penderam para uma posição ou outra. (Eriksen; Nielsen, 2012, p. 11).

Adotando-se uma perspectiva complexa de interpretação, ambas as abordagens são importantes, se nenhuma delas for absolutizada, de tal modo que se complementam. O olhar relativista para que as diferenças sejam amplamente consideradas e valorizadas parte, de algum modo, da consideração da radical igualdade ontológica que caracteriza toda a humanidade. Além do mais, tal olhar pressupõe uma fuga do abstracionismo vazio, o que não significa a negação da capacidade humana de abstração. Como explica Morin (2012), conseguimos abstrair mentalmente a noção genérica de "humanidade" por causa da existência de seres humanos concretos com os quais nos deparamos cotidianamente. E é a partir dessa diversidade singular de seres humanos que conseguimos captar esse substrato comum de humanidade a todos. São iluminadoras as palavras de Morin (2012):

> Diz-se justamente "os seres humanos", pois o homem só se apresenta através de homens e de mulheres muito diversos, sendo por meio destes que se modulam os traços humanos fundamentais. A noção de homem é genérica: constitui um modelo singular, o de uma espécie que engendra os indivíduos, singulares em relação a esse modelo que reproduzem e singulares também uns em relação aos outros. (Morin, 2012, p. 62).

E no que tange mais especificamente à questão cultural a recíproca é verdadeira. Nas palavras de Morin (2012):

> Diz-se justamente "a cultura", pois se pode definir a cultura humana pelos traços fundamentais já indicados, mas se diz justamente "as culturas", pois *a* cultura só existe através das culturas. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, sem cultura, mas cada cultura é singular. O vínculo entre a unidade e a diversidade das culturas é crucial. (Morin, 2012, p. 64).

A "humanidade outra", nesse caso, ou seja, a radical alteridade que marca cada pessoa, nos remete também ao dever ético de considerar seu radical compartilhamento de humanidade com todas e cada uma das outras pessoas que existem na face da Terra. Isso significa que esse chamamento alteritário (de *alteridade*) questiona todo fazimento histórico autoritário, num paradoxo humanizador que, ao mesmo tempo em que nos interpela a considerar a singularidade irrepetível e inviolável de cada pessoa, sociedade e cultura, também interpela a considerar a universalidade presente nelas. Contudo, num sentido de universalidade que rompe, radicalmente, com o tipo de universalismo segregador, inferiorizante e colonizador com o qual nos deparamos ao longo da modernidade/colonialidade. A experiência alteritária aqui é completamente outra: sua perspectiva é decolonial, e não colonial. Como diz Laplantine (2003):

> A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar [...] e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. [...] A descoberta da alteridade é a de uma relação que nos permite deixar de identificar nossa pequena província de humanidade com a humanidade, e correlativamente deixar de rejeitar o presumido 'selvagem' fora de nós mesmos. (Laplantine, 2003, p. 13-14).

Nessa relação unidade/diversidade da humanidade e suas culturas, da consideração universalista/relativista de seus caracteres, há um grande paradoxo. Segundo Morin (2012, p. 65), somos unidos pela humanidade e separados pelas humanidades concretas; somos unidos pela cultura, mas separados pelas diferentes culturas: "o que une separa". E não há problema nesse paradoxo. O problemático é o seu cúmulo, que é quando, em nome de nossa singularidade, não conseguimos considerar nossa unidade, subjugando os outros para que se elevem à nossa própria singularidade, vista, então, como a única digna de ser considerada como verdadeiramente humana. Nos dizeres de Morin (2012, p. 65), "o cúmulo do paradoxo é tratar um ser humano de cachorro, de rato, de boi, de víbora, de lixo, de excremento, ou seja,

jogá-lo para fora da espécie humana". Ou, como inspirou Laplantine (2003), o cúmulo está quando achamos que "nossa pequena província de humanidade" é a única humanidade possível.

Tem havido já certo senso comum acadêmico no que tange à denúncia de que a educação escolar não tem dado conta da diversidade (Santiago; Akkari; Marques, 2013). E essa denúncia parece um fato bastante inquestionável. Todavia, é importante ir além disso. E a interculturalidade pode oferecer um importante contributo para a superação dessa dificuldade e para o solapamento gradativo das múltiplas colonialidades que permeiam nossas práticas educacionais. Contudo, essa interculturalidade precisa ser complexa e crítica.

2.2.1 Interculturalidade complexa

Para a constituição conceitual de uma *interculturalidade complexa*, Morin (2011a; 2012), uma vez mais, oferece importantes inspirações. Em seus *Sete saberes necessários à educação do futuro*, o autor (Morin, 2011a) considera indispensável e urgente que o *ensino da condição humana* se torne uma constante educativa em nossos tempos, a fim de que o conhecimento produzido – e não só transmitido – na educação formal seja, de fato, *pertinente.* Mas foi especialmente no *Método 5* que Morin (2012) apresentou o que ele entende complexamente ser parte dessa *condição humana* a ser ensinada. Há ali uma contribuição importante da complexidade para as perspectivas decolonial e intercultural.

Exorta Morin (Morin, 2012, p. 65) que "a extrema diversidade não deve mascarar a unidade, nem a unidade mascarar a diversidade" e que, contudo, tem havido entre as pessoas uma "profunda dificuldade [...] em conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno". Essa visão moriniana parte do que, em outro ponto de sua obra, ele já havia chamado de *a diversidade infinita.* Ali Morin nos leva a entender que a profunda diversidade que existe entre os indivíduos humanos provém de uma tradição milenar que se mantém desde a pré-história, que é "o princípio da exogamia e a proibição do incesto" (Morin, 2012, p. 57). Ora, as sociedades ocidentais modernas/coloniais, que são marcadamente padronizantes e conservadoras, não abrem mão em hipótese alguma desses princípios, mas parecem não entender que eles foram construções histórico-culturais que se tornaram fundamentais justamente para o favorecimento de "cruzamentos genéticos" que são constitutivos para a intensa "diversificação dos indivíduos" (Morin, 2012, p. 58). Dessa forma, a diversidade é uma realidade inevitável e inegável, mesmo para as perspectivas mais conservadoras.

Isso implica que uma compreensão complexa da condição humana é um imperativo para o trabalho educativo atual e um desafio perene para a dinâmica intercultural na educação, dado que a relação unidade/diversidade nessa perspectiva é fundamental. Todavia, ela não dá para ser feita sem ser uma interculturalidade complexa. Para Morin (2012, p. 66) "devemos conceber uma unidade que garanta e favoreça a diversidade", lembrando que tal diversidade está "inscrita na unidade", que ela é um constitutivo comum da humanidade toda.

Nesse sentido, é preciso compreender a unidade em uma dinâmica de complexidade, isto é, aquilo que Morin (2012, p. 66) chama de "a unidade complexa". Posto didaticamente, compreender a unidade – e também a diversidade – em complexidade implica compreender:

- Que há algo que nos une na diversidade.
- Que essa unidade não é unicidade nem uniformidade.
- Que há diversidade infinita na unidade e na forma como ela se expressa.
- Que essa unidade é mesmo produtora de diversidade.
- E que a diversidade também é produtora de unidade.

Ao que conclui, então, o filósofo francês, dizendo que:

> A diáspora da humanidade a partir dos tempos pré-históricos, não produziu cisão genética durante 100 mil anos ou mais. Pigmeus, negros, amarelos, índios, brancos remetem à mesma espécie, dispõem dos mesmos caracteres fundamentais; mas a diáspora permitiu a expressão da diversidade; a variedade de indivíduos, de espíritos, de culturas, tornou-se fonte de inovações e de criações em todos os campos. *O tesouro da humanidade está na diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está na sua unidade geradora.* (Morin, 2012, p. 66, itálicos do original).

Dito de outro modo, como ensina a linguagem musical, são diversas as possibilidades de conexão das muitas notas musicais, aí incluídas as pausas, de tal forma que é extremamente rico e também imprevisível o complexo de acordes, tonalidades, ritmos, tempos, tensões, dissonâncias, ressonâncias, harmonias, timbragens, expressões afetivas, usos e construtos pessoais, sociais e culturais daí originado e que pode se ligar a muitas outras expressões da vida humana, estéticas ou não, a serviço da humanização do ser humano. Nas palavras de Morin (2012):

> [...] o termo 'humano' é rico, contraditório, ambivalente; de fato, é demasiado complexo para os espíritos formados no culto das ideias claras e distintas. [...] Não se quer limitar o conhecimento humano somente às ciências. A literatura, a poesia e as artes não são apenas meios de expressão estética, mas também meios de conhecimento. (Morin, 2012, p. 17).

E o imperativo do conhecimento complexo é exatamente esse: *religar saberes*, coisa que o paradigma científico moderno/colonial tem profunda dificuldade de fazer, e coisa que, se for feita, se constituirá em um importante antídoto contra esse paradigma colonizador, que tem se constituído historicamente numa ciência sem consciência (Morin, 2021a).

Daí que se faz imprescindível também, ao lado do que foi apresentado aqui como inspiração para uma interculturalidade complexa, a compreensão de uma *interculturalidade crítica* e de sua falseação, a interculturalidade funcional.

2.2.2 Interculturalidade funcional e interculturalidade crítica

Catherine Walsh (2009) chama a atenção para a constante reinvenção da colonialidade (*recolonialidade*), aí se destacando como ela se transmuta no atual contexto neoliberal. De fato, o neoliberalismo é mais uma faceta do sistema-mundo moderno/colonial, cuja marca colonial se apresenta disfarçada em construções narrativas que falam constantemente de "avanço", "progresso", "modernização", "reformas" e, inclusive, "inclusão" e "diversidade". A afirmação de Walsh é contundente:

> Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a "recolonialidade". (Walsh, 2009, p. 16).

Daí que não bastam quaisquer noções de interculturalidade para a resolução da complexa questão da colonialidade entre nós. A autora enfatiza, nesse sentido, a necessidade de se diferenciar interculturalidade funcional de interculturalidade crítica.

A *interculturalidade funcional* opera-se dentro de uma lógica de fundo que é, em última instância, monocultural, posto que, se toma como inevitável certa aceitação multicultural, isso o faz ainda baseada numa perspectiva hierarquizante, adequadora e catalogadora. Em outras palavras, até se aceita que há uma diversidade de culturas no mundo, mas há aquelas que são hierarquicamente consideradas como mais "cultas" que outras, tomando as "menos cultas" como se fossem necessitadas de uma adequação ao padrão cultural moderno/colonial neoliberal de poder, de saber e de ser. Somente algumas

diversidades dentre outras são admitidas, como que as catalogando dentro de um certo padrão de aceitabilidade (Morin, 2012). Aquelas que ficam de fora do aceitável catalogado passam a ser claramente hostilizadas, acusadas de serem afrontadoras da "tradição" que foi construída nos últimos séculos entre nós e que, supostamente, é então representativa da verdadeira identidade cultural do nosso povo: um povo também supostamente bem miscigenado, democrático racialmente, cordial e humano em suas relações. A ideia aí latente é a de manutenção da ordem já instituída, como se disse, a sustentação de uma espécie de *pax romana*[118] dos tempos atuais, ou seja, falsa, opressora, cuja intenção é manter certa estabilidade do poder dominador. E o que o dominador acha que é "paz" é sempre algo que custa caro demais para os dominados.

> Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade "funcional", entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora "incluindo" os grupos historicamente excluídos. (Walsh, 2009, p. 16).

Segundo Walsh, a interculturalidade funcional é justamente "funcional" pelo fato de que "não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente" (Walsh, 2009, p. 20-21). Como tal, ela "funciona" a serviço de um multiculturalismo étnico neoliberal, que coloca a elite dominadora – que é recolonial – como a grande defensora da diversidade e também, ao mesmo tempo, como a sua mais legítima reguladora, a fim de que nada disso aconteça fora dos padrões da "ordem" e do "poder hierárquico-racializado" que garantem o "progresso" para "todos". Essa estratégia funcional "pretende 'incluir' os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado" (Walsh, 2009, p. 20). O diálogo e a tolerância que a interculturalidade funcional pretende desenvolver maquiam sua colonialidade latente, pois não tocam nas causas da assimetria sociocultural e econômica que estão em vigor (Tubino, 2005 *apud* Walsh, 2009).

Elucidativa, nessa perspectiva, é a consideração de Segato (2021):

---

[118] *Pax Romana* foi um certo período de normalidade/tranquilidade dentro das fronteiras do Império Romano pelo abrandamento de guerras e conflitos, especialmente com o povo de Israel então dominado. O imperador Octavius Augustus (30 a.C.-14 d.C.) é considerado um dos grandes responsáveis pela instauração oficial da chamada *pax romana.*

> [...] interculturalidade não significa apenas o fomento, por parte da instituição de ensino, das relações de intercâmbio e amizade entre as comunidades que convivem em uma localidade ou região e compartilham um espaço educacional, tampouco significa apenas a transmissão de conteúdos de duas ou mais heranças culturais, ou o ensino em mais de uma língua em escolas bilíngues. Significa que também os conhecimentos canonizados pelo Estado, representado localmente pela escola e pela universidade, podem transformar-se à medida que novos sujeitos coletivos ingressem na educação e sejam reconhecidos nos espaços de ensino como tais, na sua diferença e com a devida valorização dos saberes que aportam à nação. A verdadeira educação intercultural é aquela em que o Estado se coloca como um interlocutor a mais, por meio da escola e da universidade, e admite revisar, a partir do impacto dessa relação de intercâmbio que assim se estabelece, o seu cânone eurocêntrico: não há interculturalidade sem descolonização ativa das práticas educativas. (Segato, 2021, p. 338-339).

Nesse sentido, a interculturalidade funcional, com sua aparente faceta integradora, na verdade exclui, deixa de fora e ocultos padrões de poder e dispositivos institucionais e estruturais que mantêm a desigualdade tão necessária para as colonialidades do poder e política seguirem robustecidas. Essa interculturalidade é, em verdade, um interculturalismo, um desgaste da interculturalidade que realmente interessa para a decolonialidade estrutural-epistemológica-ontológica. É, por fim, uma interculturalidade funcional porque é construída "de cima" e, como alerta Paulo Freire (2020), não dá para esperar que os opressores desenvolvam uma pedagogia contra o seu próprio exercício de opressão.

Santiago, Akkari e Marques (2013) enfatizam a estreita ligação que há entre interculturalidade e educação inclusiva, demonstrando que ambas podem ser profundamente críticas e emancipatórias, mas também, como se viu até aqui, podem ser funcionais à manutenção da modernidade/colonialidade. Baseados no documento *Gênero e diversidade na escola* (Brasil/SMP/Seppir/MEC, 2009), destacam os autores (2013, p. 128-130) que muitos estigmas permanecem profundamente vivos entre nós, em nossos livros didáticos, em nossas práticas cotidianas, em nossas estruturas institucionais. Desnudá-los é fundamental, então, para superá-los.

No *âmbito dos materiais didáticos*, por exemplo, notam-se:

- Invisibilidade de negras(os) e indígenas ou a sua apresentação genérica como "minorias".
- Omissão da identidade racial de personalidades históricas.
- Negras(os) sem identidade, sem nome, sem família.
- Associação de negras(os) ao trabalho braçal e a posições subservientes.

- Personagens femininas negras como objeto de desejo sexual.
- Estigmatização de papeis sociais específicos às pessoas negras – cantores, jogadores de futebol, sambistas etc.
- Traços brutalizados, animalizados, "coisificados".
- Negras(os) como sinônimos de escrava(o).
- Indígenas como peças de museu, vistos singularmente como "povos do passado".
- Indígenas como ingênuos e atrasados.
- Simplificação da diversidade dos povos indígenas sob a nomenclatura genérica e apagadora "índio".
- Incompreensão sobre o modo diferenciado com que os povos indígenas usam seu território ancestral e tradicional.

Já no *âmbito das atitudes em geral*, por sua vez, isto é, no cotidiano das vivências educacionais como um todo e na conduta social em geral, notam-se o seguinte:

- Abrandamento do teor racista de piadas e apelidos como se fossem "brincadeiras" etc. e não aceitação de que o racismo seja um problema presente na estrutura mesma da escola.
- Localização dos conflitos étnico-raciais e racistas para fora da escola (mídia, família), e não como algo que ela reproduz em suas relações internas.
- Vocabulário racista usado indiscriminadamente.
- Negras(os) e indígenas como responsáveis pela própria discriminação – e isso serve para justificar o jeito "branco" e "ocidental" de ser como o único verdadeiramente civilizado.
- Associação de pessoas negras e indígenas à falta de higiene.
- Falta de crítica na análise das obras literárias e seus preconceitos latentes.
- Naturalização das desigualdades étnico-raciais, como se elas fossem coisas "do tempo da escravidão" e não se reinventassem constantemente.
- Condenação sistemática dos povos indígenas ao isolamento através da difusão da ideia de que quando eles passam a ocupar lugares nos quais historicamente estiveram ausentes (como a universidade ou a carreira política, por exemplo) eles, na verdade, deixam de ser "índios", negam sua própria cultura.

Com esses tópicos fica visível o quanto uma interculturalidade e uma educação inclusiva meramente funcionais são perpetuadoras de estigmas sociais, culturais e, sobretudo, raciais, de tal modo que, na escola, em específico, e na sociedade, como um todo, eles se

reproduzem muito sutilmente, dando a impressão de que não há racismo, segregação nem exploração humana entre nós. Os povos negros e os povos indígenas, dessa forma, seguem sendo dois dos rostos[119] sociais que mais sofrem uma radical discriminação em nosso entorno.

Daí que se fazem necessários e urgentes, na perspectiva de Walsh (2009), o desenvolvimento e a vivência de uma *interculturalidade crítica* entre nós, como enfoque e prática fundamentais para se quebrar a funcionalidade do modelo de sociedade vigente. Segundo Walsh (2009, p. 22), ao contrário da funcional, a interculturalidade crítica se faz a partir "de baixo", ou seja, "é ela uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização", o que pressupõe resgatar suas vozes historicamente silenciadas, e aprender a ouvi-las. Não se trata de uma concessão, mas de um in-surgir, pois não se está "dando voz" a elas, pois vozes sempre tiveram, mas se trata de ouvi-las, de experienciar sua inserção nos e sua ocupação dos espaços nos quais sistematicamente estiveram ausentes por conta da força opressiva que sofreram e sofrem. Esse movimento já está ocorrendo e nasce das lutas dos próprios povos subalternizados, de modo que, nesse caminho, trata-se, então, de abrir-se para um novo, ou, melhor, para os muitos novos modos de constituição social que daí vão surgindo, em perspectiva pluriversal e multicêntrica.

Como destaca a autora (2009, p. 22), o projeto intercultural crítico acena para a "reexistência", aponta "para um imaginário 'outro' e uma agência 'outra' de *com-vivência* – de viver 'com' – e de sociedade", possuindo, portanto, um forte "sentido contra-hegemônico". Os surgimentos de novos projetos societários e de modos outros de com-vivência social pressupõem não uma mera inclusão funcional dos "grupos periféricos" da sociedade no sistema capitalista neoliberal atual, mas o desenvolvimento de uma nova dinâmica de pensar e de viver nossas relações sociais, laborais, acadêmicas, econômicas, políticas, de pensar/viver nossa própria vida mesmo. A interculturalidade crítica está, nesse sentido, na perspectiva de

[119] As conferências do Conselho Episcopal Latino-Americano e Caribenho (CELAM), da Igreja Católica, têm insistido que as situações de exploração e de extrema pobreza generalizada na América Latina não podem ser lidas apenas abstratamente, dado que assumem feições muito concretas em nossa vida real, de tal modo que não se tratam de números estatísticos, mas de pessoas humanas. O *Documento de Puebla* (CELAM, 1983, p. 95-96), oriundo da conferência de 1979, no México, apresenta as seguintes "feições" interpeladoras: crianças abandonadas e exploradas; jovens desorientados e frustrados; indígenas e afro-americanos; camponeses; operários; subempregados e desempregados; marginalizados nos amontoados periféricos das cidades; anciãos. Já o *Documento de Santo Domingo* (CELAM, 1993, p. 100), oriundo da conferência de 1992, na República Dominicana, afirma que a lista dos rostos sofridos de *Puebla* infelizmente precisa ser aumentada, denunciando que "a política de corte neoliberal que predomina hoje na América Latina e o Caribe aprofunda ainda mais as consequências negativas" do "crescente empobrecimento a que estão submetidos milhões" de pessoas entre nós. O *Documento de Aparecida* (CELAM, 2007, p. 184-191), por fim, oriundo da conferência de 2007, no Brasil, a última ocorrida até então, apresenta os seguintes "rostos sofridos": pessoas que vivem nas ruas; migrantes; enfermos; dependentes de drogas; detidos em prisões.

uma radical decolonialidade do ser, com todas as suas implicações no saber, no poder, na cultura e afins.

Daí que interculturalidade crítica e decolonialidade se complementam na árdua construção de uma sociedade outra, de uma pedagogia outra, de uma ontologia outra, de uma epistemologia outra, de uma economia e de uma com-vivência outras. Como diz Walsh (2009):

> [...] tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, "naturalizando" a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas. (Walsh, 2009, p. 23).

Isso significa que decolonialidade e interculturalidade crítica se complementam num duplo trabalho: de denúncia e de anúncio, de desnudamento dos mecanismos da colonialidade e de proposição de alternativas libertadoras. Está em jogo, então, a tarefa de "assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial" (Walsh, 2009, p. 24), bem como o dever de assumir

> [...] um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade*. (Walsh, 2009, p. 24, itálico do original).

A autora chega mesmo a considerar, em outra obra sua (Walsh, 2005), o radical contributo cultural e estrutural da decolonialidade, evidenciando com isso uma vez mais sua

íntima ligação colaborativa com a interculturalidade crítica, que não pressupõe apenas uma mera aproximação multicultural entre povos diferentes. Afirma Walsh (2005) que

> A decolonialidade encontra sua razão nos esforços de confrontar a partir do "próprio" e a partir de lógicas-outras e pensamentos-outros a desumanização, o racismo e a racialização, e a negação e destruição dos campos-outros do saber. Por isso, sua meta não é a incorporação ou a superação (tampouco simplesmente a resistência), mas a reconstrução radical dos seres, do poder e do saber, ou seja, a criação de condições radicalmente diferentes de existência, de conhecimento e de poder que possam contribuir para a fabricação de sociedades diferentes. Dentro desses processos, a *interculturalidade* tem um lugar central [...] é a interculturalidade como processo e projeto social, político, ético e intelectual que assume a decolonialidade como estratégia, ação e meta.[120] (Walsh, 2005, p. 24-25, tradução livre, itálico do original).

De um ponto de vista mais especificamente educacional, então, impõe-se, segundo Walsh (2009), que nesse projeto se efetive a complementação daquilo que Boaventura Sousa Santos tem chamado de "pedagogia das ausências" e de "pedagogia das emergências". E o próprio Santos (2021), por sua vez, também evoca a interculturalidade ao falar dessas pedagogias complementares e de um currículo típico das "epistemologias do Sul", ficando explicitada a coerência epistemológico-educacional do projeto intercultural crítico de que trata Walsh (2009). Segundo Santos (2021):

> Construir inteligibilidade mútua entre conhecimentos diferentes seria a tarefa central do processo de aprendizagem, a ser levada a cabo com o recurso a processos de tradução *intercultural.* Seriam adotadas em conjunto duas pedagogias [...] *A pedagogia das ausências* seria direcionada para mostrar a dimensão do epistemicídio causado pelas epistemologias do Norte, o respectivo monopólio do conhecimento válido e rigoroso e o desperdício de experiência social que dessa forma se produz. O processo de aprendizagem identificaria as ausências existentes nas nossas sociedades (aqueles saberes e modos de ser considerados irrelevantes, residuais, ignorantes, atrasados, preguiçosos) e a forma como essas ausências são ativamente produzidas. *A pedagogia das emergências* seria orientada no sentido de ampliar o significado das sociabilidades latentes e potencialmente libertadoras, os ainda-não da esperança que existem "do outro lado" da linha abissal, o lado colonial, no qual as ausências são ativamente produzidas para que a

[120] La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde "lo propio" y desde lógicas-otras y pensamientos-otros12 a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos-otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres,13 del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas. Dentro de estos procesos, la *interculturalidad* tiene un rol central [...] es la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta.

> dominação possa continuar sem perturbações. (Santos, 2021, p. 384, itálicos meus).

A tarefa educacional, nesse sentido, para Walsh (2009), marca-se, de algum modo, pela inevitável questão da diversidade étnico-cultural, mas, sobretudo, por um exercício epistemológico mesmo. Seu foco deve estar singularmente no "problema da 'ciência' em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial" (Walsh, 2009, p. 24). Está em jogo uma tarefa marcante de desnudamento da colonialidade do saber, o que, segundo a autora (Walsh, 2009, p. 25), "permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais".

Isso significa que os saberes dos povos ancestrais devem sistematicamente deixar de ser vistos como "exóticos". Não se trata de se achegar a eles vez ou outra apenas, quando em alguma data especial é ilustrativo se deparar com "alguma coisa diferente" na academia/escola, mas de assumi-los como conhecimentos autênticos e importantes para a constituição do saber da humanidade como um todo, donde se podem e devem haurir ciência e indicações metodológicas para resolução de problemas e desafios contemporâneos.

E, sobretudo, não se trata também de se aproximar de seus saberes apenas do ponto de vista intelectivo, como uma matéria curricular a se estudar, mas de uma academia/escola que seja marcada pela com-vivência entre pessoas de muitos povos, culturas e línguas, acessando as próprias pessoas representativas e construtoras dos saberes, numa relação intercultural radicalmente horizontal, não hierarquizada. Tal como diz Walsh (2009):

> Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como *conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente*. (Walsh, 2009, p. 25, itálicos meus).

Aprender que esses conhecimentos têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo[121] é fundamental para que modos outros de construir esse mundo possam surgir. Não tem receita pronta nem um caminho pronto, a não ser essa pedagogia de uma andarilhagem aberta, da relação alteritária horizontal, consciente da necessidade de aprender a lidar com os

[121] Como Paulo Freire gostava de dizer: "ler não é 'passear' sobre as palavras" (Freire; Faundez, 2021, p. 202).

conhecimentos outros, de ter coragem para romper com os trejeitos arraigados de produzir conhecimentos, de pensar, sentir etc.

Entra em cena a importante noção de que o saber é intersaber, que a formação humana é intersubjetiva, que o conhecimento é interconhecimento (Santos; Meneses, 2009) e deve aprender a reconhecer isso, confrontando o pensamento hegemônico com a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, com a interculturalidade, com a interepistemologia que rompe com o universalismo eurocentrado através da ótica pluriversal e promove a ausculta da pluralidade de centros, vozes, linguagens, razões, saberes, viveres, sentires... Das muitas "turas" (culturas, literaturas, pinturas...) da vida (Cortázar, 2019).

E, nesse sentido, a recíproca também é verdadeira, de tal modo que os saberes ocidentais dos quais já nos apropriamos e que circulam entre nós também podem ser profunda e criticamente compreendidos e acessados por todas e cada uma das pessoas, desnudando suas epistemes, com suas validades e limitações e com seus aspectos a serem acolhidos e outros a serem descartados[122]. Isso é fundamental, inclusive, para que seja levada a cabo aquela reforma complexa do pensamento e da ciência de que fala Morin (2021a; 2021b), a fim de que sejam gradativamente superadas as lógicas fragmentadoras, especializadoras e disciplinares que tanto marcam a epistemologia moderna/colonial.

Assim, interculturalidade (complexa e crítica) e decolonialidade se articulam em nome de um projeto outro de relação humana, de visão de ser humano, a partir da interconexão entre tudo e todos, sendo um imperativo que deverá ressignificar na raiz a maneira como também temos nos relacionado com a natureza e todas as suas formas de vida. Aqui, antropovisão, cosmovisão e biovisão se complementam complexamente para uma epistemologia outra[123],

[122] E isso se aproxima diretamente, inclusive, daquilo que Mignolo (2013; 2020) entende como "pensamento fronteiriço", que engloba toda gama de saberes marginalizados, que se encontram nas periferias tanto externas, ao Sul epistemológico, quanto internas, quer dizer, nas subjetividades das pessoas, povos e histórias subalternizadas, dos seres de fronteira que vão "assustadoramente" deixando as margens e "bagunçando" os projetos centrais, que insistentemente se orgulham de suas histórias locais e questionam os projetos globais. Em uma entrevista, ele explicou da seguinte forma: "O pensar fronteiriço é uma maneira de ser e de existir de todos aqueles e aquelas que habitam o *border*, '/', na fronteira que separa e une colonialidade e modernidade. Não há outra forma para quem habita o lado da colonialidade. Quem habita a fronteira do lado da colonialidade 'sente', cedo ou tarde, a diferença colonial. A questão é o que fazemos uma vez que estamos conscientes? Há três caminhos possíveis: tentamos nos assimilar, e boa sorte na assimilação; nos adaptamos o melhor que podemos, pois temos que viver; ou, a terceira, nos adaptamos e começamos a construir projetos que apontam para outras formas de vida. Neste momento a consciência e o ser de fronteira transformam-se no pensamento fronteiriço em ação, colocamos a experiência e o pensamento em ação" (Mignolo, 2013, p. 24-25).

[123] Morin (2012) fala de um duplo enraizamento do ser humano (cósmico e biológico) e de uma dupla natureza (animal e cultural): somos uma dependência vital da biosfera terrestre. Ou seja, a história humana é intimamente ligada à história da *physis* universal e da *bios* que identifica singularmente o nosso planeta. Ora, a Terra, exatamente porque se encontra na posição em que se encontra no cosmos, possibilitou que a aventura humana se desenvolvesse como uma forma específica de vida. Em outro planeta, em outras condições, talvez não surgiríamos naturalmente. E o paradigma exploratório da ciência moderna tem dificuldade de ver as coisas para além da lógica da dominação, necessitando de uma ressignificação compreensiva que faça a religação consciente

numa forma outra de interpretar toda a biosfera em chave interrelacional e integral, implicando um desnudamento não somente racional (que apele para o *logos*), mas também afetivo (que apele para o *pathos*) da desumanidade que tem marcado a noção moderna-ocidental-colonial de desenvolvimento econômico e tecnológico, inspirando modos outros de viver.

Sem ingenuidades, contudo, pois isso não se trata de um passe de mágica e, sobretudo, o sistema-mundo moderno/colonial não se entregará facilmente. Além do mais, estamos diante de perspectivas que já estão circulando entre nós há anos, mas que seguem possuindo uma considerável força de renovação dos ânimos para a luta e para o vislumbre criativo de "modos 'outros' – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras" (Walsh, 2009, p. 25).

Interculturalidade e decolonialidade, por fim, "são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir" (Walsh, 2009, p. 25). Eles se complementam, pois "o projeto da interculturalidade não terá reais possibilidades sem construir modos outros de poder, saber e ser, isto é, sem a estratégia, ação e meta da decolonialidade[124]" (Walsh, 2005, p. 27, tradução livre).

2.3 EPISTEMICÍDIO

Severino (1994; 2001; 2005; 2017) explica que o conhecimento é uma ferramenta básica para a sobrevivência humana no mundo, uma estratégia fundamental para a formação e condução da existência histórica das pessoas, povos e sociedades[125]. E tal ferramenta encontra

---

dos conhecimentos de que dispõe a humanidade (Morin, 2021a; 2021b), de uma ecologia de saberes (Santos, 2021; 2022), de uma ecologia integral (Francisco, 2015). Nesse sentido, é necessária uma nova solda epistemológica para hoje, que ajude na compreensão de que o ser humano é uma realidade bio-fisio-sócio-antropológica, razão-afetividade-pulsão, cérebro-cultura-espírito, indivíduo-sociedade-espécie, tudo interligado e sem que uma coisa se reduza à outra, complexamente (Morin, 2012).

[124] "el proyecto y proceso de la interculturalidad no tendrá reales posibilidades sin construir modos otros de poder, saber y ser, es decir, sin la estrategia, acción y meta de la decolonialidad".

[125] A compreensão de que o conhecimento é uma singular ferramenta de sobrevivência para o ser humano é uma constante no pensamento do filósofo brasileiro Antônio Joaquim Severino. A título de ilustração, o autor, em recente obra, afirma claramente que é "o conhecimento, como atividade geral da subjetividade, a única ferramenta de que a espécie dispõe para conduzir sua existência, norteando sua prática real" (Severino, 2017, p. 24). Um pouco mais à frente, considerando as contradições que permeiam o processo de construção de nossa subjetividade com o auxílio do conhecimento, Severino (2017, p. 45) afirma, novamente, que "o conhecimento é a principal, se não a única, ferramenta de que a espécie dispõe para buscar a superação dessa condição de fragilidade e de ambiguidade, ao elucidar o sentido de nossas práticas concretas pelas quais efetivamos nossas relações vitais". Em obra bastante anterior, contudo, o autor já afirmara que, "para os homens, conhecer é um impulso como que natural e instintivo no sentido em que ele brota espontaneamente, confundindo-se, na sua origem, com o próprio impulso da vida" (Severino, 1994, p. 19). E, voltando à obra mais recente, ele mesmo

na educação, como já se disse, uma mediação poderosa e privilegiada na sistematização e disseminação do conhecimento produzido pelo ser humano. Todavia, conhecimento e educação também são espaço singular de enviesamento e distorção ideológica, o que significa que os seus sentidos e as ações que encaminham, bem como seus próprios processos de produção, podem ser tomados para fins de desconsideração da dignidade humana do outro e de opressão alheia.

Nesse sentido, se vê o quanto o saber é uma realidade central para a constituição da subjetividade humana, de tal modo que a sua colonialidade constitui-se num grande perigo ontocida (morte do ser), que se antecipa em um movimento epistemicida.

O conceito de epistemicídio, que já se tornou "clássico" nas pesquisas em decolonialidade, refere-se a um histórico e sistemático processo de abafamento e tentativa de assassinato da força constituidora de conhecimento dos povos subalternizados, e não só disso, mas também dos próprios conhecimentos já constituídos. Nas palavras de Boaventura Sousa Santos, principal articulador desse termo, epistemicídio é a "destruição de uma imensa variedade de saberes que prevalecem sobretudo [...] nas sociedades e sociabilidades coloniais" (Santos, 2021, p. 27).

Ora, esse processo de morte epistêmica não é irrelevante. Na verdade, ele é realmente muito sério, pois, conforme destacado, ele não se encerra apenas no âmbito da epistemologia, mas se constitui em um radical ataque à dimensão ontológica da pessoa, ao âmago mesmo de seu ser. E isso se dá porque o impedimento do livre movimento do pensar humano, inferiorizando-o e destruindo-o, equivale-se a impedir boa parte daquilo que lhe é especialmente definidor, dado que o ser humano, enquanto realidade viva e cuja dimensão humana se manifesta de maneira singular em sua capacidade reflexiva (de capacidade de conhecimento do externo e do interno) e cultural, tem justamente nesse exercício um aspecto fundamental de sua formação humana. Na medida em que a pessoa atribui sentido a si e ao seu meio, simbolizando e cultivando o mundo, ela não somente representa-o dentro de si, mas afirma-se subjetivamente nesse processo, humaniza-se mais, *é* mais. Todavia, como Santos (2021, p. 27) continua refletindo, o epistemicídio desarma os povos colonizados – e, é preciso insistir, desarma não somente epistemologicamente, mas humanamente como um todo – pela destruição de seus saberes, "tornando-os incapazes de representar o mundo como seu e nos

---

chega a citar esse trecho de sua obra mais antiga, afirmando que "o conhecimento é estratégia de vida e que nasce embutido na ação. (Severino, 1994, p. 19)" (Severino, 2017, p. 47). Como se vê, essa compreensão sobre o lugar basilar do conhecimento na vida humana é, de fato, uma constante na obra desse autor.

seus próprios termos e, assim, incapazes de considerar o mundo como suscetível de ser mudado por via do seu próprio poder e no sentido de prosseguir os seus próprios objetivos".

Desse modo, o epistemicído é fundamental para a manutenção do *status quo* colonizante, dado que desumaniza os colonizados e procura impedir radicalmente que a realidade colonizadora seja mudada, mantendo a linha abissal que divide o "nós" europeu civilizado e o "outro" nativo bárbaro. "Na modernidade ocidental não há humanidade sem sub-humanidades. Na raiz da diferença epistemológica há uma diferença ontológica" (Santos, 2021, p. 42).

Mas pode-se perguntar se a educação não é capaz de mudar esse tipo de situação. E a resposta é: depende de qual tipo de educação. Ela não emancipa por si só (Messias, 2021). A colonialidade do saber sustenta o epistemicídio fazendo-se educação que oprime, fazendo-se dualismo que impõe na prática um "conhecimento-regulação" e não um "conhecimento-emancipação". A título de síntese do que se disse aqui, é elucidativo o que diz Boaventura Santos (2021):

> Numa época em que a grande maioria da população mundial se encontrava sob o domínio colonial, o conhecimento-emancipação estava excluído das sociedades coloniais. Privado do outro elemento da dualidade (o conhecimento-emancipação), o conhecimento-regulação era aplicado nas colônias como forma de ordenação que garantia a reprodução da apropriação e da violência. As relações com os saberes existentes nas colônias pautavam-se igualmente por essa dualidade. Qualquer tipo de conhecimento não suscetível de servir aos objetivos da ordem colonial e, portanto, não suscetível de ser apropriado, era violentamente suprimido. (Santos, 2021 p. 71).

Como se vê, a educação também subalterniza. A subalternização não é uma "falta de educação"[126] para com o outro, mas é um processo que se aprende, que o colonizador aprendeu em sua realidade e veio reproduzir aqui. Além disso, na sequência desse argumento, Boaventura o conclui com a seguinte afirmativa: "Desse modo, o epistemicídio foi muito mais devastador nas colônias do que nas sociedades metropolitanas" (Santos, 2021, p. 71). É interessante notar que também na metrópole ocorre epistemicídio, ainda que seja menos devastador que nas colônias, o que nos leva a concluir que também o dominador sofre um processo onto-epistemicida, e, como tal, que também ele necessita de uma (des)educação. Ora, a insurgência decolonial será emancipatória também para ele, e não só para o dominado.

[126] Sobre isso, inserido no contexto de uma discussão educacional em diálogo com o campo teológico, ver Messias e Hansen (2021).

O ocidente, para humanizar-se, necessita da emergência das epistemologias do Sul e da ecologia de saberes. Como explicam Santos e Meneses (2009), essas duas terminologias estão intimamente conectadas, de tal modo que *epistemologia do Sul*

> Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de *ecologias de saberes*[127]. (Santos; Meneses, 2009, p. 7, itálicos meus).

A desobediência epistêmica, a rebeldia do colonizado, o aprendizado da transgressão (hooks[128], 2013), são (ins)urgências e (des)importâncias (Barros, 2018) com implicações profundas de formação integral, isto é, que envolve *todas as pessoas* e *o todo de cada pessoa*[129]. A decolonialidade e a interculturalidade crítica/complexa são, portanto, entre nós, uma irrenunciável necessidade pedagógica, cuja força tem potencial para superar os epistemicídios através do aprendizado e do acolhimento de epistemologias outras em frestas e transgressões cotidianas da ordem educacional (im)posta[130]. E a própria educação ganha uma conotação inconformada e produtora de inconformidades, como "uma força errante, que negaceia, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade" (Rufino, 2021, p. 11). Em outras palavras, educação, decolonialidade e interculturalidade se imbricam intimamente, de tal modo que educar é compreendido "como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. [...] é, em suma, um radical descolonizador" (Rufino, 2021, p. 12).

---

[127] "O mundo científico dominante, que é eurocêntrico e monocultural, é posto em questão cada vez que se demonstra de maneira crível que os modos de ser e atuar considerados irrelevantes e, portanto, ausentes foram assim categorizados apenas por não atenderem aos critérios dominantes impostos sobre eles" (Santos, 2022, p. 58).

[128] Autora estadunidense que viveu entre 1952 a 2021. Seu nome era Gloria Jean Watkins, mas tornou-se conhecida pelo pseudônimo bell hooks.

[129] Inspiro-me aqui numa célebre expressão que marca o humanismo integral inspirado em Jacques Maritain (2018) e que se fez presente numa encíclica de Paulo VI, profundamente questionadora do modelo desenvolvimentista da sociedade capitalista na década de 1960, intitulada *Populorum progressio* (O progresso dos povos). Ali se afirma: "O desenvolvimento não se reduz a um simples crescimento econômico. Para ser autêntico, deve ser integral, quer dizer, promover todos os homens e o homem todo [...]" (Paulo VI, 2009, p. 16).

[130] Rufino (2021, p. 5) utiliza o termo *descolonização*, e o define da seguinte forma: "atos paridos nos vazios daquilo que se arroga o único curso possível. Defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desmente e destrona o modelo dominante. Folha que se canta para extrair o remédio e o veneno. [...] Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade".

2.3.1 “Outras epistemologias” e “epistemologias outras”: um ensaio reflexivo pessoal

Entendo que a diferenciação entre “outras epistemologias” e “epistemologias outras” está muito mais no sentido tensionador que essas expressões querem gerar, quando postas lado a lado (sobretudo a segunda expressão), do que propriamente numa significação conceitual bem delineada do que seja rigidamente cada uma delas. Tal conceituação rígida, na verdade, se equivaleria a um enfraquecimento de sua expressividade aberta que questiona e interpela para que saberes apagados, inferiorizados e invisibilizados historicamente passem a ser considerados como legítimos e sejam tratados como iguais, se inferiorizados na diferença, e também como diferentes, se descaracterizados na igualdade (Santos, 2003).

Catherine Walsh (2009), comentando em uma nota sobre os modos “outros” (de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver), inspirada por Mignolo (2020[131]), diz que

> Falar de modos “outros” é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial. Por isso, não se refere a “outros modos”, nem tampouco a “modos alternativos”, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser, enraizada na colonialidade. Essas histórias e experiências marcam uma particularidade do lugar epistêmico – um lugar de vida – que recusa a universalidade abstrata. (Walsh, 2009, p. 25).

Em linha similar, mas ensaiando uma breve caracterização reflexiva sobre essas expressões, compreendo que a primeira – “outras epistemologias” – é uma expressão que pouco diz nos dias de hoje, que não tem a força reflexiva e sensibilizadora de que necessitamos. Quero dizer que ela até dá um tom de certo reconhecimento de que existem epistemologias diferentes da minha, mas isso não gera um impacto profundo na minha capacidade de consideração de sua singular alteridade, dado que a minha ótica epistemológica ainda segue meio que anestesiada pelo meu próprio condicionamento epistêmico e não consigo sensibilizar-me para identificar/reconhecer a outra epistemologia em toda a sua singularidade para além da minha própria perspectiva. Essa expressão, então, até mesmo contribui para que seja mantida certa inferiorização da outra epistemologia em relação à minha.

Por outro lado, a expressão “epistemologias outras” evoca a radicalidade da alteridade da outra epistemologia, pretende despertar-me para o reconhecimento da “outridade” desse

[131] Tomo aqui a edição brasileira revisada e ampliada em 2020. Contudo, Catherine Walsh faz menção à edição espanhola (Madri) de 2003.

modo "outro" de compreender o mundo, levando-me a atentar-me para o quanto eu corro o risco de não reconhecer as limitações de minha própria perspectiva epistêmica. Nesse sentido, essa expressão parece mais potente para provocar à necessidade de reconhecer a radical diferença e ao mesmo tempo a radical igualdade que existe entre as diversas epistemologias, desverticalizando-as, horizontalizando-as. "Epistemologias outras" chama para o entendimento de que existem outras epistemologias que são, na verdade, profundamente "outras", que nascem em outros contextos, que se produzem por lógicas distintas das que estamos habituados pela ocidentalização que sofremos historicamente, de modo que precisamos nos esforçar/(re)educar para reconhecer sua radical singularidade, que nossa forma de compreender o mundo não é a única nem a melhor.

Pensar e conhecer podem até ser dados universalmente humanos, mas os modos como pensamos e conhecemos são múltiplos, as historicidades e contextualidades que possibilitam e, ao mesmo tempo, delimitam nossa forma de movimentação cognitiva, gnosiológica e epistemológica são variadas. Não se trata somente de entender que há pessoas e povos que têm ideias – enquanto produto – diferentes das de outros, mas de compreender que existem modos radicalmente outros, distintos, diferentes, singulares de pensar – enquanto processo de conhecimento –, o que exige de nós um profundo exercício de alteridade respeitosa, a fim de se efetivar uma aproximação, acolhida e compreensão dos modos outros de conhecer-entender-pensar-sentir-viver dessas epistemologias – e ontologias, porque configuram processos de identificação existencial – outras.

A expressão "epistemologias outras", desse modo, convida-me para uma sensibilidade outra, para uma expansão revolucionária de meus horizontes compreensivos e da forma como sinto e leio o mundo que me interpela[132]. Ela possui uma força radicalmente transformadora e de superação das colonialidades que ainda seguem servindo de sustentação ao sistema-mundo moderno/colonial, destruindo-o gradativamente através de uma des-re-educação de nossas configurações existenciais que se dá pelo encontro comunicante não hierarquizado entre diversas epistemologias e culturas.

[132] A título de uma provocação introdutória e sensibilizadora, ver o que Noguera (2021; 2022) reflete sobre a "desidratação afetiva" como um dos sintomas do ocidente.

3 UM OLHAR À CULTURA LUSITANA

Ninguém: Que andas tu aí buscando?
Todo o mundo: Mil cousas ando a buscar:
delas não posso achar,
porém ando porfiando
por quão bom é porfiar.
Ninguém: Como hás nome, cavaleiro?
Todo o Mundo: Eu hei nome Todo o Mundo
e meu tempo todo inteiro
sempre é buscar dinheiro
e sempre nisto me fundo.
Ninguém: Eu hei nome Ninguém,
e busco a consciência.
Belzebu: Esta é boa experiência:
Dinato, escreve isto bem.
Dinato: Que escreverei, companheiro?
Belzebu: Que Ninguém busca consciência
e Todo o Mundo dinheiro.

(Vicente, 2021, n.p)

Tendo em vista o que foi exposto nos dois primeiros capítulos deste relatório de pesquisa, parece importante considerar que os processos múltiplos de colonialidade aos quais me referi – que se manifestam como uma espécie de acorrentamento mental, interior, simbólico e espiritual, mas também material, estrutural, presente nos aparatos burocráticos do Estado e em nossas relações cotidianas – são processos sutis e constantes que não devem, apressadamente, ser confundidos com uma espécie de total ausência de consciência das pessoas envolvidas nesse processo. Isso não deve levar a uma atitude de desresponsabilização desses sujeitos, isentando-os daquilo que pensam e fazem.

Tal como pude expor, a colonialidade é uma realidade complexa. Assim, da mesma forma que ela oprime o sujeito, ela também pode ser usada de alguma forma pelas pessoas para oprimirem outras, ou seja, para ganharem maior espaço de sobrevivência e de distinção na conjuntura colonizada (Quijano, 2016). As variadas dimensões de colonialidade demonstraram o quanto isso é possível, especialmente na medida em que a própria europeização cultural é sedutora e também pode ser vista como uma oportunidade de poder por parte das vítimas do processo colonial.

Está em jogo, de fato, na colonialidade um aspecto considerável de falta de conscientização mais ampla dos mecanismos sutis de opressão e de prolongamentos coloniais,

que, na cotidianidade do fazer, vão se tornando gestos e condicionamentos habituais[133]. Entretanto, compreende-se que hábitos não devem ser caraterizados como atividades absolutamente não pensadas, não conscientes ou puramente automatizadas. Os muitos aspectos de nossas ações habituais que escapam de nossa consciência crítica não fazem de nós sujeitos completamente sem consciência[134].

Morin (2011b, p. 29), por exemplo, fala do *imprinting*[135] cultural, que, em suas palavras, "marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão"[136]. Tal consideração, porém, não nos permite concluir que tais condicionamentos anulem em absoluto a consciência das pessoas – o que seria o apagamento completo do sujeito – nem a capacidade consciencial ou a "aptidão auto-reflexiva (*sic*) que é a qualidade-chave da consciência" (Morin, 2021a, p. 11).

Morin (2011b, p. 33) chega mesmo a dizer que são possíveis "enfraquecimentos locais do *imprinting*", "brechas na normalização", "o surgimento de desvios", "modificações nas estruturas de reprodução", à luz de efervescências culturais, trocas interculturais, aparecimento de novas ideias. Assim, existe "interdependência em círculo entre as regressões do determinismo (do *imprinting*), os desenvolvimentos da autonomia cognitiva e o aparecimento de concepções inovadoras" (Morin, 2011b, p. 41).

O que sugere Morin, uma vez que considera, complexamente, os humanos como seres de consciência e também de muitas limitações – seres-máquinas[137] –, é a necessidade de adquirirmos maior consciência dos complexos processos culturais aos quais estamos

---

[133] Em perspectiva filosófica, mormente a aristotélica, embora admita-se que o *hábito* seja algo próximo ao que se possa chamar de *natural*, enfatiza-se a distinção dessas realidades, na medida em que o segundo se refere àquilo que é sempre, ao passo que o primeiro se refere ao que é frequente. Nesse sentido, o hábito adquire maior grau de consciência na medida em que se afasta da passividade e/ou mecanicidade da ação, indo além do mero *costume de* fazer algo (Abbagnano, 2007).

[134] Tenho ciência de que tais considerações são tomadas em cuidadoso estudo por diversas áreas do conhecimento humano, tais como a Filosofia, a Filosofia Moral, a Psicologia, a Psicanálise, dentre outras. Não é minha intenção aqui entrar nos embates reflexivos destas searas, mas apenas acenar para a complexidade do problema da consciência humana, chamando a atenção, posteriormente, para a sua condição de realidade em constante formação e ampliação. Com veremos, isso é um elemento antropológico-epistemológico importante para os métodos decolonial e complexo, e parece constituir-se numa das buscas fundamentais do fazer filosófico-educacional brasileiro.

[135] Segundo Morin (2011b, p. 29), "o *imprinting* é um termo que Konrad Lorentz propôs para dar conta da marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal, como o passarinho que, ao sair do ovo, segue como se fosse sua mãe, o primeiro ser vivo ao seu alcance".

[136] Definindo-o mais diretamente, Morin (2012, p. 302) explica que "o *imprinting* é a marca indelével imposta, primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta. O *imprinting* inscreve-se cerebralmente na primeira infância pela estabilização seletiva das sinapses, inscrições primeiras que vão marcar irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir. A isso se acrescenta e combina a aprendizagem, que elimina *ipso facto* outros modos possíveis de conhecer e de pensar". Definição idêntica também aparece em Morin (2017, p. 210).

[137] "Quanto a nós, humanos, dotados de consciência, de linguagem e de cultura, somos indivíduos-sujeitos computantes/cogitantes capazes de decisão, de escolha, de estratégia, de liberdade, de invenção, de criação, mas sem deixar de ser animais, sem deixar de ser seres-máquinas" (Morin, 2021b, p. 326).

submetidos. “Assim, aparecem as brechas no *imprinting*, no sistema de reprodução e de manutenção da invariância, as falhas da normalização. Tudo isso amplia a ‘câmara’ dependente da autonomia dos terminais individuais” (Morin, 2011b, p. 43). Isso para que possamos ter sempre mais clareza de nós mesmos, com maior autorreflexividade, compreendendo melhor a humanidade da humanidade (Morin, 2012), a vida da vida (Morin, 2015c), o conhecimento do conhecimento (Morin, 2015b), a natureza da natureza (Morin, 2016), os fundamentos de nossas ideias e sua conjugação com nossa realidade circundante (Morin, 2011b), de como e em que medida nosso *habitat* limita nossas visões de mundo e dão certa sustentação para o nosso agir e responsabilidade ética (Morin, 2017), e, assim, avançar na superação de alguns[138] de nossos condicionamentos[139]: “a descoberta de um limite ou de uma carência em nossa consciência já constitui progresso fundamental e necessário para essa consciência” (Morin, 2021a, p 123)[140]. E complementa: “É certo que a consciência da inconsciência não nos dá a consciência, mas pode nos preparar para ela” (Morin, 2021a, p. 128)[141].

Aliás, o autor nos leva a pensar até mesmo sobre os determinismos que os próprios “intelectuais” e “acadêmicos” carregam consigo, como frutos de sua própria formação acadêmica. Muitas vezes, com a pretensão de não caírem nos determinismos do senso comum, caem nos determinismos do que chamo de *senso comum da academia*, que se manifesta nos trejeitos academicistas, nas normalizações excessivas de cada campo, que

---

[138] Digo “alguns”, porque o pensamento complexo não tem a ilusão de que possamos existir sem nenhum tipo ou grau de condicionamento, seja cultural, físico, biológico, social etc. Como seres complexos, a multidimensionalidade e a dialógica nos acompanham vitalmente.

[139] Na perspectiva do pensamento complexo, a compreensão da condição humana necessita de uma compreensão também ampliada da consciência humana, considerando sua multidimensionalidade: antropológica, biológica, gnosiológica, ecológica, epistemológica, ética, dentre outras. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2011a, p. 66) chega mesmo a afirmar que “devemos inscrever em nós” uma “consciência antropológica”, uma “consciência ecológica”, uma “consciência cívica terrena” e uma “consciência espiritual da condição humana”. Ademais, a hexalogia do seu *O método* lida em específico com a multidimensionalidade, a partir de um profundo caráter consciencial, que se revela, especialmente, nos nomes de alguns dos títulos de seus volumes, como a *natureza da natureza* (Método 1), a *vida da vida* (Método 2), o *conhecimento do conhecimento* (Método 3) e a *humanidade da humanidade* (Método 5). Embora os métodos 4 (*as ideias*) e 6 (*ética*) sejam exceção no estilo dos títulos, seus conteúdos, porém, seguem a mesma perspectiva reflexiva que os demais.

[140] A consciência da impossibilidade de superação absoluta dos limites vitais para o ser humano é algo presente no pensamento de Morin já no princípio de seu desenvolvimento complexo. A dialógica dependência/independência é uma constante. Em seu *O enigma do homem*, por exemplo, na parte que trata das importantes revoluções complexas das ciências do século XX, afirma claramente que “a sociedade humana, que é o que existe de mais emancipado em relação à natureza, alimenta sua autonomia de multidependências” (Morin, 1975, p. 30) e complementa, elucidando o lugar da educação nesse processo, dizendo que “a individualidade humana, flor máxima dessa complexidade, é, ela própria, o que existe de mais emancipado e de mais dependente em relação à sociedade. O desenvolvimento e a conservação de sua autonomia estão ligados a um grande número de dependências educativas (longa escolaridade, longa socialização), culturais e técnicas” (Morin, 1975, p. 31).

[141] Para aprofundamento específico da questão da consciência no pensamento complexo – que não é, propriamente, meu objeto aqui –, ver, especialmente, Morin (2015b).

também atuam "de maneira repressiva ou intimidatória" (Morin, 2021a, p. 31), barrando o pensamento livre e modos outros de produção e de expressão de conhecimento[142].

É importante frisar isso porque a abordagem epistemológica decolonial não justifica nem deve ser usada para justificar ou desresponsabilizar as atitudes daqueles que impõem e reproduzem uma lógica opressora entre nós nem justifica a condição dos oprimidos e das oprimidas. Também não os desresponsabiliza das lutas que devem travar para a transformação social, política, econômica e cultural das tramas às quais estão envolvidos. E essa luta também se trava singularmente no âmbito da consciência humana, no exercício de elucidação constante que cada pessoa deve ter de si mesma e da realidade na qual ela se forma.

Na verdade, a decolonialidade auxilia especialmente nesse exercício de compreensão maior de nossa formação, desnudando os mecanismos sutis de controle formativo e prático que se nos são impostos estruturalmente. Na tentativa de desvelar tais mecanismos, objetiva-se um importante escopo educacional libertador que é a ampliação da consciência. E, nesse sentido, também a perspectiva epistemológica complexa oferece novamente um contributo indispensável. Isso porque a ampliação da consciência é apresentada como um singular imperativo para a vida humana segundo a epistemologia da complexidade, na dimensão da compreensão mesma da condição humana e da compreensão da própria compreensão humana como um dos saberes fundamentais da educação para os nossos tempos (Morin, 2011a; 2011b; 2012; 2021a; 2021b)[143].

E uma das tarefas indispensáveis nesse exercício de ampliação da consciência é a formação da consciência histórica, a educação para uma consciência histórica crítica e constantemente ampliada, decolonizada, indagadora, insurgente. Dessa forma, a sua ampliação implica a necessidade de um exercício atento de desapego das histórias "oficiais" que nos foram contadas sobre nós mesmos e/ou sobre nossos ancestrais, histórias essas que, muitas vezes, se oficializaram falando pelos outros, silenciando suas próprias vozes – até

[142] Em sua crítica à ciência clássica, Morin (2015a) chega mesmo a afirmar que somos frequentemente submetidos a uma "epistemologia policialesca", "pontifical", "judiciária" (Morin, 2015a, p. 46), que desempenha o "papel verificador do aduaneiro, ou proibidor do policial" (Morin, 2015a, p. 54), e, em outra obra, chega a exclamar: "Que formidável determinismo pesa sobre o conhecimento! [...] E também: que conjunto prodigioso de determinações sociais, culturais e históricas é necessário para o nascimento da menor ideia, da menor teoria" (Morin, 2011b, p. 28). Muito aproximado, aliás, do que pensava Montaigne (2002) em seus ensaios intitulados *Do pedantismo* e *Da educação das crianças*, para quem a sabedoria das pessoas menos escolarizadas é muito certeira em suas considerações e opiniões sobre a realidade, Morin (2011b, p. 30) afirma que aqueles que são supostamente "subcultivados" ou "menos intelectualizados", na verdade "sofrem um *imprinting* e uma normalização atenuados e há mais opiniões pessoais diante do balcão de um café do que em um coquetel literário".

[143] Nas palavras de Batalloso (2012, p. 156), "o desenvolvimento da consciência como fonte de aprendizagem e ensino da condição humana, se converte, essencialmente, no desenvolvimento da sensibilidade humana que necessariamente tem que ser, ao mesmo tempo, cósmica, terrena, ecológica, social, cívica, política, corporal, mental e espiritual, ou seja, integradora do anel recursivo indivíduo-sociedade-natureza".

porque muitos desses povos foram amplamente esmagados pelos colonizadores que violentamente impuseram uma história única, linear e universal como verdadeira.

Se considerarmos bem, poderemos constatar que uma das marcas fundamentais do pensamento filosófico-educacional brasileiro é esse que podemos chamar de exercício histórico. Quer dizer, aquele exercício de fazer "História de..." alguma coisa, como História da Filosofia no/do Brasil, História da Educação no/do Brasil, História da Pedagogia no/do Brasil, História das ideias filosóficas, sociológicas, políticas, pedagógicas no/do Brasil etc. Entendo que essa é uma forma interessante e mesmo sintomática da atividade intelectual brasileira. Uma necessidade? Um vício? Uma bobagem sem sentido? Uma originalidade nossa?

Em um país tão marcado por um violento processo histórico de colonização, como o Brasil, esse movimento epistemológico de voltar constantemente à própria história faz-se fundamental depois de tantos massacres históricos, depois de tanta pedagogia silenciadora (Ferrarezi Jr., 2014), de tanta pedagogia do terror (Severino; Tavares, 2020). É uma forma consideravelmente original e mesmo persistente de nos apropriarmos de nosso devir, como oportunidade para ampliação da consciência de nosso histórico processo de vir-a-ser "impedido de sê-lo", como expressa Ribeiro (1995, p. 453)[144]. A perspectiva é questionadora:

> [...] o que nos fez ser assim, tal como somos? Que passado autorizou este – agora – presente? Viemos a um mundo que já estava inventado, do qual não assistimos ao começo – pegamos o bonde andando e, não raro, perdemos o bonde... (dizem) da história – mas sobre ele temos responsabilidade. [...] Sabemos quem somos? É dessa responsabilidade que nos diz a história, um passado ao qual aderimos ou não. (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2016, p. 15).

Este não é um trabalho propriamente de História da Educação nem de História da Filosofia, mas, de acordo com a orientação de Severino (2006, p. 623), "o recurso às referências históricas" aqui se faz necessário na perspectiva de "estabelecer algumas balizas contextuais" e mesmo "de evidenciar a historicidade das manifestações lógico-conceituais do pensamento humano", mormente o brasileiro. Busco fazer uma filosofia da educação brasileira, mas numa interface complexamente dialógica com diversas disciplinas, como exigência indispensável para "uma reflexão analítica e crítica sobre a problemática da

[144] De modo aproximado ao afirmado por Ribeiro (1995), Severino (2019, p. 21) diz que a "condição da existência histórica concreta vivida pela sociedade latino-americana [...] é marcada por uma identidade ainda em processo de construção", e complementa explicando que esse processo, inserido no "destino fatal de toda colonização" (Severino, 2019, p. 22), é "constituído por um jogo de força entremeado de muita violência e agressão", seja física ou cultural (Severino, 2019, p. 21-22).

educação" entre nós, sobretudo buscando identificar marcas de nosso passado colonial no presente que vivemos[145].

Nesse sentido, concordo, uma vez mais, com Severino (2019, p. 16), compreendendo e buscando uma educação que se impõe "como tarefa contribuir para a decolonização de nossa existência histórica real" e, por consequência, uma filosofia da educação que proceda "como modalidade epistêmica de etnoconhecimento" ou ainda de etnofilosofia, que, para nosso autor:

> [...] deve-se entender a prática do conhecimento que leva em conta, em sua gênese e desenvolvimento, o seu enraizamento, sua imanência numa dada realidade histórica sócio-cultural (*sic*), assumindo-se como manifestação de uma cultura com sua configuração singular, posicionando-se contra a hegemonia impositiva de uma pretensa abordagem epistêmica universal. Não se trata de uma perspectiva etnocêntrica, mas de uma vinculação à imanência existencial dos sujeitos cognoscentes. O conhecimento nasce da experiência original de cada comunidade em seu contexto histórico. (Severino, 2019, p. 23).

Essa perspectiva de Severino coloca diretamente em diálogo as propostas da decolonialidade, da complexidade e da interculturalidade. O autor (2019, p. 28) mesmo afirma ter em vista um engajamento político-educacional, "compartilhando o projeto de assumir a complexidade humana", praticando a filosofia entre nós como "etnoconhecimento", "abordagem intercultural do saber, do poder e do existir", "crítica à hegemonia da racionalidade ocidental" e como dupla afirmação: "da necessidade de se implementar práticas de racionalidades silenciadas pela dominação epistemológica da filosofia do Ocidente europeu" e da "existência de múltiplas culturas que se manifestam como expressões de logosferas particulares, próprias de cada uma delas".

De alguma forma, é baseado nesse espírito epistêmico que este e os próximos capítulos deste relatório de pesquisa serão construídos. Do resgate histórico à ampliação da

[145] Essa inevitável complementaridade entre diversos campos de estudo se me apresenta como uma necessidade transdisciplinar, para responder mais aprofundadamente ao compromisso de compreensão ampliada e complexa do objeto aqui pesquisado numa "visão articulada do conhecimento" (Santos, 2005, p. 1). Ora, "transdisciplinaridade é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva" (Santos, 2005, p. 2), reivindicando a vida como centro das variadas discussões, em vista de "abranger a visão da complexidade dos fenômenos". Daí que "o diálogo entre os estudiosos constitui uma prática necessária ante a deterioração do mundo sob o domínio da fragmentação e objetividade do conhecimento que omite e desencanta a vida". É um pouco do exercício feito neste trabalho. Como diz Barros (2016a) em *As lições de Rômulo Quiroga*: "O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo" (Barros, 2016a, p. 55).

consciência e vice-versa, historicidade e contextualização, auxiliando-nos, complexamente, no exercício de compreensão de nossa própria compreensão[146].

Como assevera Morin (2010, p. 293), "a incompreensão nos devasta", ao passo que "a prática da compreensão é vital contra as pestilências humanas, como o desprezo e o ódio. Quem compreende isso deixa de odiar. É preciso ensinar que o conhecimento de si mesmo é uma necessidade interna. Para compreender o outro é preciso compreender a si mesmo"[147] (Morin, 2010, p. 294-295).

Em outra obra, ainda, Morin (2012) elucida:

> Compreender não é o mesmo que explicar. Explicar é uma coisa objetiva. Compreender é perceber os vários lados de uma pessoa, os vários ângulos de um problema. A compreensão necessita de um movimento de empatia. O mais grave é que na vida, na nossa vida cotidiana, desenvolvemos muito pouco a compreensão. Onde está a compreensão em relação aos estrangeiros, aos outros povos culturalmente distintos de nós? [...] É preciso compreender a complexidade de tudo. [...] Nosso poder de compreensão em relação aos outros é subdesenvolvido. É uma questão fundamental desenvolver essa possibilidade de compreensão humana (Morin, 2012, p. 36-37).[148]

---

[146] Quanto aos colonizadores, eles não nos compreenderam; o que fizeram com os nossos ancestrais revela uma profunda "falta" de compreensão. E, aqui, assumo o sentido complexo de compreensão. Para Edgar Morin, a formação humana é uma realidade complexa. Não se trata apenas de encher a cabeça de informações pela transmissão dos saberes historicamente construídos por um certo povo, mas de possibilitar que cada pessoa se constitua como um sujeito de si mesmo, de sua própria formação, capaz de fazer algo por si a partir daquilo que a história humana fez de si mesma até então. A perspectiva formativa contemporânea é desafiada a possibilitar uma dinâmica de formação que demande cultura subjetiva e não receituário pronto, já que ninguém diz "eu" no lugar do outro (Morin, 2021b, p. 120) e que, embora trazemos o cosmos dentro de nós, ao mesmo tempo estamos separados dele por nossa subjetividade, consciência e pensamento (Morin, 2021b, p. 37). Tal dinâmica formativa demanda uma reflexão que seja, inevitavelmente, autorreflexão e autoconstrução críticas, que seja vivência que possibilite a construção consciente e o domínio da própria subjetividade pelo educando, de sua subjetividade que é encarnada num contexto relacional; que demanda aprendizado de nossa condição e compreensão de nossa própria compreensão (Morin, 2011), abrindo espaço na mente, ampliando a consciência, renovando a esperança crítica, aprendendo a indignar-se e a fazer perguntas profundas sobre nossa própria existência, interligando saberes, aprendendo a complexificar. Como o próprio Morin (2012, p. 36, itálicos do original) explicita, "é preciso ter uma visão complexa dos fenômenos, eventos e processos", e complementa explicando que "de todos os saberes, o que [lhe] parece mais importante é a *compreensão humana*". Decolonialidade, interculturalidade, perspectiva indiciária e complexidade se complementam no exercício de expansão do horizonte compreensivo, de dilatação da capacidade crítica e criativa da inteligência humana, de complexificação do nosso pensamento.

[147] Edgar Morin chega a propor, inclusive, alguns "mandamentos da compreensão", a saber: aprender o texto e o contexto, o ser e seu meio, o local e o global, juntos; situar tudo no contexto e no complexo; compreender o que o outro vive; evitar a condenação peremptória, irremediável; compreender, primeiramente, a incompreensão; passar para uma metaestrutura de pensamento complexo que compreende as causas da incompreensão de uns em relação aos outros; rejeitar a rejeição, excluir a exclusão; compreender a nós mesmos, reconhecer nossas insuficiências, nossas carências; substituir a consciência suficiente pela consciência de nossa insuficiência; estimular a argumentação, a refutação no lugar da excomunhão; superar o ódio e o desprezo; resistir à lei de Talião, à vingança, à punição; resistir à barbárie interior e à barbárie exterior; compreender as motivações; transpor os limites da mera explicação; reconhecer que o incompreensível também existe; predispor-se para o perdão e a magnanimidade (Morin, 2015d, p. 80-83).

[148] Isso faz-me lembrar da complexidade inerente à pedagogia esperançosa de Paulo Freire que, permeada de compreensão, se recusava a negar a possibilidade de mudança para melhor também do opressor, se recusava a negar sua possibilidade de "humanização". Paulo Freire (2021), em *Pedagogia da esperança*, nega a luta de classes como motor principal da história, porque, na verdade, vê o sonho pela humanização e a vocação para a

Cruz Costa (1967, p. 4), por sua vez, afirma que “o pensamento é sempre produto da atividade de um povo”, de tal modo que é na volta – convergidos, voltados – para a nossa história, “nas suas relações com a história universal”, que teremos melhores condições de apreensão – e compreensão – da “nossa própria significação”, do “sentido do nosso espírito”. É, para esse autor, um exercício indispensável no exame das “origens da vida intelectual brasileira” (Cruz Costa, 1967, p. 5), uma vez que, diz, “a inteligência brasileira formou-se pelo mesmo processo que plasmou o povo brasileiro” (Cruz Costa, 1967, p. 6).

Concordo, ainda, com a perspectiva cruzcostiana de que voltar ao nosso passado e ir à nossa história não é trabalho apenas para o historiador de formação (Cruz Costa, 1967, p. 10-11), pois essa volta investigativa é problema filosófico e educacional também, é mesmo um trabalho de consciência antropológica, é tarefa humana, desse humano intimamente envolto nas próprias tramas históricas que o formam e que ele mesmo contribui para formá-las. Nas palavras de Cruz Costa (1967, p. 11), “aprofundando o conhecimento de nosso passado tomamos consciência de nós mesmos”.

O texto da epígrafe deste capítulo, escrito pelo poeta português Gil Vicente, é um auto – encenação teatral – da primeira metade do século XVI. Coincidente com o início da colonização desenvolvida por Portugal contra o Brasil, manifesta um tom crítico aos intentos acumulativos dos portugueses no período de sua pretensa fase humanista.

Conforme expressa Saraiva (2011, p. 186), foi Gil Vicente o escritor que “descreveu as consequências sociais da expansão” portuguesa com a maior clarividência, considerando-o não somente um poeta e/ou inventor de comédias, mas “também um corajoso pensador social” (Saraiva, 2011, p. 186). Vicente teria sido, então, um crítico analisador “das contradições e dos conflitos que agitavam a sociedade portuguesa” (Saraiva, 2011, p. 186), de “uma classe média fictícia e parasitária, baseada na aparência e que vivia à custa das classes produtivas” (Saraiva, 2011, p. 190) e das contradições da Igreja, como “o assunto escaldante do tráfico das indulgências” (Saraiva, 2011, p. 192). Suas críticas sociais expressas em autos –

---

humanização, para o ser-mais, como tais motores. Pensamento libertador, em dinâmica decolonial, e pensamento complexo se encontram de maneira singular, pois ambos nos educam para a não reprodução do reducionismo que marca o modo de ser-viver-agir-pensar da lógica opressora. Na linguagem do pensamento complexo, pode-se dizer que não devemos cair no erro do paradigma da redução, mas buscar “a consciência de que não se deve reduzir o ser à menor parte dele próprio, nem mesmo ao pior fragmento de seu passado” (Morin, 2011a, p. 88). Para ambos, Morin e Freire, “o reducionismo quando aplicado a outro ser humano é uma coisa horrível [...] pois reduz a complexidade de uma pessoa a um único aspecto” (Morin, 2012, p. 37) e se esquece que, embora “‘programados’, não somos, porém, determinados” (Freire, 2021, p. 136), de tal modo que “é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização*, fato concreto na história, a *distorção da vocação*. Jamais, porém, outra vocação humana” (Freire, 2021, p. 136, itálicos do original).

e em especial sua crítica ao estado eclesiástico – renderam-lhe um processo inquisitorial que lhe custou uma punição silenciadora. Ele se tornou, assim, "um pensador amordaçado [...] um silêncio impenetrável desceu sobre Gil Vicente" (Saraiva, 2011, p. 192)[149].

O embate entre "busca de consciência" e "busca por dinheiro", expresso no diálogo entre Ninguém e Todo o Mundo presente na epígrafe do presente capítulo, parece nos dizer algo sobre nossos próprios embates filosófico-educacionais, que não raramente orbitam a dialógica entre busca de identidade, consciência histórica e pragmatismo formativo cotidiano. Além do mais, evidencia um posicionamento autocrítico do poeta lusitano, entrevendo que o excesso de preocupação com coisas práticas, como a busca por dinheiro, acaba ocorrendo em detrimento da preocupação com questões mais teórico-reflexivas, como a busca por consciência, entre o povo de Portugal. Teríamos herdado dos portugueses algo desse tipo?

Serão investigadas, assim, algumas das principais características filosófico-educacionais que marcaram a história formativa lusitana, especialmente nos últimos séculos, nos quais sua relação com a história brasileira se tornou mais evidente. Procuro, nesse exercício, captar um pouco das marcas de colonialidade cultural que eventualmente possam ter ficado também em nós e, por consequência, busco desvelá-las, ampliando a consciência sobre elas e, acima de tudo, sobre nós mesmos.

Ora, como acenado anteriormente, esse trabalho de autoconsciência histórica é feito sob as – ou a partir das – vicissitudes históricas. Ao identificar marcas da colonialidade cultural em nossa história e tecer críticas ao euro-ocidentalocentrismo, poderemos identificar tais marcas em nós mesmos, poderemos até reverberá-las sem vê-las com absoluta clareza, mas isso não diminui o trabalho nem a tentativa da pensadora e do pensador latino-americanos e brasileiros. Na verdade, parece mesmo inevitável que um pouco disso aconteça, já que somos parte desse processo. Mas, esse exercício-tentativa de desnudamento decolonial de nossas marcas talvez seja uma ocasião especial para também nos desvencilharmos um pouco delas, de nos libertarmos, de desospedá-las de dentro de nós (Freire, 2020), num exercício de pedagogia libertadora, de experimentação de uma pedagogia desnorteada[150], que pode ser uma opção plausível, dentre várias, para nossa vivência filosófico-educacional daqui em diante.

[149] Para maior aprofundamento acerca da obra de Gil Vicente, ver Bernardes e Camões (2018).

[150] Considerando as discussões feitas, sobretudo, por Boaventura de Sousa Santos sobre as epistemologias do Norte e as epistemologias do Sul, e que já estiveram presentes neste trabalho no capítulo anterior, cunho esse termo, pedagogia desnorteada. Falarei sobre essa expressão pedagógica, oportunamente, em seção própria no último capítulo.

Em última instância parece ser justamente disso que se trata o chamamento epistemológico aqui em jogo: o de ser um exercício-tentativa de pensamento sobre nossa própria realidade com seus fundamentos e justificativas próprias e seu método construído criativamente ao longo do caminho, para além de qualquer programa metodológico único e engessado (Morin, 2015b; Morin, 2016), com vistas a um processo maior de consciência histórica, autoconsciência e consciência crítica ampliada no movimento constante de nossa formação humana.

3.1 MARCAS DISTINTIVAS DA CULTURA LUSITANA

É compreensível que os colonizadores trouxessem aquilo que era referência para eles em suas próprias terras e contextos. E o que era referência para eles no início de seu movimento colonizador? O que Portugal trouxe consigo em termos de ideias, de condicionamento epistemológico? O que os marcava do ponto de vista ideológico, filosófico-educacional e que os referenciava em seus intentos e práticas colonizadoras?

Essas perguntas amplas não são fáceis de serem respondidas e nem é meu intento dar conta de todas elas. Já é difícil compreender nossas próprias referências, tanto mais compreender as de um outro país. Mas, a título de síntese, não podemos nos furtar do exercício de compreensão ao menos das principais correntes de ideias filosófico-educacionais de Portugal, sobretudo porque nossas histórias se chocaram profundamente a partir do século XVI.

Ora, a Europa como um todo esteve marcada pelos intentos mercantilistas e de expansão capitalista a partir do século XV. Do ponto de vista epistemológico, havia uma marcante crise dos paradigmas filosófico-científicos da tradição metafísica e escolástica da Baixa Idade Média. Acentuou-se a busca por um novo método que assegurasse o conhecimento. Surgiram os colégios e a educação preceptora foi perdendo espaço. Multiplicaram-se manuais formativos, aprendizado e repetição de padrões clássicos foram se tornando o grande mote do humanismo que quis ser libertador do dirigismo medieval. Estados nacionais foram se constituindo e ganhando força cada vez maior, concentrando poder a serviço de uma nova dinâmica econômica: o capitalismo. A modernidade foi se formando intimamente imbricada à colonialidade. Progresso e controle são duas faces de uma mesma moeda e tudo foi sendo colocado em estado de subserviência a este ideal. Como tudo isso se materializou na história portuguesa? Que tipo de humanismo era o português?

Segundo explicitado por Mendes (s/d), a presença do humanismo em Portugal é marcadamente complexa. Há um humanismo de tipo livresco e saudosista de uma antiguidade supostamente "obscurecida" pelas "trevas medievais" que teve muita presença no projeto pedagógico renascentista europeu, o qual Mendes (s/d, p. 337) chama de humanismo histórico-filológico-retórico. Segundo o autor, mesmo que esse humanismo possa ser considerado um pouco mais "moderno" em relação à Idade Média, é, na verdade, muito ligado a uma "concepção tradicional de que o saber não se produz, antes se acha depositado no reduzido continente de uns escassos livros, donde há que resgatá-lo". Ainda segundo Mendes (s/d, p. 337), esse tipo de humanismo foi marcante na literatura e na educação portuguesas a partir do século XV, por influência humanista italiana, sobretudo de Cataldo Sículo, que aportou em Portugal, a convite de D. João II, em 1485.

Temos, assim, em Portugal, um humanismo de tipo prático com as navegações, mas com retornos financeiros delas oriundos que serviram de base para que a corte portuguesa trouxesse para seu interior humanistas italianos que, no âmbito da literatura e da educação, são responsáveis pela consolidação de um humanismo livresco e saudosista, que teve maior força a partir da primeira metade do século XVI (Mendes, s/d, p 343).

Dois tipos de humanismos, então, convivem entre os portugueses, mas, no contexto da colonização do Brasil, o tipo histórico-filológico-retórico foi ganhando preponderância já no reinado de D. João III, que seria um grande incentivador da formação intelectual portuguesa. Era um Portugal que parecia se sentir deslocado do restante do humanismo europeu e que se esforçava para se encaixar num padrão geral da Europa[151].

Cruz Costa (1967, p. 33), por sua vez, afirma que "o nosso aparecimento se faz num momento de crise para a consciência européia (*sic*)", que somos "o achado" desse momento crísico ocidental (Cruz Costa, 1967, p. 34), e acena que, do ponto de vista específico da "aventura das navegações", Portugal caracteriza-se pela vivência de uma filosofia prática, por um pragmatismo vivido, expressão que utiliza citando Vieira de Almeida (Cruz Costa, 1967, p. 35). As preocupações econômicas do dia a dia pareciam tornar a atividade contemplativa-conceitual um passatempo caprichoso demais. O capítulo central seria sempre aquele da história econômica, "da história do comércio europeu" (Cruz Costa, 1967, p. 37), reproduzindo Cruz Costa uma interpretação já conhecida de Caio Prado Júnior, que diz:

[151] Ainda segundo Mendes (s/d), a essa época muitos estudantes portugueses foram enviados, com bolsa, para estudos em instituições francesas de ensino, com vistas a garantir uma formação humanista "genuína".

> Tudo que se passa são incidentes da imensa emprêsa (*sic*) comercial a que se dedicam os países da Europa a partir do século XV, e que lhes alargará o horizonte pelo Oceano a fora (*sic*). Não têm outro caráter a exploração da costa africana e a descoberta e colonização das ilhas pelos portuguêses (*sic*), o roteiro das Índias, a descoberta da América, a exploração e a ocupação de seus vários setores. (Prado Júnior, 1945 *apud* Cruz Costa, 1967, p. 38).

Nesse sentido, a fé e mesmo a educação para cá trazidas e impostas eram marcadamente secundárias à epopeia economicista dos "descobrimentos" – das "conquistas", dos "encobrimentos" (Dussel, 1993) – e quando a ela não mais serviram nunca foi difícil passar a considerá-las como perigosas inimigas. "Portugal criará, no Brasil, um tipo de sociedade original" (Cruz Costa, 1967, p. 39), aquela que Prado Júnior chamara de "empresa do colono branco", repleta de recursos naturais que serão explorados graças ao recrutamento do trabalho forçado de pessoas dominadas e consideradas como pertencentes a raças humanas inferiores (Cruz Costa, 1967).

No campo das ideias, o humanismo aparecerá com viés tradicionalista e conservador, com vistas a manter o *modus operandi* da sociedade portuguesa. Afirma Cruz Costa (1967, p. 31) que "nunca a especulação pura foi a qualidade essencial do português". Nesse sentido, o que o caracterizava de modo singular seria um "experimentalismo" intelectual em busca de ideias que pudessem servir para continuar justificando o modelo português de conduta, de economia, de cultura, sua estrutura mesma de funcionamento[152]. "Por toda parte descobriram-se hereges" (Cruz Costa, 1967, p. 30) e Portugal "continuaria até o século XVIII com uma elite dirigente cuja mentalidade era anacrônica" (Cruz Costa, 1967, p. 30).

Renovava-se, assim, a corrente do escolasticismo[153] no quesito intelectual, religioso e moral, mais afeito a silogismos e ornamentações retóricas que à empiria metodológica e à observação metódica que iam ganhando corpo no âmbito da filosofia moderna no restante da Europa. Nos dizeres de Cruz Costa (1967, p. 30), "Portugal não terá dêsse (*sic*) modo grande significação no panorama intelectual do século XVII. Os seus *pedagogos* subtraíram-no à

[152] Mesmo no âmbito da empreitada extrativista colonial, segundo Cruz Costa (1967, p. 30), Portugal não inovaria muito seu modo básico de operar, pois seguiria sendo um explorador de matéria-prima e um exportador de *commodities*, pois, segundo afirma, "eram os outros países da Europa que enviavam para as colônias ibéricas os objetos manufaturados de que êles (*sic*) tinham necessidade".

[153] Menção ao pensamento escolástico, característico da Baixa Idade Média, que tomava o pensamento aristotélico como grande referência filosófica, científica, ética e pedagógica, sobretudo relido e reinterpretado à luz da fé cristã, por sua vez relida e reinterpretada pelo teólogo dominicano Tomás de Aquino. Para a grande maioria dos filósofos ocidentais da Idade Moderna, a escolástica representava uma forma de pensamento excessivamente moralista e metafísico e epistemologicamente cheio de regras, com uma metodologia que já não garantia conhecimento seguro e, portanto, que era símbolo de uma visão de mundo e de ser humano que deveria ser definitivamente superada. No contexto da Reforma e da Contrarreforma católicas do século XVI, houve uma renovação da opção da Igreja pela Escolástica, tomada como a matriz filosófico-religiosa superior em relação às novidades modernas da época.

atividade intelectual da época", de tal modo que "por tôda (*sic*) parte vai intensa a revolução filosófica... menos na Península", sangrando o espírito prático dos portugueses (Cruz Costa, 1967, p. 32)[154].

Como se vê, à leitura de Cruz Costa, a educação brasileira será herdeira de um humanismo livresco e, segundo esse mesmo autor, ele foi a nós imposto através da atuação jesuítica e dos colégios jesuítas – e nisso ele se baseia em Fernando de Azevedo e o seu *A cultura brasileira* –, que teriam sido os grandes responsáveis por nos ensinar "a escolástica coimbrã" (Cruz Costa, 1967, p 8). Desse modo, nosso espírito formativo foi se impregnando de uma falsa erudição, por um lado – dando uma falsa sensação de segurança acadêmica –, que é mais reflexo de uma insegurança mesmo de nossa própria capacidade reflexiva, donde vem nosso filoneísmo[155] e nosso estrangeirismo, por outro lado. Nos dizeres do próprio autor:

> Da Europa ela [a filosofia] já nos vinha feita. E era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica. O *filoneísmo* é, assim, um velho característico de nossa vida intelectual [primeiro traço]. Na história da nossa inteligência aparece ainda outro [segundo] curioso traço: a mais completa e desequilibrada admiração por tudo que é estrangeiro – talvez uma espécie de "complexo de inferioridade" que deriva da situação colonial em que por longo tempo vivemos. Desconfiamos das nossas emprêsas (*sic*) e preferimos sempre nos apoiar no pensamento alheio. (Cruz Costa, 1967, p. 8-9, itálico do original).

E, depois, falando especificamente sobre os jesuítas que tinham sido chamados à Universidade de Coimbra durante o reinado de D. João III, à época da colonização do Brasil,

---

[154] João Cruz Costa está se apoiando aqui em Hernani Cidade (1887-1975), que foi um historiador e ensaísta português, crítico da formação intelectual de Portugal. É dele a afirmativa de que "enquanto a inteligência culta da Europa se agita nestas audácias contra o desconhecido, nós [aqui falando dos portugueses] conservamo-nos imóveis, como quem receia que o mais pequeno movimento o leve ao abismo" (Cidade, 1933 *apud* Cruz Costa, 1967, p. 32). É interessante notar que vemos reverberada nas análises de Cruz Costa interpretações de autores que, com marcante espírito autocrítico, parecem produzir, por um lado, uma autoimagem negativa mesmo de Portugal e, por outro, uma visão muito positiva dos intentos intelectuais da modernidade filosófica do restante da Europa. Não são questionados os pressupostos epistemológicos – e mesmo políticos – da filosofia do método e do racionalismo produzidos por Descartes, da efervescência científica e dos desenvolvimentos da filosofia empirista, tomando-as simplesmente como coisas boas das quais os portugueses não estavam se apropriando. Citando, por exemplo, o ensaísta-historiador português Antônio Sérgio (1929 *apud* Cruz Costa, 1967, p. 22) que disse que "depois dos dias do Quinhentismo, o que se chama espírito moderno não mais vigorou na nossa terra [Portugal]", Cruz Costa reverbera a autoimagem negativa de alguns autores lusitanos. Na verdade, esse pretenso "atraso intelectual" de Portugal é bastante relativo, já que sua atividade expansionista e sua filosofia prática eram, da mesma forma, profundamente representativas do espírito moderno, que ia se constituindo como profundamente colonial e dominador. Vemos nessas autocríticas que há várias facetas da modernidade/colonialidade, e que os dominadores são mesmo opressores entre si, mas um pretenso "atraso" ou "isolamento" ou "anacronismo" intelectual-filosófico-educacional português não o coloca exatamente fora do espírito moderno/colonial.

[155] Certo espírito novidadeiro, apego por novidades, ainda que marcadamente superficiais.

afirma Cruz Costa (1967, p. 21-22) que, após isso, "Portugal afastar-se-ia, então, do movimento científico que se processará no século XVII", asseverando que:

> O ensino que até então fôra (*sic*) inspirado pelo espírito que havia dirigido o movimento dos descobrimentos marítimos, continuando a tradição científica que lhe imprimira o Infante D. Henrique, tornar-se-ia, depois que os jesuítas se apoderaram dêle (*sic*), um ensino "sem base natural e nacional"[156]. "Converteu-se o saber [...] em uma erudição *livresca* e as manifestações artísticas do sentimento amesquinharam-se na imitação servil do classicismo. Na parte especulativa propagavam-se autoritàriamente (*sic*) as doutrinas de Aristóteles, esterilizando-as pelo excesso de imobilidade canônica". O humanismo renascentista que trazia consigo a possibilidade de desenvolvimento de novas concepções da filosofia natural e experimentalista [...] foi logo abafado pelas *humanidades clássicas.* [...] A influência jesuítica fechara Portugal à renovação científica que se processava na Renascença e para a qual êle (*sic*) colaborara com o magnífico movimento dos descobrimentos marítimos[157]. (Cruz Costa, 1967, p. 22).

É esse tipo de educação humanista que teria sido transferido e aplicado, então, ao Brasil, sobretudo sob responsabilidade dos jesuítas. Segundo nosso autor:

> O *humanismo* artificial, que foi infligido a Portugal, impressionou com tal fôrça (*sic*) a sua inteligência que alguns dos seus traços [marcas] se notam ainda na nossa: o *formalismo* em que esta se debate, vem – cremos – dessa origem. A *retórica*, o *gramaticismo*, a *erudição livresca* são traços que herdamos da formação, dita *humanista*, derivada do século XVI português. A cultura portuguêsa (*sic*), em virtude dêsse (*sic*) *humanismo* anacrônico, afastou-se do verdadeiro sentido, da diretriz de sua história. (Cruz Costa, 1967, p. 23).

Margutti Pinto (2013), por sua vez, considera que, no âmbito mais especificamente filosófico, duas são as etapas que marcam o pensamento português ao longo do período colonial do Brasil, a saber: 1) a segunda escolástica[158] (de 1500 a 1750); 2) e o período iluminista[159] (de 1750 a 1822)[160]. Antes disso, contudo, nosso autor elenca algumas das

---

[156] Citação da obra *História da Universidade de Coimbra*, de Teófilo Braga.

[157] Nota-se um tom excessivamente empolgado quanto ao movimento marítimo europeu. A obra, embora muito se apoia em pressupostos marxistas de análise, pela sua temporalidade (primeira edição datada de 1956) é naturalmente distanciada da crítica decolonial, que foi se desenvolver décadas mais tarde. Nos oferece, contudo, indícios pontuais para a reflexão decolonial que ora é construída no presente trabalho.

[158] A segunda escolástica marca-se por uma renovada primazia do pensamento tomista (Tomás de Aquino) na cosmovisão, nas valorações morais e no método filosófico-educacional. Expoente dessa matriz reflexiva foi a Companhia de Jesus, que deu grande importância ao rigorismo formal da lógica aristotélica, à retórica e ao uso das artes (teatro, vitrais, arquitetura) como instrumento purificador e educativo dos âmbitos moral e intelectual. Essa fase é claramente marcada, nas terras portuguesas, pela atuação cultural dos jesuítas.

[159] O período iluminista é marcadamente complexo no pensamento português, caracterizado por diversos pensadores e ideias, por vezes até conflitantes. Convergentes, contudo, eles são no que tange ao desejo de renovada cientificidade com vistas a um novo fortalecimento da força política de Portugal, questionando a

principais marcas distintivas da cultura lusitana em geral, que são o que mais nos interessa identificar no presente capítulo, pois parecem ter ficado entre o espírito reflexivo brasileiro como parte de um legado cultural que se prolonga até hoje em marcante tom de colonialidade cultural. Tais marcas distintivas da cultura geral portuguesa serão discriminadas e discutidas a seguir.

3.1.1 Salvacionismo ardente e fundo emotivo: o medievalismo ibérico

Margutti Pinto (2013, p. 47) chama atenção para o fato de que não podemos nos esquecer das "fortes raízes católicas de Portugal". Isso teria feito com que os lusitanos se mantivessem fiéis ao catolicismo mesmo em períodos de grande tensão religiosa, como nos casos dos domínios mouros na Península Ibérica e da Reforma Protestante, significando "a presença constante na visão de mundo dos portugueses de um salvacionismo ardente" (Margutti Pinto, 2013, p. 47).

O autor estabelece diálogo com a obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (2013), para explicar que o salvacionismo ardente lusitano corresponde ao fato de que "o homem ibérico dá mais importância àquilo que lhe vem do coração do que ao que lhe é sugerido pela razão" (Margutti Pinto, 2013, p 48). Essa compreensão funda o clássico conceito de *cordialidade*, que Holanda (2013) utiliza para caracterizar o modo marcante do espírito do sujeito brasileiro[161].

---

segunda escolástica e atuação jesuítica (que culminou na expulsão da Companhia de Jesus das terras portuguesas com as reformas do Marquês de Pombal). Nessa fase há uma marcante tentativa de resgatar as contribuições das filosofias empirista, racionalista e sensualista. Sinteticamente, esse esforço acabou marcando-se por certo tipo de ecletismo filosófico-educacional, colhendo de diversas correntes aquilo que parecia ser mais importante para uma proposição de "verdade" conveniente ao projeto socioeconômico e político-cultural de Portugal e seus domínios.

[160] Quanto ao caso específico de Cruz Costa, a leitura que faz Margutti Pinto (2013, p. 16) é a de que, para aquele, não existe pensamento filosófico original entre nós, enfatizando que Cruz Costa "justifica essa posição pessimista argumentando que herdamos dos lusitanos o caráter pragmático e antiespeculativo, caráter que dirige nossas preocupações para os domínios das ações políticas e sociais"

[161] Sérgio Buarque de Holanda trata disso no conhecido capítulo 5 de *Raízes do Brasil*, cujo título é "O homem cordial". Conforme a explicação de Holanda (2013), o homem cordial age mais pelo coração que pela razão, baseado em um fundo emotivo que, não raramente, faz com que muitas pessoas oscilem com certa rapidez entre o amor e o ódio em seus sentimentos e visões de mundo, que passem do pacifismo à mais intensa brutalidade, sendo levadas pelos impulsos emocionais muitas vezes, chegando ao ponto da indiferença com o sofrimento alheio. Nessa linha reflexiva, a cordialidade não é tomada por Holanda como uma virtude brasileira por si só, mas como uma realidade ambígua, bastante negativa mesmo, já que uma excessiva importância dada a ela pode impedir a objetividade e a impessoalidade políticas e eclipsar a racionalidade. O sociólogo brasileiro Jessé Souza (2022), por sua vez, oferece uma leitura bastante crítica, em seu *Brasil dos humilhados*, dessa compreensão de Holanda, afirmando que ela mais serviu para isentar as elites políticas e econômicas das situações humilhantes às quais são submetidas milhões de vidas entre nós e, por consequência, para transferir aos pobres a responsabilidade pelas mazelas de sua própria classe e do país como um todo.

Margutti Pinto (2013, p. 48) entende que essa consideração de Holanda deve ser tomada com ressalvas, por supostamente restringir demais a explicação de nossa evolução cultural. Mas considera que a identificação de um marcante *fundo emotivo* na visão de mundo dos ibéricos é de fato uma característica importante na própria evolução histórica ibérica, fincando-lhe raízes desde a Idade Média. Isso teria produzido um perene medievalismo nos povos da Península, e que ficou como uma profunda marca no próprio sujeito brasileiro, em seu modo de pensar e de agir, até os dias de hoje. Nas palavras do autor:

> [...] tudo indica que tal traço proveio do homem ibérico desde os tempos medievais e serve para explicarmos não só sua religiosidade ardente, voltada mais para a intuição da realidade do que para a compreensão racional dela, mas também a sua postura filosófica de buscar realização pessoal através da ação [...] (Margutti Pinto, 2013, p. 48).

Seria, então, esse que pode ser genericamente denominado como um "medievalismo ibérico" (Margutti Pinto, 2013, p. 48), muito mais marcado "pelo coração do que pela razão", que explicaria singularmente "a religiosidade ibérica e sua postura salvacionista", segundo o autor (2013, p. 48).

Desse modo, o povo lusitano teria como uma de suas marcas culturais distintivas certa espécie de salvacionismo ardente, inclinando-o a uma sempre mais entranhada ligação com o catolicismo tradicional e, em meados do século XVI, com a reafirmação desse catolicismo tal como difundido pelo Concílio de Trento[162].

---

[162] O Concílio de Trento ocorreu entre 1545 e 1563, por convocação do papa Paulo III, o mesmo que havia dado o reconhecimento pontifício aos jesuítas em 1540 (Faria, 2009). Foi o décimo nono concílio ecumênico – universal – da Igreja Católica e situou-se como um evento oriundo de ventos reformistas que já circulavam no interior da própria Igreja desde o século XII, quando teve início o movimento interno das ordens mendicantes, mormente os franciscanos e os dominicanos, em busca de renovação dos métodos eclesiais de evangelização. A própria Reforma Luterana – que foi encabeçada por um padre católico, religioso agostiniano, chamado Martinho Lutero – foi um movimento reformista iniciado no interior do catolicismo e que, posteriormente, tomou as proporções *ad extra ecclesiae* que o tornou conhecido como o grande cisma do cristianismo no alvorecer da Modernidade. Nas palavras de Reale e Antisseri (2005, p. 81), "a esse processo de renovação interior da Igreja foi dado o nome de 'Reforma católica'", complementando "que aquele complexo fenômeno que se chama 'Contra-reforma' não teria sido possível sem a existência de tais forças de regeneração próprias da catolicidade". A conclusão dos autores é a de que "'Reforma católica' e 'Contra-reforma' devem ser bem distintas, justamente para bem entender suas estreitas ligações: *'A Reforma católica é a reflexão sobre si mesma realizada pela Igreja, tendo em vista o ideal de vida católica que pode ser alcançado através de uma renovação interna; a Contra-reforma é a auto-afirmação da Igreja na luta contra o protestantismo...*'". Desse modo, limitar o desenvolvimento do concílio tridentino apenas à sua faceta contrarreformista é um equívoco. Vale lembrar que, pouco tempo antes do Concílio de Trento, havia acontecido o Concílio de Latrão V, entre 1512 e 1517. Note-se que esse concílio terminou no mesmo ano em que Lutero colocou em circulação "uma série de ideias, emoções e movimentos que iriam mudar a cristandade de um modo como nunca havia ocorrido antes" (Bellitto, 2016, p. 137). A ação de Lutero foi posterior ao encerramento do Concílio de Latrão V, no qual "a Igreja Romana havia deixado de abordar questões importantes e se recusava a reconhecer a gravidade dos problemas que enfrentava. As reformas haviam estado ausentes por mais de um século, e as tensões resultantes dessa ausência foram se acumulando, formando uma bolha de descontentamento cada vez maior que acabaria por explodir de vez com a

Segundo o pesquisador português António Gomes Ferreira (2014, p. 56), a sociedade lusitana permaneceria ainda, ao menos até o século XVIII, "sempre muito amarrada a uma doutrina católica defensiva e reacionária". Nesse amplo contexto, Portugal, que bem conheceu os efeitos do "confronto entre reformistas e católicos tradicionalistas" (Ferreira, 2014, p. 57), esteve sempre marcado pela "sentida necessidade de assegurar uma ordem que não fizesse perigar os poderes estabelecidos".

A tomada de posição dos lusitanos pelo catolicismo no contexto da Reforma Protestante refletia seu sentimento já arraigadamente católico, o que fará com que a nação portuguesa resista por longos anos a partes do desenvolvimento filosófico-científico da modernidade e veja o encaminhamento da contrarreforma católica "impor-se e condicionar todo o desenvolvimento cultural e científico do país" (Ferreira, 2014, p. 57).

3.1.2 Atitude pragmática, ceticismo e ecletismo

Resgatando parte das reflexões de Cruz Costa e de Gilberto Freyre, Margutti Pinto (2013) chama a atenção para a característica pragmática dos portugueses. Seria uma marca fundamental da postura lusitana a preocupação com a ação cotidiana e o desenvolvimento prático do seu país. Dedicadas atenções de cunho teórico não teriam chegado a ocupar grande tempo dos pensadores portugueses desde o medievo à modernidade, perpassando pelo período do Renascimento.

Isso teria ocorrido especialmente por conta da geografia peninsular ibérica, marcadamente fronteiriça e constantemente envolvida por disputas práticas e ideológicas com povos e culturas diversos, que mais os colocaram em necessária posição prática de desenvolvimento intercambista, multicultural, eclético e cético, do que em postura contemplativa marcante.

Segundo as palavras de Margutti Pinto (2013, p. 44), "conforme notou Gilberto Freyre, Espanha e Portugal, embora elencados entre os Estados europeus, não são ortodoxos em todos os aspectos da vida europeia e cristã. As culturas desses países revelam uma mistura de Europa e África, de cristianismo e maometismo". E, na sequência, Margutti Pinto (2013, p. 46) destaca o argumento cruzcostiano segundo o qual "a visão de mundo lusitana deriva de uma concepção pragmática da existência, presente no pensamento português desde a Idade

---

publicação das *95 Teses* de Lutero" (Bellitto, 2016, p. 137-138). Quase 30 anos depois, era convocado o Concílio de Trento, "para tentar resolver os problemas anteriores ao protestantismo quanto para reagir aos acontecimentos que haviam se desenrolado no seio da cristandade [desde Lutero]" (Bellitto, 2016, p. 140).

Média e reforçada pelo caráter comercial, cosmopolita e burguês do país no século XV e no início do século XVI", enfatizando que "esse pragmatismo estaria presente no próprio movimento que preparou os descobrimentos marítimos".

Daí, então, que, de uma perspectiva filosófica, se destaca entre os portugueses uma postura cuja marca revela "uma valorização maior da ação e certa desconfiança com respeito à teoria" (Margutti Pinto, 2013, p. 46), donde vem também certo ceticismo restrito e certa tendência ao ecletismo.

O ceticismo, em viés português, se refere a uma postura filosófica mais fechada à possibilidade de conhecimento, com posicionamento menos afeito a explicações teóricas do que a reações emocionais diante a realidade. Segundo Margutti Pinto (2013, p. 47), daí se poderia explicar, por exemplo, a maior "produção de obras de caráter mais literário do que filosófico" entre os lusitanos e, talvez, também entre nós[163].

Quanto ao ecletismo, essa corrente se refere a uma postura marcadamente conciliadora de conceitos de diferentes correntes, mesmo que elas sejam, não raramente, concorrentes. Em outras palavras, a filosofia eclética caracteriza-se, singularmente, pela mescla de visões de mundo, por vezes até radicalmente conflitantes, buscando-se reter de cada uma aquilo que convém para a manutenção prática de um determinado sistema.

Na perspectiva de Ferreira (2014), o posicionamento eclético marca o espírito lusitano mesmo em sua fase mais aberta ao pensamento iluminista, perpassando, então, fases distintas da história portuguesa. Conforme explica, no processo de abertura gradativa e tardia de Portugal ao pensamento moderno, as iniciativas foram acontecendo "num tom conciliador" (Ferreira, 2014, p. 63), visando "uma revisão eclética dos saberes", integrando correntes distintas até mesmo da filosofia moderna ocidental, como o racionalismo cartesiano e o empirismo[164].

---

[163] Quanto ao ceticismo, cumpre ressaltar a expressão "ceticismo restrito" utilizada por Margutti Pinto. Há várias correntes céticas, e esta, mais restrita, não deve ser vista como a característica decisiva de todo o ceticismo. Na verdade, considero que a corrente cética compreendida somente a partir dessa restrição é, na verdade, pouco compreendida, posto que facilmente poderia ser taxada de contraditória e mesmo de dogmática, o que seria uma afronta ao próprio espírito cético, que procura ser antidogmático. Sobre isso ver Messias (2015; 2017).

[164] Paim (1999) tem um importante trabalho sobre a escola eclética e sua marcante influência no período imperial brasileiro. Abrão (2004), por sua vez, chega mesmo a considerar que o ecletismo foi a filosofia oficial do Império, interferindo na constituição intelectual do Brasil em todos os seus períodos. Roberto Gomes (2008), por sua vez, considera que o ecletismo é responsável por boa parte de um ausente espírito filosófico original entre nós, especialmente por criar e fortalecer o perigoso mito da imparcialidade no Brasil, conforme explicita no capítulo V da sua *Crítica da razão tupiniquim.* Sobre isso, ver Barbosa e Messias (2022).

Originalmente ligado às grandes crises do período helenista da história do povo grego[165], o ecletismo convinha ao espírito lusitano, pois possibilitava que se baseasse em algumas premissas selecionadas de várias ideias distintas sem, contudo, romper radicalmente com sua pragmática cotidiana e seu afã de Estado forte que não estava disposto a perder sua posição dominante, especialmente em relação às suas colônias.

3.1.3 Catolicismo cruzado e ideologia expansionista

Em um cenário de marcantes críticas à Idade Média, termo evidentemente criado não pelos ditos "medievais", mas pelos seus críticos renascentistas, e de propulsão do protestantismo pela Europa, Portugal se mantém intimamente ligado à fé católica e a certo medievalismo ibérico, conforme explicitado anteriormente. Nesse sentido, a tônica defensiva e a tônica expansiva se aglutinam, formando um catolicismo português de tom marcadamente contrarreformista, associado "não apenas ao movimento de renovação do catolicismo, mas também ao processo de colonização possibilitado pelas grandes navegações" (Margutti Pinto, 2013, p. 51).

Daí que uma pretensa defesa da fé católica contra os augúrios da Reforma Protestante, a ideia de expansão dessa mesma fé, bem como os intentos de defesa da economia portuguesa e sua expansão através de novas rotas comerciais vão se unir intimamente num grande e coeso projeto nacional, que se inculcará no espírito do povo lusitano – e, posteriormente, no próprio espírito do povo da colônia – através de uma educação colonizadora. Essa educação, por seu turno, naturalizará a dominação e a subalternização por meio da retórica moral-religiosa que as transforma em virtudes de obediência e de resignação, necessárias como instrumentos de combate ao suposto pecado de desintegração da fé pretensamente universal, unicamente verdadeira e hierarquicamente organizada e constituída do catolicismo. Conforme explica Margutti Pinto (2013):

---

[165] Na perspectiva da história da filosofia ocidental, mormente grega, o período denominado helenismo corresponde, aproximadamente, aos séculos IV a.C. a I d.C. Seu marco inicial é, simbolicamente, a expedição de Alexandre Magno da Macedônia, que pôs fim, gradativamente, à "importância sociopolítica da *Pólis* [grega]" (Reale; Antisseri, 2007, p. 325) e foi determinando uma "reviravolta radical no espírito do mundo grego, o qual marcou fim da época clássica e o início de nova era" (Reale; Antisseri, 2007, p. 325). No período helenista foram desenvolvidas diversas escolas filosóficas que, dentre outros motivos, procuraram auxiliar o povo grego em crise, que havia perdido parte de seus referenciais existenciais à custa do ideal cosmopolita macedônico. As escolas helenistas mais conhecidas são o cinismo, o epicurismo, o ceticismo, o estoicismo e o ecletismo. Com a emergência do cristianismo e, pouco a pouco, da "filosofia cristã", a história ocidental do pensamento filosófico foi superando o período helenista até desaguar-se em um novo período, ao qual convencionou-se chamar de "filosofia medieval".

> [...] o catolicismo português foi profundamente marcado pelo espírito de "cruzada religiosa". Enquanto nação, Portugal nasceu de uma longa luta de "reconquista cristã" contra os "infiéis" muçulmanos que dominavam a Península Ibérica, uma guerra santa em defesa da fé cristã e da Igreja católica. Assim, a mentalidade de guerrear "em nome da fé", ou seja, de conquistar o mundo em nome da fé, influenciou a evangelização dos povos ultramarinos. Esse contexto permitiu a Maria Helena Varela afirmar que o Brasil foi, do ponto de vista espiritual, um país formado sob o signo da Contrarreforma. (Margutti Pinto, 2013, p. 52).

Daí que a tarefa de catequização, de organização sociopolítica e de controle dos colonizados dependeu também de uma "organização do sistema educacional brasileiro", tarefa essa levada a cabo especialmente pelos jesuítas, que para cá vieram com os primeiros colonizadores e aqui ficaram até o início da segunda metade do século XVIII, quando teve início a reforma educacional – e estatal – encabeçada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês Pombal, que expulsou a Companhia de Jesus das terras brasileiras.

3.1.4 Universalismo salvacionista português

Dentre as ideologias dominantes entre os portugueses, e intimamente conectada ao catolicismo cruzado, conforme já acenado no tópico anterior, está a ideologia expansionista. Conforme Margutti Pinto (2013), ela serviu de justificativa para as navegações mercantis e colonizadoras, foi privilegiada pela localização geográfica de Portugal e recebeu especial nutrição das missões contrarreformistas do século XVI.

A raiz mais remota disso, contudo, pode ser encontrada numa filosofia da história de cunho messiânico e universalista, que teria culminado na famosa questão do sebastianismo português – diversas crenças e profecias messiânicas "eram correntes em Portugal" (Boxer, 1981, p. 349)[166]. Messiânico porque se sustenta numa certa espera da vinda de um messias salvador da pátria e imorredouro. Universalista porque, nesse caso, acredita que a salvação messiânica esperada se aplicaria a todo o mundo, com seus povos, culturas e nações.

Segundo o pensamento do italiano Joaquim de Fiore (1130-1202), o mistério da Santíssima Trindade, que ele interpreta em chave triteísta e não propriamente unitária[167], tem

[166] O padre Antônio Vieira, missionário jesuíta de presença marcante no Brasil do século XVII, tinha arraigadas tendências messiânicas, mas entendia que suas profecias teriam se cumprido em D. João IV, em 1640, e não em D. Sebastião (Boxer, 1981). Nas palavras de Boxer (1981, p. 352), "estas crenças messiânicas ou suas variantes estavam muito espalhadas em todas as classes da sociedade [portuguesa] e eram aceites e propagadas por muitos jesuítas portugueses influentes, para além de Vieira. Entre eles, [...] Frei Domingos Coelho, o provincial dos jesuítas no Brasil, que foi capturado pelos holandeses na Baía em 1624".

[167] O dogma da Santíssima Trindade possui centralidade absoluta na perspectiva da fé cristã. Para a teologia católica, a natureza da Trindade é una. O catolicismo entende que professa fé na existência de um único Deus em

profunda implicação histórica. Em sua compreensão, haveria uma sucessão de tempos históricos nos quais, em cada um deles, se destacaria uma das pessoas trinitárias. Assim, haveria:

1) o tempo do Pai, relativo ao longo período do Antigo Testamento e à "literalidade da letra da lei[168]" (Rossatto, 1998, p. 520);
2) o tempo do Filho, relativo ao período do Novo Testamento e "ao amor e à instauração da igreja no mundo" (Rossatto, 1998, p. 520);
3) o tempo do Espírito Santo, o último dos períodos, "no qual não haverá coação externa e, conseqüentemente (*sic*), a Humanidade passará a viver no reino da plena liberdade, na perfeição do entendimento e no amor" (Rossatto, 1998, p. 520). Nas palavras do próprio Fiore (*apud* Rossatto, 1998, p. 521, tradução livre): "O terceiro estado será, portanto, em torno do final dos tempos, já não sob o velamento das letras, mas em pleno espírito de liberdade[169]".

Como destacam Reale e Antisseri (2005), o contexto no qual viveu Fiore estava marcado por profundas crises morais entre os clérigos e pela decepção com o insucesso das Cruzadas diante da queda de Jerusalém em 1187. Daí, então, que Joaquim de Fiore teria proposto "uma mensagem reformista-escatológica, uma espécie de *renovatio* moral e religiosa, alimentando a expectativa de uma iminente 'terceira idade', que é a do Espírito [...] marcada por uma palingenesia total e que não tardaria a se realizar" (Reale; Antisseri, 2005, p. 128). Nesse sentido, esse tempo do Espírito significaria a plenitude do divino na história humana, realizando um difuso desejo "de renovação radical existente, no sentido da libertação do peso das instituições e problemas de ordem terrena" (Reale; Antisseri, 2005, p. 128).

Acrescenta-se a isso o fato de que Fiore acreditava que "entre a idade do Filho e a do Espírito, porém, surgiria o *Anticristo*, que levaria à batalha entre os poderes do mal e os representantes da nova ordem espiritual" (Margutti Pinto, 2013, p. 54). A ideologia de salvação pela política estava estabelecida, especialmente porque também se acreditava que

---

três pessoas ao mesmo tempo distintas e intimamente unidas, e não em três deuses, de tal modo que cada uma dessas três pessoas trinitárias carrega em si a totalidade da divindade (Santa Sé, 2000). Nisso se manifesta uma marcante noção comunitária oriunda da compreensão teológica trinitária: em seu íntimo, Deus é definido como uma comunhão de três pessoas, Pai e Filho e Espírito Santo, que se encontram em pura relatividade de estar voltada uma à outra, não como meras substâncias justapostas, mas como relação real, em nível dialógico, como relacionabilidade ontológica (Ratzinger, 2007). E é daí, então, que se atribui ao ser humano, o conceito de pessoa: tendo sido supostamente criado à imagem de Deus, segundo propõe o livro de Gênesis, capítulo 1, versículos 26 e 27, e Deus é uma Trindade de Pessoas, logo o ser humano é também pessoa.

[168] Aqui se refere à chamada "Lei mosaica" ou "Lei de Moisés", um conjunto de diversas regras de comportamento imposto ao povo judeu como sinal de obediência à aliança que Deus teria feito com ele. Considerando todo o complexo legalista do Pentateuco, são 613 leis (Feldman, 2019; Betto, 2022).

[169] "Tertius ergo status erit circa finem saeculi, iam non sub velamine litterae, sed in plena spiritus libertae".

esse Anticristo chegaria no ano de 1260 e "depois disso começaria a Idade do Espírito" (Margutti Pinto, 2013, p. 54).

A chamada Ordem de Cristo, substituta da Ordem dos Templários em Portugal à época de D. Diniz (1261-1325), foi uma motivadora ideológica e econômica das grandes navegações portuguesas e teve como herança templária justamente a inspiração na filosofia da história de Joaquim de Fiore. Segundo explica Margutti Pinto (2013, p. 55), D. Diniz "se identificava com os ideais templários" e, tendo nascido em 1261, "um ano após a anunciada chegada do Anticristo", reunia em si "as condições proféticas de iniciador de um império espiritual". E complementa elucidando que

> O projeto de D. Diniz constituiu-se como paradigma simbólico de um pensamento dominante até a Contrarreforma. A partir de D. Diniz, os reis de Portugal se imaginavam preparando o advento do Império do Espírito Santo Paráclito. Esta concepção milenarista e apocalíptica permeará a história de Portugal. (Margutti Pinto, 2013, p. 55).

Ora, temos aí uma importante abertura para a consideração do próprio contexto, séculos depois, da conquista e colonização do Brasil. Segundo explica Margutti Pinto (2013, p. 55), os movimentos dos "descobrimentos podem ser vistos como uma tentativa de realização na Terra do Império do Espírito Santo", de tal modo que o navegador português Vasco da Gama teria levado a cabo o projeto de uma espécie de "nova Cruzada" ao descobrir um caminho para as Índias pelo mar, sem a intermediação muçulmana pelas terras do Oriente. Na perspectiva de nosso autor, "tudo indica que esse navegador era cavaleiro da Ordem de Cristo, do mesmo modo que Pedro Álvares Cabral, que descobriu oficialmente o Brasil e criou uma feitoria portuguesa nas Índias" (Margutti Pinto, 2013, p. 55).

Como se vê, a ideologia salvacionista-universalista é uma marca presente na mentalidade portuguesa quando de sua chegada e atividade colonizadora em terras brasileiras. Não era difícil, de fato, que se pudesse explicar, então, todo o intento de colonização e de educação como realidades marcadamente imbricadas e como atividades tipicamente "missionárias", relacionando intimamente entre si a cruz do cristianismo com a espada do colonizador[170]. A Igreja já tinha sido, há anos, uma apoiadora de ações desse tipo com as

[170] Nessa perspectiva, Rufino (2021, p. 28-29) afirma o seguinte: "a política seminal da colonização portuguesa foi a instalação de uma guerra justa. Lembremos das lições que hoje precisamos desaprender para reposicioná-las no curso da história. A chamada 'guerra justa' legitimou o uso da força e autorizou o genocídio dos que ousaram contrariar os interesses da coroa portuguesa. [...] a coroa exerce esse papel tomada pela crença no cumprimento de uma determinação divina. Dessa forma, coroa e igreja se fundem na máquina de guerra colonial que edifica a Europa como centro, penhorando as almas nos bancos da modernidade. [...] A concepção da

cruzadas, chegando mesmo, no caso de Portugal, a conceder um direito de protecionismo do Estado Português à atividade evangelizadora e à organização pastoral católica. Esse protecionismo ficou conhecido como *padroado*. Com isso, "em Portugal, enquanto a fé se nacionalizava, o Estado se sacralizava. O país se via como uma nação messiânica que recebera de Deus a missão de *dilatar a fé e o império*, encontrando-se a monarquia a serviço desse ideal sagrado" (Margutti Pinto, 2013, p. 56). Era a tal conversão universal ao cristianismo, da qual o Império Português seria o grande condutor. Nas palavras de Binet (2013, p. 90), "o Brasil tornava-se assim um elemento importante no contexto do messianismo português, e os jesuítas eram certamente os agentes mais ativos dessa esperança messiânica importada de Portugal".

3.1.5 Sebastianismo

Outra marca fundamental para a compreensão da mentalidade portuguesa é a movimentação sebastianista. Ela leva esse nome por conta de uma lenda construída em torno da figura do décimo sexto rei de Portugal, D. Sebastião.

Seu reinado sucedeu ao de seu avô D. João III que morreu em 1557, quando o neto tinha apenas três anos de idade (Saraiva, 2011). Isso levou Portugal a um período longo de regência até que o sucessor adquirisse a idade e a maturidade necessárias para assumir o trono[171].

No período regencial português, que durou uma década, D. Sebastião recebeu uma educação jesuítica e militarizada, sob a responsabilidade do padre Câmara e de D. Aleixo de Menezes[172]. Segundo Margutti Pinto (2013, p. 57), em decorrência dessa formação educacional recebida, o futuro rei tinha uma "forte convicção de que seria o cruzado de Cristo numa nova luta contra os mouros no Norte da África", de tal modo que, "as duas educações combinadas" – jesuítica e militarizada – "produziram como resultado um monge-soldado

---

invasão é de missão divina, tendo esse caráter os absurdos são autorizados, já que do outro lado não há existência credível".

[171] Segundo Saraiva (2011, p. 160), "foi a rainha viúva, Catarina de Áustria, irmã do imperador Carlos V, quem ficou a exercer a regência. O assunto foi submetido às Cortes, onde só os representantes populares fizeram objeções ao facto (*sic*) de a regente ser castelhana. Em 1562, D. Catarina renunciou à regência, que passou a ser exercida pelo único irmão de D. João III ainda vivo: o cardeal infante D. Henrique. Nas Cortes reunidas para esse efeito, a situação do País foi apresentada em tons sombrios".

[172] Conforme Franco (2015, p. 127), D. Sebastião "aos sete anos foi entregue ao mestre jesuíta D. Luiz da Câmara Gonçalves, indicado por Francisco de Borja". Sobre esse preceptor, especialmente, paira um problema histórico acerca de uma doença misteriosa que acometeu D. Sebastião por volta de seus 9 e 10 anos. Segundo tese sustentada por Harold Johnson (2004 *apud* Franco, 2015), o padre Câmara "é suspeito de ter abusado sexualmente do pequeno rei-órfão de pai e afastado do convívio com a mãe por razões políticas".

coroado, um templário entusiasta que arrastou Portugal à sua última Cruzada". D. Sebastião assumiu o trono português quando tinha 14 anos[173].

Do mesmo modo afirma Saraiva (2011):

> Em 1568, D. Sebastião fez catorze anos e começou a governar. Tinha sido educado para reinar, isto é, tinha sido criado no culto do heroísmo militar e do carácter (*sic*) quase divino da pessoa real. Muito cedo se radicou nele a convicção de que Portugal seria o salvador da Cristandade ameaçada e ele o instrumento dessa salvação. Essa obsessão acentuou-se com a idade. (Saraiva, 2011, p. 162).

Charles Boxer (1981) também confirma com um relato especialmente interessante. Segundo diz:

> Ainda em criança, [D. Sebastião] planeava já a conquista de Marrocos, tendo escrito na folha inicial de um missal que os seus preceptores jesuítas lhe deram: "Padres, rezem a Deus para que Ele me faça muito casto e muito zeloso para expandir a fé a todas as partes do mundo." O seu grande desejo era ser "um capitão de Cristo" [...] (Boxer, 1981, p. 348).

Dez anos depois, "em 4 de agosto de 1578" (Boxer, 1981, p. 348), numa expedição ao Norte da África, o rei lusitano, com afoiteza destacada, travou uma batalha contra os marroquinos, levando seu exército a uma grande derrota. Ele teria se recusado "a ouvir os conselhos dos capitães experimentados nas guerras da África" (Saraiva, 2011, p. 163), afastando-se da costa e se encontrando com as tropas do rei marroquino "nas proximidades de Alcácer Quibir. A batalha terminou por um enorme desastre[174]. Metade dos soldados foi morta, a outra metade aprisionada" (Saraiva, 2011, p. 163).

Não se sabe ao certo se D. Sebastião morreu nessa batalha ou logo depois ela, mas o que acontece é que o rei não mais voltou vivo para casa. E um doloroso silêncio pairou sobre Portugal, inclusive nas literaturas, donde teria surgido o mito do sebastianismo. Boxer (2011) expressa que o cadáver de D. Sebastião teria sido encontrado apenas um dia depois da batalha,

---

[173] Ressalvadas as devidas diferenças, há certa similaridade com o que aconteceu com D. Pedro II, imperador do Brasil que teve a proclamação de sua maioridade adiantada no ano de 1840. Filho de D. Pedro I, que abdicou do trono brasileiro e retornou a Portugal em 1831, ele foi abandonado pelo pai quando tinha cinco anos de idade. Assim sendo, o Brasil também vivenciou um período conturbado de regências – provisória, unas e trinas – até que o sucessor direto ao trono adquirisse idade e maturidade suficientes para assumi-lo. Isso aconteceu com o chamado "golpe da maioridade", ocorrido quando tinha 15 anos Pedro de Alcântara, que se tornou, então, o imperador D. Pedro II do Brasil.

[174] Boxer (1981, p. 348) afirma que, em toda a história de Portugal, foi "uma das mais mal conduzidas campanhas de que há memória".

> [...] mas a sua identificação foi feita um tanto superficialmente, a sua rica armadura e armas nunca foram encontradas, e nenhum dos sobreviventes admitiu ter visto matarem-no[175]. Com a chegada de alguns fugitivos à cidade da Arzila, ao cair da noite do dia seguinte ao da batalha começaram a circular boatos de que não havia sido morto. Estes boatos tiveram crédito e espalharam-se rapidamente em Portugal, apesar de todos os esforços feitos pelo Governo para os minimizar ou para os negar. (Boxer, 2011, p. 348-349).

Segundo Binet (2013), a morte de D. Sebastião foi uma grande catástrofe para a nação portuguesa. Ele não deixou filhos, preparando decisivamente o fim da dinastia de Avis e expondo Portugal ao governo da coroa espanhola, nas mãos de Filipe II de Castela[176]. Daí o doloroso silêncio mencionado anteriormente. Conforme explica a autora, o cenário que se construiu foi o seguinte:

> Traumatismo profundo, a batalha só será relatada, durante pelo menos duas décadas, por autores estrangeiros. Essa recusa de lembrar a catástrofe abrirá o vasto domínio das suposições mais fantasistas, impedindo o país de proceder a um trabalho de luto. Por outro lado, o corpo do rei nunca foi encontrado, a esperança da sua suposta volta mantendo-se assim viva durante muito tempo. D. Filipe II acabará por mandar vir de Marrocos um cadáver que dizia ser o de D. Sebastião, de modo a acalmar o povo. Colocado, em grande pompa, em 1582, no Mosteiro dos Jerónimos (*sic*), a necrópole real, o seu epitáfio testemunha a incerteza respeitante ao seu conteúdo: *conditur hoc tumulo, si vera est fama, Sebastus*[177]... Vários aventureiros aparecerão nos anos seguintes, afirmando serem D. Sebastião [...] (Binet, 2013, p. 87)[178].

O rei morto ficará como imorredouro na mentalidade de muitos portugueses. Seu codinome será "O Desejado", "O Adormecido", "O Encoberto"[179]. O povo português, esse

---

[175] Talvez alguém até tivesse visto a morte de D. Sebastião, mas, "segundo a ética cavalheiresca, confessar que se tinha visto morrer o rei, sem dar a vida por ele, seria uma infâmia. Isso explica em grande parte o mistério" (Saraiva, 2011, p. 168).

[176] As dinastias marcam o período monárquico lusitano entre 1385 e 1826. A dinastia de Avis foi a primeira e governou Portugal de 1385, através de D. João I, até 1580, com o cardeal D. Henrique, tio de D. Sebastião. A partir disso, iniciou-se a dinastia dos Habsburgos espanhóis, que governou entre 1580 a 1640, com reis Felipes II, III e IV. Por fim, passou-se à dinastia de Bragança, cujo governo se estendeu de 1640, com D. João IV, até 1826, com D. João VI, que veio com a família real ao Brasil em 1808, época na qual ainda era príncipe regente, pois sua mãe, Dona Maria I, estava interditada por loucura. Para detalhes, ver Boxer (1981, p. 361).

[177] Algo como "aqui jaz Sebastião, se verdadeiro for o relato..." (tradução livre).

[178] Segundo acena Saraiva (2011, p. 164), "os nobres" e "grandes burgueses" eram favoráveis ao reinado de Felipe II unindo os dois países – Espanha e Portugal –, pois entendiam que "o governo de um rei forte era a garantia contra a ameaça de uma revolta popular que se sentia latente e cujas vítimas seriam precisamente os privilegiados". Nesse sentido, o clamor anti-espanhol era mais de cunho popular: "só o povo – mesteirais, pescadores, gente miúda das cidades – era abertamente pela independência" (Saraiva, 2011, p. 164).

[179] Especialmente sobre o primeiro, afirma Boxer (1981, p. 347) que "D. Sebastião tinha recebido o cognome de *o Desejado* quando ainda se encontrava no ventre da mãe. O pai morrera uns dias antes do seu nascimento, e os outros nove filhos de D. João III haviam morrido todos sem deixar quaisquer herdeiros legítimos. [...] uma criança do sexo masculino era a única esperança de salvar Portugal de uma eventual sucessão castelhana. [...] D.

mesmo que se encontrava colonizando o Brasil e que se movia de certo modo por um messianismo universal, queria se ver livre da Espanha. Contradições da história.

Binet (2013, p. 88) afirma que estava sendo alimentado um mito que vai "fecundar a história" e ser alimento para o "desejo de liberdade, sempre vivo nos corações portugueses, fazendo do sebastianismo uma religião da pátria que, segundo o que confessou um autor espanhol, será 'a arma mais forte a ser utilizada contra o domínio espanhol'". E será também uma forte arma para fortalecer o domínio português contra suas colônias.

Margutti Pinto (2013) se expressa da seguinte forma:

> O povo português não se conformou com essa situação e desenvolveu a crença de que D. Sebastião havia apenas desaparecido e iria regressar para recuperar a glória perdida pelo país. Ele passou a ser considerado o grande patriota português, o rei "dormente" que iria regressar para ajudar o país nas suas horas mais sombrias. A sua imagem era semelhante à do rei Arthur, na Inglaterra, ou à de Frederico Barbarossa, na Alemanha. Por esse motivo, D. Sebastião passou a ser designado como *O Encoberto* ou *O Adormecido*, aquele que regressaria numa manhã de nevoeiro para salvar a nação. (Margutti Pinto, 2013, p. 58).

Segundo também explica o autor (2013, p. 57-58), de modo semelhante às explicações de Binet (2013), da infrutuosa expedição de D. Sebastião, somada à sua morte, três grandes consequências problemáticas foram geradas ao Estado Português, a saber:

1) um grande espírito de luto, devido à enorme quantidade de lusitanos mortos na batalha[180];
2) enorme crise econômica para Portugal, devido as despesas com a cruzada fracassada[181];
3) o trágico fim da dinastia de Avis. Segundo explica Margutti Pinto (2013, p. 58), essa dinastia foi "responsável não apenas por ter conduzido o país ao período áureo das navegações e dos descobrimentos, mas também por tê-lo feito submergir ao domínio espanhol e perder a identidade tão duramente estabelecida nos inícios da Idade Moderna".

Daí, então, que "o sebastianismo é a imagem e o contradiscurso de um povo que perdeu não só a independência política por ocasião da União Ibérica, mas também a própria identidade" (Margutti Pinto, 2013, p. 58).

Sebastião foi um rei 'que havia sido pedido a Deus com muitas lágrimas, peregrinações, procissões e esmolas', tendo o seu nascimento sido assinalado por grandes manifestações de júbilo popular".

[180] Binet (2013, p. 87) fala em 8 mil homens que desapareceram para sempre.

[181] Binet (2013, p. 87) fala das despesas para o resgate dos outros 15 mil homens que ficaram presos.

O fim trágico da supracitada expedição seria marcado, ainda, por mais dois conjuntos de situações. Uma tríplice dimensão (Margutti Pinto, 2013, p. 58):

1) inconformismo com a situação política vigente;
2) admiração pelo passado glorioso das grandes navegações;
3) expectativa de salvação por meio do retorno de um morto.

E uma raiz tripla (Margutti Pinto, 2013, p. 58):

1) nas novelas medievais de cavalaria, da qual teria extraído a expectativa de um rei que não morreu e que reapareceria;
2) no messianismo judaico-cristão, do qual extrai a noção de que a história encaminha-se para um fim escatológico com a chegada de um Messias salvador[182];
3) no joaquimismo, isto é, nas ideias de Joaquim de Fiore, das quais teria extraído inspirações mais diretas para o retorno daquele que instauraria um novo Império.

Em síntese, fazendo uso das palavras de Boxer (2011, p. 352), "estas crenças messiânicas num futuro glorioso para Portugal foram propagadas por tantos dos primeiros educadores do império lusitano".

Assim sendo, essa ideologia, que apresenta forte noção de heroísmo político nacionalista e de crise de identidade entre os portugueses, teve seus respingos na história brasileira. A mais evidente é aquela da famosa inspiração do sebastianismo português para o movimento de Canudos. Margutti Pinto (2013) fala disso, ao afirmar que

> Para se ter uma ideia da força do mito criado a partir da desdita de D. Sebastião, basta lembrar que no Brasil do século XIX a Guerra de Canudos foi travada por lavradores sebastianistas no sertão brasileiro, que acreditavam no regresso do rei para ajudá-los na luta contra a "República ateia brasileira". (Margutti Pinto, 2013, p. 58).

Em Portugal esse caso é também conhecido. Saraiva (2011) também o afirma:

> Levado pelos emigrantes portugueses, o sebastianismo passou ao Brasil e foi ali rapidamente absorvido e adaptado pelas populações de escravos e pela gente do Noroeste. Um dos últimos dramas do sebastianismo foi a "guerra dos canudos" (1897), provocada pela repressão de um movimento popular do Nordeste brasileiro. O movimento foi desencadeado pela pregação de um jagunço, António (*sic*) Conselheiro, que anunciava que, no fim do século, D. Sebastião voltava e traria a justiça para os famintos e os miseráveis. (Saraiva, 2011, p. 170).

[182] Esse é um dos grandes fatores destacados por Saraiva (2011), que afirma que "o sebastianismo manteve-se por muito tempo na consciência popular como uma espécie de nacionalização do messianismo judaico, que leva a acreditar, nas épocas de sofrimento colectivo (*sic*), na vinda de alguém que se não quem é nem donde virá, mas que nos há-de salvar a todos [...]" (Saraiva, 2011, p. 169).

Todavia, não tão evidente assim parece ser a presença, entre nós, da marca colonial de um desejo ou de uma espera por heróis brasileiros "salvadores" da pátria, por mitos falsos que sempre aparecem, mas que nunca se efetivam como autênticos encabeçadores de uma transformação social humanizada, capaz de produzir efetiva dignidade econômica, alimentar, educacional, social e política à população como um todo. Falsos messias continuam aparecendo no Brasil, com o pretensioso discurso de que são a salvação do país, de uma defesa da "verdadeira" fé cristã, de que representam os apologetas contemporâneos da "verdade", muitas vezes pautados em certo saudosismo[183] de um passado imemorial no qual supostamente reinava toda a justiça, a paz, a igualdade, a moralidade e os bons costumes entre nós e que o Brasil precisa resgatar novamente.

Não tão evidente também parece ser a presença entre nós da marca de uma busca constante pela elucidação de nossa identidade. Não faltaram entre nós tentativas de definição da identidade brasileira, por vezes caracterizada pela miscigenação, pela cordialidade, pela diversidade, pela festa, pelo humor, pelo jeitinho etc. Mas nenhuma delas se consagrou decisivamente, e esse tipo de busca, por vezes mais reflexiva do que totalmente prática, ainda segue presente em nossa ambiência intelectual, em nossos trabalhos filosóficos, educacionais, sociológicos, históricos e antropológicos.

3.1.6 Saudade

Como se viu, a morte de D. Sebastião pôs fim a um glorioso momento da história de Portugal. Resta agora a esse povo refazer-se.

> Depois, o sebastianismo converteu-se em ingrediente poético [...] Mas, mais funda do que artifício literário, a consciência sebastianista permanece como estado instintivo e permanente. O mito do "rei que há-de voltar numa manhã de nevoeiro" ainda hoje é um lugar-comum da linguagem. Ninguém o diz a sério, mas a frase é muitas vezes usada para aludir a um intraduzível estado de espírito que consiste em crer que aquilo que profundamente se deseja não deixará de acontecer, mas ao mesmo tempo em esperar que aconteça independentemente do nosso esforço e sem implicação da nossa responsabilidade. (Saraiva, 2011, p. 170).

[183] A seção a seguir poderá oferecer uma contribuição reflexiva sobre como o saudosismo também pode ter se constituído como uma espécie de marca e/ou impacto de colonialidade cultural em nós.

Ora, resta, neste momento, a memória que não quer ser mero lembrar. Resta o desejo que move... Resta mesmo é a saudade, palavra cara à alma portuguesa e que serve de síntese ao espírito lusitano, mormente no contexto pós-sebastianista.

Segundo Lourenço (1999):

> Saudade é memória, consciência da essencial temporalidade do ser, que não tem nem pode ter sobre si mesmo mais alta contemplação que a de si como passado em transe do futuro. O Sebastianismo seria assim memória presente do bem anterior à nossa morte moral em Alcácer-Quibir, um avatar da saudade lusíada. (Lourenço, 1999, p. 52).

Lourenço fala de uma "morte moral" do povo lusitano a partir da morte mesma de D. Sebastião em terras estrangeiras. Todo português parece ter morrido um pouco com O Desejado. Um projeto de país e de povo é ferido radicalmente, mas uma identidade não parece se perder assim tão facilmente, e outros caminhos identitários foram se fazendo no decorrer da história portuguesa.

A saudade, de uma aparente dor de momento, perpassará séculos da história portuguesa e segue identificando o espírito lusitano através dos tempos. Segundo expressam as palavras de Lourenço (1999, p. 15), "a *saudade*, descida no coração do tempo para resgatar o tempo – o nosso, pessoal ou coletivo – é como uma lâmpada que recusa apagar-se no meio da Noite" e, de algum modo, entende o português, ela é universal, "ela brilha sozinha no coração de todas as ausências".

Há, então, como fundamental marca cultural do povo lusitano, essa espécie de "melancolia feliz" (Margutti Pinto, 2013, p. 59), uma forma de dor que parece identificar parte do espírito português e que, mesmo doendo fundo, traz algum tipo de orgulho nacional ao seu povo, ou mesmo uma dor que desatina sem doer, para lembrar o conhecido verso de Camões (1997).

Essa saudade, que "representa o que é ser português", conforme expressa Margutti Pinto (2013, p. 59), traz consigo, na verdade, um tom sutil mesmo de felicidade. Isso se explica porque, diferentemente da nostalgia, a saudade alimenta-se de certa esperança de rever o objeto saudoso, de revivê-lo novamente, em toda a sua antiga expressão de altivez. Ou, ainda, segundo expressa Vasconcellos (2008, p. 13), o que vemos, em síntese, é um "Portugal atado a um místico passado de grandeza", com destacado espírito ufanista[184].

[184] É questionável, contudo, em que medida Portugal tinha mesmo um passado tão ufanista ao qual saudar e do qual se orgulhar. A situação é complexa, com inúmeros altos e baixos históricos e mesmo com dependências agudas em relação a outras regiões europeias, sobretudo com relação à Inglaterra, como se pode notar na

Talvez nascida no período das grandes navegações, através da palavra saudade "os portugueses expressavam não só o estado de espírito que tomava conta dos navegadores distantes do lar, mas também o estado de espírito daqueles que ficavam para trás e sofriam com a ausência dos primeiros" (Margutti Pinto, 2013, p. 59), passando a "fazer parte da visão de mundo" lusitana e influenciando de modo profundo "a sua autoimagem" (Margutti Pinto, 2013, p. 59): uma autoimagem saudosista.

O balanço final de nosso autor é que:

> Com a ênfase na saudade, sentimento inicialmente gerado pela separação entre aqueles que ficavam e os que partiam, mas depois voltado para o passado de glória do império criado, os portugueses se projetavam em direção a esse mesmo passado, revivendo-o num misto de alegria e tristeza, e assim adquiriam novas forças para suportar o sofrimento do tempo presente. (Margutti Pinto, 2013, p. 165).

3.1.7 Modernização conservadora

Sinteticamente, as marcas lusitanas vistas nas tópicas anteriores vão caracterizar a cosmovisão e a *práxis* portuguesas no contexto das grandes navegações e, compreendidas mais ampliadamente, que se "resultaram da situação específica da Península Ibérica" (Margutti Pinto, 2013, p. 49).

Mesmo após os movimentos reformistas mais intensos pelos quais passará Portugal em meados do século XVIII, como aqueles que levarão à crítica ao pensamento escolástico e à tentativa de maior modernização da organização científica, educacional e política portuguesa, comumente simbolizada pelas reformas pombalinas e pela perspectiva iluminista em geral, haverá uma importante marca cultural tipicamente lusitana que nos interessa para melhor compreensão até mesmo das tentativas reformistas brasileiras ao longo de nossa própria história: é a chamada *modernização conservadora*.

---

exacerbação do protecionismo inglês dos séculos XVIII e XIX: "Inglaterra, Portugal e Brasil, eis o triângulo disfarçado embutido no intercâmbio econômico desigual. [...] Antes de D. João VI cruzar o Atlântico, o embaixador inglês Paul Methew passava a perna em Portugal. [...] a Inglaterra protegeu Portugal a fim de destruí-lo" (Vasconcellos, 2008, p. 13). Aliás, esse mesmo autor critica uma espécie de "anglofilia" entre nós em contraste a um marcante ressentimento que supostamente temos para com os portugueses, como se nos esquecêssemos de que a Inglaterra, embora não tenha implantado um governo colonial por aqui, se constitui num forte império econômico e muito se beneficiou da nossa colonização pelos lusitanos, que, então, eram também, de algum modo, economicamente colonizados pelo imperialismo dos ingleses, que "exerceram o domínio sem a posse territorial" (Vasconcellos, 2008, p. 14). Questionador, por fim, é o que comenta Santos (2022, p. 40): "por volta dos fins do século XV, a sociedade portuguesa, junto com a sociedade espanhola e a do sul da Itália, passaram a ser vistas pelos europeus setentrionais de maneira muito similar ao modo como os colonialistas portuguses e espanhóis viam os povos nativos de outros continentes, isto é, bárbaros, selvagens, ignorantes, sujos, lascivos, preguiçosos. Não só isso como, a partir do século XVIII, Portugal foi ao mesmo tempo o centro de um império colonial e uma colônia informal da Inglaterra".

Ora, já vimos que, diante de uma modernidade paradigmaticamente efervescente, que se destacou por intensas revisões dos métodos científico e filosófico, bem como por uma crise do critério hermenêutico e moral do catolicismo por conta especialmente da Reforma Protestante, Portugal não se lançou com todas as forças nesse movimento. Com um medievalismo marcante, optou por uma perspectiva alternativa da modernização histórica do Ocidente, "sem passar pela revolução científica, sem adotar o protestantismo, sem defender o individualismo político, mas preservando a fidelidade ao tomismo e renovando a tradição medieval" (Margutti Pinto, 2013, p. 44). As próprias tópicas aqui trabalhadas anteriormente explicitam parte considerável dos motivos dessa opção lusitana, que encontra relativa síntese no oximoro "modernização conservadora" (Margutti Pinto, 2013, p. 46).

Há quem já tenha escutado expressões desse tipo no Brasil ou sobre o Brasil, como aquela de cunho político-religioso que diz ser "liberal na economia e conservador nos costumes" o povo brasileiro; ou ainda outras que tipificam nossas reformas políticas e educacionais a partir de noções como "independência moderada", "liberalismo moderado", "Constituição liberal, mas não democrática[185]" (Hilsdorf, 2017) e "para ser um verdadeiro liberal é preciso ser um verdadeiro conservador"[186].

Noções como essas soam oximoromente entre nós até mesmo porque há considerável polissemia no termo "liberal". Por vezes ele soa como "ter total liberdade em tudo" (o que deixará "conservadores" preocupados), com certa perspectiva moralista, e outras vezes remete a um sentido socioeconômico mais estrito, pressupondo a ideia de "ter maior liberdade econômica" – sobretudo para os detentores do capital – e consequente diminuição do poder

[185] Aqui a professora Maria Hilsdorf faz menção à Constituição de 1824, a primeira do Brasil, à época do Império, iniciado em 1822. Segundo Hilsdorf (2017, p. 43-44), "de orientação liberal, mas não democrática, esse documento assegurava direitos civis (de cidadania) aos brasileiros brancos, mas não aos índios e escravos, e direitos políticos (de voto) aos brasileiros brancos que tinham, no mínimo, renda de 100 mil réis anuais; quem é 'coisa' não tem direitos, quem é 'povo' ou 'plebe' tem direitos civis e políticos diferenciados, proporcionais à renda. [...] é uma lei liberal moderada que constitui como **povo** brasileiro a classe senhorial, resguardando os seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida. Que ordem? A ordem social escravagista e a ordem política liberal-constitucionalista" (negrito do original).

[186] Sobre esses embates em torno das noções de "liberal" e "conservador", vale a pena considerar um discurso atribuído a Bernardo Pereira de Vasconcelos, um político e reformador educacional de Minas Gerais em atuação no século XIX, que oscilou entre uma fase liberal e uma fase regressista. Assim teria dito: "Fui Liberal; então a liberdade era nova no país, estava nas aspirações de todos, mas não nas leis, não nas ideias práticas; o poder era tudo: fui liberal. Hoje, porém, é diverso o aspecto da sociedade: os princípios democráticos tudo ganharam e muito comprometeram; a sociedade que então corria risco pelo poder, corre agora risco pela desorganização e pela anarquia. Como então quis, quero hoje servi-la, quero salvá-la, e por isso sou regressista" (Vasconcelos, 2016, n.p.). Carvalho (1999) e Faria Filho (2002) também citam partes desse discurso. O primeiro, na introdução da obra por ele organizada, diz que esse excerto de Bernardo Pereira de Vasconcelos é "uma das mais famosas, e certamente a mais bem escrita, profissões de fé da história política do Brasil" e que, "embora ninguém até hoje tenha conseguido provar sua autenticidade, ela tem todas as condições de plausibilidade" (Carvalho, 1999, p. 9). Enfatiza, em seguida, que, mesmo que Vasconcelos seja "mais conhecido pela atuação no Regresso, seu papel não foi menos importante na fase liberal" (Carvalho, 1999, p. 9).

interventivo do Estado na dinâmica supostamente autorreguladora da economia, com a noção de Estado mínimo (o que deixará aqueles que Paulo Freire, por exemplo, em diversos de seus livros chamava de "progressistas" também preocupados).

Fato é que o segundo sentido do termo "liberal" e a atuação do primeiro grupo sócio-político-econômico (conservadores) se imbricaram e marcadamente imperaram ao longo da história brasileira, fazendo mesmo valer a noção de que houve – e tem havido – entre nós aquela anteriormente denominada "independência moderada", entendida como uma realidade que se constitui com destacada aversão à ideia de revolução e relativa abertura à ideia geral de reforma. Isto é, a independência do Brasil é moderada porque se constitui como "um movimento contra-revolucionário, que altera a superestrutura político-jurídica do novo país, mas não a infraestrutura econômico-social" (Hilsdorf, 2017, p. 43).

Em geral, tais expressões demonstram, cada uma a seu modo, que mudanças radicais do *status quo* social são pouco aceitáveis em nosso país, mantendo, o quanto for possível, o contínuo colonial (Rufino, 2021) e a estrutura de dominação de seus representantes.

Isso nos leva a pensar o quanto nossas reformas políticas e educacionais têm sido, de fato, reformistas, mas não revolucionárias. Isso significa que até são admitidas algumas "concessões" populares – como carteira assinada, direitos trabalhistas, componentes curriculares que podem trazer certa criticidade à sala de aula etc. –, mas que pouco alteram o histórico nacional produtor de pessoas privilegiadas. E isso em detrimento de uma grande maioria que passa necessidade e, possivelmente, desenvolverá toda a sua história de vida entre pequenas alegrias momentâneas e um longo processo de angústia, medo e ameaça real de desemprego, insegurança alimentar e fome, mesmo tendo cumprido boa parte dos "slogans" (Freire, 2020) da colonialidade cultural impostas a nós – como "trabalhar duro" todos os dias, estudar, pagar os impostos corretamente, ser honesto, não roubar, não matar, tentar poupar, dentre outros.

A modernização conservadora portuguesa, que, de certo modo, antecede a nossa, foi, nas palavras de Margutti Pinto (2013, p. 46), uma espécie de derramamento de "vinho velho em garrafa nova", pois, explica, "graças a ela os lusitanos conseguiram manter suas tradições medievais de maneira relativamente estável, apesar das mudanças que foram levados a adotar, em virtude das novas contingências históricas com que se defrontaram". Não obstante o fortalecimento de sua postura pragmática e relativa desconfiança em relação ao exercício de elaboração teórica, houve também alguma criatividade no que tange à reflexão filosófico-teológica, com implicações educacionais, na medida em que se desenvolve um destacado catolicismo barroco (Margutti Pinto, 2013, p. 46).

Na leitura de Ferreira (2014) sobre sua própria terra – Portugal –, o ambiente político-religioso do século XVI português admite pouca mudança cultural, tudo submetendo à autoridade disciplinar do Estado e da Igreja, com limites rigidamente estabelecidos e vigiados. As poucas mudanças admitidas não poderiam mudar muita coisa. Essas duas instituições "apenas deixam espaço para aprimoramentos de modelos consagrados" (Ferreira, 2014, p. 58).

Daí o barroquismo, em marcante formalismo estético. Uma vez que toda busca autônoma do "caminho da verdade e da autenticidade" não encontrava um clima favorável de desenvolvimento, o que restou, consequentemente, era "impressionar pela exuberância dos elementos ou dos argumentos pelo dramatismo dos enredos ou das representações" (Ferreira, 2014, p. 58). Seu argumento é de que

> O Barroco é a consequência estética dessa impossibilidade de se apresentar evidências ditadas pelo equilíbrio da razão porque traduz uma mundividência artística que se caracteriza sobretudo por querer ativar pela forma e pelo movimento, convencer pelo aparato decorativo ou argumentativo, sugestionar pelo dramatismo das imagens ou a força das metáforas. (Ferreira, 2014, p. 58).

E complementa à frente considerando que "neste universo barroco, contava mais a crença que a explicitação, o sentimento que a compreensão. Formar os espíritos de acordo com a doutrina católica era a principal preocupação dos que se debruçavam sobre a educação" (Ferreira, 2014, p. 73).

Também Bosi (1992) chama a atenção para o uso específico da perspectiva alegórica em nossas terras, que é subordinada para finalidades distintas da autotelia estética, como o serviço ao fim religioso, moral e político, quer dizer, ao *telos* do poder que atua subordinando as culturas originárias encontradas. Segundo explica, em nosso contexto colonial, por exemplo,

> A alegoria exerce um poder singular de persuasão, não raro terrível pela simplicidade das suas imagens e pela uniformidade da leitura coletiva. Daí o seu uso como ferramenta de aculturação, daí a sua presença desde a primeira hora da nossa vida espiritual, plantada na Contrarreforma que unia as pontas do último Medievo e do primeiro Barroco. A força da imagem alegórica não se move na direção das pessoas, enquanto sujeitos de um processo de conhecimento; move-se de um foco de poder ao mesmo tempo distante e onipresente, que os espectadores recebem, em geral passivos, não como um signo a ser pensado e interpretado, mas como se a imagem fora a própria origem do seu sentido. Mais do que um simples "outro discurso", como a define o seu étimo grego, *a alegoria é o discurso do outro*, daquele outro

> que fala e nos cala, faz tremer e obedecer [...] (Bosi, 1992, p. 81, itálicos do original).

Ora, estruturas pomposas, sobretudo de templos religiosos, e considerável extravagância retórica em discursos e escritos literários, se unem a sentimentos e conflitos paradoxais (grandeza e pequenez, luz e sombra, fé e razão) e a oximoros que se tornaram basilares: 1) na interpretação de nossa realidade, como é o caso da própria fusão das ideias de modernização e conservadorismo; 2) dos conflitos religiosos, como no caso da ideia inquisidora que, ao acender fogueiras humanas, entendia ser melhor que uma pessoa fosse queimada na terra do que no fogo eterno do inferno; 3) e das vivências educacionais, como no marcante uso do teatro como instrumento formativo dos indígenas, dos vitrais imponentes das igrejas como auxílio à pregação evangelizadora, que é assumida também como educação moral das pessoas.

Vale dizer que esses instrumentos formativos – no âmbito desse ponto das vivências educacionais – parecem dar ênfase nas contradições da existência humana, ora servindo para colocar os interlocutores diante da grandeza de Deus – simbolizada na suntuosidade pomposa dos templos e ritos, que foram milimetricamente revisados com o Concílio de Trento – ora servindo para colocar os interlocutores diante de suas próprias culpabilidades, fraquezas, limitações, embora com a chance de uma imerecida redenção. É marcante ainda a oscilação entre discursos pedagógicos que ora exaltam a formação para a liberdade responsável – mas não à liberdade religiosa[187] – e ao aproveitamento da vida e que ora exaltam a extrema

[187] Como explicita Margutti Pinto (2013, p. 167), o antigo espírito da Contrarreforma, que marcou o espírito português ao longo da Idade Moderna, "não admitia a liberdade do indivíduo em questões religiosas". No que tange à Igreja como um todo, levou ainda muito tempo para ela se abrir e defender a ideia de liberdade religiosa. Isso só vai ocorrer em meados do século XX, especialmente em decorrência dos efeitos deletérios da Segunda Guerra Mundial e da renovação teológica que significou, em partes, o Concílio Vaticano II, que retomou o pensamento que os papas Leão XIII, Pio XI, Pio XII e João XXIII já tinham desenvolvido até então sobre os direitos humanos e a ordem sócio-jurídica. Na reflexão teológica do catolicismo contemporâneo, o tema da liberdade religiosa se liga intimamente ao tema da laicidade (Estado laico) e, ambos, contam atualmente com o apoio da Igreja. Assim se expressa o documento *Dignitatis humanae*, do referido Concílio: "A liberdade religiosa de prestar culto a Deus, exigência hoje de um número crescente de pessoas, significa a rejeição de toda coerção religiosa por parte da sociedade civil. Não contraria em nada a doutrina católica tradicional sobre os deveres morais das coletividades e dos indivíduos humanos para com a verdadeira religião e a única Igreja de Cristo. [...] O Concílio declara que a pessoa tem direito à liberdade religiosa. [...] Declara igualmente que o direito à liberdade religiosa se baseia na dignidade da pessoa, reconhecida pela razão e manifestada pela palavra de Deus revelada. O direito da pessoa à liberdade religiosa deve ainda ser reconhecido pelo ordenamento jurídico da sociedade, para que se torne um direito civil" (Santa Sé, 2007, p. 388). Acrescente-se, ainda, que o Concílio Vaticano II (2007, p. 129-130), em sua mensagem de encerramento dirigida a diversas pessoas e setores sociais, ao se dirigir aos governantes, pediu-lhes liberdade: "liberdade de crer e de pregar a fé. Liberdade de amar a Deus e servi-lo. Liberdade de viver e de levar sua mensagem de vida", complementando que os povos desses governantes "serão os primeiros a se beneficiar", argumentando que "a Igreja forma cidadãos leais, amigos da paz e do progresso". Sobre isso, ver também o texto *Fé cristã e laicidade,* da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2018).

necessidade de disciplina e ordem, que fala das alegrias dos estudos e cultiva angustiantes disputas conteudistas entre os estudantes.

Talvez essa retórica permeada de paradoxos, oximoros e rebuscamento pomposo tenha mesmo contribuído, de modo singular, para o encobrimento ideológico das injustiças coloniais que nos foram historicamente impostas; para a ocultação das reais intenções práticas dos discursos políticos e educacionais que foram veiculados entre nós; para gerar ainda mais cansaço nos interlocutores que, com a impressão de que tais discursos "dizem algo, mas não falam nada", são convencidos a deixar na mão de pretensos especialistas toda a responsabilidade nas tomadas de decisões dos rumos da sociedade. A burocratização da política, da economia, da cultura e da educação afasta a possibilidade de uma efetiva participação popular na construção dos destinos do país.

Assim, ainda hoje, nossa democracia segue sendo assunto de gente supostamente especializada no assunto (os "políticos[188]" e os "estudiosos de política") e as discussões e decisões educacionais seguem sendo conduzidas por grupos políticos restritos, excluindo quase sempre dos debates tanto a coletividade da própria categoria de educadoras e educadores quanto a sociedade como um todo.

3.2 BREVES ACENOS À EDUCAÇÃO PORTUGUESA ENTRE OS SÉCULOS XVI E XIX

Já acenei sobre as relações que havia entre a educação e a religião em Portugal, especialmente afirmadas no contexto da Reforma Protestante e das respostas católicas aos impulsos – internos e externos – por renovação no seio da Igreja, e que isso não passou despercebido pela Coroa portuguesa, que toma partido ao encontro do catolicismo, mormente tridentino.

Nesse sentido, a educação intimamente marcada por interesses religiosos que foi desenvolvida no Brasil colonial era reflexo daquela que acontecia em Portugal. Naquelas terras, "a partir de meados de Quinhentos, jesuítas, inquisição e coroa agiam de modo a reforçar a ortodoxia católica, tal como ela foi fixada em Trento, o que teve grandes consequências no âmbito da educação e da cultura" (Ferreira, 2014, p. 58).

[188] Isso parece prolongar, entre nós, uma certa limitação da consciência política de uma parcela considerável da população. Não é difícil encontrar alguém dizendo que "não gosta de política", que "política não serve para nada", que "não se envolve com política", com clara demonstração de não reconhecimento de que todas e todos somos políticos, seres sociais, de que o que acontece no âmbito político é o que, na verdade, acontece em nossas vidas particulares cotidianamente, que a realidade política é mais abrangente que os espaços e cargos oficiais do fazer político (casas legislativas, judiciárias, executivas, instituições sociais variadas, órgãos intermediários etc.).

Daí que se destacam algumas características da educação portuguesa. A par de um catolicismo conservador marcante, destaca-se, primeiramente, que, "em Portugal, os jesuítas passam rapidamente a controlar o ensino" (Ferreira, 2014, p. 59), possuindo um patrimônio constituído de colégios, universidades, residências e grande número de recursos humanos. O rápido sucesso da ação pedagógica jesuítica explica-se, segundo Ferreira (2014, p. 59), sobretudo, por dois fatores sociais preponderantes: a vontade "de prosperar na vida por via das competências escolares e a de formar as consciências segundo a ortodoxia católica".

Soma-se a isso, a marcante organização das práticas e ideias pedagógicas da Companhia, tendo em vista uma formalização minuciosa de cada momento formativo, que se materializou em um "documento fundamental" (Ferreira, 2014, p. 60) publicado em 1599, que é o *Ratio Studiorum*. Ele se tornou o grande guia da rígida educação jesuítica a partir de então, sobretudo em Portugal[189]. Ele se constituía em "um misto de Código, Programa e Lei Orgânica que se ocupava do conteúdo do ensino ministrado nos colégios e nas universidades da Companhia fundada por Loiola e que estipulava métodos e regras a serem seguidos pelos alunos, professores e responsáveis" (Ferreira, 2014, p. 60) dessas instituições.

É importante, ainda, destacar que o *Ratio* não foi uma criação tão completamente original da Companhia de Jesus, considerando que vários de seus aspectos metodológicos estavam filiados ao "*modus parisienses* e em elementos da exaltada pedagogia dos Irmãos da Vida Comum"[190] (Ferreira, 2014, p. 60). Contudo, se, por um lado, isso tira da regra de estudos da ordem dos jesuítas uma pretensa originalidade, por outro, "confere-lhe o reconhecimento de que soube usar com eficácia conceitos e técnicas pedagógicas nesse tempo bastante valorizados" (Ferreira, 2014, p. 60).

Temos, então, na educação portuguesa, a considerável marca da escolástica, uma vez que a filosofia de Aristóteles, sobretudo a sua lógica e a sua metafísica, sob a interpretação e tutela da teologia católica de Santo Tomás de Aquino, era a grande referência para a afirmação de uma educação permeada de regras formais de conduta moral e de estudos. Sobre o pensamento aristotélico os jesuítas "construíram um pensamento consistente que os devia defender da instabilidade da diversidade de opiniões" (Ferreira, 2014, p. 61).

---

[189] A aplicação do *Ratio* no Brasil colonial não pode acontecer tão rigidamente quanto desejavam seus idealizadores, sendo necessárias diversas adaptações devido ao contexto adverso da colônia de Portugal (Faria, 2009). No próximo capítulo essa questão será retomada e mais bem explicitada.

[190] Um complexo pedagógico-normativo que caracterizou o ensino, especialmente universitário, desenvolvido em Paris ainda na Baixa Idade Média e que era permeado de regras que procuravam definir rigidamente cada passo e atitude a serem seguidos por professores e responsáveis por instituições educacionais na França. Sobre isso ver Gomes (1994) e Storck (2016).

Segundo Ferreira (2014, p. 61), isso levou a educação em Portugal, mormente a universidade portuguesa, a seguir em marcante estagnação ao longo do século XVII, fortalecendo uma educação de cunho livresco e formalista.

> Impregnada da rotina escolástica, temerosa da ação da Inquisição e dependente da proteção régia, [a universidade] cumpria a função de fornecer o país de médicos, jurisconsultos e teólogos, sob uma regulamentação minuciosa dos deveres magistrais que fixava os textos a seguir em cada cadeira e os comentários a fazer em cada caso, o que a impedia de abrir-se a novas ideias e métodos. (Ferreira, 2014, p. 61-62).

Como se vê, a hegemonia educacional jesuítica se expandia em Portugal – e também nas colônias (Ferreira, 2014, p. 62) – e a abertura às novidades da filosofia moderna era retardada. Boxer (1981) coaduna-se com essa compreensão:

> Os jesuítas portugueses, ou alguns deles, parece terem aceitado e mesmo ensinado a teoria de Harvey sobre a circulação sanguínea em Coimbra e na Baía. Mas quando as descobertas científicas e as ideias filosóficas de Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Huighens, Hobbes, Leibnitz e outros estavam a ser mais ou menos livremente discutidas na Europa Setentrional e em Itália, os jesuítas portugueses (tal como os espanhóis) recusaram-se a difundi-las no seu ensino e proibiram a sua discussão até 1746[191]. (Boxer, 1981, p. 332).

Aberturas a novidades filosóficas da modernidade só vão efetivamente ocorrer, embora com restrições ecléticas[192], em meados do século XVIII, com as pequenas "sementeiras" reformistas timidamente iniciadas por D. João V a partir da contribuição de algumas ideias estrangeiradas – como as de Castro Sarmento, Luís Antônio Verney e Ribeiro Sanches – (Boxer, 1981, p. 341-342) e, especialmente, quando ocorrerão diversas reformas em Portugal – inclusive na educação – encabeçadas pelo Marquês de Pombal, na época do reinado de D. José. Tais reformas tiveram cunho de modernização conservadora, sob a inspiração de alguns elementos da filosofia iluminista.

Segundo Boxer (1981, p. 187-188), Pombal fez uma massiva campanha antijesuítica, criticando seu método e suas riquezas. Teria o reformador português se baseado numa

---

[191] Nesse ano – 1746 – foi publicada a obra *O verdadeiro método de estudar*, de Luís Antônio Verney, singularmente sustentada pelo empirismo de John Locke. Essa obra "obteve um êxito instantâneo e uma enorme circulação, apesar das violentas críticas que também provocou, e apesar da confiscação da primeira edição feita pela Inquisição de Lisboa" (Boxer, 1981, p. 342).

[192] Mistura e conciliação de diversas correntes ideológicas, conforme a conveniência de um determinado grupo. Tratarei disso no próximo capítulo, especialmente quando do trabalho sobre as chamadas reformas pombalinas, especialmente de seus efeitos no Brasil.

concepção extremada de “absolutismo real” e numa “determinação de subordinar a Igreja praticamente em todas as esferas” a um rígido controle da coroa portuguesa.

Procurou, assim, na educação, reformar o currículo com conteúdos, matérias e métodos mais afeitos às mudanças da filosofia e da ciência modernas, especialmente àquelas do empirismo e do racionalismo. A ideia era que a educação fosse laicizada, “se bem que Pombal não tivesse conseguido encontrar ocupantes para muitas das cátedras autónomas (*sic*) de Latim, Grego, Retórica e Filosofia, que foram instituídas (no papel) em Portugal” (Boxer, 1981, p. 342). Além disso, procurava-se um método educativo mais experimental e prático, e não especulativo como nos excessos escolásticos da Companhia de Jesus, que, nos termos de Boxer (1981, p. 328), “se bem que fosse inicialmente a melhor da sua época e geração, como testemunhou Francis Bacon, não acompanhou a expansão do conhecimento e a fermentação de ideias do século XVII”, tornando-se, então, “formalista, pedante e conservadora”.

A grande reforma pombalina aconteceu mesmo na Universidade de Coimbra em 1772. Segundo Boxer (1981, p. 343), ali se criaram faculdades de Matemática e de Filosofia, “um jardim botânico, um museu de história natural, um laboratório de física, um observatório e um teatro anatómico (*sic*), bem como um hospital escolar”. Embora as reformas encontrassem limitações, sobretudo, de pessoal docente para trabalhar – frequentemente os novos professores, embora não fossem jesuítas, eram religiosos de outras ordens da Igreja (Boxer, 1981, p. 344) –, vê-se uma inclinação maior para as ciências naturais e a abertura de “uma enorme brecha na escolástica” (Boxer, 1981, p. 343). Todavia, para não fugir à tendência absolutista, o saber seguia vigiado, especialmente com a criação da chamada Mesa Censória, que foi a substituta estatal da Inquisição (Boxer, 1981, p. 343).

O intuito pombalino era, em síntese, político-econômico, visando o fortalecimento do Estado português em sentido marcadamente elitista, de tal modo que seu iluminismo se conciliava muito bem com o absolutismo, e abrir mão da colonização do Brasil não fazia parte de seus planos. Afinal, na expressão de Boxer (1981, p. 200), nossas terras e gentes eram “a ‘vaca leiteira’ de Portugal”.

Tendo visto alguns elementos marcantes da cultura lusitana, tenho ciência de que muitos outros aspectos poderiam ser levantados e discutidos. Todavia, considero que os que foram expostos atendem minimamente ao escopo maior do presente relatório de pesquisa, que é melhor compreender as marcas de colonialidade cultural que, de algum modo, acompanham a formação filosófico-educacional brasileira.

Entendo que o salvacionismo lusitano, seu marcante messianismo, suas contraditórias modernizações conservadoras, seu ecletismo, o saudosismo, seus embates educacionais,

dentre tantas outras marcas, servem de baliza e oferecem elementos para pensarmos a própria história educacional brasileira, pois chegaram até nós alguns de seus respingos.

Tendo isso em consideração, o próximo capítulo será dedicado ao mesmo exercício feito aqui, mas com o foco no Brasil, sobretudo em seu período colonial. O objetivo, a partir de então, é apresentar um breve percurso histórico-filosófico da educação brasileira, destacando e problematizando algumas de suas periodizações, correntes filosóficas, captando indícios de marcas de colonialidade cultural possivelmente herdadas e, que, no último capítulo, poderão, enfim, ser mais bem elencadas e elucidadas.

4 UM OLHAR À CULTURA BRASILEIRA, MORMENTE À COLONIAL

> *A culpa do colonizado não é uma culpa assumida, mas uma espécie de maldição, de espada de Dâmocles. Porém, no mais profundo do seu ser, o colonizado não reconhece nenhuma instância. É dominado, mas não domesticado. É inferiorizado, mas não convencido de sua inferioridade.*
>
> *(Fanon, 2022, p. 49)*

Tendo visto, no capítulo anterior, algumas das marcas distintivas da cultura lusitana no contexto abrangente de nossa colonização, é importante que nos enveredemos agora pelo árduo caminho de identificar certas perspectivas filosófico-educacionais que marcaram o desenrolar da história brasileira, desde o período colonial até os dias de hoje, dando especial primazia ao Brasil colônia.

A primazia dada aqui ao período colonial de nossa história tem em vista o esforço para melhor identificar suas principais perspectivas ideológicas e adquirir indícios para considerar o seu possível prolongamento como herança, como marca, como colonialidade cultural após o fim do colonialismo.

Inspiro-me, singularmente, na compreensão de que, inseridos no sistema-mundo moderno/colonial na condição de matéria-prima explorável, o Brasil e a América Latina como um todo encontram no século XVI um longo século que se prolonga até hoje, mesmo após terem ocorrido as independências jurídico-políticas dos anos 1800 (Quijano; Wallerstein, 1992; Quijano, 2005; Grosfoguel, 2016; Wallerstein, 1974). Entendo que o nosso longo período colonial é um momento transecular, de modo a ter seu espírito exploratório, excludente e subaltenizante perpassando centenas de anos, mesmo após os eventos descolonizadores do século XIX.

De algum modo, ainda não saímos do longo século XVI, na medida em que ele se prolonga, sob espécies transmutadas, em forma de múltiplas colonialidades. Assim, a condição colonial brasileira é o ponto nevrálgico da investigação aqui desenvolvida e o colonialismo é tomado como categoria de dominação, sem qualquer perspectiva de abrandamento desse evento[193].

[193] Sobre essa questão do que chamei de abrandamento, Vasconcellos (2008, p. 16-17) fala, por exemplo, da "ausência da categoria de colonialismo na gnose de Gilberto Freyre sobre o Brasil dos primeiros séculos", o que faz sobressair uma espécie de "fluidez social entre colonizador e colonizado". Fala também da obra de "Luis da Camara Cascudo, para quem o Brasil amanheceu no século XVI de um encontro feliz", de tal modo que "em seus livros não se depara com o colonialismo como categoria de dominação". E fala, ainda, de Oliveira Lima,

Tenho ciência de que o exercício de identificar certas perspectivas filosófico-educacionais que marcaram o desenrolar da história brasileira demandaria um trabalho específico somente de história da educação, da filosofia e da filosofia da educação do Brasil. Evidentemente não é esse o intuito do presente relatório. Mas me proponho, aqui, à indispensável tarefa de perpassar nossos diversos períodos históricos, a partir dos referenciais bibliográfico-documentais selecionados, para fazer um levantamento daquelas que podemos considerar as mais destacadas influências que transcorreram o fazer filosófico-educacional brasileiro e que ainda marcam alguma presença entre nós ao modo de colonialidade cultural.

E isso nos leva a um imbróglio próprio, que é a questão da periodização histórica, sobre o qual algumas considerações pontuais preliminares se fazem necessárias. Ora, periodizar o passado é uma tarefa levada a cabo por pessoas que vivem no presente ou que, ao menos, não viveram no período periodizado, ao passo que periodizar a história do tempo presente é quase sempre um exercício árduo do qual procura escapar quem nele vive. Na verdade, cada periodização depende da escolha de um foco de análise, já que todos os dias são dias importantes no decorrer da história humana e de seus feitos.

Tendo em vista a íntima imbricação que há entre as dimensões política e cultural, a periodização seguida nesta parte do texto tende àquela mais comum ao se tratar da história do Brasil nos últimos quinhentos anos aproximadamente, dividida em três grandes períodos: colonial, imperial e republicano. Mas, quando for necessário, serão feitas subdivisões, a fim de que os dados da síntese não se percam.

Tenho ciência de que outras formas de periodização podem ser adotadas. Concordo, inclusive, com Saviani (2019) acerca da necessidade de repensarmos os períodos da história da educação a partir de um enfoque aos eventos da própria educação. Como entende esse pesquisador, no caso do Brasil, tem havido certa subordinação da história educacional a marcos temporais que são, de certo modo, alheios à realidade educativa em si mesma, como o marco político ou o marco econômico.

Saviani (2019) elabora uma periodização própria, procurando tomar como marcos temporais para a divisão dos períodos da história da educação brasileira os aspectos "internos ao processo educativo" (Saviani, 2019, p. 13). Segundo sua concepção (Saviani, 2019, p. 12),

---

para quem "o Brasil havia sido uma espécie de colônia mimada". Lembro-me também do historiador Francisco Adolfo de Varnhagem que, no século XIX, procurou elaborar uma primeira grande história do Brasil com o intuito de formação de uma identidade nacional brasileira que fortalecesse o recém-formado Império. Para tanto, o autor – representando, na verdade, o pensamento dominante no Brasil de então, sob uma ótica afeita ao colonizador lusitano (Reis, 1999) – forja uma imagem idealizada de nosso passado colonial, heroicizando, por um lado, a elite portuguesa que aqui atuou especialmente no seu processo de independência, e inferiorizando, por outro lado, as camadas populares: "[...] justificou a dominação colonial, a submissão do povo, os direitos das elites. Ele defenderá a sociedade escravista e uma sociedade com cidadania restrita" (Reis, 1999, p. 32).

"a periodização não é um dado empírico, isto é, não está inscrita no próprio movimento objetivo dos fenômenos investigados", mas, "enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propôs investigar".

Saviani (2019, p 19) organiza, assim, a história da educação brasileira e das ideias pedagógicas[194] por ela circuladas em quatro grandes períodos, contendo fases internas, a saber:

1º Período (1549-1759) – monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional:

- Pedagogia brasílica ou período heroico (1549-1599)[195].
- Institucionalização da pedagogia jesuítica (1599-1759)[196].

2º Período (1759-1932) – linhas religiosa e leiga da pedagogia tradicional coexistem:

- Pedagogia pombalina (1759-1827)[197].
- Pedagogia leiga em desenvolvimento (1827-1932)[198].

3º Período (1932-1969) – predominância da pedagogia nova:

- Pedagogias tradicional e nova em equilíbrio (1932-1947)[199].
- Predomínio da pedagogia nova (1947-1961)[200].

---

[194] Saviani (2019, p. 6-7) entende por "ideias pedagógicas" as ideias educacionais "como se encarnam no movimento real da educação", e não como conceitos subsistentes "em si mesmos", intimamente ligadas ao "modo de operar, de realizar o ato educativo". Por isso a preferência pelo adjetivo "pedagógicas", colocando "em evidência a estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa".

[195] Como se pode notar, através da data inicial, o evento marcante para o início da periodização é a chegada dos jesuítas no Brasil junto com a armada de Tomé de Sousa, iniciando, assim, o processo de educação formal na colônia.

[196] Aqui se leva em consideração a publicação do *Ratio Studiorum*, o plano de estudos oficial dos jesuítas, institucionalizando regras formativas que deveriam ser aplicadas em todos os colégios da Companhia de Jesus pelo mundo. Segundo Ferreira (2014, p. 60), "organização, rigor, disciplina, apelo constante à memorização, emulação, uso sistemático de exercícios orais e escritos, repetição, prêmios, castigos, permanente exigência de atividade, são características marcantes da pedagogia jesuítica". O autor se refere, sobretudo, à aplicação desse método em Portugal.

[197] O marco temporal em questão é a expulsão dos jesuítas das terras portuguesas pelo Marquês de Pombal. Com isso, passa a ser maior a circulação de ideias laicas – dissociadas da visão religiosa de mundo – nas propostas e práticas educacionais, com franca influência de perspectivas do iluminismo e com o intuito de melhor situar Portugal no que de mais "moderno" ideologicamente – era o século XVIII, o chamado "século das Luzes" – estava circulando nos países da Europa, dentro da dinâmica do despotismo esclarecido, ou seja, sem a perda da organização política monárquico-absolutista, mantendo-se, então, conforme as palavras de Boto (2012, p. 145), "as feições mais específicas da combinação entre Iluminismo e razão de Estado".

[198] No ano de 1827 – época na qual o Brasil já se situava como um país independente de Portugal – foi publicada a Lei de Primeiras Letras, que foi a primeira lei educacional brasileira. Esse é o marco do ponto de vista da própria educação, com maior penetração de ideias laicas e circulação das filosofias eclética, liberal e positivista.

[199] O ano de 1932 é marcado, no âmbito específico da educação, pela publicação do famoso "Manifesto dos pioneiros da educação nova" que, por sua vez, terá seus ideais ainda em marcante tensão dialógica com a pedagogia tradicional, disputando espaço, portanto, com os católicos.

[200] Em 1947 é elaborado um projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB). Vale lembrar que em 1946 um novo dispositivo constitucional brasileiro foi elaborado em substituição à Constituição de 1937, então outorgada por Getúlio Vargas na instauração do Estado Novo, que tinha fortes marcas fascistas. A Constituição de 1946, por sua vez, tinha um tom mais democrático e previa a fixação das diretrizes e bases da

- Pedagogia nova em crise e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969)[201].

4 Período (1969-2001) – configuração da concepção pedagógica produtivista[202]:

- Pedagogia tecnicista predominante, filosofia da educação analítica e desenvolvimento concomitante da visão crítico-reprodutivista (1969-1980)[203].
- Ensaios contra-hegemônicos: pedagogias da educação popular, da prática, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica (1980-1991)[204].
- Neoprodutivismo e variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001)[205].

---

educação brasileira. Uma comissão especial foi incumbida dessa tarefa, sendo composta tanto por políticos de carreira quanto por educadores, com marcante predomínio de pessoas adeptas à pedagogia nova. Os trabalhos da comissão duraram longos anos, até 1961, quando, então, foi promulgada a primeira LDB do Brasil.

[201] Como dito em nota anterior, em 1961 ocorre a promulgação da primeira LBD brasileira. Como se pode notar, no meio dessa fase do terceiro grande período da história de nossa educação ocorre o golpe que dá início à ditadura civil-militar, mas o marco temporal político não é o que predomina na periodização elaborada por Dermeval Saviani. A efetiva aplicação de ideias pedagógicas novas, a partir do dispositivo legal que havia sido então promulgado, parece ter efetivado também um processo de desencanto e de acelerada crise em relação à "educação nova", articulando-se, a partir daí, um ideário tecnicista para a educação brasileira.

[202] Esse quarto grande período chega até o século XXI, mas encontra seu termo ainda no seu início, no ano de 2001. Saviani publicou seu livro em 2007, chegando mesmo a uma análise crítica bem próxima do período por ele vivido. Embora em 1996 tenha sido publicada a segunda LDB, Saviani (2019, p. 17) leva em consideração que o seu processo de regulamentação somente foi completado "com o Novo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 9 de janeiro de 2001", definindo-se, então, "essa data como o marco final do estudo". O autor (2019, p. 451) considerou, ainda, que, mesmo após o fim do mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso em dezembro de 2002, não houve um movimento de "sensível mudança da orientação da política educacional" por parte do Governo Lula iniciado em 2003. Para Saviani (2019, p. 451), as medidas tomadas pelo novo governo àquela época, ressalvada alguma pequena inovação, seguiam, "no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC". Há uma circulação de várias ideias pedagógicas nas primeiras duas décadas do presente século, algumas evidentemente não contempladas no livro. Fazer história do tempo presente segue sendo um grande desafio para quem se propõe a desenvolver pesquisas históricas.

[203] A ditadura civil-militar iniciada com o golpe de 1964 foi implementando suas ideologias gradativamente, e, no âmbito educacional, efetiva as reformas que lhe convém. Em novembro de 1968 o regime ditatorial regulamenta, dentre outras medidas, uma marcante reforma universitária, tendo como orientação oficial uma perspectiva pedagógica tecnicista – embora não sem resistências de grupos de intelectuais críticos e analíticos que vão elaborar contundentes questionamentos e denúncias dos rumos da educação naquele contexto.

[204] Em 1980 ocorre um importante e conhecido evento entre os que são envolvidos com a pesquisa em educação no Brasil, que foi a I Conferência Brasileira de Educação, uma organizada tentativa de driblar a educação oficial do persistente regime ditatorial militar – que pouco a pouco ia perdendo sua força – e de ensaiar novas alternativas práticas à educação brasileira em chave marcadamente contra-hegemônica, indo para além dos questionamentos e denúncias. A própria Pedagogia Histórico-Crítica, fundada por Saviani, é dessa fase do quarto grande período.

[205] 1991 é o ano em que foi realizada a última Conferência Brasileira de Educação, já no período da redemocratização. Segundo Saviani (2019), evidencia-se, a partir de então, um certo esfriamento das articulações dos movimentos educacionais contra-hegemônicos, predominando uma educação marcada por discursos mercadológicos e com metas quantitativas: "Beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, as 'novas ideias' não deixam de exercer razoável atrativo nas mentes dos educadores. Com isso a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados" (Saviani, 2019, p. 449) – nesse ponto o autor faz uma evidente inclinação ao "carro-chefe" da Pedagogia Histórico-Crítica, que é a valorização do "trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade" (Saviani, 2019, p. 449). Naquele contexto, então, "seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira" (Saviani, 2019, p. 451).

Aqui, como foi dito, tenho, de fato, dado enfoque a um tempo social que se concentra mais no marco político-cultural, pelo anseio de captar algumas ideias que influíram na movimentação histórica específica do fazer educacional brasileiro. Por isso, não considero ser um grande problema adotar a periodização mais comum da história geral do Brasil para pensar especificamente a história da educação, conforme mencionado anteriormente.

No presente capítulo, adoto, ainda, uma perspectiva histórica de *longue durée,* aqui considerada fundamental para o exercício de um olhar conjuntural, mais abrangente, que visa compreender elementos marcantes do processo de construção do nosso fazer filosófico-educacional. Nem sempre o recorte delimitado apenas a um pequeno período temporal atende à demanda por uma pesquisa conjuntural. Nas palavras de Saviani (2019, p. 4), "para se captarem os movimentos orgânicos (estruturais) é necessário submeter à análise períodos relativamente longos"[206]. Pesquisas mais abrangentes temporalmente são fundamentais para uma posterior abordagem com recortes temporais mais reduzidos ou vice-versa. Opto pela primeira opção. Nesse caso, a abordagem histórica serve-me mais ao exercício de síntese do que propriamente ao de análise.

Vamos, então, à tarefa de um olhar à cultura brasileira, mormente priorizando o período colonial de nossa complexa história.

4.1 PERÍODO COLONIAL (1500-1822)

Embora, recentemente, tenham sido celebrados os 200 anos da independência do Brasil, em 7 de setembro de 2022, no conjunto dos últimos cinco séculos transcorridos desde a chegada dos colonizadores portugueses no ano de 1500, o Brasil tem mais tempo histórico como colônia do que como país independente. Isso significa que ainda existe uma lacuna de 122 anos entre as duas realidades, já que fomos colonizados por Portugal por 322 anos.

Vilipendiados por três séculos pela ganância lusitana, muitas das nossas riquezas naturais foram saqueadas e uma parte considerável das nossas riquezas culturais foi, quando não dizimada e assassinada, controlada e subalternizada a partir da imposição de outra matriz cultural. Após um pequeno período, no qual o movimento colonizador ocorreu de modo pouco sistemático e com algum modo de relação não tão explicitamente violento entre os portugueses aqui aportados e os nativos que aqui habitavam[207], um intenso processo educativo

[206] Saviani refere-se à orientação gramsciana de distinguir movimento conjuntural do orgânico ou estrutural.
[207] Fausto (2019, p. 38-39) diz haver três subdivisões do período colonial, "muito desiguais em termos cronológicos". 1º): de 1500 a 1549, "da chegada de Cabral à instalação do Governo-geral". 2º): de 1549 com

– ainda que compreendido às avessas, como apagamento do referencial cultural-moral-existencial dos povos nativos – foi desenvolvido para que o intento exploratório dos colonizadores não fosse impedido. Ao contrário, o ideal era que tal intento fosse mesmo ideologicamente justificado e, assim, fortalecido através do uso maciço da mão-de-obra laboral escravizada dos indígenas aqui presentes e dos povos negros para cá trazidos, de forma desumana, como meros instrumentos de trabalho, para, nos dizeres de Ribeiro (2015, p. 217), "serem desgastados no moinho brasileiro de gastar gente" – e terra.

Os primeiros movimentos dos lusitanos já foram marcados por tentativas de explorar o território brasileiro, inicialmente pelo litoral, tendo como ação principal a extração de pau-brasil através de relações de trocas com os indígenas. Gradativamente, esses povos passaram a ser utilizados no trabalho de derrubada de árvores território adentro, uma vez que essa era uma tarefa relativamente comum entre eles, segundo Fausto (2019), que complementa:

> Assim, o corte do pau-brasil podia integrar-se com relativa facilidade aos padrões tradicionais da vida indígena. Os índios forneciam a madeira e, em menor escala, farinha de mandioca, trocadas por peças de tecido, facas, canivetes e quinquilharias, objetos de pouco valor para os portugueses. (Fausto, 2019, p. 39)[208].

Vemos aí a sutileza dos portugueses, que, sem demora, vão desenvolvendo uma pedagogia exploratória informal/difusa, procurando despistar do explorado a consciência dos intentos de sua exploração. Há nesse método um procedimento educativo que procura lidar com a posse dos bens alheios como algo normalizado, já que isso é, de fato, "normal" na cabeça do colonizador, que entendia ter "descoberto" uma nova terra e, portanto, era seu "legítimo dono". Ao entregar alguns objetos em troca com os indígenas, os lusitanos, na verdade, abrem mão daquilo que, para eles, não tem valor algum, com uma clara intencionalidade falsificadora de seus intentos exploratórios, visando entrar primeiramente no

---

"um longo lapso de tempo entre a instalação do Governo-geral e as últimas décadas do século XVIII". 3º): "vai dessa época à Independência, em 1822". Segundo diz, "o primeiro período se caracteriza pelo reconhecimento e posse da nova terra e um escasso comércio. Com a criação do Governo-geral inicia-se a montagem da colonização que irá se consolidar ao longo de mais de dois séculos, com marchas e contramarchas. As últimas décadas do século XVIII são uma referência para indicar um conjunto de transformações na ordem mundial e nas colônias, que dão origem à crise do sistema colonial e aos movimentos pela independência" (Fausto, 2019, p. 38-39).

[208] Não se deve, contudo, pensar numa ingenuidade dos indígenas – especialmente dos tupinambás – nessas relações de troca com os lusitanos. Segundo Almeida (2010, p. 40), é preciso considerar "as diferenças culturais e os interesses diversos envolvidos nessas relações. As trocas, os casamentos e as guerras tinham importância fundamental para os tupinambás, de forma que suas relações não devem ser vistas apenas pela lógica econômica. Embora eles tivessem grande interesse nas mercadorias dos europeus, suas relações com estes últimos significavam também oportunidades de ampliar relações de aliança ou de hostilidade. Além disso, os variados objetos de troca tinham diferentes valores e significados para os grupos envolvidos".

território interno dos nativos numa estratégia genuinamente "cativante"[209] para, pouco a pouco, adentrar decisivamente no território físico em exploração explícita.

4.1.1 Os jesuítas

Após um conjunto de fatores externos e internos ter ocorrido – como a crise dos negócios na Índia, as derrotas militares no Marrocos[210], o déficit comercial português, o relativo fracasso do modelo das capitanias hereditárias no território da colônia (Fausto, 2019) – somado ao marcante sucesso que a Espanha parecia conseguir na exploração de metais preciosos em suas colônias, o então rei de Portugal, D. João III, decide estabelecer um Governo-geral no território colonial e envia uma grande equipe de lusitanos para cá, sob a batuta de Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral em terras brasileiras.

Duas coisas chamam a atenção para o intento das discussões do presente capítulo. Primeiro, o fato de Tomé de Sousa ter trazido consigo um Regimento textual – conhecido como Regimento Tomé de Sousa – com longas instruções que, segundo Fausto (2019, p. 43), revelavam "o propósito de garantir a posse territorial da nova terra, colonizá-la e organizar as rendas da Coroa". O intento colonial explicita-se e, pela estrutura que se armava, os portugueses não estavam dispostos a negociar suas intenções. Cargos foram criados "para o cumprimento dessas finalidades, sendo os mais importantes o de ouvidor, a quem cabia administrar a justiça, o de capitão-mor, responsável pela vigilância da costa, e o de provedor-mor, encarregado do controle e crescimento da arrecadação".

Em segundo lugar, destaca-se o fato de que foi nesse momento de nossa história colonial – de efetiva explicitação do intento colonizador – que aqui chegam os primeiros jesuítas, seis ao todo "– Manuel da Nóbrega e seus cinco companheiros –, com o objetivo de catequizar os índios e disciplinar o ralo clero de má fama existente na Colônia" (Fausto, 2019, p. 43).

Ora, a Coroa portuguesa, com seus claros intentos exploratórios, não teria permitido a vinda da Companhia de Jesus se não considerasse haver alguma vantagem colonizadora nisso. E os jesuítas acompanham, mesmo que a seu modo, parte do ideário do colonizador. Embora

[209] Embora seja comum uma romantização desse termo, com a ideia de que cativar o outro é algo bom, aqui tomo o termo no sentido de "tornar cativo", segundo a palavra "cativeiro", prisão. Cativar é prender e, de certo modo, "conquistar" o outro, no sentido de mantê-lo preso, povoado em seu território interior, subjetivo, por uma alteridade externa que quer se tornar autoridade interna do sujeito "cativado" – colonialidade do ser.

[210] Algumas batalhas entre Portugal e Marrocos ocorreram nos séculos XV e XVI. Em 1415, os portugueses conquistaram a cidade marroquina de Ceuta. Em 1437, os marroquinos venceram os portugueses na batalha de Tânger. Mas a mais conhecida talvez seja a já mencionada batalha de Alcácer-Quibir, de 1578, que culminou na morte do rei D. Sebastião, sucessor de D. João III, seu avô, que originou a lenda do sebastianismo.

fossem católicos, aqueles católicos jesuítas eram, sobretudo, portugueses e, como tais, reverberavam parte considerável da ideologia universalista de seu povo naquele contexto. Nas palavras de Paiva (2016):

> É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O *serviço de Deus* e o *serviço d'El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria a missão de preservar a cultura portuguesa. (Paiva, 2016, p. 44-45, itálicos do original).

Pode até ser que, algumas vezes, os métodos daqueles lusitanos que detinham o leme da colonização tenham causado certa repulsa nos missionários jesuítas, mas parece que não se pode falar de uma contumaz discordância jesuítica quanto ao ideário colonizador em si. Educação e catequização aparecem no fazer jesuítico como elementos interligados de convencimento, por exemplo, dos indígenas, "para tentar, *com boas palavras,* trazer os índios para o serviço dos portugueses" (Paiva, 2016, p. 47, itálicos do original), especialmente nas ocasiões em que as atividades expedicionárias dos colonizadores se intensificavam belicamente. De algum modo, os homens da Companhia de Jesus estavam ali fazendo companhia também aos colonizadores e, então, cumprindo a sua parte no pacto ideológico difuso do projeto colonial.

Ainda que se possa defender a atuação jesuítica nos séculos de nossa colonização, enfatizando-se o fato deles terem procurado proteger os indígenas da cupidez do colonizador e de defenderem sua humanidade – eles têm alma como nós (Faria, 2012)[211] –, não se pode

[211] Marcos Roberto de Faria (2012) chega a demonstrar que havia nos primeiros jesuítas aportados no Brasil ainda certa resistência quanto ao fato dos indígenas serem realmente considerados como possuidores de uma alma como "a nossa" – no caso, como a dos europeus, especialmente a dos portugueses. Segundo denota, os indígenas eram vistos como marcadamente inconstantes pelo catequizador jesuíta, isto é, com uma alma diferente da alma "civilizada" do europeu, e explicita dizendo que "o próprio Anchieta se mostra bastante desanimado por conta da 'inconstância da alma selvagem'. Assim, após ter descrito seus trabalhos em relação aos doentes, moribundos, crianças que nasciam semimortas e aos abortos que aconteciam 'muitas vezes', escreveu, em tom de desabafo, reclamando da inconstância dos índios" (Faria, 2012, p. 44). Um dado interessante, que enfatiza a grande diferença cultural que havia entre lusitanos-europeus e indígenas autóctones de nossa região, é o que Faria narra sobre o ideal português de homem discreto: "Destaco aqui o ideal do homem discreto, para o qual era fundamental a 'arte do bem morrer', ideal presente, por exemplo, nas linhas dos Exercícios espirituais de Loyola. Nesse sentido, a atividade missionária visa à preparação para uma 'boa morte'. No entanto, a 'boa morte' para o índio é a vingança aos antepassados, é a morte honrosa no campo de batalha, é morrer vingando e, de preferência, 'saboreando' a carne do inimigo. Algo bem distante do que os padres

negar que o trabalho jesuítico veio atrelado ao trabalho colonizador da política econômica de Portugal. Como enfaticamente expressou Fanon (2022), a partir de sua própria realidade:

> A Igreja nas colônias é uma Igreja de brancos, uma igreja de estrangeiros. Chama o homem colonizado não para o caminho de Deus, mas para o caminho do branco, para o caminho do senhor, para o caminho do opressor. E, como se sabe, nessa história são muitos os chamados e poucos os escolhidos. (Fanon, 2022, p. 38-39).

Ora, aquele era um momento histórico de profunda simbiose entre Igreja e Estado – regime chamado de Padroado – e a evangelização então desenvolvida – "evangelização etnocida, que só protegia seus corpos, roubando suas almas [colonialidade do ser]" (Ribeiro, 2015, p. 84) – foi conveniente para ambos: aos intentos lusitanos de sujeição dos povos indígenas e de exploração de suas terras, bem como aos intentos eclesiásticos de ofensiva contrarreformista e de promoção de sua doutrina em todas as terras então "descobertas".

Como explica Fausto (2019):

> Podemos distinguir duas atividades básicas de sujeição dos índios por parte dos portugueses. Uma delas, realizada pelos colonos segundo um frio cálculo econômico, consistiu na escravização pura e simples. A outra foi tentada pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, por motivos que tinham muito a ver com suas concepções missionárias. Ela consistiu no esforço em transformar os índios, *por meio do ensino*, em "bons cristãos", reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias. Ser "bom cristão" significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da Colônia. (Fausto, 2019, p. 45, itálicos meus).

Educar, catequizar e aculturar estavam, assim, intimamente ligados[212]. E isso visava a um "produto" formativo final idealizado e permeado de tentativas adestradoras, no sentido de

---

pregavam..." (Faria, 2012, p. 44-45). Os entrechoques culturais parecem ter ocorrido nas mínimas coisas, e a mentalidade aculturadora e colonizadora dos portugueses naturalmente se inclinava a julgar a resistência cultural do outro como uma manifestação concreta da inferioridade humana desse outro, como evidência da "inconstância da alma" dele... Que "*não* tem alma *como a nossa*". Mas pode ser que chegue a tê-la, futuramente, talvez se "abrindo", forçadamente, à educação-catequização europeia imposta. Faria (2012, p. 46) enfatiza que, em última instância, para o jesuíta, "era fundamental enxergar centelhas de humanidade no nativo, afinal '*Eles têm alma como nós*'...".

[212] Chama a atenção a consideração de Rufino (2021) sobre a relação educação-catequização. Segundo entende, a ação educacional desenvolvida pela engenharia colonial é, na verdade, um simulacro de educação, pois finca "suas raízes na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista" (Rufino, 2021, p. 13), e não em "um radical decolonizador" que funda e entende a educação "como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação" (Rufino, 2021, p. 12). Para o autor, nem tudo é, de fato, educação. Em suas palavras, "muito do que se pinta como educação é, na verdade, malabarismo discursivo para mistificar o que é mobilizado na agenda curricular do Estado colonial. Modos reguladores que, se confrontados com outras maneiras de ser e saber, serão despidos e revelados como parte da política e da gramática normativa da dominação colonial"

forçar o indígena a aderir, o máximo possível, ao estilo de vida, ao modo de ser-viver do europeu[213]. Como destacado na citação acima, "por meio do ensino" se teria um instrumento de excelência para que fosse forjado um "bom cristão", que, como se viu, era equivalente a ser "parecido com o europeu", adquirindo seus hábitos, sobretudo laborais, para melhor servir aos trabalhos forçados que seriam impostos pela gente da Europa aqui chegada.

Fausto (2019, p. 45) compreende que, embora singularmente conectadas, as duas políticas básicas de sujeição dos indígenas – "escravização pura e simples" e "transformação pela educação" – não estavam no mesmo patamar de equiparação. Porém, logo trata de demonstrar que a atuação jesuítica também estava permeada de desrespeito cultural. Em suas palavras:

> As duas políticas não se equivaliam. As ordens religiosas tiveram o mérito de tentar proteger os índios da escravidão imposta pelos colonos, nascendo daí inúmeros atritos entre colonos e padres. Mas estes não tinham também qualquer respeito pela cultura indígena. Ao contrário, para eles chegava a ser duvidoso que os índios fossem pessoas. Padre Manuel da Nóbrega, por exemplo, dizia que "índios são cães em se comerem e matarem e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem"[214]. (Fausto, 2019, p. 45-46).

(Rufino, 2021, p. 13). E conclui, adiante, afirmando ser "impossível a colonização produzir alguma experiência educativa. Essa afirmativa parte da prerrogativa de que não há educação sem ato responsável. Ou seja, aquilo que é descomprometido com a dignidade existencial do outro como algo fundante para si não pode ser considerado como educação. Dessa maneira, a colonização consegue até os dias de hoje perpetuar seu modo de imprimir uma política contrária à vida por meio de um modelo de escolarização/catequese que reduz as experiências possíveis ao que está compreendido em sua agenda" (Rufino, 2021, p. 39). É interessante a consideração do autor, com a qual concordo no que se refere tanto à profunda crítica que faz aos percursos desumanos do colonialismo quanto ao entendimento da educação a partir do seu radical decolonizador, mas não posso concordar com a limitação da educação a apenas esse seu lado positivo-humanizado. Entendo que a educação é fenômeno dúbio, de tal forma que, quando são desprendidos recursos educativos para a manipulação alheia, isso não é tão somente um mero simulacro, mas educação também. De fato, ela requer um ato profundamente responsável, mas não deixa de ser fenômeno educativo mesmo quando envolto a irresponsabilidades do sujeito educador. Ora, seria isentar demais a educação e protegê-la em uma redoma isolada do sujeito humano que a faz. Ela não se dá no vazio, não é neutra nem isenta, seja do contexto histórico-político-econômico-cultural de sua elaboração, seja da pessoa humana que a elabora e conduz.

[213] Saviani (2019, p. 26-29) chega a explicar sobre a "raiz etimológica comum" entre as palavras "colonização, educação e catequese" a partir do "verbo latino *colo*". Segundo explicita, este verbo possui diversos significados, a saber: "cultivar" e "morar", dos quais originou-se a palavra *colonização*; "cuidar de", "querer bem a", "tomar conta de", "mandar" e "proteger", aos quais estão ligadas as palavras cultura e educação; e "honrar" e "venerar", donde vem o termo culto, com sua dimensão religiosa e catequética, entendendo-se a noção de catequese como o "ecoar" ou "a difusão" de uma dada mensagem que deseja "converter" alguém, "religar" (religião) a pessoa ou um povo a certa tradição, absoluto e/ou Deus. Nesse sentido, religião e educação possuem íntima conexão de sentido, na medida em que ambas, cada uma a seu modo, liga ou religa a certa fonte tradicional transmitida. Ver também Bosi (1992).

[214] Aranha (2006, p. 141) chega a falar de "três interesses que ora se complementavam, ora se chocavam" em relação à vida dos indígenas: "a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador; o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos calores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho".

Como se aquilo que o padre jesuíta descreveu acerca de alguns grupos indígenas brasileiros também não dissesse respeito ao tipo de comportamento que seus conterrâneos europeus, vistos como "modernos" e mais "civilizados", desenvolveram entre nós[215].

Fausto (2019) não deixa de se espantar, ainda, com o fato de, em plena modernidade, que se pretende como época de grande libertação do espírito humano contra as amarras do dirigismo cultural, o escravagismo ter se despontado como a grande tecnologia propulsora do lucrativismo econômico capitalista no Brasil. Assim se expressa:

> Diferentes formas de trabalho compulsório predominaram na América espanhola, enquanto uma delas – a escravidão – foi dominante no Brasil. Por que se apelou para uma relação de trabalho odiosa a nossos olhos, que parecia semimorta, exatamente na época chamada pomposamente de aurora dos tempos modernos? (Fausto, 2019, p. 44).

E o próprio autor procura responder a essa pergunta – somada à questão sobre os motivos da preponderância da escravização de pessoas negras à de pessoas indígenas – enfatizando os aspectos da lucratividade mais imediata possível que movia a ganância portuguesa. Considera, ainda, que a longa extensão da terra da colônia dificultaria encontrar tanta mão-de-obra assalariada disponível, bem como pelo fato de que as noções de trabalho contínuo e de produtividade acelerada não faziam parte do imaginário cultural dos povos indígenas e que, por estarem em um território que lhes era mais natural, a possibilidade de fugas e resistências era maior para eles de que para escravos e escravas de origem africana.

Todavia, a escravização indígena só teve o seu fim oficial quando "em 1758 a Coroa determinou a libertação definitiva dos indígenas" (Fausto, 2019, p. 46)[216]. O que não significou o fim da perseguição e do genocídio dos povos originários no Brasil, realidade que persiste até os dias de hoje[217], nem o fim da escravização das pessoas negras, que,

---

[215] Sobre isso, vale a pena considerar a crítica cultural que Montaigne fez aos próprios europeus em seu ensaio intitulado *Dos canibais,* texto escrito ainda no século XVI e que acolho como um trabalho proto-decolonial. Voltarei a isso nas Considerações Finais deste trabalho.

[216] Decisão que faz parte de uma série de determinações oriundas das reformas pombalinas, dentre as quais a publicação do chamado *Diretório dos índios*, em 1757, e do decreto de proibição da escravidão indígena, em 1758. Sobre isso ver Almeida (1997) e Suchanek (2012). Uma transliteração do *Diretório* publicada na internet encontra-se disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

[217] Em 2023 foi desnudada a desumana situação à qual foi submetido o povo indígena Yanomami, em decorrência da livre atuação do garimpo ilegal em suas terras e do descaso do governo federal que exerceu o seu mandato entre 2019 e 2022: "esses índios constituem o último grupo silvícola que sobreviveu à brutalidade da expansão europeia" (Ribeiro, 2015, p. 132). Ainda em 2019 apareceram denúncias na Câmara dos Deputados Federais (Oliveira; Triboli, 2019) e, atualmente, está em curso uma investigação da Polícia Federal sobre o caso (Congresso em Foco, 2023). Problema antigo esse o da garimpagem, "que ocupa e miserabiliza" (Ribeiro, 2015, p. 131). Lembro-me também do assassinato do indígena pataxó Galdino Jesus dos Santos, em 20 de abril de 1997, por cinco jovens, em Brasília-DF. Na ocasião, os assassinos disseram que se tratava de uma "brincadeira". Paulo Freire escreveu indignado: "Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio

oficialmente, só foi abolida em 13 de maio de 1888, muito tempo depois que o Brasil já tinha se tornado até mesmo independente jurídico-politicamente de Portugal e se aproximava do término do seu período imperial, às portas do golpe da República.

Segundo Terra (2012, p. 135), "calcula-se que o Brasil tenha recebido entre quatro a seis milhões de africanos escravizados. O país foi o último país da América a acabar com a escravidão", e isso após muita pressão da Inglaterra, ainda sobre Portugal, com o "Tratado Anglo-Português de 1815" (Terra, 2012, p. 136), que restringia o tráfico de negros, e, depois, sobre o Brasil independente, que resistiu até quando pode. As elites brasileiras não cumpriram os acordos de proibição do tráfico com a Inglaterra, de quem o país seguia em estado de dependência econômica (Terra, 2012, p. 136). Até que em 1845 os ingleses aprovaram "o *Bill Aberdeen*, declarando ser lícito apreender navios negreiros" (Terra, 2012, p. 136), levando o Brasil a uma série de leis que, pouco a pouco, foi tornando aparentemente inviável a prática escravista de pessoas negras: Lei Eusébio de Queirós, em 1850, tornando o tráfico de escravos ilegal (Brasil, 1850); Lei dos Sexagenários, em 1885, libertando os escravos com mais de 60 anos (Brasil, 1855a); Lei do Ventre Livre, de 1871, considerando livres os bebês nascidos a partir de então (Brasil, 1871); e Lei Áurea, de 1888, declarando extinta a escravidão (Brasil, 1888)[218].

Disse acima que a inviabilidade da prática escravista de pessoas negras foi sendo "aparentemente inviável" porque, na verdade, "foi ficando cada vez mais claro que o 13 de maio, mais do que marcar uma ruptura, fazia parte de um longo processo de desenvolvimento do sistema capitalista" (Terra, 2012, p. 136). As múltiplas facetas da colonialidade seguem marcando nossa história com a persistência da lógica da longa era moderna/colonial.

> A extinção da escravidão, sem minimizar sua importância, estava incluída em uma política gradual de transformação do trabalho escravo em livre,

---

como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para a sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo*, *aquela coisa* ali. Uma espécie de *sombra* inferior no mundo. [...] Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *decresceram* em lugar de *crescer*. Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar. A posição do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio neste pensar" (Freire, 2022, p. 75-76, itálicos do original). Essas foram as últimas palavras que o educador brasileiro escreveu, segundo a nota de Nita Freire a esse texto (Freire, 2022, p. 78). Paulo Freire morreu em 02 de maio de 1997, poucos dias depois de Galdino, nesse Brasil que tem muita luta humanizadora pela frente.

[218] Gomes (2023) chama a atenção para o fato de que as resistências de parte da elite branca ao fim da escravização se sustentavam marcadamente em um ideário que entendia ser o escravizado uma instituição social fundamental, um tradicional elemento laboral/produtivo indispensável. Representantes dessa elite procuraram, por diversos meios, convencer os deputados federais na segunda metade do século XIX a resistirem aos ideais abolicionistas. Para aprofundamento específico na temática da escravidão, ver a trilogia de L. Gomes (2019; 2021; 2023) sobre o assunto.

> resguardando o interesse dos grandes proprietários de terra. Garantir mão de obra para o sistema produtivo e leis para reprimir quem optasse pelo "não trabalho" eram algumas das preocupações das elites da época. (Terra, 2012, p. 136-137).

Tanto é que, apenas dois anos após a publicação da Lei Áurea, o Brasil, já em seu período republicano, promulgou o Código Penal de 1890 (Brasil, 1890) que, em seu Capítulo XIII, impunha penas – prisões – aos chamados *vadios e capoeiras.* Pessoas sem trabalho ou domicílio certo deveriam ser presas, a não ser que tivessem fiadores (artigos 399 a 401). E também aquelas que praticassem publicamente a arte da capoeira deveriam ser postas em prisão, sob o argumento de que essa e outras práticas provocariam desordens, tumultos, ameaças e medo (artigos 402 a 404). Marcante racismo cultural.

Não é difícil perceber que as pessoas negras eram as mais diretamente atingidas por essas normativas, dado que a estrutura social capitalista e elitista seguia sua lógica moderna/colonial, mantendo excluídos e subalternizados aqueles e aquelas que, historicamente, já assim viviam no Brasil. Se ainda hoje faltam condições dignas de vida para essas pessoas em nosso país, naquela época, tão pouco tempo após a abolição da escravização, a situação era certamente deplorável. Eram elas as mais expostas ao que se encontrava prescrito nos artigos do código penal (Brasil, 1890).

Não obstante, situações de exploração do trabalho e de trabalho escravo ainda persistem sistematicamente no Brasil[219], com mais de 80% de pessoas resgatadas dessa situação sendo autodeclaradas negras[220], num evidente sinal de que o racismo continua frequente entre nós[221]. Como dizem Schwarcz e Starling (2018):

---

[219] Segundo dados obtidos em janeiro de 2023 (Brasil, 2023a), a Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Previdência computou, referente ao ano de 2022, o elevado número de 2575 pessoas encontradas em situação de trabalho escravo no Brasil.

[220] Muitas pessoas foram resgatadas do trabalho escravo em 2023. Ganhou destaque o resgate de uma mulher de 84 anos de idade e que há 72 anos trabalhava como empregada doméstica escrava, sem nunca ter recebido um salário sequer. O número de pessoas resgatadas passa de 60 mil no Brasil somente nos últimos 28 anos, "desde a criação dos grupos especiais de fiscalização móvel, base do sistema de combate à escravidão no país, em maio de 1995. [...] No total, 83% se autodeclararam negros, 15% brancos e 2% indígenas" (Sakamoto, 2023, n.p.). Diversas vulnerabilidades abrem caminho para a atuação de um mercado desumano de aproveitamento que tem uma marcante faceta de exploração do trabalho alheio, chegando mesmo a escravizar, ainda hoje, as pessoas trabalhadoras. Vásquez (2018) destaca como fatores que acentuam o processo de vulnerabilização a pobreza, o gênero, a migração, a cultura neoliberal com suas marcas de hipervalorização da propriedade como valor sagrado e imediato, de estímulo constante ao consumo e à ideologização do trabalho meritocratizado – "é a situação daqueles que vivem para trabalhar, em vez de trabalhar para viver" (Vásquez, 2018, p. 123) – e, por fim, "as carências educacionais e o analfabetismo" que, segundo o autor (Vásquez, 2018, p. 122), "facilitam a escravidão moderna".

[221] Procurando combater essa realidade ainda tão presente no dia a dia do Brasil, foi sancionada pelo governo, no dia 11 de janeiro de 2023, a Lei 11.532, equiparando a injúria racial ao crime de racismo (Brasil, 2023b).

> Se a escravidão ficou no passado, sua história continua a se escrever no presente. A experiência de violência e dor se repõe, resiste e se dispersa na trajetória do Brasil moderno, estilhaçada em milhares de modalidades de manifestação. Último país a abolir a escravidão no Ocidente, o Brasil segue sendo campeão em desigualdade social e pratica um racismo silencioso mas igualmente perverso. [...] os pobres e, sobretudo, as populações negras são ainda os mais culpabilizados pela Justiça, os que morrem mais cedo, têm menos acesso à educação superior pública ou a cargos mais qualificados no mercado de trabalho. Marca forte e renitente, a herança da escravidão condiciona até nossa cultura, e a nação se define a partir de uma linguagem pautada em cores sociais. (Schwarcz; Starling, 2018, p. 14-15).

Hoje sabemos que "não existe modernidade sem colonialidade" (Mignolo, 2020, p. 72) – a colonialidade é "o lado reverso e inevitável da 'modernidade'" (Mignolo, 2020, p. 46), "é a 'lógica profunda' da modernidade" (Castro-Gomes, 2021, p. 16) – nem capitalismo sem exploração humana. Diferentemente das e dos intelectuais que tendem a entender a modernidade como um momento emancipador da história da humanidade, como se o colonialismo tivesse sido apenas um pequeno "deslize" ou "efeito colateral" dos feitos modernos, a inflexão decolonial parte do princípio de que o intento colonialista é inerente ao projeto da modernidade, sendo melhor caracterizá-la como modernidade/colonialidade. Concordando com o que afirma Mignolo (2020), Restrepo e Rojas (2010, p. 17) também entendem que "não há modernidade sem colonialidade" e complementam explicando que "a colonialidade supõe a modernidade; daí que se afirme que a relação entre modernidade e colonialidade é de co-constituição: uma não pode existir sem a outra[222]" (tradução livre).

Apresenta-se, então, a necessidade de cuidarmos para que seja construída em nossos tempos uma educação sem colonização[223], sem aculturação, uma educação libertadora, voltada para a libertação integral humana; uma educação que não seja neutra ou alheia ao mundo concreto, fazendo-se perenemente decolonial, intercultural, complexa e indiciária, atenta a detalhes e mecanismos sutis da vida social.

---

[222] "no hay modernidad sin colonialidad y, a su vez, la colonialidad supone a la modernidad; de ahí que se afirme que la relación entre modernidad y colonialidad es de co-constitución: no puede existir una sin la outra".

[223] Aqui importa destacar que não há um catálogo casuístico que apresente fórmulas fáceis para que "uma educação sem colonização" se efetive. Como estamos vendo, a colonialidade segue presente em nosso hoje e, ao longo de nossa história, tem deixado suas marcas. Reconhecê-las e desnudá-las faz parte de processo criativo e inflexivo que intenta evitá-las, combatê-las e superá-las, faz parte, então, das tentativas de efetivação dessa educação que não colonize. Daí que a experiência decolonial denunciadora, acompanhada da vivência de uma perspectiva intercultural que anuncia a possibilidade de um mundo outro – construído não sem muitos esforços – que realize um inédito viável a partir das situações-limites (Freire, 2020), pode se fazer caminho educacional que nos conduza para além dos resquícios coloniais e vá nos educando sem nos colonizar. "Educação sem colonização" é mais um ponto de partida que um ponto de chegada, ou, dito de outro modo, é mesmo uma "educação decolonial", um combate esperançoso, uma fresta desobediente, uma abertura (Morin, 2020b; 2021a; 2021b), um faro indiciário (Ginzburg, 1989), uma denúncia que também anuncia, e não uma resposta pronta, um "manual de autoajuda", um receituário acabado, uma racionalidade fechada.

Quando nos deparamos, por exemplo, com casos como a recente descoberta de escravização de centenas de trabalhadores em vinícolas no Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil[224], evidencia-se a urgência desse tipo de educação que acenamos. O pensamento de Paulo Freire é inegavelmente atual diante disso, pois nos ensina que não basta ensinar estudantes a lerem "uva", mas é preciso compreender as condições sociais nas quais a uva é produzida, por quem, para quem e a mando de quem (Freire, 1978)[225]. Leitura da palavra e leitura de mundo são inseparáveis se o que se busca é uma educação libertadora, amante da vida (biófila) e verdadeiramente humanista. As exatas palavras de Paulo Freire são elucidadoras:

> O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. [...] Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade; daí que a leitura de um texto demande a "leitura" do contexto social a que se refere. Não basta saber ler mecanicamente que *"Eva viu a uva"*. É necessário compreender qual a posição que *Eva* ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade. (Freire, 1978, p. 70).

Permitido o aparte das páginas anteriores, ainda um outro dado acerca da atuação jesuítica chama a atenção. Ele diz respeito à atmosfera de estudos nos colégios[226] da Companhia. Embora os conflitos entre lusitanos, indígenas e negros fossem intensos, ainda que o contexto geral fosse marcado por intensa agitação, o clima dos centros de estudo era outro. Destacava-se mesmo era a *disputatio* acadêmica em torno da literatura greco-romana. Segundo Paiva (2016, p. 47), "a vida do colégio parecia continuar impávida, como se não

---

[224] O caso foi descoberto através de operação realizada em 22 de fevereiro de 2023 por órgãos governamentais na cidade de Bento Gonçalves/RS, onde 207 homens contratados para colheita de uva foram encontrados em situação degradante de trabalho escravo. Ver Trindade (2023).

[225] Paulo Freire proferiu esse exemplo já na parte final de sua fala no Simpósio Internacional para a Alfabetização de Adultos, realizado em Persépolis, no Irã, em 1975. A Revista Educação & Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES – Campinas), publicou o texto dessa reflexão, na íntegra, em seu primeiro volume, no ano de 1978.

[226] Aqui faz-se menção ao local onde os jesuítas formavam especialmente seus próprios quadros, quer dizer, aqueles que seriam identificados como membros da Companhia e seriam inseridos na sua missão, embora houvesse também vagas para estudantes externos. A organização dos estudos pelos jesuítas no Brasil acabou ganhando contornos diferentes dos da Europa, pois não restringiu os colégios apenas ao ensino secundário (gramática, humanidades, retórica, filosofia e teologia), mas criou também as Escolas de be-a-bá, nas quais se ensinava as primeiras letras em português (ler, escrever e contar), com ramos para o ensino de canto, instrumento musical e teatro, e a doutrina cristã católica, com perspectiva bilíngue – português-tupi. Assim, em terras brasileiras, "os jesuítas não cumpriram os preceitos constitucionais regulamentados pela própria Companhia de Jesus, que estabelecia que os seus colégios tivessem apenas o ensino secundário" (Ferreira Jr., 2010, p. 23).

estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial", de tal modo que "a educação e o ensino se pautavam por princípios que, *ipsis litteris*, não prevaleciam *extra muros*" (itálicos do original)[227].

> Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afiando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática dos atos piedosos. A realidade, ali, parecia estar suspensa. O mundo ali dentro funcionava com perfeição, não havendo falhas na distribuição das funções. Um mundo perfeito. Uma sociedade perfeita. (Paiva, 2016, p. 47).

Formalismo pedagógico. Formalismo cultural. Na verdade, o espaço educacional não estava tão blindado assim do que ocorria do seu lado de fora. "Nesse contexto, princípios, de um lado, e práticas divergentes de outro, podiam conviver numa paralela infinita. O formalismo decorria dos próprios princípios da cultura, o colégio sendo apenas um instrumento mais refinado" (Paiva, 2016, p. 49). Colonialidade cultural: "o colégio era a adesão à cultura portuguesa" (Paiva, 2016, p. 49).

O que se nota, considerando todo o exposto até aqui, é um contexto social, cultural, educacional e político marcadamente tenso no período colonial. Uma caracterização única de qualquer elemento desse cenário não parece possível. Afirmar um absoluto alinhamento entre Igreja e Estado, jesuítas e colonizador – embora, num sentido mais amplo, o próprio jesuíta também era um colonizador – não é o mais adequado. As tensões perpassavam todos os cenários. Nem mesmo se pode concluir, a partir dos relatos anteriores, que os colégios da Companhia eram uma ambiência de total diferença – e indiferença – no que tange aos conflitos externos. Aquela realidade era complexa.

Segundo demonstra Faria (2009), muitas tensões permearam a relação dos jesuítas com os colonizadores. Eram discordantes em muitos aspectos também as compreensões de alguns padres da Companhia de Jesus e as de Roma – ou as dos próprios superiores jesuítas representantes da pretensa ortodoxia romana – acerca do papel e do lugar missionário-educacional dos jesuítas na colônia[228]. Uma *pedagogia da vigilância* e também a necessidade

---

[227] Ora, temos aí o indício de uma educação marcadamente distante ou mesmo desligada da realidade circundante? Esse tipo de espaço formativo aparentemente alienado e alienante ainda hoje não parece insistir em se fazer presente como uma marca de colonialidade cultural em nossas instituições educacionais com seu formalismo, que é objeto de críticas contundentes? Não é ainda presente um quase impermeável fazer greco-romano (Gomes, 2008) em nossas academias, que, muitas vezes, lidam com temas que são "importantes" e "adequados" praticamente só em seu interior? Parece que sim. Voltarei a isso no próximo capítulo.

[228] Sobre isso, Faria (2009) demonstra as discordâncias existentes entre as perspectivas dos superiores jesuíticos de Portugal que vinham para cá na condição de *visitadores* e as dos padres e missionários em atuação na colônia.

de “negociações” para aplicações contextualizadas das determinações superiores eram práticas constantes (Faria, 2009, p 251)[229].

Nem mesmo o *Ratio Studiorum* foi aplicado por aqui sem que sofresse muitas adaptações, embora, do ponto de vista ideal, exista um evidente esforço de uniformização dos estudos no seu texto, seguindo mesmo o espírito católico, mormente reforçado pelo estilo documental e moral do Concílio de Trento. A própria estrutura do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou seja, do Plano e Organização dos Estudos da Sociedade de Jesus, resumidamente chamado de *Ratio studiorum* (Plano dos estudos), evidencia seu tom rubricista e uniformizador, estabelecendo regras de conduta para diversas pessoas no exercício de suas funções, seja na direção dos cursos e modalidades de ensino, seja na condução das aulas, disputas, leituras, solenidades diversas e sabatinas – estas entendidas como encontros que deviam acontecer aos sábados para se recordar “tudo que foi ensinado na semana” (Franca, 1952, p. 185), geralmente colocando os melhores alunos sob arguição. Ao todo, o *Ratio* tem 30 grandes eixos normativos, todos eles com artigos internos num total de 467[230].

Ainda que a publicação do *Ratio studiorum* possa marcar, sob o aspecto da existência de uma lei oficial, uma nova fase da história da educação brasileira no período colonial (Saviani, 2019), a sua aplicação integral não encontra sustentação definitiva e seu intento uniformizador não chegou a ser completamente efetivo na época. A título de exemplificação, embora nele o estudo de autores latinos e gregos fosse uma obrigação fundamental para os

---

A *pedagogia da vigilância* era prática entre os próprios membros da Companhia de Jesus. Em sua tese, o autor oferece um “mapa” dos conflitos e meandros dessa pedagógica vigilante, especialmente no que diz respeito às *Visitas*, a partir das quais “é possível ver a Missão jesuítica na Província do Brasil sob a perspectiva de um ‘embate’: aquele que se construiu entre Roma, com as determinações ‘ortodoxas’ trazidas pelo visitador e apoiadas por alguns padres da Província, também ortodoxos, e as convicções dos ‘padres antigos’ e dos que atuavam no ‘campo da Missão’ e que defendiam posturas conflitantes com as resoluções de Roma.” (Faria, 2009, p. 251). Tudo estava envolto em uma atmosfera “civilizacional”, e até mesmo os jesuítas atuantes na colônia passavam por processos de vigilância e por determinações “educacionais” superiores (Faria, 2009, p. 251-252).

[229] Sobre essa pedagógica vigilante, especialmente no contexto das *Visitas* dos superiores jesuítas ao Brasil, ver ainda Faria (2016).

[230] Na maioria das vezes utiliza-se no texto do *Ratio* a palavra “Regras”, em outras, a palavra “Normas” e, por uma vez, a palavra “Diretivas”, como se pode ver: 1) Regras* do provincial; 2) *do reitor; 3) do prefeito dos estudos; 4) comuns a todos os professores das faculdades superiores; 5) do professor de Sagrada Escritura; 6) do professor de língua hebraica; 7) do professor de Teologia (escolástica); 8) do professor de casos de consciência (de teologia moral); 9) do professor de Filosofia; 10) do professor de filosofia moral; 11) do professor de Matemática; 12) do prefeito de estudos inferiores (= ginasiais); 13) Normas da prova escrita; 14) Normas para a distribuição de prêmios; 15) Regras* comuns aos professores das classes inferiores; 16) *do professor de retórica; 17) do professor de humanidades; 18) do professor da classe superior de gramática; 19) do professor da classe média de gramática; 20) do professor da classe inferior de gramática; 21) dos escolásticos da nossa Companhia; 22) Diretivas para os que repetem privadamente a Teologia em dois anos; 23) Regras* do ajudante do professor ou bedel; 24) *dos alunos externos da Companhia; 25) da Academia; 26) do prefeito da Academia; 27) da Academia dos teólogos e filósofos; 28) do prefeito da Academia dos teólogos e filósofos; 29) da Academia dos retóricos e humanistas; 30) da Academia dos gramáticos. A consulta foi feita na obra de Franca (1952).

estudantes de Letras nos colégios, situações contextuais adversas impunham que a formação acontecesse de forma mais célere e a necessidade de estudo da língua indígena parecia ser mais útil. E isso fez com que "o estudo do *tupi* substituísse o do grego" – apesar de também ser verdade que "nem todos os jesuítas estavam interessados em estudar a língua dos nativos" (Faria, 2009, p. 256).

Dessa forma, à luz do que fora explanado acerca das inúmeras adversidades do contexto colonial, essa ambiência "provocou adaptações à atividade jesuítica às condições locais. Esta acomodação, assumida *por uma parte* dos padres da Província do Brasil" – note-se, não havia unanimidade nesse assunto – "também afetava o modo como se dava a formação nos Colégios" (Faria, 2009, p. 255-256, itálicos meus). Além disso, se nos ambientes dos colégios as aplicações do *Ratio* eram adversas, não é difícil compreender que nos ambientes mais específicos de educação do indígena esse processo era ainda mais desafiante. A adaptação brasileira ao *Ratio* foi acontecendo paulatinamente, e parece que ele não chegou mesmo a ser aplicado de modo total nas terras brasileiras, "pois os documentos oficiais, em muitos casos, eram inaplicáveis aqui, principalmente nas aldeias" (Faria, 2009, p. 259).

E, sobre isso, a conclusão de Faria (2009) é enfática:

> É pertinente, portanto, afirmar uma vez mais que não é a partir das regras de documentos oficiais, como o *Ratio*, que se deve partir para fazer uma pesquisa sobre a história da educação na Província do Brasil no período, mas pelas determinações locais – no meu entender, a correspondência jesuítica é a principal fonte. *Fazer um estudo dos jesuítas no Brasil a partir do* Ratio studiorum*, por exemplo, seria uma pesquisa bastante distante do que se praticava na colônia, pois os padres deste período estavam, por assim dizer, envolvidos em conflitos e atividades que tornavam difícil a aplicação da ortodoxia romana, principalmente nas aldeias dos índios*. Por isso a Província do Brasil era *visitada* e os relatos dessas *Visitas* são fundamentais para fazer a *história da educação* do período, sobretudo, como tenho insistido, se se pensa a educação como o *modelo civilizatório* sob o qual o jesuíta agia. As determinações que foram produzidas pelas *Visitas* regulamentavam, de fato, o que se praticava por aqui. Ainda que tais determinações tenham sido transmitidas por Roma, elas foram "negociadas" em terras brasílicas. (Faria, 2009, p. 259, itálicos do original).

É importante destacar, ainda, que a atuação educacional jesuítica aos poucos foi se elitizando. Isto é, se inicialmente as crianças indígenas (curumins) "aprendiam a ler e escrever ao lado dos filhos dos colonos" (Aranha, 2006, p. 141), o que acontece é que, sem demora, vai haver uma radical distinção entre eles. Segundo enfatiza a autora, "a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi separar os 'catequizados' e os 'instruídos'" (Aranha, 2006, p. 142).

Ferreira Jr. (2010, p. 13), por sua vez, é ainda mais enfático, pois parte do pressuposto básico de que a história da nossa educação "sempre foi, a um só tempo, elitista e excludente", sendo os membros da Companhia de Jesus os primeiros a vivenciarem e a naturalizarem isso entre nós. O seu modelo educacional se destinava, nos níveis mais avançados do colégio, à formação de quadros de relativo poder estrutural, seja daqueles que atuariam na própria Companhia como irmãos ou sacerdotes, seja daqueles que ocupariam posições de destaque na estrutura social que estava posta. E não havia lugar para os indígenas em nenhum desses quadros. Na perspectiva de Ferreira Jr. (2010, p. 26), o colégio jesuíta estava excessivamente voltado às humanidades, praticamente ignorava os avanços das ciências empíricas e naturais da época e, afeito a uma sociedade de tipo agrário, preocupava-se "em formar uma intelectualidade visando restaurar a velha ordem sob novas roupagens".

Soma-se a isso, o fato de que aquela sociedade avançava vorazmente em direção a uma monocultura açucareira cada vez mais latifundiária e escravizadora, fazendo violentamente desaparecer tudo que aparecia como empecilho. E esse é o caso das populações indígenas. Desse modo, diz Ferreira Jr. (2010) que

> [...] o próprio objeto da missão evangelizadora dos padres jesuítas foi sendo extinto em decorrência da ocupação violenta do território brasílico. Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais. Desse modo, podemos afirmar que a educação jesuítica se constitui na matriz da educação brasileira e, por conseguinte, inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão. (Ferreira Jr., 2010, p. 26-27).

Tal perspectiva, ademais, contribui para a manutenção de um traço educacional que seguirá marcante ao longo da história brasileira, que é o que podemos chamar de escola dual: uma para ricos e outra para pobres; uma, mais formalista, para os quadros dominantes, que teriam, então, maior "distinção social" (Gonçalves, 2012, p. 27), e outra, mais utilitária, para os quadros dominados, que, não raramente, serão formados para trabalharem para aqueles.

À vista de todo o exposto, segue destacado o fato de que a Igreja Católica, especialmente através da atuação dos jesuítas, "tinha em suas mãos a educação das pessoas, o 'controle das almas' na vida diária" (Fausto, 2019, p. 54). Havia, assim, segundo as palavras de Paulo Ghiraldelli Jr. (2009, p. 3), "uma relação de respeito entre os donos das terras e os donos das almas", embora não sem tensões entre eles e com os jesuítas vivendo relativa crise acerca do seu lugar e papel na sociedade colonial – os chamados conflitos de uma missão

(Faria, 2009) –, especialmente após o período heroico da catequese, e que vai culminar mesmo numa completa ruptura da aliança que tinham com a Coroa portuguesa em meados do século XVIII, com as reformas pombalinas. Mas, em geral, o acompanhamento da dimensão cultural e religiosa daquelas e daqueles que aqui viviam na época da colonização foi uma tarefa singular do catolicismo. A influência da Igreja na educação também é uma marca colonial que se prolonga.

Enfim, outras ordens religiosas também marcaram presença no Brasil colonial, tais como os franciscanos, os carmelitas, os oratorianos, os mercedários e os beneditinos, além de ter sido formado, gradativamente, um clero secular, isto é, de sacerdotes que não eram vinculados a alguma ordem religiosa específica, e sim diretamente a uma diocese. Os jesuítas, porém, tiveram, historicamente, considerável visibilidade no trabalho educacional na colônia. Segundo relatam diversos autores[231], os homens da Companhia de Jesus teriam dominado quase que exclusivamente[232] o cenário educacional colonial em seu longo primeiro momento de pouco mais de duzentos anos (1549-1759).

4.1.2 Para além dos jesuítas: o destaque franciscanista

Conforme indicado anteriormente, não somente os jesuítas exerceram ofícios religiosos entre nós no período colonial. Especialmente no âmbito da educação, merece destaque a atuação dos franciscanos, embora exista um marcante apagamento acerca da atuação educacional exercida por eles em terras brasileiras.

Primeiramente, pouco se lembra que o religioso que celebrou a primeira missa no Brasil, quando da chegada de Cabral e dos demais portugueses em abril de 1500, foi o padre franciscano Henrique Soares de Coimbra; essa celebração segue "gravada no imaginário nacional como o acontecimento fundante do Brasil" (Sangenis, 2006, p. 24). Mais antigos que

[231] Ver Saviani (2014; 2019), Ghiraldelli Jr. (2009), Gonçalves (2012), Piletti e Piletti (2014) e Aranha (2006). Aranha (2006, p. 139-140) diz que foram enviados "religiosos para o trabalho missionário e pedagógico" nas colônias ibéricas, e que, "no Brasil, segundo a historiografia tradicional, foram os jesuítas que, em maior número e atuação efetiva, obtiveram resultado mais significativo, porque se empenharam na atividade pedagógica, para eles considerada primordial. No entanto, estudos recentes têm mostrado que outras ordens religiosas foram importantes – mas que não deixaram o mesmo volume de documentação da Companhia de Jesus –, tais como os franciscanos, os carmelitas e os beneditinos". Diz, ainda, que, após a expulsão dos jesuítas em 1759, "outras ordens religiosas continuaram atentas à educação, tais como carmelitas, beneditinos e franciscanos, estes últimos bem informados sobre as ideias iluministas" (Aranha, 2006, p. 192). Para um olhar geral sobre as várias ordens religiosas masculinas e femininas atuantes na América Latina colonial, ver a obra de Ney de Souza (2022, p. 197-218).

[232] Cotrim e Parisi (1982, p. 261) chegam mesmo a afirmar que "a Companhia de Jesus, por mais de dois séculos da vida brasileira, de 1549 a 1759, deteve *o monopólio exclusivo* do setor educacional em nossa terra" (itálicos meus).

os jesuítas, que surgiram no século XVI, os franciscanos surgiram no início do século XIII, estando em atuação evangelizadora e missionária há tempos[233].

Em segundo lugar, é de se destacar o fato de que os franciscanos se caracterizam, ao menos em sua raiz, como uma comunidade religiosa de tipo mendicante, inclinada à "itinerância no meio do povo, com especial predileção pelos pobres que vivem no interior" (Boff, 2006, p. 11), e que, como tais, eram invisibilizados e silenciados.

Conforme alerta Sangenis (2006, p. 149-150), o franciscanismo era, na verdade, sobretudo da parte dos padres jesuítas, uma "metáfora do indesejável", isto é, "uma metáfora do que não se deseja tomar como parâmetro metodológico, administrativo e missiológico". Em tempos de mercantilismo efervescente, a mendicância não soava prudente nem eficiente aos olhos jesuíticos, que, sob a perspectiva do Padre Manuel da Nóbrega, parecem "crer que o anúncio do Evangelho será efetivo quanto mais puder contar com os recursos materiais e financeiros advindos de atividades produtivas, agrária, pastoril e comercial, sob a administração da própria Companhia" (Sangenis, 2006, p. 150). A eles não era desejável depender da Coroa portuguesa, "cujos recursos, além de parcos, eram incertos e de fluxo irregular", nem da boa vontade pública, "tendo em vista a pobreza do povo" (Sangenis, 2006, p. 150).

Na verdade, Sangenis (2006), ao longo de toda a sua obra aqui consultada, demonstra a existência de uma sistemática rede de preconceitos e omissões em relação ao trabalho dos franciscanos no Brasil colonial, e denuncia o descuido de pesquisadores quanto às fontes franciscanas para consulta na pesquisa em educação. O autor faz entender que, pelos métodos de atuação e pelo ideal evangelizador mendicante dos confrades de São Francisco, houve mesmo um grande abafamento de toda e qualquer outra atuação evangelizadora e educacional no Brasil por parte do próprio modo propagandista jesuítico, sempre muito preocupado em produzir vasta documentação de registro de sua atuação, relatórios, cartas, testemunhos, com o uso sistemático da imprensa então nascente. Segundo diz, "levou também vantagem quem primeiro teve a capacidade de publicar e de divulgar suas produções. [...] E, sabemos, os franciscanos pouco publicaram e difundiram os seus textos, que ficaram quase todos manuscritos, nas bibliotecas e nos arquivos" (Sangenis, 2006, p. 186).

Segundo sugere o autor, desconsiderar a rivalidade que havia entre franciscanos e jesuítas, sobretudo quando se lida com fontes primárias quinhentistas para a análise desses grupos religiosos, é fazer uma aproximação marcadamente acrítica e a-histórica da história e

[233] Inácio de Loyola, fundador dos jesuítas, viveu entre 1491 e 1556. Ao passo que Francisco de Assis, fundador dos franciscanos, viveu de 1181 a 1226.

da historiografia da educação brasileira, produzindo-se o que ele chama de pensamento único em educação.

Estamos, então, diante de uma marca de certo fechamento à diversidade que se faz presente até mesmo na pesquisa em história da educação? Parece que sim. Conforme as palavras de Sangenis (2006):

> Ao buscar fontes documentais e bibliográficas sobre a educação brasileira, entendendo-as como elaborações complexas de memórias e de projetos plurais, nos deparamos com uma realidade asfixiante, que parece contrapor-se à diversidade, na própria História da Educação Brasileira: o predomínio da narrativa histórica num tipo de influência educacional que desvaloriza as contribuições que divergiram do padrão dominante. (Sangenis, 2006, p. 39).

E, em outro ponto, já havia afirmado o seguinte:

> A História da Educação Brasileira, dando ênfase ao exclusivismo da atividade missionária/educacional da Companhia de Jesus, a partir da sua chegada à Bahia, em 1549, marginalizou o protagonismo de "outras" ordens religiosas. Na cena educacional brasileira do período colonial, beneditinos, carmelitas, mercedários, franciscanos são praticamente ignorados ou silenciados. Quais as possíveis explicações para esse estranho e generalizado silenciamento sobre a matéria? (Sangenis, 2006, p. 18).

Procurando identificar "discursos subalternizados" e "vestígios da história educacional dos franciscanos" (Sangenis, 2006, p. 19), o autor deixa entrever, em dinâmica interpretativa tipicamente indiciária e com tonalidade decolonial, uma marcante colonialidade persistente entre nós: a subalternização de muitas outras vozes que têm o que falar sobre o Brasil. E sugere também um exercício metodológico indispensável para a consideração do fenômeno educacional brasileiro, sobretudo no que tange à tentativa de desocultar mecanismos subalternizantes/coloniais, que é a pesquisa indiciária, que atua com a coragem de identificar e "ouvir" vestígios, despertar novos olhares, enxergar "vazios"[234] etc. Em suas palavras, "tais vestígios, ora ignorados, ora silenciados, testemunham a tradição e a história dos que não conseguiram vencer" (Sangenis, 2006, p. 19).

A histórica atuação educacional dos jesuítas no período colonial foi a história que venceu. Até o acontecimento das reformas pombalinas – estamos aqui diante de um destacado

[234] Vale a pena, ainda, lembrar que, em perspectiva analítica, um discurso é mais que o texto escrito, emitido e/ou falado explicitamente. Ele é, em especial, aquilo que frequentemente está oculto e, simultaneamente, movimentando o texto explícito, que, por sua vez, jamais existe separado da pessoa histórica que textualiza (e discursa). A palavra não se dá no vazio. Sobre isso ver Orlandi (1999), também referenciado na obra de Sangenis (2006).

exclusivismo jesuítico com duração de dois longos séculos, de 1549 a 1759 (Sangenis, 2006, p. 23) – parece não ter existido outra instituição nem outro modo de atuar para a compreensão da educação brasileira. Jesuítas: essa tem sido a palavra praticamente única e automática que surge em nossas cabeças quando pensamos em educação no Brasil colônia. Todavia, exorta Sangenis (2006):

> No período colonial, o missionário, seja qual fosse sua filiação religiosa, foi também o educador. E, quanto aos franciscanos, por tradição mais remota ou por relevância da sua produção intelectual e acadêmica, gozariam dos mesmos legítimos direitos de se deixarem qualificar de mestres educadores. Desde o início da Ordem, no século XIII, portanto, três séculos antes do surgimento da Companhia de Jesus, os franciscanos já ocupavam as cátedras das principais universidades medievais e casas de estudo. Nenhuma outra Ordem deu origem a uma plêiade tão numerosa e original de sábios e filósofos. (Sangenis, 2006, p. 25).

E, complementando o argumento, cita como exemplos Antônio de Lisboa (mais conhecido como Santo Antônio de Pádua), Boaventura de Bognaregio, João Peckham, Roger Bacon, Mateus de Aquasparta, Duns Scotus, Raimundo Lúlio e Guilherme de Ockham, todos eles destacados pensadores franciscanos da chamada história da filosofia medieval (Sangenis, 2006).

Levando em consideração essa leitura crítica de nossa história educacional, que características, então, o autor destaca da atuação educacional franciscana no período colonial brasileiro? Segue elenco de alguns feitos dos franciscanos, segundo Sangenis[235]:

- Fundação da primeira escola do Brasil, pelos freis Bernardo de Armenta e Alonso Lebron, em 1538, na região sul da Laguna dos Patos.
- Entrada no interior do território colonial e desenvolvimento da ação catequética e educadora entre os indígenas carijós anos antes da chegada dos jesuítas, introduzindo vida religiosa no meio deles.
- Criação da Custódia de Santo Antônio, em 1585, na cidade de Olinda, com atividade catequética entre os indígenas circunvizinhos.
- Fundação de internato para crianças indígenas (curumins) em 1586, para ensinar doutrina cristã, leitura, escrita, contagem, canto e instrumento musical.
- A música como disciplina curricular frequente, chegando a ter muitos indígenas cantando e tocando em atos religiosos.

[235] Todos esses dados foram elencados a partir de Sangenis (2006) e confirmados em Sangenis (2014).

- Ação missionária e educativa em colaboração com os curumins, que ajudavam os franciscanos em viagens para um processo inculturado de ensino da doutrina cristã, "encontrando os termos adequados e as comparações próprias para explicarem aos adultos os conceitos da religião cristã" (Sangenis, 2006, p. 31).
- Construção de escolas junto às capelas e residências franciscanas em terras de missão.
- Atividades educacionais voltadas, sobretudo, ao benefício das regiões interioranas[236].
- Abertura de aulas de ensino secundário para leigos nos conventos de Recife e Olinda nos moldes pombalinos, chegando mesmo a estenderem-se a aldeias, que, inclusive, também tiveram os franciscanos como aplicadores iniciais[237].
- Funcionamento de cadeiras de estudos superiores em Teologia e Filosofia em 1650 no Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, que havia sido fundado em 1608[238].
- Dedicação à educação elementar, sobretudo no século XVIII, "criando escolas de gramática ou de primeiras letras nas localidades em que fundavam seus conventos" (Sangenis, 2006, p. 31), geralmente gratuitas, pois muitas "contavam com a ajuda do Rei" (Sangenis, 2006, p. 31).
- Autoria da primeira "História do Brasil", pelo baiano Frei Vicente do Salvador, "chamado, por Capistrano de Abreu, o 'Heródoto' brasileiro" (Sangenis, 2006, p. 35-36).

Conforme já acenado, após a expulsão dos jesuítas com as reformas pombalinas, outras ordens puderam continuar seus trabalhos no Brasil. Segundo Saviani (2019, p. 108), "o

---

[236] Sangenis (2006, p. 32) destaca que os jesuítas, por sua vez, "de preferência visavam às cidades" e chega mesmo a questionar acerca da possibilidade de se "ver, nessa opção de interiorização, a causa que relega a atividade educacional franciscana a uma menor visibilidade".

[237] Lembra Sangenis (2006, p. 39) que "os franciscanos foram os primeiros a implantar os aldeamentos ou reduções que, mais tarde, foram amplamente utilizados pelos jesuítas". Destaca, na sequência, a característica de colonialidade do ser e de colonialidade cultural que permeia essa prática, que ele chama de "método violento de 'destribalização' e desenraizamento de sua terra e de suas tradições no intento de fazer com que os indígenas passassem pela 'circuncisão' cultural ibérica, da língua, dos costumes, da forma de trabalhar e de organizar a vida" (Sangenis, 2006, p. 39-40).

[238] Segundo destaca Sangenis (2006, p. 33), no século XVIII, após as reformas pombalinas, os egressos desse "convento-universidade" chegavam a ser "disputados por outros colégios e outras cidades como professores de requintado gabarito". Vale destacar, ainda, que os estatutos desse convento "foram reformados e aprovados por alvará régio de 11 de junho de 1776, tomando por base os novos Estatutos da Universidade de Coimbra, de 1772" (Sangenis, 2006, p. 33), que foram a referência de toda a reforma do ensino superior por Pombal. Isso significa que temos, na reforma e autorização dos estatutos do Convento de São Francisco do Rio Janeiro, "uma rara tentativa realizada no Brasil para a instituição de cursos universitários, especialmente se levarmos em conta a proibição da existência de estudos superiores na Colônia. [...] As aulas eram frequentadas por estudantes franciscanos, seminaristas do clero secular e número considerável de leigos que deixavam vazias as aulas régias". A primeira universidade brasileira só foi efetivamente criada em 1920, já no período republicano, 98 anos após a independência do Brasil. Foi "a Universidade do Rio de Janeiro, mais tarde renomeada Universidade do Brasil (1937 e 1939), ao se reunir numa só instituição as Escolas de Medicina, Engenharia e Direito, que já existiam antes e tinham o *status* de faculdades isoladas" (Domingues, 2017, p. 376). Ela é, atualmente, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Domingues, 2017, p. 377).

funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas, tendo sido, inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas". E, a título de exemplo, o autor cita o convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro, que teria funcionado seus cursos de filosofia e de teologia conforme o modelo da reforma dos estudos superiores que Pombal fez na Universidade de Coimbra, concordando com o já exposto por Sangenis (2006).

Estamos, assim, diante da exigência de uma aproximação sempre mais complexa da história da educação brasileira, sem cairmos nas armadilhas de um binarismo polarista. As reais rivalidades existentes entre jesuítas e franciscanos não nos permitem concluir que cada uma dessas ordens religiosas habitava polos absolutamente opostos na prática educacional que aqui desenvolveram no período colonial. Tal como expressa Sangenis (2006, p. 40), é preciso "escapar das armadilhas" do "reducionismo binarista que separa e polariza, em lados opostos, o bem do mal, o justo do injusto, o certo do errado, o verdadeiro do falso, e, por consequência, os jesuítas dos franciscanos, ou vice-versa".

A epistemologia da complexidade sugere, justamente, tal leitura, e o próprio Sangenis a assume claramente, enfatizando que o binarismo reducionista deve ser "substituído pela análise mais complexa que percebe franciscanismo e jesuitismo como metáforas de modos de pensar e de viver que não são exclusivos nem mesmo de franciscanos ou de jesuítas, porque a realidade atesta a sua inseparabilidade" (Sangenis, 2006, p. 40).

E, numa perspectiva que faz encontrar, complementarmente, complexidade, indiciarismo, interculturalidade e decolonialidade, Sangenis (2006, p. 40) sugere a necessidade de "embates e conflitos" hermenêuticos na formação docente do Brasil, contradizendo, pela complexidade das articulações conceituais, esquemas meramente lineares. Desse modo, afirma que "as pesquisas, no campo da Educação, precisam dar conta de incorporar os conhecimentos tradicionalmente construídos e aqueles instituintes que ainda não possuem o reconhecimento mais amplo e a estruturação conceitual desejada", correspondendo "a percursos de rememoração que vão dando oportunidade de encontrar versões diferentes, confluentes, mas também antagônicas e, até, excludentes para um mesmo fato ou acontecimento".

Isso foi o que procurei, minimamente, demonstrar, com o apoio especial da obra de Sangenis (2006), acerca da atuação franciscana na educação do Brasil colonial, considerando que a presença dessa ordem religiosa também foi marcante na história educacional de nosso país desde a sua chegada com o primeiro colonizador. Ela também é parte considerável do processo de colonização portuguesa das terras e dos povos brasileiros.

Em síntese, é fundamental ir além daquilo que é comumente reproduzido em muitos manuais de história da educação, ainda que certas repetições sejam tradicionalmente tomadas como sinal de autoridade e de validade dentro do campo acadêmico-científico. Se assim não fizermos, vozes outras, historicamente silenciadas, derrotadas e invisibilizadas, jamais poderão trazer à luz também sua visão, também sua versão; jamais poderão versar em nosso universo violentamente marcado por poucos versos uni-versificados, por vozes únicas; jamais poderemos pluriversalizar.

Pequenas transgressões dos cânones instransponíveis da academia vão se anunciando; pequenos exercícios de questionamentos às histórias oficiais vão se multiplicando; pequenas desobediências epistêmicas vão se difundindo; pequenas tentativas de identificação das marcas de colonialidades que carregamos em nossos fazeres vão se ensaiando; pequenos desnudamentos nos convidam a novas compreensões, a ampliações de nossa consciência, à complexificação de nossas leituras de mundo, de nossas práticas educacionais, de pesquisa e de relação cotidiana vão sendo vivenciadas. Não se rompe de uma só vez a crosta colonizadora da modernidade/colonialidade, mas assim como os indígenas, os povos negros, as mulheres, as crianças e todas as demais pessoas subalternizadas que resistiram como puderam aos assassínios coloniais, também hoje a resistência, a re-existência e a insurgência estão presentes naquelas e naqueles que veem nas atividades de pesquisa e de educação importantes instrumentos para a consolidação de uma civilização mais humanizada, amorosa e solidária e fazem delas "um combate vital para a lucidez." (Morin, 2011a, p. 31). Afinal, essas atividades necessitam de "Eros", de "amor, prazer, amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas. Se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento nenhum resultado é interessante" (Morin; Terena, 2010, p. 59).

4.1.3 As reformas pombalinas

Em 1759 foi iniciado um novo momento na educação brasileira colonial, por ocasião do desenvolvimento de uma série de reformas educacionais de perspectivas laica e pública, que teve no Marquês de Pombal[239], primeiro-ministro português de Dom José I, seu responsável central.

[239] Seu nome era Sebastião José de Carvalho e Melo e assumiu o cargo mais alto do governo português em 1756, quando se tornou secretário de Estado dos Negócios do Reino. Na verdade, recebeu em 1759 o título de Conde de Oeiras e somente em 1769 o de Marquês de Pombal. Mas foi esse último título que o tornou histórica e historiograficamente conhecido (Saviani, 2019).

Nesse contexto, ideais de “modernização” vão ser assumidos pelo aparato cultural lusitano, visando colocar Portugal no mesmo patamar de parte da Europa, na dinâmica de um “olhar estrangeirado” (Boto, 2014, p. 159). Temos, aí, influências de partes do pensamento iluminista, além da conhecida expulsão dos jesuítas de todos os territórios sob o domínio português, com a publicação do Alvará de 28 de junho de 1759.

Embora não se possa falar de Iluminismo como se fosse uma corrente filosófica homogênea, posto que seus representantes são muitos e diversos, chegando mesmo a combaterem ideologicamente entre si, é possível identificar algumas linhas filosóficas em comum. Sinteticamente, são características iluministas: 1) uma grande confiança na razão como guia da humanidade em direção ao progresso; 2) uma crítica contundente aos absolutismos e às superstições religiosas; 3) a chamada constante à autonomia de pensamento e à liberdade de ação; 4) e o desejo de documentação e de difusão dos grandes saberes construídos pelo gênero humano, em especial das novidades científicas e filosóficas da modernidade (Rovighi, 2006).

Nesse sentido, é possível dizer que o pensamento iluminista é assumido em partes pelas reformas pombalinas (Ghiraldelli Jr., 2009), porque as linhas filosóficas comuns do iluminismo foram assumidas até onde convinha aos intentos lusitanos naquele momento. Portugal não estava disposto a abrir mão de seu posto de nação colonizadora nem a assumir os avanços do capitalismo em sua fase liberal. Embora existisse uma forte crítica de Pombal ao grande poder socioeconômico que a Companhia de Jesus construiu em seus dois séculos de atuação no Brasil, não houve, por outro lado, uma abertura para o abandono do regime monárquico absolutista lusitano. Ao contrário, as reformas pombalinas visavam também uma reconquista da força absoluta de Portugal, sob a dinâmica de um despotismo esclarecido (Boto, 2012). Além disso, não significou nem mesmo uma oposição absolutamente radical à própria Igreja, pois contou com o apoio de padres e pensadores de algumas ordens religiosas, como é o caso do sacerdote oratoriano Luís Antônio Verney, dentre outros (Aranha, 2006; Boto, 2014; Cardoso, 2014; Gauer, 2014; Margutti Pinto, 2013; Saviani, 2012; 2019).

Desse modo, estamos diante de um nítido processo do que já fora denominado, no capítulo anterior deste trabalho, de modernização conservadora, já que Portugal, uma vez mais, faz a opção por uma perspectiva alternativa da modernização ocidental. Com seu tom genuinamente reformista, as alterações não visavam a uma abrupta alteração da estrutura social então (im)posta, mas, antes, a reforçá-la.

Os jesuítas são expulsos das terras lusitanas, e isso não deve ser visto como uma radical alteração estrutural, pois os padres da Companhia de Jesus, àquela época, já se

encontravam numa alta e destacada posição social na colônia, com muitas posses e poder cultural, sendo eles mesmos uma ameaça à Corte portuguesa. Com o Alvará de expulsão, vislumbrava-se uma série de reformas nos domínios de Portugal – dentre elas a reforma educacional – que "tinha por finalidade a racionalização e a centralização da ação do Estado. Pombal pretendia estruturar uma organização nacional que pudesse conferir ao governante maior domínio sobre os dados de sua jurisdição" (Boto, 2012, p. 146). Como se vê, o desmonte da estrutura jesuítica naquele momento significava mesmo um singular esforço de manutenção da própria estrutura dominadora portuguesa como um todo, renovando-a dentro dos limites que lhe convinha no contexto da modernidade europeia.

Conforme explica Boto (2012),

> Sentindo-se afrontado, o ministro do Reino pretendia retirar da Companhia de Jesus o controle exercido pela Ordem sobre corações e mentes da infância e da juventude. Para tanto, seria imprescindível proceder a tarefa coletiva de catequização e de ensino. Por causa disso, a Companhia de Jesus era tida como uma corporação insubordinada perante os poderes reais, já que se estruturava intrinsecamente como uma organização transnacional. Em um tempo de valorização dos Estados-nação, o lugar político ocupado pelos jesuítas certamente extrapolava quaisquer interesses da monarquia. [...] Quando D. José subiu ao trono, a corte portuguesa preocupava-se com o enfraquecimento do Estado e com o notório declínio de Portugal na geopolítica mundial. Pombal, quando assume o posto de secretário do Estado português, destaca-se pela iniciativa reformadora em vários terrenos [...] com isso, conferia modernidade ao reino. Os jesuítas obstaculizavam o pretendido empreendimento de centralização, direção e modernização do Estado pombalino. (Boto, 2012, p. 145-146).

Ademais, a Ordem fundada por Inácio de Loyola havia adquirido considerável robustez material. Segundo Saviani (2019, p. 68-69), o "imenso patrimônio" jesuítico "incluía, além de colégios, seminários e igrejas, casas de aluguel, terras de cultivo, fazendas, engenhos, currais e, como agentes produtores em todas essas propriedades, considerável número de escravos"[240]. Com isso, os religiosos da Companhia chegaram mesmo a gerenciar "uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores" e a concorrer "com os empreendedores seculares em condições vantajosas, pois, além de contar com frequentes doações, com os favores reais e isenção de tarifas, desfrutavam da mão de obra gratuita dos índios reunidos em aldeamentos".

[240] Segundo a compreensão de Boxer (1981, p. 186), a riqueza jesuítica era algo que realmente incomodava o Marquês de Pombal, mas não tanto a que se referia a fazendas, gados e afins. Sobretudo, Pombal estaria mesmo convencido de que as residências dos jesuítas "estavam cheias de tesouros ocultos". Contudo, afirma que esses "pretensos tesouros escondidos, de ouro e prata" jamais apareceram quando todas as propriedades jesuíticas ao longo de todo o mundo dominado por Portugal "foram confiscadas e revistadas por ordem de Pombal em 1759-1760".

Segundo elucida Ferreira Jr. (2010, p. 28), corroborando o que está sendo afirmado, "a Companhia de Jesus era, na prática, um poder paralelo dentro do próprio governo imperial português. Isso não ocorria exclusivamente do ponto de vista político, mas do econômico também"[241].

Assim sendo, para os projetos de manutenção do poderio português, a presença jesuítica já não era bem-vinda, e a Ordem fundada por Inácio de Loyola terminou expulsa em setembro de 1759 de todos as terras sob domínio de Portugal.

No campo da educação, as reformas mais destacadas de Pombal foram as seguintes:

- Fechamento dos colégios jesuítas.
- Expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses.
- Confisco dos bens jesuíticos, aí inclusos os colégios.
- A imposição de uma educação em perspectiva não confessional, isto é, marcadamente laica e pública, que fosse não somente útil ao Estado, mas que estivesse sob sua destacada responsabilidade. Era mesmo uma certa tentativa de estruturação do que hoje poderíamos denominar de "educação estatal", mais ou menos "pública"[242].
- Centralização dos estudos em um diretor-geral que chefiava os diretores locais.
- Criação da Real Mesa Censória, com a perspectiva de vigiar os conteúdos ministrados – a inquisição estatal[243].
- Entroncamento realista, na perspectiva de uma metodologia voltada à vida prática[244].
- Implantação do sistema de aulas régias com disciplinas mormente avulsas[245].

---

[241] Note-se que a questão econômica foi preponderante nas decisões portuguesas. Vale lembrar que, apenas quatro anos antes da expulsão jesuítica, ocorreu em 1755 o conhecido terremoto que destruiu consideravelmente a cidade de Lisboa. Portugal trabalhou arduamente para que a cidade fosse reconstruída, colocando ainda mais seus interesses econômicos no primeiro plano de prioridades.

[242] O tom ressalvista que aplico neste tópico se justifica pelo fato de que, embora a educação ganhasse maior faceta "estatal", ou seja, estivesse sob certa responsabilidade do Estado, ela não ganhou aplicação amplamente "pública", dado que uma forte ideologia estratificadora da realidade persistia e grande parte da população permanecia excluída do acesso à educação – como ainda ocorre, de certo modo, nos dias de hoje. Entretanto, é possível notar que "a ação pombalina antecedia o grande debate que abordaria adiante a Revolução Francesa: a matéria da educação pública e gratuita dirigida pela ação do Estado, tendo em vista formar a alma da nacionalidade" (Boto, 2012, p. 146). No século XVIII esboça-se, de fato, um lento movimento no ocidente de tentativa de afirmação do direito à educação, mormente compreendido como direito à escolarização, que vai ganhando novas facetas ou gerações ao longo dos séculos posteriores (Boto, 2021). Essa é uma luta ainda em plena movimentação e necessitada de singular ressignificação.

[243] Portugal criou a Real Mesa Censória, que praticamente tornou a Inquisição um órgão estatal, ligado diretamente ao rei português, e não ao papa (Saviani, 2019).

[244] Gonçalves (2012, p. 29) destaca que era tendência na Europa um otimismo científico-racionalista e que isso gerou uma busca por métodos pedagógicos "relacionados com a vida prática, o que é chamado de *realismo*. Ao contrário da educação antiga, formal e voltada para as palavras, a nova volta-se para as coisas".

[245] Conforme Saviani (2019, p. 108), "as aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões 'aulas de primeiras letras', 'aulas de latim', 'de grego', 'de filosofia' etc. [...] além de avulsas, eram isoladas".

- Instauração de concursos públicos para o preenchimento das vagas de aulas, criando o cargo de professor público.
- Instituição do "subsídio literário", que era um imposto público cujo montante era destinado para o pagamento de docentes selecionados através dos editais publicados pelo Estado[246].
- Nomeação de professores e organização didático-curricular pela Coroa.
- Oferecimento de aulas "mais modernas", não somente em seus métodos, mas no que tange aos componentes curriculares[247].
- Maior valorização da língua vernácula, excluindo o aprendizado de latim das primeiras classes em favor do idioma português[248].

Quanto aos principais problemas das reformas pombalinas dos estudos, podem ser sintetizados nos seguintes:

- Raras escolas públicas gratuitas.
- Preponderância prática de conteúdo tradicional e sob influência ainda do método jesuítico – *jesuitismo*[249].
- Lentidão das nomeações de docentes oriundos dos concursos.
- Insuficiência de docentes régios.
- Salários baixos e com frequente atraso nos pagamentos.
- Permanência de alto índice de analfabetismo.
- Manutenção da escola dual, elitista e excludente.
- Manutenção do saber formalista e do intelectualismo de distinção para a elite, com especial fortalecimento do espírito do bacharelismo[250].

---

[246] Através dessa política educacional, evidenciava-se o caráter gratuito do acesso à educação, já que proibia "qualquer cobrança de contribuições financeiras diretamente dos alunos" (Boto, 2012, p. 147).

[247] Segundo explicita Aranha (2006, p. 191), as reformas pombalinas proclamavam como vantajoso o oferecimento de – ou ao menos a "intenção de oferecer" – "aulas de línguas modernas, como o francês, além de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, no espírito dos novos tempos e contra o dogmatismo da tradição jesuítica".

[248] Segundo Boto (2012, p. 147), "a cultura letrada impunha-se, nesse sentido, como elemento formador da nacionalidade moderna". Tem-se aí dois interessantes indicativos. O primeiro pode ser aquilo que, sob a ótica da laicização dos processos formativos, podemos chamar de pedagogização da tarefa estatal, uma vez que as reformas educacionais pombalinas se tratavam, "no limite, de transformar o Estado em pedagogo da nacionalidade" (Boto, 2012, p. 147). E o segundo indicativo, por sua vez, parece se referir àquilo que acenei, no primeiro capítulo, como o problema da colonialidade linguística, sobretudo porque, "em qualquer dos casos, para as aldeias indígenas como nas outras tantas escolas, qualquer uso de outra língua que não a portuguesa seria prontamente vedado. A escola deveria, a um só tempo, civilizar, disciplinar e inculcar códigos culturais supostos adequados ao que a sociedade portuguesa esperaria de cada um de seus súditos" (Boto, 2012, p. 148).

[249] Segundo Gonçalves (2012, p. 34), "a influência da educação jesuítica, tanto em relação ao conteúdo quanto à forma de ensinar, permaneceriam por muito tempo influenciando a educação no Brasil". E Saviani (2019, p. 114) afirma que a formação dos primeiros professores "estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas".

- As regras educacionais eram impostas de cima e com perspectiva idealista, sendo sua aplicação prática marcadamente lenta e deficitária.
- Resistências à ampla difusão e/ou aplicação das ideias iluministas[251].

O que se vê acontecer, na verdade, é um projeto reformista na educação que, não obstante o fechamento aos jesuítas, significou uma certa manutenção do discurso religioso e uma subordinação vigorosa da Igreja ao Estado português (Boto, 2011), mas resguardando a manutenção do poder de ambos.

Uma crise com a Inquisição, por exemplo, não era algo evidentemente desejado pelos portugueses. Desse modo, fazia-se necessário todo cuidado para que a introdução de novas bases epistemológicas às reformas educacionais não gerasse problemas doutrinais, pois isso poderia se tornar um combustível a favor dos jesuítas, "que se empenhariam em identificar nessa disputa, indícios doutrinários contrários à fé católica" (Saviani, 2019, p. 93). Segundo Saviani (2019, p. 95), isso se nota especialmente nos novos estatutos da Universidade de Coimbra, conforme a chamada reforma dos estudos maiores[252], em 1772. Assim sendo, foram evitados elementos mais radicais da filosofia iluminista e o que se viu foi a efetivação de uma tendência epistemológica marcadamente inclinada ao ecletismo (Ferreira, 2014).

Ferreira (2014), por sua vez, destaca que, no decorrer do século XVIII, diversos ares de mudança – embora não radical – já estavam acontecendo em Portugal, inclusive em instituições educacionais conduzidas pela Companhia de Jesus. Conforme destaca, em 1712 o Colégio das Artes – que era jesuítico – "desejava abrir-se" e solicitou "ao rei autorização para

---

[250] Nos dizeres de Aranha (2006, p. 193), nossa "sociedade exclusivamente agrária, que não exigia especialização e em que o trabalho manual estava a cargo de escravos, permitiu a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato voltava-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões". Holanda (2013), por sua vez, chega a falar em "praga do bacharelismo" e em "vício do bacharelismo" como características marcantes entre nós e também entre os estadunidenses.

[251] Conforme alerta Saviani (2019, p. 114), havia a grande dificuldade do "isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipatórias". A educação, de múltiplas formas, é vista como uma ameaça no Brasil, especialmente para aqueles que exercem o poder. Em perspectiva decolonial, desejamos, de fato, que a educação seja uma profunda ameaça ao sistema-mundo moderno/colonial e, por isso, não podemos ter a ingenuidade de pensar ou esperar que a elite apoiará um projeto educacional libertador.

[252] Aconteceram, em geral, três grandes reformas educacionais: 1) a reforma dos estudos menores, relativa ao ensino de nível secundário (através do Alvará de 28 de junho de 1759); 2) a reforma dos estudos maiores, relativa ao ensino superior, sobretudo à Universidade de Coimbra (especialmente através de Lei de 23 de dezembro de 1770); 3) e a reforma dos estudos menores, relativa ao ensino de nível primário ou escolas de primeiras letras (através de Lei de 06 de novembro de 1772). Vale ressaltar que, com o Alvará de 28 de julho de 1759, foi determinado o fechamento dos colégios mantidos pelos jesuítas. Menos de três meses depois, a 03 de setembro do mesmo ano, foi publicada nova lei, esta sim determinando a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas terras. Sobre detalhes dessas reformas ver Saviani (2019, p. 82-99). Carlota Boto (2011, p. 100), por sua vez, destaca que é difícil numerar de modo único essas reformas, dado que elas fazem parte de uma mesma grande Reforma e "porque as medidas implantadas relativamente aos Estudos Menores continuaram a ser elaboradas até a década de 1770 – e, do mesmo modo, algumas diretrizes norteadoras dos Estudos Maiores são anteriores aos anos 70".

alterar os Estatutos tendo em vista o muito que as ‘experiências modernas’ tinham acrescentado ao saber” (Ferreira, 2014, p. 62-63). Ainda que a resposta real, naquela ocasião, não tenha sido positiva, evidencia-se certo vislumbre quanto ao desenvolvimento científico daquela época.

Outro exemplo dado por Ferreira é o da publicação do livro de Manuel de Azevedo Fortes intitulado *Lógica racional, geométrica e analítica*, em 1744, que se destacava pela tentativa de “uma revisão eclética dos saberes” e pela integração de “princípios da filosofia cartesiana e dados provenientes do empirismo” (Ferreira, 2014, p. 63).

Singulares expoentes, contudo, “neste processo de abertura à Filosofia Moderna” (Ferreira, 2014, p. 63) foram homens ligados à Congregação do Oratório[253], notabilizando-se no século XVIII pela promoção de “uma pedagogia mais em consonância com as novas ideias” (Ferreira, 2014, p. 63). Ferreira (2014, p. 64) cita, então, o padre Luís Antônio Verney, cuja obra intitulada *Verdadeiro método de estudar*, de 1746, é marcadamente inclinada ao experimentalismo, ao racionalismo e ao progressismo humanista. Conforme sua descrição, Verney é uma exceção de maior radicalismo, pois caracterizava-se como o mais radical pensador favorável às novas mudanças e inevitavelmente suas ideias fariam intensa e natural oposição ao método jesuítico.

> O propósito de Verney era desencadear uma transformação mental que colocasse Portugal na linha do Iluminismo Católico (DIAS, 1953)[254] e daí a necessidade de se debruçar sobre todo o sistema de ensino, o que faz ao longo de 16 cartas [...] Na sua radicalidade pedagógica não está só a fundamentação racionalista e experimentalista, mas também um progressismo humanista ao querer que todas as crianças aprendessem a ler e escrever, que as mulheres pudessem dedicar-se aos estudos porque as suas capacidades não eram inferiores às dos homens, que não se empregassem castigos corporais na educação das crianças, que a instrução dos mais novos se fizesse de modo atraente. (Ferreira, 2014, p. 64).

Ferreira cita, ainda, dois outros autores, ambos oratorianos, sendo o primeiro com cariz mais marcadamente eclético e o outro com maior destaque ao espírito investigativo naturalista e crítica latente à filosofia especulativa:

- Padre João Baptista, cuja obra *Philosophia aristotelica restituta et illustrata qua experimentis qua ratiociniis nuper inventis*, de 1748, “buscou *conciliar* a pureza do

[253] Uma congregação religiosa fundada pelo italiano São Felipe Neri, em meados do século XVI, com a perspectiva de formação de um clero secular. Os oratorianos se espalharam pelo mundo como missionários e chegaram a Portugal e ao Brasil em meados do século XVII, desenvolvendo, aos poucos, sobretudo no século XVIII, certa abertura aos ideais filosóficos da modernidade, como é o caso do iluminismo (Ishaq, 2004).

[254] Aqui ele faz menção à obra de José Sebastião da Silva Dias intitulada *Portugal e a cultura europeia (séculos XVI a XVIII, vol. XXVIII)*, em edição de 1953 pela Biblos.

pensamento do estagirita [Aristóteles] com o dos modernos" (Ferreira, 2014, p. 63, itálico meu).

- Padre Teodoro de Almeida, cuja obra *Recriação filosófica, ou diálogo sobre a filosofia natural para a instrução das pessoas curiosas que não frequentam as aulas*, de 1751, divulgava "uma visão bastante clara do pensamento científico da sua época" e na qual "se vê claramente que ele considera a Física a principal disciplina do conhecimento" (Ferreira, 2014, p. 63).

Vê-se alguma abertura parcial ao pensamento filosófico-científico moderno, com implicações educacionais e pedagógicas. Todavia, tanto no pré quanto no pós-1759, o intento era modernizar conservando o que fosse possível ou, melhor dizendo, modernizar para conservar mesmo. O Estado português, desejoso de maior conexão com as novidades epistemológicas da modernidade, visava garantir, paradoxalmente, uma outra característica da própria modernidade: a dominação exercida pelo Velho Continente sobre todo o globo terrestre[255].

No decorrer de todo o período do século XVIII

> [...] permanecia grande o contraste entre a Europa e o Brasil. Apesar das grandes transformações no Velho Mundo – sociais (ascensão da burguesia), econômicas (liberalismo) e políticas (revoluções para destituir os reis absolutistas) –, o Brasil continuava com a sua aristocracia agrária escravista, a economia agroexportadora dependente e submetido à política colonial de opressão. (Aranha, 2006, p. 193).

Temos aí um projeto de modernização conservadora ou de uma reforma em perspectiva ainda tradicional. Nos dizeres de Saviani (2019, p. 19), pode-se vislumbrar, nesse período pós-1759, a "coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional". As reformas pombalinas,

> [...] contrapunham-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. Tivemos, então, a influência da pedagogia tradicional leiga, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja católica. (Saviani, 2012, p. 170).

[255] Mesmo quando os ideais modernos significarem um problema para o domínio português de suas colônias, uma vez que esses ideais vão inspirar movimentos independentistas por aqui, o pós-independência não significará para o Brasil, por exemplo, emancipação plena. A ideologia moderna seguiu fechando espaço para a plena libertação do povo brasileiro. As camadas populares seguiram subalternizadas pelos novos quadros de poder que continuaram operando sob a lógica da dominação, fazendo a manutenção da escravidão, da exploração laboral, da hierarquização social por cor de pele, gênero, religiosidade, escolaridade, posses etc.

A expulsão dos jesuítas, enfim, devidamente consideradas as circunstâncias nas quais ocorreram, "deu-se não exatamente por ideias formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas" (Saviani, 2012, p. 170-171).

4.1.4 Um passo atrás: para além da educação formal colonial, a educação entre os povos indígenas[256]

O colonialismo português não tinha feição construtiva. Sua atividade se constituiu na confirmação de pretensa superioridade do ser eurocentrado e na efetivação da colonialidade do ser dos povos colonizados. Na perspectiva de Ribeiro (2015), no fundamento da ação colonial há o pressuposto da "ninguendade" dos que aqui habitavam e existiam. Na verdade, tanto os incontáveis povos indígenas daqui quanto os negros africanos para cá trazidos eram reduzidos a nada, a ninguéns, para que o europeu fosse tudo que quisesse ser e tudo fizesse para a afirmação de seu próprio ser.

Com a chegada do colonizador, um grande choque cultural se fez entre portugueses e indígenas, embora, para os lusitanos, eles estavam encontrando um povo sem cultura, um povo sem história. Pode-se se dizer que se tratava mesmo de um choque educacional, pois em contraste estavam visões de mundo distintas, e cada uma delas era oriunda de um processo educativo próprio vivido por cada povo. A forma de agir do lado observado ganhava significado a partir da cosmovisão específica do próprio observador. Como diz Boff (1998, p. 9), "cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto". E até aí, tudo bem.

O problema realmente aparece com proporções perigosas quando, do gueto de um mundo, conclui-se que aquele é o único mundo possível ou, ao menos, o único que vale alguma coisa. O problema é quando o pressuposto do olhar para outrem é o da lógica da exclusão, o da não aceitação de sua perspectiva, chegando mesmo ao momento da negação da

[256] A presença desta seção neste lugar do presente trabalho possui uma intencionalidade tensionadora. Compreendida a partir de uma cronologia linear, ela poderia ser bem encaixada antes da chegada dos jesuítas. Todavia, o processo educacional vivenciado pelos povos indígenas no período pré-lusitano não foi simplesmente destruído e concluído com a chegada dos colonizadores. Como teremos a oportunidade de observar no decorrer deste texto, muitas resistências foram postas em prática pelos nativos ao longo da colonização e muitos de seus saberes perduram até hoje, devendo ser visibilizados, reconhecidos e acolhidos sempre mais. Situar, portanto, esta seção de modo linear anteriormente ao ponto no qual tratei da atuação jesuítica poderia enfraquecer o aspecto da vitalidade educacional dos povos indígenas que não sucumbiu simplesmente com a chegada dos portugueses.

humanidade alheia. O problema é quando a dialógica (Morin, 2012) – dimensão própria das relações complexas que nem sempre produzem sínteses absolutamente concordantes e conclusivas – é transformada em uma lógica antropológica da redução, da exclusão, do etnocentrismo que mata. Essa "antropologia que remete a vida à vida privada é uma antropologia privada de vida" (Morin, 2012, p. 50) e termina por aceitar apenas uma e outra "diversidade catalogada" (Morin, 2012, p. 65).

E isso se dá por meio de processos educativos. Agir de modo excludente não é "falta de educação". Antes, é educação também, uma forma de educação, é algo que se aprende. O que nos ensina aquilo que nos ensinaram? O que nossa perspectiva cultural nos possibilita ver? E o que ela oculta, o que deixa de ensinar, o que ainda não aprendeu, o que precisa des-aprender? Essas questões nos rementem ao problema dos entrechoques culturais esboçado nesta seção.

Para além da educação do colonizador, é preciso considerar a educação dos povos indígenas que já se encontravam por aqui. Isso é fundamental, porque há quem possa pensar que não havia nenhum processo educativo em nossas terras antes de 1549, com a chegada dos jesuítas, ou mesmo antes de 1500, com a chegada dos primeiros colonizadores e religiosos. Não se pode afirmar que havia educação formal, em sentido escolarizado, entre os indígenas antes da chegada dos europeus. Mas também não se pode afirmar que não havia educação entre eles[257].

Tem sido cada vez mais desafiante compreender o passado dos povos indígenas do Brasil. Devido ao intenso processo de subalternização e de dizimação pelo qual passaram, corre-se o risco de simplesmente considerar seu "grande desaparecimento" e, a partir disso, contribuir para que grandes lacunas historiográficas sejam naturalizadas e a própria historiografia opere como técnica de apagamento dos saberes e vivências indígenas (Sbrana, 2018)[258].

Não podemos nos esquecer que houve resistências de muitos desses povos, que o colonialismo não se deu sem contraponto descolonial. Como diz Ribeiro (2015, p. 79), "uma comunidade, tendo as condições mínimas de manter o convívio entre seus membros, resiste e permanece". E também ocorreram algumas alianças entre lusitanos e nativos (Almeida, 2010).

[257] Aqui levo em consideração a caracterização de ao menos três formas gerais de educação: 1) a informal/difusa, como o processo educacional mais universalizado, como aquele que ocorre cotidianamente nas relações primárias da família e da comunidade cultural; 2) a formal/escolar, como aquele processo formativo que se dá em instituições autorizadas por um determinado governo, sob um currículo oficial e seriações, a diplomar estudantes; 3) e a não formal, como aquela que se dá no cotidiano vital, para além do âmbito familiar, via agrupamentos aos quais nos vinculamos por escolha e identificação pessoal para compartilhamento de experiências diversas (Gohn, 2006).

[258] Sobre isso, ver Resende e Langfur (2007) e Almeida (2010).

O fenômeno é complexo e, como tal, com certeza ainda há muito o que se descobrir sobre ele. O mesmo se aplica acerca do trabalho educativo desenvolvido por diversas populações indígenas de nosso país, considerando especificidades para ir além das generalizações. Há, ainda, muitos testemunhos a serem colhidos entre os povos originários que seguem, hoje, (sobre)vivendo entre nós, cujas vozes precisam ser ouvidas, consideradas, valorizadas e assimiladas: vozes outras que possibilitam epistemologias outras e modos outros de ser-viver-agir para os dias de hoje.

Há também que se considerar a educabilidade indígena vivenciada antes da chegada do colonizador. Como dito, os povos indígenas não eram "sem educação". Cada povo tinha seus processos formativos, em geral baseados na transmissão oral de mundividências tidas como culturalmente fundamentais para a constituição identitária do grupo, bem como na observação mimética, pelos curumins, dos afazeres e condutas dos adultos. Ritualidades religiosas, o trabalho cotidiano e a própria condição do entorno social – que era intimamente ligado ao entorno natural ecossistêmico – são elementos indispensáveis para a vivência formativa desses povos que, destacadamente, fazem da educação uma realidade vital complexa, isto é, integrada à vida como um todo, e não exclusivamente como uma atividade formal, que, não raras vezes, corre o risco de ser desenvolvida de modo descolado da cotidianidade concreta dos sujeitos educandos.

O que se deve aprender, deve-se viver; o que se vive, deve ser aprendido. Educação e vida, educação viva, educação em vida são elementos que não se reduzem a uma mera educação para a vida, esta entendida como um mero preparo para o exercício de algum papel social forjado artificialmente através de alguma técnica formativa imposta de fora.

Nesse sentido, destaca-se, por um lado, uma compreensão menos dualista ou disjuntiva de educação, de conhecimento e/ou de relação formativa que, por seu turno, encaminha para a vivência de uma educabilidade marcadamente complementar entre tudo que existe. Inevitavelmente, isso questiona o humanismo antropocêntrico e machista. Questiona também nossa racionalidade analista e fechada. Por outro lado, não é estranho que o complexo educativo dos povos indígenas tenha soado como pseudo-educação e pré-ciência aos padrões educacionais e civilizacionais eurocêntricos.

Uma relação não dominadora e destrutiva da natureza pelo ser humano, questionando "à economia da civilização" (Ribeiro, 2015, p. 132); uma compreensão complexa da realidade circundante; o não desenvolvimento de uma pedagogia da exploração mercantil; a afirmação de uma pedagogia eco-lógica, que nos ajuda a pensar com o coração e ler o mundo em chave

ecossistêmica, que ensina a colocar a cabeça à altura do coração (Piúba, 2022)[259]; uma educação vivida em chave solidária (interconectando vidas e com reverente respeito pela sacralidade vital), economicamente sóbria (sem a preocupação com a produção e o consumo acelerados), sensi-observacional (um profundo e sensível senso de observação da realidade circundante, que não se reduz a um mero exercício de especulação racionalizante) e não antropocentrada (o ser humano não é o ente central ou mais importante da natureza nem o único sujeito cognoscente), é uma educação de alta complexidade e de potente decolonialidade, que tem muito a ensinar atualmente com seu modo outro de racionalidade, de saber e de viver. Tem mesmo a oferecer um importante caminho de revolução cultural ao ocidente.

Segundo Boff (2022), a consideração da sabedoria ancestral dos povos indígenas é de suma importância, destacando cinco razões centrais para essa afirmativa:

1) "[...] porque eles podem ser nossos mestres e doutores" (Boff, 2022, p. 208), e isso se manifesta no modo colaborativo, respeitoso e venerador com que se relacionam com a natureza, manejando "recursos naturais sem destruir o equilíbrio ecológico" (Boff, 2022, p. 208). Daí que se faz "urgente que aprendamos formas alternativas de relação para com a natureza. E os indígenas nos mostram o caminho" (Boff, 2022, p. 208).
2) Porque "eles nos desvendam formas de convivialidade e generosidade social que nós perdemos" (Boff, 2022, p. 208), donde podemos (re)aprender "o senso de respeito pela diferença, o apreço pela liberdade e o entendimento da autoridade como simples serviço" (Boff, 2022, p. 209).
3) Porque "estamos defendendo nossa própria identidade nacional" (Boff, 2022, p. 209), dado que o Brasil é permeado de muitos valores humanísticos[260], de palavras[261], de diversos utensílios[262], de alimentos[263], de imaginários[264], enfim, de variados legados culturais herdados dos nossos povos indígenas.

[259] Fabiano Piúba (2022, p. 182) afirma que esse é o lugar que temos "que chegar: pôr a cabeça à altura do coração", explicando que "colocar a cabeça nessa altura é encontrar o ponto cardeal. No meio da desorientação e confusão em que nos metemos, esse gesto significa orientação harmoniosa entre o céu e a terra, entre o corpo e o espírito, entre o cérebro e o coração, entre a Cultura e a Natureza". Segundo explicita o próprio autor, ele se inspira no que Ailton Krenak chama de *espiritar*, donde nossa relação com a terra precisa de uma reeducação *espiritada*. Isso significa que essa relação "não pode ser só cerebral, mental, prática, cheia de razão. Nós vamos declinar dessa ideia de que a cabeça dirige o corpo e pôr a cabeça à altura do coração".
[260] Ver Boff (2022, p. 230-237).
[261] Ver Boff (2022, p. 220-221).
[262] Ver Boff (2022, p. 221-222).
[263] Ver Boff (2022, p. 223-226).
[264] Ver Boff (2022, p. 227-229).

4) Porque “eles nos mostram formas de sermos humanos muito diferentes da nossa” (Boff, 2022, p. 209), donde podemos aprender que é possível um outro estilo de vida, feliz e radicalmente alternativo ao padrão moderno/colonial de felicidade e de sucesso.
5) Porque “os indígenas são nossa permanente má consciência” (Boff, 2022, p. 209), possibilitando-nos uma pedagogia da vergonha ou do arrependimento, que transforma e ressignifica condutas e, quiçá, estruturas, dado que o contato com seus saberes pode nos colocar também em contato com os dessabores que, em nome da modernidade, foram historicamente produzidos contra eles.

Em síntese, grandes urgências epistemológicas e formativas que são veiculadas nos dias de hoje já se encontravam como saberes profundamente vivenciados pelos povos indígenas há tempos. Como afirma Ribeiro (2015):

> Ultimamente, viemos todos tomando consciência de que o mundo é um único ecossistema interativo. Nele, terras e mares, ilhas e continentes, florestas e desertos, com suas floras e faunas, se integram numa interdependência simbiótica em que todos e cada um dependem de todos e de cada um. (Ribeiro, 2015, p. 133).

Morin e Kern (2011, p. 70), por sua vez, também já alertavam para a atual necessidade que temos de desenvolver “um pensamento ecologizado que considere a ligação de todo sistema vivo, humano ou social a seu ambiente”. E também Francisco (2015, p. 15-16) tem afirmado repetidamente “a convicção de que tudo está estreitamente interligado no mundo”[265].

Segato (2021), por seu turno, também dá destaque aos inúmeros ensinamentos que os povos historicamente subalternizados em nosso continente têm a oferecer. Segundo afirma:

> [...] constatamos como o ideal comunista, as propostas de comunidade solidária e outros postulados modernos que hoje costumam ser descartados ao serem taxados de “utópicos” foram e são, na América Latina, realidades materializadas no dia a dia dos povos indígenas, quilombolas e outros tipos de comunidades tradicionais. Suas “metas de felicidade”, hoje chamadas de “bem viver” a partir de categorias andinas, colocam as relações humanas e o meio natural no centro da vida; não pautam sua existência por cálculo de custo-benefício, produtividade, competitividade, capacidade de acumulação e consequente concentração; e produzem, assim, modos de vida disfuncionais ao mercado global e projetos históricos que, sem se basear em modelos e mandatos vanguardistas, são dramaticamente divergentes do projeto do capital. Trata-se de formas de existência material vigentes em retalhos, ou mesmo fragmentos pulsantes, do tecido social latino-americano. Existência regida pelo valor-comunidade em seu centro, defendida por uma

[265] Para uma aproximação entre os pensamentos de Morin e de Francisco acerca da interligação ecossistêmica, ver Messias (2023).

> vital densidade simbólica de crenças e práticas espirituais e por formas de mercados locais e regionais, mesmo sob a ofensiva cerrada da globalização. (Segato, 2021, p. 50-51).

Para os indígenas, enfim, "como para os contemporâneos que vêm das ciências da Terra (cosmologia, física quântica, biologia, ecologia integral), tudo é vivo e tudo vem carregado de mensagens que importa decifrar" (Boff, 2022, p. 233). Eles, junto a outros povos tradicionais, são, assim, mestres de decolonialidade, de interculturalidade e de complexidade para nosso tempo: "Eles conseguem, naturalmente, captar o fio que liga e re-liga todas as coisas entre si e com Deus" (Boff, 2022, p. 233).

4.1.5 O terror e o medo como modos pedagógicos

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

Severino e Tavares (2020) já tinham acenado acerca da aplicação de uma verdadeira "pedagogia do terror" entre nós, que se oficializa no período colonial como instrumento singular frequentemente utilizado pela eficiente máquina de produção de subalternidades do sistema-mundo moderno/colonial. O terror era feito cânone moralizador, regra cotidiana para aqueles que entendiam ser necessário "educar exemplarmente" os rebeldes que ousassem resistir à lógica economicista do colonizador etnocêntrico.

Quanto às violências sofridas pelos indígenas, Faria (2022) chama a atenção para o fato de os jesuítas terem aceitado administrar aldeias no período do governo geral de Mem de Sá, na segunda metade do século XVI, embora o "quarto voto" – obediência direta ao papa – se via ameaçado por conta da obediência aos intentos do poder real. Segundo explica, os padres da Companhia de Jesus ficaram "cada vez mais fortemente a serviço da política indigenista portuguesa" (Faria, 2022, p. 3). Dentre os objetivos desta política, estava a meta de "sujeição completa sobre as tribos índias revoltas ou inimigas" (Thomas, 1982, p. 74 *apud* Faria, 2022, p. 3). A violência era artifício "formativo" francamente utilizado.

Nesse contexto, “os jesuítas não mais se ocupavam somente do plano espiritual, senão também do temporal” (Faria, 2022, p. 5), vindo o Pe. Aquaviva, geral dos jesuítas, a chamar a missão brasileira de “vinha estéril”, conforme destaca Faria (2022, p. 5). Dentre os seus muitos desafios, constava que, “na aldeia, aconteciam os problemas mais sérios, sobretudo, violências e abusos contra os índios” (Faria, 2022, p. 6), e “os relatos vindos das aldeias [...] se configuravam como um contratestemunho à missão” (Faria, 2022, p. 7).

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

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

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

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

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

> [...] a colonização pautava-se no pressuposto de que os nativos eram seres imersos nas trevas e necessitados da intervenção europeia para alcançar o estágio de “evolução” humana atingido pelos cristãos [...] Todavia, para o padre Leitão, a intervenção se dava por meio do uso da força, da violência e do abuso aos índios e nem mesmo o sigilo do sacramento da penitência escapava aos abusos do padre. [...] Os índios fogem porque são violentados e abusados pelo padre pecador [...] (Faria, 2022, p. 15).

Ao que considera, finalmente:

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

Em linha similar, Maestri Filho (2014) fala de uma "pedagogia do medo" constantemente aplicada na escravidão negra brasileira, em um processo de disciplinamento e aprendizado efetivamente mortal. É preciso cuidado com pedagogias que veiculam a ideia de que a educação "prepara para a vida". Para qual tipo de vida? Sob quais condições? Que tipo de educação? Para qual tipo de sociedade? Fundamentada em qual tipo de antropologia? Essas questões jamais serão demais, especialmente quando sabemos que a educação também pode servir a processos múltiplos tanto de vida quanto de morte.

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

Ora, a colonização opera-se sob um regime disciplinar, sob uma perspectiva educacional em vista da imposição violentamente parasitária da ideologia do colonizador no ser do colonizado. Há um simulacro de formação humana que se efetiva, em última instância, como formatação desumanizante, que nega implícita ou explicitamente a humanidade do outro na medida em que o coisifica. Elucidativo o que diz Arroyo (2023, p. 175): "Quando se decreta um ser humano desde a infância, não sendo humano, proibido de ser humano se destrói a subjetividade, identidade humana. Nega-se a possibilidade de educá-los como humanos, para a autonomia, os valores, os saberes, a liberdade humana". Ou ele/ela serve para o trabalho alienante ao qual foi designado – e assim continua usufruindo do mínimo de vida que lhe foi permitido viver dentro do projeto societário para o qual ele/ela é constantemente preparado via pedagogia do terror/medo/escravidão – ou ele/ela não serve para nada e, como um "ninguém", pode ser, portanto, descartado com pena capital. Negros ou indígenas, nenhum deles escapava da violência e cupidez dos colonizadores europeus.

No contexto, por exemplo, da colonização da América espanhola, o frei Bartolomeu de Las Casas (2008) faz diversos relatos sobre a aguda crueldade do colonizador contra os indígenas. Falando especificamente sobre o primeiro território ocupado pelos espanhóis – a chamada Ilha Espanhola –, o religioso diz que os indígenas rapidamente perceberam que aqueles homens não tinham vindo do céu, tamanha violência gratuita que utilizavam com os povos locais. Segundo diz, os colonizadores

> [...] 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. Arrancavam os filhos dos seios da mãe e lhes esfregavam a cabeça contra os rochedos enquanto que outros os lançavam à água dos córregos rindo e caçoando, e quando estavam na água gritavam: move-te, corpo de tal?! Outros, mais furiosos, passavam mães e filhos a fio de espada. Faziam certas forcas longas e baixas, de modo que os pés tocavam quase a terra, um para cada treze, em honra e reverência de Nosso Senhor e de seus doze Apóstolos (como diziam) e deitando-lhes fogo, queimavam vivos todos os que ali estavam presos. Outros, a quem quiseram deixar vivos, cortaram-lhes as duas mãos e assim os deixavam; diziam: Ide com essas cartas levar as notícias aos que fugiram para as montanhas. (Las Casas, 2008, p. 31).

É a pedagogia do terror em prática, procurando "educar exemplarmente". E, diante de eventuais reações dos indígenas, no intuito de reprimi-las, relata Las Casas (2008, p. 32) que "os espanhóis fizeram uma lei entre eles, segundo a qual por um espanhol morto faziam morrer cem índios". Cruel legalismo, que "educa" impondo medo e passividade[266].

As marcas da colonialidade cultural produziram marcas físicas. Uma segue levando à outra, reciprocamente. Ainda somos educados diuturnamente para uma cultura do consumo, do privatismo, do machismo, do racismo, da xenofobia, do etnocentrismo, da inferiorização por gênero, cor, religiosidade, orientação sexual, nível de instrução escolar, jeito de falar, condição econômica etc. Ainda há um padrão que se impõe a partir de uma

[266] Um consistente trabalho acerca do gradativo desenvolvimento da consciência social de Bartolomeu de Las Casas na perspectiva da universalização dos direitos humanos dos povos indígenas e dos povos negros, com ênfase no legado histórico que ele deixou sobre as falsas e perversas ideologias que estão na legitimação da escravidão, sobretudo dos negros, pode ser encontrado em Josaphat (2017). A atuação do padre Las Casas faz-me lembrar da necessidade complexa de atenção às ambiguidades: "a barbárie humana engendra deuses cruéis, que por sua vez, incitam os seres humanos à barbárie. Nós modelamos deuses que nos modelam. Por outro lado, não se pode reduzir essa possessão pelas ideias religiosas apenas ao aspecto bárbaro. Os deuses que dominam os fiéis podem obter deles não apenas os atos mais terríveis como também os mais sublimes" (Morin, 2009, p. 13). A atuação de religiosos católicos no período colonial não se reduziu apenas a ações reprováveis. Las Casas é um desses exemplos. Como disse José Martí (2007, p. 178): "Não se pode ver um lírio sem pensar no Padre las Casas", "parece que está vivo, porque foi bom".

heteronormatividade branca, masculina, cristã, ocidental. Ainda há muito que nos des-educarmos de tudo isso, para nos desvencilharmos de uma cultura pedagógica inclinada à produção de dominação, de submissão, de quadros colonizados à disposição da colonialidade.

Voltando ao que expõe Maestri Filho (2014), o ser humano negro africano era submetido a um intenso processo de tentativa de transformação de seu próprio ser, a fim de que pudesse ser metamorfoseado de pessoa em "cativo vendido em uma feitoria da costa africana" (Maestri Filho, 2014, p. 194), em escravo. Era uma cruel metamorfose, que, conforme nosso autor (Maestri Filho, 2014, p. 196), dentre outras formas, "se expressava simbolicamente na perda do nome africano", no "ser marcado a ferro quente com o sinal do comprador; com o símbolo da Coroa, para provar o pagamento do imposto; com uma pequena cruz, para assinalar o pagamento do óbolo sacerdotal devido pelo batizado sumário a que fora submetido".

O que se vê é um trabalho mesmo de de-formação, de recriação, de reconstrução – desconstrução – da pessoa reduzida a cativo escravizado. E isso se dava através de uma pedagógica aterrorizante, que manipula o vir-a-ser humano, o devir humano, para que o negro deixe-de-ser o sujeito humano que vinha sendo e seja transformado em um objeto desumanizado, "uma ferramenta com vida" (Morin, 1975, p. 20) a serviço de um outro, este sim pessoa humana: o vendedor, o traficante e o comprador de escravos.

Produziam-se, desse modo, "seres reduzidos" (Maestri Filho, 2014, p. 197), crendo-se mesmo, em última instância, que assim eles já o eram: menos humanos que qualquer outra pessoa que lhes fosse semelhante, exceto pela cor da pele. Colonização do ser. E toda "resistência do escravizado à *opressão escravista*" (Maestri Filho, 2014, p. 197, itálicos do original) seria interpretada, na ótica do escravizador, pela perspectiva do reducionismo: o resistir daquela pessoa escravizada seria exemplo claro de sua "tendência à *barbárie*", ao passo que sua "*negativa ao trabalho feitorizado*" jamais seria vista como um grito por humanização ou como um indicativo da humanidade mesma do sujeito feito escravo, mas sinal "claro" de sua natureza animalesca irracional, de "preguiça" (Maestri Filho, 2014, p. 197, itálicos do original).

Frequentemente, o trajeto da África ao litoral das Américas era longo, durava semanas infindáveis, prolongando a dor da reconstrução social e subjetiva daquelas pessoas reduzidas a escravas, que iam, pouco a pouco, sendo penetradas, vilipendiosamente, por um outro universo. Como expressa Glissant (2021) em sua dura poética:

> O que é petrificante na experiência de deportação dos africanos para as Américas é, sem dúvida, o desconhecido, enfrentado sem preparo ou desafio. A primeira escuridão foi ser arrancado do país cotidiano, dos deuses protetores, da comunidade defensora. *Mas isso ainda não é nada*. O exílio é suportável, mesmo quando ele fulmina. A segunda noite foi a da tortura, a da degeneração do ser, vinda de tantos e impensáveis suplícios. Imagine duzentas pessoas socadas em um espaço onde mal caberia um terço delas. Imagine o vômito, a carne viva, os piolhos em profusão, os mortos caídos, os agonizantes apodrecidos. Imagine, se for capaz, a embriaguez vermelha das subidas na ponte, a rampa para subir, o sol negro no horizonte, a vertigem, o clarão do céu chapado sobre as ondas. Vinte, trinta milhões, deportados por dois séculos e mais. A usura, mais duradoura do que um apocalipse. *Mas isso ainda não é nada*. O aterrorizante vem do abismo, três vezes amarrado ao desconhecido. Uma primeira vez, inaugural, quando você cai no ventre da barca. [...] o ventre dessa barca te dissolve, te atira num não mundo em que você berra. Essa barca é uma matriz, o abismo-matriz. Que gera o teu clamor. [...] O segundo abismo é o insondável do mar. [...] quanto sofrimento pelo desconhecido! [...] Dos dois lados da barca as margens do rio desapareceram. [...] A terceira forma do abismo projeta paralelamente à massa de água a imagem inversa de tudo o que foi abandonado, que, por gerações, só será reencontrado nas savanas azuis da lembrança e do imaginário, cada vez mais desgastado. (Glissant, 2021, p. 29-31, itálicos meus).

"Mas isso ainda não é nada": aterrorizante refrão.

Diz Maestri Filho (2014) que o sujeito cativo sofria

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

Os que, por sua vez, manifestavam maior sofrimento eram, então, utilizados "pedagogicamente" como exemplo, a fim de que os demais não resistissem à subalternização que lhes era imposta e rendessem mais no trabalho forçado que os aguardava. Nessa longa travessia, por vezes eram distribuídos alguns poucos "regalos aos cativos dóceis e castigos brutais aos rebeldes, ministrados com claro sentido pedagógico" (Maestri Filho, 2014, p. 196).

Nunca era demais "educar" o escravizado, entendendo-se por isso um exercício de amaciamento daquela pessoa reduzida a uma peça de maquinário, a produto de uma maquinaria. Para o que se julgava dono de um escravo, "educar" é sinônimo de "amaciar". Nas palavras de Maestri Filho (2014, p. 196), é "introduzir um cativo na rotina produtiva – amaciá-lo, como diziam os escravistas". O método? A pedagogia da escravidão, do medo, do terror, uma educação reduzida a violento adestramento:

> Um castigo, para cumprir seus objetivos *pedagógicos* singulares e gerais, devia ser aplicado, sem excesso ou complacência, com o rigor correspondente à falta cometida, para introjetar no produtor punido e na comunidade escravizada a ideia do *poder* e da *justiça* do escravista. A aplicação do castigo era tida como uma verdadeira arte, ou seja, ciência. [...] O castigo buscava ferir o punido e aterrorizar pedagogicamente a escravaria como um todo. (Maestri Filho, 2014, p. 198, itálico do original).

Aos poucos, alguma exceção era admitida pelos escravistas na capacidade de aprendizado dos escravos. Mas levou-se muito tempo para se admitir que também eles eram racionais. No máximo, alguns escravos pareciam ter – na ótica do escravizador – alguma inclinação maior que outros para algum aprendizado mais elevado. E isso poderia ser um bom negócio para a garantia de alguma renda a mais para o branco superiorizado. Há quem achasse valer a pena ensinar algo mais para alguns filhos de escravos, para poder vendê-los "a melhor preço, quando formados" (Maestri Filho, 2014, p. 204).

Como característica de todo ser humano, muitos desvios aconteciam; o ser humano é marcadamente um espírito desviante (Morin, 2011b). Se, como diz Foucault (2020), onde há poder, há resistência, também onde há colonialismo, há desvios descolonizadores, onde há colonialidade, também existe decolonialidade. Como já foi dito, a história humana registrou resistências e insurgências em suas brechas. Isso significa que, onde imperava a pedagogia do terror, também ocorreram esperanças transgressoras; a pedagogia colonizadora do deixe-de-ser produziu muitas mortes, mas não foi forte o suficiente para impedir a pedagógica vital do vir-a-ser, da abertura histórica, do ontológico ser-mais (Freire, 2020; 2021).

Todavia, as "malditas heranças" (Maestri Filho, 2014, p. 207) do terror e do medo como modos pedagógicos ainda marcam presença. Essa colonialidade cultural persiste com seus enraizamentos. Se não estão mais oficializadas e justificadas legalmente, na informalidade ainda podem permear o imaginário de alguma coletividade. "Pilar das visões de mundo das classes escravizadoras, a ideia do *castigo físico justo,* como recurso pedagógico excelente, penetrou as classes subalternizadas da época, tornando-se, a seguir, uma das mais arraigadas visões pedagógicas *informais* da civilização brasileira" (Maestri Filho, 2014, p. 207, itálicos do original).

Marcas de colonialidade se fazem presentes de múltiplas formas. "Punir exemplarmente", "castigos e recompensas", "programa de índio", "'nêgo' preguiçoso" e tantas outras expressões similares ainda podem ser ouvidas fora e, quiçá, dentro de nós. Um exemplo mais:

> A mesma herança maldita fortalece a ainda muito ampla percepção pedagógica de dificuldade quase natural ao aprendizado das classes populares, sobretudo se afro-descendentes e se expressando nos padrões linguísticos populares divergentes da norma culta praticada e ditada pelos segmentos dominantes. (Maestri Filho, 2014, p. 207).

Temos, enfim, muito a aprender. Temos, também, muito a des-aprender. "[...] o genocídio indígena da Conquista e o genocídio negro do tráfico de pessoas escravizadas são [...] parte de uma história única" (Segato, 2021, p. 35). Frente aos contínuos coloniais (Rufino, 2021) e às constantes elitistas e excludentes (Ferreira Jr., 2010) que ainda nos assombram, identificar colonialidades é um imperativo à educação de nossos tempos.

4.1.6 O período joanino

Um momento dos longos séculos coloniais de nosso país merece ainda destaque em nossa reflexão, que é aquele que se refere ao período no qual a família real portuguesa, sob a batuta do príncipe regente[267] D. João VI, se instala no Brasil em 1808, fugindo das ofensivas de Napoleão Bonaparte, e aqui permanece até 1821.

Essa fuga, por si mesma, revela um traço marcante daquilo que fora acenado em seções anteriores do presente relatório de pesquisa como modernização conservadora. Para além do conhecido conflito econômico entre França e Inglaterra, e do fato de Portugal receber certo protetorado inglês, destaca-se que o reino lusitano se encaixava no grupo de Estados monárquicos absolutistas, contra os quais a Revolução Francesa parecia ter a pretensão de combater. O modelo econômico-político português, uma vez mais, se revela indisposto a enveredar-se pelos caminhos do capitalismo liberal do *laissez-faire*, que, por sua vez, pressupunha um Estado menor, menos forte e menos centralizado. Portugal segue firme no intento de acolher modernizações que signifiquem a manutenção de seu *status* de reino colonizador às antigas[268].

A chegada da família real ao Brasil significou a transformação do território brasileiro em sede do reino, cuja capital passou a ser a cidade do Rio de Janeiro. Isso também implicou a aplicação de algumas mudanças estruturais, de cunho administrativo, que respingaram no

[267] Dom João VI assumiu como príncipe regente de Portugal no ano de 1792 quando sua mãe, a rainha Dona Maria I, foi declarada interdita sob prerrogativa de "loucura". Após a morte da mãe, em 1816, D. João passa a ser rei, assim permanecendo até 1826, quando morre (Boxer, 1981).

[268] Digo "às antigas" porque a segunda fase do capitalismo – *laissez-faire* (liberalismo) – que se iniciava não deixava também de ser colonizador em sua *práxis.*

âmbito da educação, sobretudo sob a inspiração ainda das "ideias pedagógicas oriundas do pombalismo" (Saviani, 2019, p. 113).

Segundo Fausto (2019, p. 105), "cerca de 10 a 15 mil pessoas embarcaram em navios portugueses rumo ao Brasil, sob a proteção da frota inglesa". Dessa forma, veio para a colônia o aparelho burocrático lusitano, como "ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do Exército e da Marinha, membros do alto clero". E foram trazidos também "o tesouro real, os arquivos do governo, uma máquina impressora e várias bibliotecas que seriam a base da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro".

Como se pode notar, o cenário sociocultural brasileiro, mormente o Rio de Janeiro[269], estava prestes a sofrer uma significativa transformação, deparando-se com elementos materiais e quadros pessoais administrativos marcadamente novos para a realidade de então. Eram os "ares mais palacianos" (Schwartz; Starling, 2018, p. 180) do bem-estar da família real: "a ideia era criar a nova sede tomando a administração de Lisboa como espelho" (Schwartz; Starling, 2018, p. 181). Ainda que isso não chegaria a significar uma melhoria radical da vida das camadas populares, um novo mundo se abriria no horizonte da colônia, sobretudo porque evidenciaria todo um contraste de sua estrutura e funcionamento cotidiano em relação à metrópole. Contribuía-se, assim, para que o padrão de vida do colonizador se transformasse, ainda mais, num modelo a ser seguido ou, ao menos, aspirado, desejado pelos colonizados. Colonialidade cultural.

Tendo em vista "a necessidade da formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino" (Saviani, 2019, p. 113), destacam-se, em perspectiva educacional, algumas novidades instaladas pela família real portuguesa ao longo de sua estadia no Brasil:

- Aulas de cirurgia e anatomia.
- Aula de medicina.
- Aulas de economia.
- Escolas de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros.
- Escola de agricultura e de estudos botânicos.
- Curso e laboratório de química.
- Curso de desenho técnico.
- Bibliotecas.
- Academias literárias.

[269] A frota com D. João VI aportou-se primeiro em Salvador, em 22 de janeiro de 1808, nela permanecendo por pouco mais de um mês, até 26 de fevereiro, quando partiu para o Rio de Janeiro, onde chegou em 07 de março (Schwartz; Starling, 2018).

- Teatros.
- Museus.
- Missões artísticas, especialmente francesas.
- Imprensa.

Como se disse, era um momento de novos ares – "o acesso aos livros e a uma relativa circulação de ideias foram marcas distintivas do período" (Fausto, 2019, p. 109) –, embora com alcance marcadamente limitado ao mundo elitista e mantendo o tom absolutista. Tais inovações foram trazidas tendo em vista a manutenção da própria estabilidade do poder administrativo, já que boa parte dos elementos educacionais destacados nos tópicos acima não tinha permissão da Coroa para existir na colônia. Em outras palavras, estava limitada a uma política que concentrava sua existência apenas na sede do reino em Portugal, como era o caso dos estudos superiores não teológicos (Schwarcz; Starling, 2018).

Destaca-se, ainda, uma marcante ausência de iniciativas voltadas à promoção e melhoria da educação primária. Àquela época, não havia a obrigação de sucessão seriada entre uma etapa e outra dos estudos. Por exemplo, não era necessário ter cursado primeiro a educação primária para poder acessar à educação secundária, nem ter cursado esta segunda etapa para ter acesso ao ensino superior. A educação elementar seguia negligenciada, a formação das camadas populares também.

Somente em 1816 elaborou-se, a pedido de D. João VI, um projeto sobre a instrução pública, com alguma atenção às escolas de primeiras letras, sob a perspectiva do método lancasteriano[270] – ou método mútuo –, que era mais viável economicamente (Veiga, 2007). Vemos aí a marca do critério economicista limitando o investimento em – às vezes entendido como "gasto com" – educação.

Em síntese, as mudanças educacionais ocorridas não se destacavam como políticas educacionais sistematizadas, mas, conforme as palavras de Aranha (2006, p. 221), "tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo". Tais problemas imediatos eram, sobretudo, aqueles que interessavam aos grupos dominantes, especialmente àqueles da

[270] Esse método foi proposto pelos ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell. No Brasil, teve suas primeiras aplicações a partir de meados da segunda década do século XIX, se oficializando com "o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15/10/1827" (Bastos, 2014, p. 41). Segundo explica Saviani (2012, p. 164), o método lancasteriano é marcadamente monitorial, pois "baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. [...] os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores". Chamo atenção, ainda, para o uso do termo "escola" no trecho citado. Naquele contexto, cada turma específica era também uma escola, conforme o modelo de aulas régias instituído pelas reformas pombalinas.

metrópole colonizadora, para a manutenção de seu estado dominador. Naquele contexto, "existiam as aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades do momento" (Aranha, 2006, p. 221). Eram as necessidades convenientes à instalação do aparato burocrático do governo lusitano, tendo em vista o contínuo colonial e elitista.

Ainda segundo Aranha (2006, p. 221), "além das adaptações administrativas necessárias, houve o incremento das atividades culturais, antes inexistentes ou simplesmente proibidas. Essas iniciativas estavam de acordo com o movimento iluminista que já amadurecera na Europa", para o qual os portugueses caminhavam lentamente e sob a lógica eclética de concessões limitadas ao interesse de subsistência do colonialismo.

Nota-se, por fim, ao longo do período joanino, outra marca do espírito lusitano, que é o seu destacado pragmatismo. As mudanças administrativas e educacionais engendradas tinham um caráter prático, à vista do que se podia denominar como "necessidades do momento" ou como "urgência para resolver problemas imediatos". Supostamente "sem tempo" para serem tão teorizadas, as transformações seguiam certo fluxo de praticidade para que fosse reproduzido um modo organizacional político, jurídico, econômico e cultural já em vigor em Portugal em favor do bem-estar da família real. Na educação, mais especificamente, tal pragmatismo se manifestou "no sentido de oferecer conhecimento científico utilitário, profissional, em instituição de ensino avulsas, isoladas, segundo o modelo ilustrado" (Hilsdorf, 2017, p. 34).

4.2 PERÍODO IMPERIAL (1822-1889)

O dia 07 de setembro de 1822 é a data com a qual se convencionou considerar a proclamação da independência político-jurídica do Brasil em relação a Portugal. Antes disso, contudo, considerando que a história é processo e não uma sucessão engessada de fatos e períodos, já havia toda uma movimentação com vistas à convocação de "eleições para uma Assembleia Constituinte, encarregada de elaborar a Constituição" (Fausto, 2019, p. 127).

Naquele contexto, o regime imperial já estava praticamente determinado como o regime político do novo país e um primeiro e marcante golpe autoritário no Brasil já se tinha prenunciado[271]. A Assembleia Constituinte teve início em maio de 1823 e, "na fala de abertura

[271] Nossa história é permeada de detalhes paradoxais: tornamo-nos independentes de Portugal, mas seguimos com um monarca português; definiu-se o regime monárquico antes mesmo da nossa primeira Constituinte, que sofreu um golpe; nossa primeira Constituição nasceu do autoritarismo golpista. Temos aí a matriz de uma

dos trabalhos, dom Pedro usou uma expressão indicativa do que poderia acontecer. [...] O imperador jurava defender a futura Constituição 'se fosse digna do Brasil e dele próprio'. O condicional deixava em suas mãos a última palavra" (Fausto, 2019, p. 127). De fato, aquela Constituinte fracassou, pois seus trabalhos se encaminhavam para a instauração de uma monarquia constitucional, objetivando garantir direitos individuais e limitar o poder do imperador. Dissolvida por D. Pedro, com apoio militar, em novembro de 1823 – no episódio que ficou conhecido como "noite da agonia" –, àquela Constituinte sucedeu-se outra, agora com membros escolhidos a dedo pelo imperador, da qual resultou a primeira Constituição do Brasil, imposta em 25 de março de 1824, "de cima para baixo" (Fausto, 2019, p. 128), e com poderes concentrados no rei – o poder moderador, por meio do qual "a pessoa do imperador foi considerada inviolável e sagrada, não estando sujeita a responsabilidade alguma." (Fausto, 2019, p. 131).

A estrutura social do Império não rompeu com a ordem subalternizante do período colonial, donde se pode dizer que "os anseios de autonomia convivem com ideias advindas da antiga Colônia" (Vieira, 2008, p. 17). O caráter elitista se manteve e a base da economia seguiu sendo o regime escravocrata. A Igreja Católica, por sua vez, continuou exercendo seu poderio cultural-religioso, sendo oficialmente assumida como a religião do Brasil imperial. E, no caso da educação, as alterações foram poucas, carentes de sistematização, e sob a prerrogativa de formar quadros úteis à manutenção do *status quo.*

A fim de melhor visualizar alguns elementos marcantes da educação brasileira no período imperial, convém considerar as subdivisões desse turbulento momento de nossa história. O Império teve duração de 67 anos, todos transcorridos no século XIX, e se subdivide em três fases gerais, sob a perspectiva política: 1) *primeiro reinado*, de 1822 a 1831, quando reinou D. Pedro I; 2) *período regencial*, de 1831 a 1840, quando D. Pedro I abdicou do trono e voltou para Portugal, onde reinou e morreu como Pedro IV, aqui deixando como sucessor seu filho Pedro de Alcântara ainda criança, fato que levou o Brasil a ser governado por várias regências até ser decretada a maioridade do imperador menino; 3) *segundo reinado*, de 1840 a 1889, quando reinou D. Pedro II até ocorrer a proclamação da República, fato que culminou em sua deposição e exílio na Europa, onde morreu em 1891.

---

considerável marca no Brasil: o espectro golpista – o golpe da Constituinte em 1823. Após esse, muitos outros golpes aconteceram: o golpe da maioridade de D. Pedro II em 1840; o golpe dos republicanistas em 1889; o golpe que impediu a presidência de Júlio Prestes em 1930; o golpe do Estado Novo varguista em 1937; o golpe da deposição de Vargas em 1945; o golpe que proibiu a existência do Partido Comunista Brasileiro em 1947; o golpe da ditadura civil-militar em 1964; o golpe do impedimento de Dilma Rousseff em 2016; a sombra golpista que permeou as eleições de 2022; e a concreta tentativa de golpe por parte de eleitores bolsonaristas em janeiro de 2023.

4.2.1 Educação no primeiro reinado

Durante o período do primeiro reinado, o Império brasileiro foi governado por um imperador português, D. Pedro I, e que era o sucessor direto ao trono de Portugal após a morte de seu pai, D. João VI. O reinado de Pedro teve poucos destaques para a educação, mas há dois marcos legais que merecem nossa atenção.

Dou maior atenção, a partir desse momento, a alguns marcos legais (leis, decretos, portarias, atos, resoluções etc.) que versaram, de algum modo, sobre o tema da educação formal brasileira. A escolha se dá pelo fato de que, a partir do período imperial, passamos a ter, de fato, um país oficialmente independente, de tal modo que os seus textos legais/oficiais vão, além de simplesmente normatizar o funcionamento de um determinado setor social, expressar certa inclinação ideológico-política do momento, ora expressando quase que exclusivamente os anseios da elite dominante, ora mesclando com algum clamor popular. As vezes expressam também os próprios modelos – societários, políticos, filosóficos, educacionais, econômicos – das antigas metrópoles, quando se tratam de ex-colônias (Reis Filho, 1998), como é o caso do nosso país. As legislações são consideradas importantes fontes para o estudo da história da educação do Brasil – embora a história da educação brasileira não nasça propriamente dessas fontes (Saviani, 2004) –, revelando, para além do texto explícito da lei, as entrelinhas, tendências, contradições, limites, rupturas, continuidades e ideias que nem sempre "saem do papel", isto é, que não se concretizam efetivamente na prática cotidiana. Vamos, então, a alguns desses marcos legais.

4.2.1.1 A Constituição Imperial de 1824

O primeiro deles é a *Constituição do Império do Brasil,* de 25 de março de 1824. Essa primeira Carta Magna brasileira praticamente se silencia acerca da educação, havendo apenas duas menções dentro do seu artigo 179. Assim está escrito[272]:

> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
> [...]
> XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

[272] Está preservada a grafia original.

> XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (Brasil, 1824).

Chama a atenção a compreensão de que a educação é elemento que garante direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. E quem a Constituição de 1824 considerava cidadão brasileiro? Conforme seu artigo 6º:

> Art. 6. São Cidadãos Brazileiros
> I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
> II. Os filhos de pai Brazileiro, e Os illegitimos de mãi Brazileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
> III. Os filhos de pai Brazileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
> IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
> V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (Brasil, 1824).

Como explica Cury (2011),

> O Império não foi um momento efetivo da educação como um direito universal de cidadania. É verdade que a Constituição Imperial, ao tratar das Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, faz menção explícita à educação escolar no art. 179. Mas é preciso apontar quem é esse cidadão brasileiro. Primeiramente, pode-se dizer quem não é. Não é cidadão o escravo. Aliás, a Constituição permanece é muda a esse respeito. [...] O negro escravo [...] não passava de propriedade material do senhor. Ele não era considerado brasileiro nem estrangeiro. (Cury, 2011, p. 19-20).

Na verdade, é relativamente ampla ou genérica a noção de "cidadão" brasileiro, embora não se mencione diretamente nem indígenas nem negros. Em geral, podem ser incluídos na compreensão geral de nascidos no Brasil, sejam "ingênuos" ou "libertos", isto é, sejam os naturalmente livres ou aqueles que conquistarem a liberdade. Todavia, entre o texto da lei e a efetivação prática havia longas lacunas, tendo em vista que o acesso à educação permanece elitizado ao longo da história do país.

Embora sejam apenas dois os parágrafos do artigo 179 da Constituição que se referem diretamente à educação, um deles se destaca pelas ideias de *gratuidade* e de *universalidade* da instrução primária: "gratuita a todos", diz o parágrafo 32. Uma boa intenção, mas que não se

efetivou convenientemente, mantendo-se a distância entre o texto legal e a prática social. Entretanto, ressalta Vieira (2008) que pelo menos a ideia de *gratuidade* não será contemplada nem pela Lei de 15 de outubro de 1827 nem pela Constituição de 1891, a primeira do período republicano. Em suas palavras (Vieira, 2008, p. 18), "não deixa de surpreender que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie sobre tema acerca do qual o Império se pronuncia".

O parágrafo 33, por sua vez, também genérico e objetivo, faz menção às etapas secundária e superior do ensino, com um breve indicativo de que, ao que parece, deveriam estar relativamente abertos às novidades científicas de então – materializando os ventos iluministas que circulavam entre os intelectuais do período pombalino-joanino – e também ao espírito literário humanista europeu, que, mesmo após as reformas pombalinas, não foi de todo excluído da vivência educacional brasileira.

Em linhas gerais, cinco importantes ideias se destacam sobre a educação no texto constitucional de 1824:

1) A compreensão do papel da educação na garantia de direitos civis e políticos.
2) A gratuidade da instrução primária.
3) A universalidade da instrução primária.
4) A sutil abertura à ciência moderna.
5) A sutil manutenção da tradição humanista.

Todavia, são incipientes e muito objetivas as proposições, o que lhes confere um singular estatuto de desimportância e negligência por parte da Constituição do nascente Império brasileiro. Nas palavras de Vieira (2008, p. 18), "o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional, muito embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos, apenas de esta não ter se efetivado na prática".

4.2.1.2 A Lei de 15 de outubro de 1827

Temos, ainda, um segundo marco legal sobre a educação do período imperial, que é a *Lei de 15 de outubro de 1827*, também conhecida como *Lei de escolas de primeiras letras.* Ela se destacou por regular "carreira, salários, currículos e métodos para todo o Império" (Cury, 2011, p. 20)[273].

[273] Com algum grau de inspiração nessa lei, o dia 15 de outubro foi estabelecido como Dia do Professor no Brasil, em 1963, através do Decreto nº 52.682 (Brasil, 1963), baixado pelo então presidente João Goulart.

Essa Lei de 1827 é, na verdade, decorrente de alguns aspectos do amplo projeto de reforma proposto em 1826 "pelo cônego Januário da Cunha Barbosa e outros" (Cury, 2011, p. 66). Isso porque, no lugar da reforma de Januário Barbosa, que previa uma substanciosa regulação de "todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus[274]" (Saviani, 2019, p. 124), a Lei de 1827 "preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar[275]" (Saviani, 2019, p. 126).

Essa Lei mandava criar "escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império", segundo consta em sua própria apresentação (Brasil, 1827). Chama a atenção o fato de ser direcionada, sobretudo, a "lugares mais populosos", dando, ao mesmo tempo, certa ideia de atendimento a um número elevado de pessoas e também de exclusão dos rincões menos populosos do Brasil aos olhos do Império. Ora, lugares menos populosos podem ser negligenciados pelo governo no oferecimento de educação? Isso ainda acontece?

Não obstante, o critério economicista implícito no público-alvo do texto da Lei de 1827 se explicita no seu artigo 4º, que diz: "As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se" (Brasil, 1827). É explícito o uso do método lancasteriano, ao qual me reportei em seção anterior deste trabalho. Como explica Saviani (2019, p. 126), "essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época" – certo grau de iluminismo –, nisso também se encaixando o ensino mútuo, "com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos" (Saviani, 2019, p. 128). Daí, então, que, através dessa Lei, "esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país" (Saviani, 2019, p. 128).

Um outro elemento da Lei de 1827 a ser destacado é o que se encontra disposto no seu artigo 5º. Ali se afirma que os custos com os edifícios e utensílios necessários para as escolas

---

[274] Segundo Saviani (2019, p. 124), os quatro graus "eram assim denominados: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias". Explica, ainda, que o primeiro grau "abrangia os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão" (Saviani, 2019, p. 124). O segundo grau "voltava-se para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio" (Saviani, 2019, p. 125). O terceiro grau "compreendia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de 'todo gênero de erudição'" (Saviani, 2019, p. 125). E o quarto grau, por fim, "destinava-se ao ensino das 'ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social [...]'" (Saviani, 2019, p. 125).

[275] Na verdade, houve a publicação também da chamada *Lei de 11 de agosto de 1827*, voltada para o ensino superior, dispondo "sobre a criação de 'dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda'" (Vieira, 2008, p. 67).

de ensino mútuo ficariam sob a responsabilidade do Estado, mas aqueles referentes à formação dos professores deveriam ser arcados pelos próprios docentes. O texto assim diz:

> Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (Brasil, 1827).

Ora, não estamos aí diante de uma histórica marca de colonialidade cultural que é a desvalorização, exploração e sucateamento do trabalho docente? Como pode o Estado impor oficialmente um método de ensino e não possibilitar que seus docentes sejam devidamente preparados para atuarem de acordo com ele? O texto impõe que esses professores se instruam "em curto prazo" e também "à custa dos seus ordenados". Dizendo claramente, deveriam eles mesmos financiar, com seus parcos recursos docentes[276], suas viagens às "escolas das capitais", tomadas como centro de referência. Exige-se instrução, mas praticamente nada se faz para que os professores pudessem se instruir. Ressalvadas as devidas proporções, esse ainda é um problema da educação no tempo presente.

No que se encontra disposto no artigo 6º, por sua vez, há um dado curricular que também encontra alguma correspondência com a atualidade. Trata-se da delimitação de um currículo que, no geral, se consagrou como "fundamental da escola primária" (Saviani, 2019, p. 126). Ali diz o seguinte:

> Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827).

Nota-se, desse modo, o lugar de destaque para a língua portuguesa (ler, escrever, gramática), seguida da matemática em geral (as quatro operações aritméticas, frações – "prática de quebrados" –, decimais, proporções e geometria), do ensino religioso (moral e doutrina cristã católica), ambos sob a perspectiva do espírito do nacionalismo patriótico (ler, preferencialmente, a Constituição Imperial e a História do Brasil), já que, naquela época,

[276] Pagar mal a quem se dedica à profissão docente parece ser uma marca histórica do Brasil. Já no contexto das aulas régias e do subsídio literário, instaurados com as reformas pombalinas, as queixas de mal pagamento, atraso ou mesmo de não pagamento eram recorrentes e são identificadas como exemplos das dificuldades enfrentadas pelo projeto de Pombal. Sobre isso, ver Fonseca (2014).

houve todo um esforço para que se constituísse um espírito nacional entre os membros do novo país que surgia (Reis, 1999).

Destaca-se, ainda, o fato de que o currículo proposto no artigo 6º se delimitava exclusivamente aos homens, revelando o sexismo – estratificação social por sexo – da época. Isso fica mais claro ao considerarmos o que se encontra disposto nos artigos 11 e 12. Neles se diz o seguinte:

> Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.
> Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (Brasil, 1827).

Ao passo que o artigo 11 possibilita a existência de "escolas de meninas", embora separadas das escolas de meninos e condicionadas ao juízo de necessidade feito por homens, o artigo 12, por sua vez, reafirma a proposta curricular disposta no artigo 6º. Todavia, impõe uma limitação no que tange ao ensino de matemática para o gênero feminino: não deve haver estudo de "noções de geometria" e a parte aritmética deveria se ater somente às operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

As justificativas que circularam no senado brasileiro na época das discussões sobre o objeto que daria origem, posteriormente, à Lei de 1827, revelam o sexismo e, em alguns casos, até mesmo a colonialidade do ser e a colonialidade do saber, que dão sustentação à colonialidade de gênero, colocando a mulher como inferior existencial e intelectualmente diante do homem. Diante do problema se as meninas deveriam receber o mesmo grau de instrução que os meninos, o senador Visconde de Cayru responde da seguinte forma:

> Tal não creio. Para elas, acho suficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar. (…) Sobre as contas, são bastantes [para as meninas] as quatro espécies, que não estão fora do seu alcance e lhes podem ser de constante uso na vida. Não sejamos excêntricos e singulares. Deus deu barbas ao homem, não à mulher. (Cayru *apud* Domingues, 2021, n.p).

O Marquês de Caravelas, por sua vez, argumenta de modo semelhante:

> Em geral, as meninas não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos, não prestam tanta atenção ao ensino. Parece que a sua mesma natureza repugna o trabalho árido e difícil e só abraça o deleitoso.

> Basta-lhes o saber ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, prendas que vão aumentar a sua beleza. (Caravelas *apud* Domingues, 2021, n.p).

E o Marquês de Maricá, por fim, reforça as mesmas ideias:

> Sou também da opinião que se devem reduzir os estudos das meninas a ler, escrever, contar e gramática portuguesa, porque não sei de que lhes possa servir o aprender a prática de frações, decimais e outras operações que não são usuais. (…) A mulher é um ente mui diverso do homem. O que ela deve saber é o governo doméstico da casa e os serviços a ele inerentes, para que se façam boas mães de família. (Maricá *apud* Domingues, 2021, n.p).

Uma voz dissonante, contudo, apareceu. Foi a do Marquês de Santo Amaro, que, sob uma perspectiva iluminista em desacordo com a dos demais, argumentou que seus companheiros políticos estavam presos a um passado que não fazia mais sentido naquela época. Segundo suas palavras:

> Não me parece conforme as luzes do tempo em que vivemos deixarmos de facilitar às brasileiras a aquisição desses conhecimentos [de matemática]. A oposição que se manifesta não pode nascer senão do arraigado e péssimo costume em que estavam os antigos, os quais nem queriam que suas filhas aprendessem a ler. Em todas as nações cultas se dá às meninas essa instrução e parece-me que devemos adotar essa mesma prática. (Santo Amaro *apud* Domingues, 2021, n.p).

Todavia, a argumentação do Marquês de Santo Amaro não teve êxito naquele contexto, já que para os demais colegas fazia todo sentido prático a manutenção do *status quo* sexista. A resposta veio do já citado Marquês de Cayru:

> Não nego que tem havido mulheres de capacidade varonil. A história tem aplaudido as Aspásias, Cleópatras, Isabéis e Catarinas, mas são raridades da espécie. Todavia, não foram famosas em moral. Modernamente têm aparecido mulheres distintas na matemática. Torno a dizer, são raridades da espécie. Tem havido mulheres que até se lançaram ao mar da política, especialmente depois da revolução da França [em 1789]. Não se têm visto bons resultados. Bastará nomear a famosa inglesa Mary Wollstonecraft, que fez a obra *Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher*. Ela foi condenada por adúltera. (Cayru *apud* Domingues, 2021, n.p)

Note-se, na citação acima, o arraigado sexismo na argumentação de Cayru, que, mesmo quando reconhece alguma capacidade nas mulheres, a masculiniza. A expressão por ele utilizada no início de sua fala é “mulheres de *capacidade varonil*”. Ora, o termo “varonil”

vem de “varão”, palavra sinônima de “homem”. Era praticamente o mesmo que dizer “mulheres de *capacidade masculina*”, “mulheres que, milagrosamente, têm alguma virtude mais destacada como os homens”. Mas, tão logo, já trata de considerar uma pretensa raridade desse tipo de mulher e de desmoralizar tais mulheres: “[...] são raridades da espécie. Todavia, não foram famosas em moral”, é o que ressalva o senador. O discurso moralista é um recurso sexista e, não raro, ainda se faz presente em nossos dias como marca de colonialidade.

Conforme a mentalidade da época e as funções de cunho marcadamente doméstico que se atribuíam às mulheres, não parecia – aos olhos dos homens – necessário que as meninas avançassem nos estudos. Um marcante pragmatismo se destaca aqui em companhia ao já evidente sexismo, uma vez que o texto da lei deixa entrever uma compreensão reprodutora da sociedade por parte da escola. Isso significa que ela deve ensinar o que é mais imediatamente útil e prático para a manutenção do estado social vigente. Como enfatiza o artigo 12, deviam ser ensinadas “as prendas que servem à economia doméstica” (Brasil, 1827).

Nas discussões feitas na Câmara, o deputado Diogo Antônio Feijó argumenta que “a educação das meninas não se faz tão necessária, nem as mulheres impõem tanto como os homens, na sociedade” (Feijó *apud* Castanha, 2013, p. 61-62). Uma voz contrária a esse argumento também se levantou, mas igualmente sem sucesso. Segundo relata Castanha:

> [...] o deputado Baptista Pereira se posicionou favorável à instrução feminina. Segundo ele, era preciso acabar com o “despotismo, que o sexo masculino” tem exercido “sobre o feminino” e concluiu: “Essas ideias estão já inteiramente proscritas. Sem haver instrução, não pode haver costumes, e sem bons costumes não pode haver virtude, por consequência tanto direito às despesas que faz a nação, tem o sexo feminino como o sexo masculino”. Das várias emendas apresentadas, apenas a do deputado Ferreira França, que sugeriu a substituição dos termos “coser e bordar” por economia doméstica foi aprovada. (Castanha, 2013, p. 62).

É a expressão que, como vimos, se encontra no marcante pragmatismo sexista do artigo 12 da *Lei de 15 de outubro de 1827* e que – agora sabemos – se trata de uma expressão de abrandamento, já que substituiu os termos explícitos “coser e bordar”. Onde se lê: “As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à *economia doméstica* [...]” (Brasil, 1827, itálicos meus), leia-se: “As Mestras [...] ensinarão também as prendas que servem *ao coser e bordar*”.

No texto da mesma Lei, entretanto, apareceu um avanço que, embora tenha sido uma conquista textual, ainda é uma luta travada pelas mulheres nos dias de hoje em diversos

setores profissionais nos quais atuam. Trata-se da equiparação salarial entre homens e mulheres que exerciam a docência, conforme disposto no artigo 13: “As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (Brasil, 1827).

Como se vê, a temática educacional se faz presente de modo complexo no Primeiro Reinado, marcando-se com alguma boa intenção de mudanças e também com elementos de permanência do estado social oriundo do período colonial. É possível notar também a presença de situações de contraponto decolonial às colonialidades que persistiam, mormente às do ser, do saber, de gênero e cultural. Marcas do passado colonial, àquela época um passado cronologicamente recente, eram carregadas por vários dos atores político-educacionais destacados do Império – o que é de certo modo compreensível pelo curto lapso temporal que separava o Brasil independente do Brasil colônia, bem como pela estrutura colonizada de poder que se erigiu naquele contexto – e também algumas marcas se estendem aos dias de hoje.

Esse exercício de apreensão de alguns aspectos de nosso histórico político-educacional tem se revelado fundamental para o trabalho de ampliação de nossa consciência nacional, oferecendo indicativos reflexivos que poderão se converter em alguma contribuição ou inspiração concretas de transformação à educação brasileira contemporânea[277]. Vejamos, então, alguns elementos do Brasil Império, nas duas subdivisões internas que ainda lhe restam: período regencial e segundo reinado.

4.2.2 Educação no período regencial

No dia 07 de abril de 1831, em decorrência “do acúmulo de conflitos oriundos da rivalidade política entre o Parlamento e o imperador D. Pedro I e das dúvidas acerca dos rumos da recém-fundada nação brasileira” (Sandes, 2012, p. 79), acontece a abdicação ao trono do Império do Brasil pelo seu primeiro imperador, que volta à sua terra natal, onde morreu, posteriormente, como Pedro IV de Portugal.

O sucessor direto ao trono brasileiro, o jovem Pedro de Alcântara, filho de D. Pedro I, ainda não tinha idade suficiente para assumir a tarefa de governar o país, pois contava com apenas cinco anos na ocasião. Conforme orientações dispostas no Capítulo V da *Constituição de 1824*, em seus artigos 121 a 130, não poderia o imperador ter menos que dezoito anos e, isso ocorrendo, o artigo 122 dispunha que, “Durante a sua menoridade, o Imperio será

[277] Essa perspectiva contributiva prática/concreta não é, contudo, o escopo primaz deste trabalho de pesquisa.

governado por uma Regencia[278]" (Brasil, 1824). Daí que temos, então, o chamado período regencial do Brasil imperial, que se desenrola entre 07 de abril de 1831 a 23 de julho de 1840, quando "foi proclamada solenemente a maioridade do imperador" (Mattos, 2012, p. 182).

Nesse período, Pedro de Alcântara recebeu destacada educação que o inclinou ao gosto pelas ciências naturais e ao moralismo católico (Lyra, 1977), dado que também possuía aspectos marcadamente formalistas e livrescos (Besouchet, 1993).

Em 2 de dezembro de 1838, o Marquês de Itanhaem, tutor da família imperial, publicou as *Instruções para serem observadas pelos Mestres do Imperador na Educação Literária e Moral do Mesmo Augusto Senhor* (Itanhaem, 1838). O documento, que colocou o carmelita Frei Pedro de Santa Mariana como presidente dos atos letivos de Pedro II, parte do princípio délfico assumido pelo filósofo antigo Sócrates, afirmando, em seu artigo 1º, que a máxima "Conhece-te a ti mesmo [...] servirá de base ao sistema de educação do Imperador" (Itanhaem, 1838).

Ao longo dos seus 12 artigos, o documento procura garantir que lhe seja ministrada uma educação universalista, sustentada no conhecimento da natureza, a ela devendo estar submetida a compreensão da natureza social e a justiça das ações do monarca, com noções de história e filosofia política, de harmonia entre religião, política e ciência, de compreensão literária, vocabular e lógica, com a ressalva de que não se perca tempo em excessos de regras lógicas, morais e em abstrações.

Apresenta, ainda, a necessidade de educação física, de conhecimento de ofícios mecânicos e das ciências úteis à agricultura, indústria, comércio, artes, tendo em vista o amor entre as pessoas, ao bem e à verdade, com exatidão de significados, e a harmonia do Império, evitando "erros, caprichos e iniquidades" que, conforme expresso no artigo 12, "são sempre a origem das revoluções e guerras civis" e, consequentemente, da ruína do próprio imperador.

Para o desenvolvimento de uma cultura universalista, tendo em vista o cargo vitalício a ocupar e ao qual já estava destinado, teve aula de variados idiomas, como inglês, alemão, italiano e francês, bem como de história universal, dança, música, desenho e artes físicas, como esgrima e equitação (Itanhaem, 1838). O próprio Pedro de Alcântara afirmou, já quando era imperador, que tinha nascido para consagrar-se "às letras e às ciências" (Pedro II, 1999, p. 154), exaltava seu autodidatismo e manifestou pesar pelo fato de ocupar a posição política de imperador (Pedro II, 1999, p. 154).

[278] Está preservada a grafia original.

Mas o que foi proposto, em termos legais, para a educação brasileira como um todo durante o período das regências? É o que veremos a seguir.

4.2.2.1 O Ato Adicional de 1834

A educação, em termos de sua aplicação geral ao país, também se faz presente no período regencial, com uma legislação a ser destacada. Sob esse regime, foi "promulgado o Ato Adicional de 1834, que, embora não sendo um instrumento especificamente educacional, é de interesse para a área por apresentar dispositivos referentes ao campo e pelas implicações dele advindas" (Vieira, 2008, p. 66). O Ato era uma emenda à Constituição de 1824 e foi aprovado como *Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834* (Brasil, 1834).

Sob influência do político Bernardo Pereira de Vasconcelos, que se encontrava ainda em sua fase liberal – mesmo que tenha se tornado mais conhecido em sua fase regressista, isto é, quando regressou ao matiz conservador (Carvalho, 1999) –, o Ato de 1834 foi resultado "dos acordos políticos e das concessões realizadas em nome da unidade nacional e da manutenção da ordem, que ampliou a autonomia político-administrativa conferida às províncias em detrimento do centralismo excessivo da Corte" (Cabral, 2014, n.p), realizando, então, uma reforma política de "aspirações federalistas" (Cabral, 2014, n.p).

No que tange à educação mais especificamente, o primeiro destaque vai para o fato de que o Ato cria as assembleias legislativas provinciais em substituição aos antigos conselhos gerais das províncias, dando a elas o poder de legislar, dentre outras coisas, sobre a instrução pública. Dessa forma, "colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias" (Saviani, 2012, p. 12), fato esse que é ainda característico da educação brasileira nos dias de hoje, já que são os Estados os responsáveis primeiros pela condução da educação básica, descentralizando a organização educacional do país (Vecchia, 2014).

Sobre a formação de docentes, adotou-se o modelo europeu das chamadas Escolas Normais ou via normalista, "a via que vinha sendo seguida nos países europeus" (Saviani, 2012, p. 12). Segundo Saviani (2012, p. 13), o que predominou nelas foi uma preocupação de cunho mais conteudista, pressupondo-se "que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, excluindo-se, ou pelo menos secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática".

Nesse contexto também foi criado o Colégio Imperial Pedro II, no ano de 1837, ainda antes do segundo imperador do Brasil assumir o trono. Embora a educação básica – primária e secundária – estivesse sob a responsabilidade das províncias, o Colégio Pedro II era uma

iniciativa do poder geral, sob projeto de Bernardo Pereira de Vasconcelos, e foi criado como instituição de ensino secundário que pudesse "servir de modelo a todas as instituições de ensino público e particular do Império" (Vecchia, 2014, p. 83).

A finalidade do Colégio Pedro II era marcadamente elitista. Segundo Vecchia (2014, p. 83), "educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira" é o que objetivava o imperial colégio, com um projeto pedagógico destacadamente formalista, já que "62% da carga horária total do plano de estudos era atribuída aos estudos humanísticos e, desses, 50% era atribuído ao estudo de Latim e Grego" (Vecchia, 2014, p. 84).

Sua inspiração ideológica era europeia, tendo em seu estatuto cópias literais dos "estatutos dos liceus franceses" (Vecchia, 2014, p. 84), donde o ecletismo de Victor Cousin[279] vai marcar-se como filosofia oficial do colégio imperial e, de alguma forma, do próprio Império (Abrão, 2004), mormente a partir da fase do segundo reinado (Paim, 1991). Nas palavras de Paim (1991, p. 40), no decorrer dos anos do Império tornou-se "obrigatória a adopção (*sic*) pelos Liceus Estaduais dos programas e compêndios do Colégio Pedro II", de tal modo que "a Escola Eclética fez-se presente em todas as províncias"[280].

Fato é, entretanto, que os poucos avanços ventilados com a perspectiva descentralizadora dos três primeiros anos do período regencial vão encontrar resistência. Os liberais moderados vão se movimentar regressivamente ao conservadorismo, entendendo-o como fundamental para a restituição da ordem no Brasil. O primeiro liberalismo brasileiro, já com faceta eclética e conservadora, será substituído mesmo pelo que Hilsdorf (2017, p. 45) denominará de "O Império Conservador"[281]. Num perene recomeço de práticas centralizadoras que visavam manter inalterado o poderio dos latifundiários escravistas do país, o que estava em jogo era manter "a hierarquia dos 'três reinos' do povo, da plebe e das

[279] Filósofo natural da França, onde viveu entre 1792 e 1867 e destacou-se como expoente do ecletismo moderno. Não se deve, contudo, entender essa corrente de modo homogêneo – o que trairia sua própria característica "eclética" – e nem mesmo a sua apropriação pelos brasileiros. Segundo Paim (1991, p. 34), é preciso distinguir no pensamento de Cousin "três aspectos, nem sempre homogéneos (*sic*) e às vezes até contraditórios [...] 1) o ecletismo como método (historicismo); 2) o método psicológico, elevado à condição de fundamento último da filosofia; 3) o espiritualismo. Ao longo de sua vida, Cousin apoiou-se alternativamente em qualquer dessas pilastras, o que permitiu a seus discípulos brasileiros empreender interpretações autónomas (*sic*) e até criticá-lo com argumentos do arsenal por ele mesmo mobilizado".

[280] Destaque-se, porém, que as feições e orientações do Colégio Pedro II passaram por significativas transformações ao longo dos anos imperiais (Vecchia, 2014).

[281] Esse momento também será conhecido como "tempo saquarema", já que "a origem geossocial desses liberais moderados que se tornam depois conservadores era a região de Saquarema, na província do Rio de Janeiro" (Hilsdorf, 2017, p. 46).

coisas, promover mudanças na sociedade brasileira que consigam preservar a ordem [...] e difundir a civilização" (Hilsdorf, 2017, p. 46)[282].

Como sintetiza a autora:

> Ainda que a Lei de 1834 [...] permitia que as Assembleias Provinciais criassem novas escolas elementares, secundárias e superiores, os conservadores, para manter a ordem (escravista) e colocar o Império ao lado das nações civilizadas (modernas), vão praticar uma **partilha** das competências entre a Assembleia Legislativa Geral, as Assembleias Legislativas Provinciais e a iniciativa privada. De que modo? Deixando a cargo das Assembleias Provinciais o ensino de primeiras letras e os cursos de formação de seus professores, e sob o controle da Assembleia Geral e dos ministros do Império, o ensino superior em geral e as aulas da própria capital do país; e, promovendo em relação ao secundário, como mostrou M. de Lourdes Mariotto Haidar, uma pseudodescentralização, isto é, entregando-o aparentemente às províncias, mas, de fato, para controlar a procura pelos cursos superiores, mantendo-o todo o tempo sob o controle do poder central. Para conseguir este resultado, o poder central criou apenas um estabelecimento de ensino secundário, o Colégio Pedro II (1837), na Corte, e impediu que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias – como era o caso do Pedro II – obrigando os alunos deles a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores. (Hilsdorf, 2017, p. 46-47, negrito do original).

Desse modo, o matiz da chamada modernização conservadora seguiu revelando sua força e presença na história educacional e sociopolítica do Brasil, tornando lentos o movimento nacional de escolarização e o caminho para que alguma transformação que realmente significasse maior desenlace com o espírito colonial pudesse de fato ser visto na estrutura conservadora, centralizadora e elitista do país.

4.2.3 Educação no segundo reinado

Adiantada a proclamação da maioridade de D. Pedro II no dia 23 de julho de 1840, que ainda não contava com 15 anos completos de idade, teve-se início, dentro do período imperial brasileiro, a fase do chamado segundo reinado.

Nessa que será uma fase relativamente longa de um único governo monárquico no Brasil – foram quase 49 anos e 4 meses completos de reinado de D. Pedro II –, temos uma

[282] Vale destacar que, conforme explicitado pela própria Hilsdorf (2017, p. 44), no contexto da Constituição do Império, "quem é 'coisa' não tem direitos, quem é 'povo' ou 'plebe' tem direitos civis e políticos diferenciados, proporcionais à renda", de tal modo que, como se pode notar, "povo" é uma categoria bastante restrita, não se referindo à população em geral nem, muito menos, à classe mais simples e subalternizada por uma determinada elite. No contexto imperial, destaca-se que a Constituição de 1824 "é uma lei liberal moderada que constitui como **povo** brasileiro a classe senhorial, resguardando os seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida" (Hilsdorf, 2017, p. 44, negrito do original).

maior "consolidação do Brasil como nação independente" (Vieira, 2008, p. 67) e um ambiente no qual vão circular algumas ideias com inspirações educacionais mais inovadoras, especialmente no âmbito das províncias. Faltou, contudo, na nação que se consolidava, um projeto que nacionalizasse sistematicamente a educação brasileira, tendo aquela pretensa descentralização educacional do Ato Adicional de 1834 significado, na prática, uma sistemática falta de cuidado para que um sistema nacional educativo se efetivasse no país (Saviani, 2012; 2019).

Nesse sentido, o contexto marcou-se por tentativas de reformas educacionais, de cunho mais regionalizado ao Município da Corte[283] do que nacionalizado para todo o país, embora tivessem normativas que também se aplicassem às províncias, justamente por serem propostas à capital do Império, servindo de modelo ao restante do Brasil. Foram duas "as registradas no período: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a Reforma Leôncio de Carvalho (1878-1879)" (Vieira, 2008, p. 67).

4.2.3.1 A Reforma Couto Ferraz de 1854

Quanto à *Reforma Couto Ferraz*, trata-se do Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, baixado pelo ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, "que aprovou o 'Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte'" (Saviani, 2019, p. 130). Segundo expressou o próprio Couto Ferraz no seu *Relatório* de 1854 à Assembleia Geral Legislativa, os objetivos do Decreto eram os seguintes:

> Vulgarizar e estender o ensino público, organizar melhor o magistério, dando vantagens no presente e segurança no futuro aos professores, mas exigindo deles também mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamar para um centro de inspeção por parte do governo os colégios e estabelecimentos de educação da capital do império. (Brasil, 1854, p. 62 *apud* Castanha, 2013, p. 113).

A perspectiva era a de universalização da educação pública, atentando-se para alguns cuidados urgentes, tais como o preparo de docentes, a regulação do funcionamento das escolas particulares e a inspetoria dos estabelecimentos educativos, com certa tonalidade centralizadora, sobretudo conforme atestado pelo papel destacado da inspeção geral (Saviani, 2019).

[283] Essa expressão designava, a partir do Ato Adicional de 1834, a capital do Império – Rio de Janeiro – e que estava ligada diretamente ao poder central, e não a um poder provincial específico, como era o caso da Província do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói, antiga Vila Real da Praia Grande.

Universalização e centralização da educação parecem absorver, ao estilo brasileiro, um tom filosófico iluminista, no sentido de que a *Reforma Couto Ferraz* demonstra alguma expectativa no "derramamento das luzes por todos os habitantes do país" (Saviani, 2019, p. 132) e "a obrigatoriedade, para as crianças [livres][284], de frequência às escolas" (Saviani, 2019, p. 132). Ainda que tal obrigatoriedade já fosse uma instituição legal do regulamento de Minas Gerais em 1835 (Castanha, 2013), vai ganhar mais fôlego a partir da década de 1850, quando também vão circular maiores discussões acerca do direito civil brasileiro, sob inspiração liberal, e na década de 1860, com discursos de nuance progressista retornando à cena brasileira, abrindo as portas para aquilo que Hilsdorf (2017, p. 49) denominará de "segundo liberalismo" dentro do período imperial.

Contudo, o que se encontra disposto na *Reforma Couto Ferraz* padecerá, uma vez mais, de organização social para sua efetiva aplicação prática. Segundo Castanha (2013), o inspetor Eusébio de Queiroz, nove anos após a publicação do Decreto 1331-A de Couto Ferraz, apresenta claras queixas de que a universalização da instrução pública ainda não havia chegado à consciência coletiva e era contrariada em sua aplicabilidade prática. Muito lentamente o Estado brasileiro foi conseguindo impor "aos pais a obrigação de instruir os filhos" (Castanha, 2013, p. 150).

Destaco, ainda, a intensa preocupação que o Decreto de Couto Ferraz demonstra em relação aos docentes. O documento detalha:

- Condições para o magistério público, nomeação, demissão e vantagens das professoras e dos professores da instrução pública primária (artigos 12 a 33) e secundária (artigos 96 e 97).
- Condições para a classe de professores adjuntos e substituição nas escolas primárias (artigos 34 a 46).
- Prêmios a docentes que compusessem ou traduzissem compêndios ou obras para usos nas escolas primárias e secundárias (artigo 56 e 95).
- Obrigações de docentes do ensino privado primário e secundário (artigo 104).

[284] O artigo 69 do Decreto 1331-A diz que "Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos" (Brasil, 1854). Chama-nos a atenção também a exclusão de pessoas não vacinadas. Isto é, quem não comprovasse vacinação contra algumas das moléstias contagiosas da época – "varíola, febre amarela, tuberculose, lepra, sarampo, entre outras" (Castanha, 2013, p. 150) – não poderia frequentar a escola. No seu *Relatório* do ano de 1854 – e que foi publicado em 1855 –, Couto Ferraz fala sobre as vacinas, que ele chama de "util preservativo" (Brasil, 1855b, p. 11), e queixa-se da pouca adesão popular que estava tendo a ela, dizendo ser isso o fruto de uma mentalidade que "não alcança apreciar os seus beneficos efeitos, e se deixa dominar por fantasticos receios" (Brasil, 1855b, p. 11). Estamos diante das raízes do negacionismo anti-vacina do Brasil? É preciso verificar. Os grafias originais dos documentos citados estão preservadas.

- O processo disciplinar de docentes de escolas públicas e privadas (artigos 115 a 133).

À vista do exposto, surgiram queixas de docentes acerca do descumprimento, da parte do governo, de dispositivos do Decreto. Na seção sobre a educação no primeiro reinado, acenei sobre a questão da exigência de instrução e da falta de apoio para que os docentes se instruíssem, conforme o que se encontrava disposto na *Lei de escolas de primeiras letras*, de 1827. Agora, com o Decreto 1331-A da *Reforma de Couto Ferraz,* vimos que nele há todo um detalhamento acerca da vida profissional e moral das professoras e dos professores, com fortes cobranças e vigilâncias. Isso se dava porque

> Os professores públicos eram agentes do Estado, que se constituíam em instrumentos para a difusão de determinados valores sociais, culturais, políticos, morais, religiosos, enfim caracterizavam-se como agentes da ordem. Daí a grande preocupação do Estado em mantê-los sob rédeas curtas. [...] a lei estabeleceu os mecanismos de punição, para os casos em que os professores cometessem deslizes administrativos, pedagógicos, mas, sobretudo morais. Não há dúvidas, de que o foco central do regulamento de 1854 estava centrado no controle do trabalho dos professores públicos e particulares. O Estado criou instrumentos adequados para fazer do professor um agente da ordem e civilização. Tais mecanismos e instrumentos disciplinares foram incorporados rapidamente nos regulamentos elaborados pelas províncias, posteriormente. (Castanha, 2013, p. 153).

Todavia, a contrapartida do Estado nem sempre parecia ser cumprida, diante do que a manifestação docente também foi ganhando corpo a partir de então. É o que veremos a seguir.

4.2.3.2 O Manifesto de docentes do Império (1871) e sua crítica à Reforma Couto Ferraz: marcas que ainda nos marcam

Um importante documento que registra a queixa dos professores com o desleixo, exploração e desvalorização da carreira docente pelo segundo reinado é o *Manifesto dos professores públicos de instrução primária da Corte*, publicado em julho de 1871, contendo um conjunto de quatro cartas que, segundo explica Lemos (2011), eram

> [...] iniciativas dos professores que já haviam sido levadas a público e ao conhecimento das autoridades por meio dos jornais e de ofícios ao governo, compiladas naquele momento para serem divulgadas em conjunto. O manifesto foi organizado cronologicamente, da carta mais recente, destinada aos concidadãos e que abre o manifesto, para a mais antiga, destinada ao conselheiro Paulino Soares de Souza. Percebe-se, com isso, certo grau de organização e articulação e que as iniciativas não eram isoladas ou

> descoordenadas e, ainda que fosse este o caso, pretendia-se, com a reunião dos textos, dar-lhes outra forma. (Lemos, 2011, p. 179).

Chamo atenção para o fato de que o *Manifesto* chega, inclusive, a referir-se diretamente, em algumas de suas cartas, ao Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, o texto da *Reforma Couto Ferraz*. Através do texto dos professores, podemos notar marcas que ainda seguem acompanhando docentes brasileiras e brasileiros nos dias de hoje, especialmente porque são denunciadas por sujeitos cujo *locus* de enunciação (Mignolo, 2000) é a própria experiência de vulnerabilidade profissional e mesmo pessoal do professorado brasileiro, procurando marcar para a sociedade o que parecia não-marcado e oculto para ela acerca do cotidiano docente[285]: a depreciação à sua carreira e lugar social, o baixo salário e a luta por maior unidade e identidade de classe[286]. Nas palavras de Lemos:

> O manifesto é um documento rico. Nele, os professores declararam a situação de abalo, corrupção e descrença em relação à sociedade imperial, apontando a educação como possibilidade de mudar o estado das coisas. Reclamavam das condições de trabalho, dos baixos salários e da forma como eram retratados pelos políticos e pelo Estado Imperial. (Lemos, 2011, p. 178).

O *Manifesto* inicia-se com uma carta destinada aos "concidadãos", situando a classe docente em posição de contradição dentro de um contexto no qual avançam o patriotismo – o Brasil, junto à Argentina e ao Uruguai (Tríplice Aliança), tinha vencido há pouco a Guerra do Paraguai – e expectativas de prosperidade e justiça socioeconômica. Era como se professoras e professores estivessem em situação sistemática de exclusão dos pretensos avanços e expectativas, vivendo marginalmente, "oprimida, ludibriada, escarnecida, e, o que mais é, humilhada pela injustiça com que os poderes do estado a apellidão constantemente de ignorante!"[287], segundo as próprias palavras do Manifesto (1871, p. 188).

Destaca-se, aí, o uso do termo "oprimida" para caracterizar a situação vivida por docentes de ensino primário – termo esse que, aproximadamente cem anos depois, se consagrará na análise desenvolvida pela filosofia da educação de Paulo Freire – e a denúncia

---

[285] Para aprofundamento acerca das temáticas do *locus* de enunciação e do lugar de fala, na perspectiva do "marcar o não-marcado", ver Nascimento (2021).

[286] Vale lembrar que, como o *Manifesto* é composto de cartas que já tinham circulado em outras ocasiões, ele foi se constituindo num "monumento para os professores que, nas suas republicações, lhes atribuíram e agregaram outros sentidos, calculando novos efeitos: a fundação de uma identidade, a invenção de um nós" (Lemos, 2011, p. 185). Dessa forma, estamos diante de "um manifesto/identidade, renovado a cada leitura, que faz reviver um passado, que ajuda a restaurar um esquecimento e encontrar os movimentos pelos sinais por eles deixados. Quando retomamos as suas práticas e analisamos os traços encontrados, este documento já não é mais a fonte, mas um objeto, sintoma de todo um movimento" (Lemos, 2011, p. 185).

[287] Está preservada a grafia original.

de uma constante difamação sofrida por professoras e professores, que é a de "ignorância", isto é, de despreparo, falta de instrução e pouco "zelo" (Brasil, 1854 *apud* Castanha, 2013).

O *Manifesto* expressa indignação contra essa frequente responsabilização dos docentes pelos insucessos da educação pública, evidenciando que, na verdade, tal problema é oriundo do paradoxal descaso do governo para com a educação geral e para com a valorização e formação de professores:

> Reparai na contradicção em que cahem os homens que nos governão: chamão-nos ignorantes, e occupão-nos em commissões importantíssimas, como são as de exames! Ou é quase retractão, ou nenhuma importância dão a uma questão vital da instrucção publica! Porém, que tem elles feito para nos instruir?! Será desautorizando-nos aos olhos da sociedade que hão de conseguir melhorar as condições da instrucção publica?! Não sentem esses homens que, aviltando-nos aos olhos da sociedade, ficamos sem a força de que carecemos para resolver o importantissimo problema que nos está confiado?! (Manifesto, 1871, p. 188).

Na sequência, o texto do *Manifesto* procura enumerar os fatos que comprovam o descaso com a classe docente. E o primeiro exemplo trazido se refere a um trecho do Decreto da *Reforma Couto Ferraz.* O texto menciona diretamente o artigo 56 do Decreto, que versa sobre os prêmios a docentes que compusessem ou traduzissem compêndios ou obras para usos nas escolas primárias e secundárias. O referido Decreto diz o seguinte:

> Art. 56. Nas escolas publicas só podem ser admittidos os livros autorisados competentemente.
> São garantidos premios aos professores ou a quaesquer pessoas que compuzerem compendios ou obras para uso das escolas, e aos que traduzirem melhor os publicados em Iingua estrangeira, depois de serem adoptados pelo Governo, segundo as disposições do Art. 3º § 4º combinadas com as do Art. 4º.
> A' adopção de livros ou compendios que contenhão materia do ensino religioso precederá sempre a approvação do Bispo Diocesano. (Brasil, 1854).

Argumenta, por sua vez, o *Manifesto* que a lei está sendo desrespeitada e os docentes enganados por atitudes de má-fé do governo na forma como tem interpretado o artigo 56. Um exemplo é apresentado, relatando que teve um professor

> [...] que chegou a conseguir que seu compendio fosse adoptado pelo governo, depois de uma luta de quatro annos, em que teve que concorrer com um senador e com mais dous cavalheiros recommendaveis por seus conhecimentos e posição social ! Corre ao governo em busca de seu premio, e o governo lhe responde: *a lei não é clara, não precisa o premio; e no*

> *entender do governo a adopção já é um premio* ! Mas, Senhor, Considere V. Ex. que a adopção é condição para o premio, lhe torna o importuno. *Sim...mas.... a mente do legislador referia-se a livros de certa importância*(!!!) Eis-ahi, concidadãos, a interpretação das leis quando se trata *de mestres escolas*! Pois há-se de aviltar um premio que se da *aos doutores* , dando-o também a um mestre escola?! (Manifesto, 1871, p. 189).

Ora, alegam os signatários do *Manifesto* que o governo desvirtua três pontos essenciais do que se encontra disposto no artigo 56 do Decreto 1331-A:

> 1◦ O regulamento não exige que o compendio seja de jurisprudência ou de altas mathematicas ou de economia política, mas que seja adoptado pelo governo para uso das escolas! 2◦ Igualmente não considera a adopção como premio, e sim como condição para o premio que elle *garante!* 3◦ Finalmente, esse premio o regulamento não o estabelece em termos duvidosos, porem diz: *Garante-se*! Reparai em tudo isso e ficareis abysmados do modo por que o governo tem entendido este artigo em relação aos desgraçados mestres de escola! (Manifesto, 1871, p. 189).

Além disso, os artigos 24 a 32 do Decreto garantem alguns acréscimos salariais e progressões na carreira por tempo de serviço e por distinção no trabalho docente, sendo que esse segundo aspecto deveria ser atestado pela autoridade local da inspetoria. O *Manifesto*, contudo, exemplifica o caso de uma professora sexagenária que foi jubilada com os vencimentos de 25 anos de trabalho sem ter pedido a jubilação e quando lhe faltavam apenas onze meses para completar 35 anos de exercício e se aposentar com todas as outras gratificações a que tinha direito por reconhecida distinção do governo. O *Manifesto* relata que, diante dessa manobra injusta, até mesmo "o delegado, autoridade local que dera sempre della as melhores informações, julgando-se desautorado pelo acto da administração, demitiu-se!" (Manifesto, 1871, p. 189-190).

O quadro relatado é de marcante desilusão da parte dos signatários do *Manifesto,* e subtende-se que desiludida também estava parte da classe docente de então, tecendo, inclusive, pesadas críticas à pouca consciência do povo em relação aos "roubos, prevaricações, infâmias, que se dizião praticadas por occasião da guerra [do Paraguai]" (Manifesto, 1871, p. 190) e em relação à própria situação dos professores do Império, responsabilizando de certo modo toda a sociedade pelo descaso com a educação, como se uma grande epidemia de ignorância estivesse acontecendo. As palavras do *Manifesto* são enfáticas:

> Pois bem, tudo isso é obra vossa! Sim! É obra vossa : humilhais os professores, e tratai-los como lacaios, consentis que os fação miseráveis, e quereis instrucção popular? É impossível! emquanto vos não convencerdes

> do que dizia o conselheiro Euzébio, nada conseguireis! Olhai, o ensino não é cousa que se possa realizar por um processo mecânico: depende sobretudo de boa vontade dos professores; da *boa vontade*, ouvis?! E essa vós não tereis emquanto maltratardes a classe como até aqui o tendes feito! Pretendeis humilhar-nos com o baldeão de ignorantes! Em primeiro lugar, a ignorância não é privilégio de nossa classe: ella penetra por toda a parte. E no Brazil é uma espécie de epidemia, que não respeita muitas vezes as mais elevadas posições! Além disto, nenhum de nós ignora o que pertence ao seu officio, como acontece com muitos de vossos sábios bochechudos que se alimentão de vosso suor! (Manifesto, 1871, p. 191).

As queixas também se estendem ao limitado salário recebido por docentes e o excesso de trabalho que acumula como tentativa de melhoria dos ganhos, mas que tem como consequência fadiga excessiva e falta de oportunidade (tempo) para investimento na própria formação. O relato é duro:

> Consentis que se edifiquem custosissimos prédios, que se locupletem os amigos do poder, e pouco se vos dá que o pobre do professor morra de fome! Como quereis que um chefe de família a possa manter com decência com 66$666?!
> Quereis ver as conseqüências funestas da vossa indiferença? Olhai: o professor honesto e laborioso trabalha todas as horas do dia e da noite, faz todos os esforços de que é capaz sua intelligencia e a sua vontade, ganha certa reputação, consegue achar trabalho, muito trabalho, e assim pão para os seus filhos. Parece que nenhum mal haverá nisso! Porém, ouvi, e ficareis espantados do mal que tendes feito obrigando-o a tão grande esforço. Primeiramente, sem uma hora de descanso, o melhor professor torna-se abaixo do medíocre; depois, fica estacionário, porque não pode acompanhar o progresso que todos os dias fazem as sciencias, as artes e tudo quanto póde ser objecto de nossa actividade. Finalmente, no fim de dez annos esse pobre diabo não será já um professor, mas uma *ruína*; e durante os dez annos elle terá sido muito pouco útil a instrucção, porque se limitou a dar á sua repartição exclusivamente as horas marcadas para o trabalho material; e esse mesmo havia de ser muitas vezes mal feito! Não percais de vista que vos fallo do professor distincto, esforçado, consciencioso; que os outros ainda farão peior.
> Dir-nos-heis que o governo creará uma inspeção vigilante! Sempre a humilhação! Pois bem, mandai-nos feitores, um para cada escola, se vos aprouver! Cuidais que tereis adiantado muito? Não vedes que, tratados os professores como escravos, só conseguireis moldar por elles uma sociedade indigna do século em que Viveis?! Fallai’nos de emancipação, e quereis o professor escravo! Ah! ...É que não comprehendeis os vossos prõprios interesses; é que sois uma sociedade muito atrazada em civilização! Soffrei que vos restituamos os baldões com que tantas vezes nos mimoseais! Sois ignorantes!
> A dor não tem juízo; e se hoje subimos a tribuna universal para fazer ouvir ao mundo inteiro as nossas queixas, é porque a dor, por demasiado grande, apagou em nossos corações o medo da responsabilidade! Chamai-nos loucos, se vos parecer. Nos vos responderemos: - É obra vossa ! assim nos quizestes, ei’nos a vossa vontade!...

> Porém tomai o conselho de loucos: influi de modo que puderes, para que se mudem as condições de professorado na corte; ouvi as nossas queixas; daí-nos pão! Pão! Pelo amor de Deus! (Manifesto, 1871, p. 191).

Na segunda carta presente no *Manifesto*, por sua vez, dirigida ao imperador, os signatários fazem menção também ao Decreto da *Reforma Couto Ferraz* no que ele "equiparou em vencimentos os professores públicos aos 2os officiaes da secretaria do império" (Manifesto, 1871, p. 193)[288]. Todavia, afirma que em lei de de 5 de março de 1859 os "demais empregados da dita secretaria" (Manifesto, 1871, p. 193) tiveram aumento de salário, mas não os docentes, "deixando os professores em categoria inferior aos *correios*" (Manifesto, 1871, p. 193).

Na verdade, essa queixa dirigida a D. Pedro II, que estava prestes a fazer uma viagem à Europa, já havia sido dirigida ao corpo legislativo do Império em outra carta, também presente no *Manifesto*, na qual pedem para que a casa legislativa pudesse "propor e apoiar que os professores públicos de instrucção primaria da corte sejão equiparados aos 2 (segundos) officiaes das secretarias de estado, pois que os excedem, tanto em trabalho, quanto em responsabilidade" (Manifesto, 1871, p. 194). É aí que se encontra o argumento de que os docentes não desejavam tratamento superior aos outros funcionários públicos, mas que não poderiam aceitar um tratamento inferior, assim expresso no *Manifesto* (1871, p. 194): "Quanto a categoria, a modéstia não permitte pretender a superioridade; mas a inferioridade, essa a nossa dignidade manda repelir".

É questionada, por fim, a política financeira dirigida à carreira docente. Por meio dessa política, tendia-se mais a acrescentar algum vencimento aos ordenados de docentes através de gratificações extras do que propriamente através de aumento efetivo no vencimento básico. Na quarta carta presente no *Manifesto*, dirigida ao conselheiro Paulino José Soares de Souza, quando era ministro e secretário de Estado dos negócios do império, assim se expressaram os signatários:

> [...] Ex. senhor, um argumento de vencimentos na razão de serviços prestados e por prestar, importa nada mais nada menos, que uma gratificação de mais (*pro labore*) aos que a merecem. Nada mais justo. Será, pois, um incentivo para desafiar a actividade dos professores no desempenho de seus deveres, nunca, porém, um melhoramento para a classe! Este só poderá dar-se com o augmento dos ordenados, por serem estes os únicos vencimentos que percebe o empregado publico, quando prostado no leito da dor.

[288] Como foi expresso em outra carta, "o decreto de 17 de fevereiro de 1854 marcou aos professores o vencimento de 1:200$, isto é o mesmo que recebião os segundos officiais da secretaria do império" (Manifesto, 1871, p. 195).

> E V. Ex., que conhece o estado actual das cousas nesta cidade, comprehende que o professor que só dispõe de 66$666 para com elles pagar casa, e a quem lhe sirva, e ainda sustentar mulher e filhos, pagar medico e botica, etc., diga-se a verdade vive na miséria!
> Sim, Exm. senhor, é preciso que se diga toda a verdade a V. Ex..: os professores públicos da corte vivem, na miséria, a ponto de ser necessário recorrer a caridade publica para fazer o enterro de alguém que fallece, para sustentar a família, se a deixa como muitas vezes tem acontecido! (Manifesto, 1871, p. 196).

Essa prática é ainda muito recorrente nos dias de hoje. O contracheque de uma professora ou um professor é permeado do que podemos chamar de "penduricalhos", que são algumas gratificações por desempenho, titulação acadêmica ou algum tipo de auxílio (alimentação, transporte etc.). Eles trazem algum ganho imediato, mas não são incorporados ao salário-base, sendo, portanto, facilmente perdidos se o docente sai de férias ou porventura precisa tirar licença temporária para tratamento de saúde. Também se perdem quando chega a distante aposentadoria, significando uma grande queda do poder aquisitivo daquelas pessoas que ganham a vida com o exercício da docência.

Em síntese, são situações narradas pelas quais passavam professoras e professores do Brasil imperial e que continuam, de algum modo, presentes no cotidiano e nas lutas docentes dos dias de hoje. Impressiona a atualidade dos relatos. Essas marcas seguem nos marcando.

Outros exemplos poderiam ainda ser trazidos a partir do texto do *Manifesto*, que não se esgota nos pequenos excertos que aqui utilizei. Todavia, parecem suficientes para ilustrar os impasses da educação no período imperial e para lançar alguma luz sobre as colonialidades culturais que ainda deixam marcas na realidade educacional contemporânea.

Não nego que alguns avanços tenham ocorrido na situação laboral de docentes e no que tange à universalização do direito à educação e outros direitos sociais, civis e políticos. Todavia, não se pode negar também que tais avanços ainda permanecem aquém do necessário, sobretudo se considerarmos que as lutas por eles não são recentes em nosso país e que, de certo modo, nem se tratam de reivindicações por melhorias que significam uma radical ruptura com a ordem moderna/colonial. Os avanços tantas vezes almejados pelas classes subalternizadas do Brasil não têm afetado a raiz da estrutura de dominação capitalista, pois se tratam, em geral, de tentativas de apropriação e/ou de participação nos capitais fundamentais que o próprio sistema-mundo moderno consagrou como de direito para somente um grupo restrito de pessoas, mormente o acesso a bens básicos-mínimos para a manutenção e sustentação da vida material e cultural, tais como uma relativa estabilidade financeira, moradia própria e educação.

Se mesmo tais valores básicos ainda são sistematicamente negados ou têm as suas condições de acesso extremamente dificultadas a um número considerável de pessoas – basta considerar os milhões de seres humanos que passam fome atualmente no Brasil e tantos outros que seguem trabalhando em situação gritante de escravidão –, podemos, então, deduzir o quanto o sistema-mundo moderno/colonial mantém vivo e atuante seu espírito colonizador, exploratório e subalternizante, produzindo muita desumanidade ainda nos dias de hoje, sem disposição para alterar estrutural e radicalmente esse quadro degradante.

A *Reforma Couto Ferraz* foi, portanto, se desgastando, impondo-se a necessidade de novas perspectivas para a educação do Império, que também dava sinais de esgotamento. Ainda no final da década de 1870 uma nova reforma será gestada e virá a público, ficando conhecida como *Reforma Leôncio de Carvalho.* Na verdade, ela "se configuraria através de leis promulgadas em 1878 e 1879. A primeira delas representaria um marco importante para a história da política de educação de adultos" (Vieira, 2008, p. 68), vindo a público por meio do Decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, pelo qual foram "instituídos 'cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte'" (Vieira, 2008, p. 68). A segunda delas, mais conhecida e ampla, será tratada mais especificamente a seguir.

4.2.3.3 A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879

A chamada *Reforma Leôncio de Carvalho* ganhou notório destaque através de sua segunda medida, que veio a público pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Brasil, 1879). Esta lei instituiu a reforma dos ensinos primário e secundário no município da Corte e do ensino superior em todo o Império. Foi uma reforma que vislumbrou significativas perspectivas de mudança, inspirando diversos outros movimentos reformistas da educação brasileira a partir de então, como os pareceres/projetos de Rui Barbosa em 1882 e em 1883 (Machado, 2006) e algumas iniciativas republicanas posteriores (Vieira, 2008).

O Decreto de 1879 possui 29 artigos, muitos deles, contudo, encorpados com diversos parágrafos e incisos, tornando o documento consideravelmente longo. Assina-o Carlos Leôncio de Carvalho, então ministro e secretário de Estado dos negócios do Império, com a rubrica e chancela de D. Pedro II.

Logo no artigo primeiro temos aquilo que Saviani (2019, p. 136) considera "a essência da Reforma": a liberdade dos ensinos primário e secundário e o higienismo. Assim se expressa o Decreto: "Art. 1º É completamente livre o ensino primario e secundario no

municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene" (Brasil, 1879).

O princípio da liberdade de ensino estabelecia que a criação de escolas de educação primária e secundária era livre, desde que seus professores e diretores comunicassem à Inspetoria Geral e se submetessem à sua avaliação para convalidação da abertura do estabelecimento. Parece possível também a interpretação de que se instituía a liberdade de ideias, sobretudo porque o artigo 1º garantia aos professores abrirem e manterem aulas, o que gerava, inclusive, concorrência entre eles. Tal como comenta Valdemarin (2000):

> Entendida ora como liberdade de abrir escolas, ora como liberdade de pensamento e expressão, ora, ainda, como não interferência do Estado, a liberdade de ensino se apresenta ao debate como uma questão importante, dada sua centralidade ao liberalismo, esbarrando, contudo, nessa imprecisão. Ao definir no Decreto uma das interpretações possíveis, registra-se documentalmente uma das vertentes, possibilitando a análise de seus fundamentos e tornando mais concreto o debate da questão. (Valdemarin, 2000, p. 64).

Já o princípio higienista, intimamente vinculado ao moralismo vigente e a certo espírito salvacionista, é, segundo Saviani (2019, p. 136), "um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Reinado e ao longo da Primeira República". Trata-se de um ideário que já circulava no Império na década de 1870, antes, portanto, da publicação do Decreto 7247, e que transporta para as ideias pedagógicas parte do discurso médico em circulação naquela época (Saviani, 2019). Sua síntese pode ser encontrada no que foi enunciado pelo Dr. Luiz Correa de Azevedo à Academia Imperial de Medicina no dia 21 de dezembro de 1871, conforme explica Saviani (2019), apoiando-se em José Gonçalves Gondra:

> "Ergamos à maior altura a instrução e a educação; formemos legiões lealmente civilizadas; façamos uma humanidade robusta, e conjuremos assim esse futuro medonho de debilidade e apatia" (GONDRA, 1998a, p. 64)[289]. Conforme José Gonçalves Gondra, trata-se de uma "pregação salvacionista, civilizatória e eugênica que, no limite, se confunde com o próprio estatuto de que a ciência médica queria ser elevada" (Saviani, 2019, p. 137).

[289] Aqui Saviani faz menção ao seguinte texto: GONDRA, José Gonçalves. Conformando o discurso pedagógico: a contribuição da medicina. *In:* FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Educação, modernidade e civilização.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

O sociólogo brasileiro Jessé Souza (2022), por sua vez, chama a atenção para o perigo de um "racismo científico" que circula no Brasil desde o período imperial e que, no imaginário geral, foi ganhando tons de "verdade científica" inquestionável. Segundo explica, há um grande poder envolto à ciência na história do Brasil, de tal modo que temos a construção de uma "ciência elitista" que se inclina a ser "dominante e convencer praticamente todos" (Souza, J. 2022, p. 10), conduzida por intelectuais defensores de privilégios restritos e que

> [...] são talentosos e inteligentes o bastante para travestir e mascarar essas ideias como se fossem críticas de interesse de todos [...] Nesses casos, se cria uma espécie de "racismo científico", extremamente eficiente, onde os preconceitos contra os pobres, os negros, os humilhados e abandonados são produzidos como se fosse "ciência crítica". (Souza, J. 2022, p. 11).

Ora, na visão deste autor, esse ideário teve presença no coração do Império brasileiro, já que um de seus grandes teóricos, o conde Arthur Gobineau, "morou alguns anos no Brasil e exerceu uma influência considerável sobre os intelectuais da época, inclusive o próprio imperador D. Pedro II" (Souza, J. 2022, p. 19). Suas ideias, então, circularam entre a elite imperial e deram corpo a

> [...] uma tese que teria enorme peso na vida brasileira. Gobineau via o povo brasileiro como uma espécie de "lata de lixo" da história. Isso se devia ao caráter "mestiço" da população. [...] Para Gobineau, os brasileiros não eram apenas feios como os macacos, mas também "mestiços degenerados" condenados à extinção. (Souza, J. 2022, p. 19).

Havia, contudo, uma pequena "pitada de esperança", conforme a expressão irônica de Souza (2022, p. 20), que seria o trabalho de certa europeização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação imperial poderia produzir certa "higienização" cultural – que é também uma colonialidade cultural – através da importação de ideais europeus, como "o discurso liberal iluminista" presente na própria "expressão particular do discurso médico" do qual falou Saviani (2019, p. 137). E também através da difusão de uma política de "branqueamento" da sociedade brasileira, que é, nas palavras de Souza (2022, p. 20), "a lei social" que se tornará "mais permanente do Brasil", posteriormente, no período republicano, mormente com sua política de "imigração europeia".

No segundo reinado do período imperial, especificamente, explica Saviani (2019, p. 137) que o "discurso pedagógico de teor médico-higienista" vai encontrar conformidade em

> [...] enunciados como “a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização”; “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo”; “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza”, que transportam o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. (Saviani, 2019, p. 137).

Como se pode notar, a educação e a ciência não são realidades confiáveis por si mesmas e vão ser, não raramente, transformadas em mitos civilizatórios sob o espírito formativo da modernidade/colonialidade. Como importantes instâncias da vida social de nosso país, devem ser compreendidas de modo crítico e atento às instrumentalizações grupais às quais são postas a serviço. A simples exaltação da importância da educação e da ciência num corpo teórico e num dispositivo legal ou mesmo em discursos políticos e acadêmicos não as exime de serem utilizadas como instrumentos de opressão, subalternidade e indignidade humana e social.

Para além da periodização com foco em marcos político-econômicos, vê-se que, de fato, a educação se encontra orbitando entre os valores do período imperial e do período republicano, configurando-se gradativamente naquilo que, já no contexto específico das ideias pedagógicas republicanas, Jorge Nagle chamará de “entusiasmo pela educação” (Nagle, 1974 *apud* Saviani, 2019, p. 177). Isso fica claro especialmente quando compreendemos que a história é processo, de tal modo que o que acontece efetivamente com o 15 de novembro de 1889, quando é proclamada a República do Brasil, foi sendo lentamente engendrado em partes do período anterior.

Daí que Hilsdorf (2017, p. 57) vai considerar que o período entre 1870 e 1920 se trata de um momento no qual, complexamente, “a diacronia republicana pode ser percebida coexistindo, cooperando e conflitando com a monárquica”, e também a perspectiva de certos elementos do Império “persiste nas primeiras décadas do século XX, já que entre os republicanos há liberais radicais e democratas, mas também muitos liberais não abolicionistas e mesmo homens de mentalidade conservadora”.

Dentre as várias transformações desse período, a autora também chama a atenção para a presença marcante de ideários estrangeiros, “a intensa circulação de novas tendências de pensamento – um ‘bando de idéias (*sic*) novas que, nascidas no além-mar atravessam o Atlântico’, como dizia Sílvio Romero” (Hilsdorf, 2017, p 58). E cita o positivismo, o industrialismo e o ruralismo, dialogicamente concomitantes.

Mas voltando mais especificamente ao texto da *Reforma Leôncio de Carvalho*, destaca-se no artigo 2º a afirmação da obrigatoriedade do estudo primário de primeiro grau para crianças de 7 a 14 anos (meninos e meninas), sujeitando à pena de multa os pais que não as matriculassem nas escolas públicas, privadas ou que não comprovassem que elas receberam a instrução primária nas suas próprias casas. O documento enfatiza, inclusive, que a multa também se aplicaria caso as crianças matriculadas fossem reiteradamente infrequentes. O parágrafo terceiro do mesmo artigo acrescenta, ainda, que a situação de pobreza não seria aceita como justificativa para a não matrícula ou infrequência nas escolas públicas primárias de primeiro grau, impondo ao próprio Estado que fornecesse "vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo" (Brasil, 1879).

Como se vê, o movimento para que houvesse maior universalização do acesso à educação estava, de fato, ganhando corpo, sob um misto eclético de liberalismo, iluminismo e positivismo, que compreenderá o avanço educacional como condição fundamental para o almejado progresso da nação.

Quanto ao currículo, conforme o que se encontra disposto no artigo 4º, havia semelhança e sequencialidade entre o primeiro e o segundo graus, havendo pequenos acréscimos disciplinares no segundo.

O currículo base do primeiro grau previa o seguinte: alfabetização, noções de coisas[290], noções fundamentais de língua portuguesa, de matemática geral (aritmética e sistemas de pesos e medidas), de história e geografia do Brasil, de desenho linear, de música (com exercício de solfejo e canto), ginástica e costura simples (para as meninas), além de instrução moral e instrução religiosa (católica). Conforme disposto no parágrafo 1º do artigo 4º, esta última deveria ocorrer em dia fixo da semana em horário extra, antes ou depois dos horários das demais disciplinas, por causa da novidade que dispensava estudantes não católicos de participarem dessa aula.

Já o currículo do segundo grau contava com acréscimos na área de matemática (álgebra e geometria), noções de física, química e história natural (ambas voltadas a aplicações à indústria e ao cotidiano prático), noções de civismo, organização política do império, lavoura, horticultura, economia social (para os meninos), economia doméstica (para

[290] Esse termo refere-se à prática do método intuitivo, também chamado de "lições de cousas", conforme o disposto para o currículo da Escola Normal no artigo 9º, parágrafo 1º do próprio Decreto 7247 (Brasil, 1879). Ele previa um ensino mais voltado às coisas concretas, partindo para as abstrações apenas posteriormente, em perspectiva mais empírica mesmo, como "um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo" (Saviani, 2012, p. 163). Tal método seguiu sendo referência na Primeira República (Saviani, 2019).

as meninas), prática manual de ofícios (para os meninos) e trabalhos de agulha (para as meninas).

Nota-se um currículo que busca estar atento aos avanços da economia capitalista industrial e do positivismo[291] científico e moral, tendo em vista que se volta à preocupação com a harmonia nacional e à tentativa de manutenção da ordem valorativa, moral e familiar como condições de possibilidade para um maior progresso socioeconômico do país. Ilustra essa atenção a marcante ênfase dada a disciplinas de instrução moral e religiosa, de noções de civismo, de economia social e doméstica, de história e geografia do Brasil, de organização política do Império, somadas à preocupação com a aplicabilidade prática do estudo à indústria e à pragmática cotidiana. Como explica Hilsdorf (2017, p. 58), o positivismo, no quadro temporal de 1870 a 1920, "teve ampla aceitação na sociedade brasileira, não apenas por seu cientificismo, isto é, enquanto proposta de cultivo das ciências modernas como base do progresso, como ainda pela sua ética cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum".

O Decreto procura garantir também, ao menos no texto da Lei: a existência de jardins de infância para crianças (meninos e meninas) de 3 a 7 anos (Art. 5º), confiados exclusivamente a professoras; pequenas bibliotecas e museus escolares em distritos (Art. 7º) e em lugares onde existissem Escolas Normais (Art. 8º, 10); contratação de professores particulares itinerantes (Art. 8º, 3º) que pudessem percorrer localidades distintas para ensinarem as primeiras letras; curso de alfabetização de adultos (Art. 8º, 4º); criação e auxílio estatal às Escolas Normais nas províncias (Art. 8º, 5º), tendo em vista a formação de professores, com aulas à tarde e à noite (Art. 9º, § 6º); dentre várias outras imposições

[291] O Positivismo foi um amplo movimento de ideias e entusiasmo cientificista que teve no francês Auguste Comte (1798-1857) seu destacado sistematizador (Severino, 2011b). Para essa corrente, enquanto delimitadora de uma "forma nova de conhecimento e de rejeição do conhecimento essencialista da metafísica" (Severino, 2011b, p. 52-53), a ciência de viés empirista e naturalista é a única capaz de produzir um conhecimento confiável sobre as leis naturais que regem os fenômenos, na medida em que pode prever e controlar o seu funcionamento. Tendo sido supostamente já superados os estágios teológico e metafísico de explicação da realidade, a humanidade toda estaria fadada a entrar no último dos estágios, chamado de positivo, no qual, em lugar de explicações sobrenaturais (estágio teológico) e de explicações abstratas (estágio metafísico) para os fenômenos, as únicas explicações aceitáveis seriam as científicas, captando suas leis naturais concretas e invariáveis, para a produção de um saber universalmente aplicável. Dessa forma, a própria sociedade – entendida como "máquina social" – seria regulada por dispositivos semelhantes, necessitando de constantes ajustes para a manutenção de sua harmonia. Seus princípios fundamentais seriam a *estática social*, correspondente aos aspectos mais elementares ou basilares da sociedade (estrutura familiar, religiosa, moral etc.) e que deveriam permanecer marcadamente inalterados (daí a ideia de "ordem"), e a *dinâmica social*, correspondente aos aspectos que deveriam sofrer aprimoramentos e avanços constantes (desenvolvimento econômico, industrial, dos métodos formativos, processos urbanos etc.) em íntima relação com a manutenção da ordem social (daí a ideia de "progresso"). Como se pode ver, o Positivismo será influente no Brasil entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, marcando, especialmente, as inclinações republicanas do país e, inclusive, fazendo-se presente na bandeira brasileira, com o seu famoso lema: ordem e progresso.

curriculares sobre cursos Normais, de Direito, de Medicina e de Farmácia e indicações de vencimentos básicos, prêmios por produtividades e processos de contratação.

Vimos na seção anterior que D. Pedro II recebeu, durante o período regencial, uma educação esmerada. Como imperador, chegou mesmo a confessar ideias de que o rumo da instrução devesse ser o "secular [...] livre, ainda que sujeito à inspeção da autoridade" (Pedro II, 1999, p. 156). Todavia, em termos práticos, ao longo de todo seu exercício imperial, ele mesmo pouco fez pela educação pública do Brasil em todos os níveis de ensino. Tal como expressa Schwarcz (1998, p. 155), "a falta de instrução era uma grande realidade para a maior parte do país" naquela época. Dom Pedro II (1999, p. 156) considerava até mesmo que "seria útil a criação de uma universidade na Corte, conservando as escolas superiores das províncias". Contudo, não se tem notícia da existência da instituição universitária no país antes do século XX, mas somente de cursos superiores isolados (Cunha, 2007; Domingues, 2017; Sousa, 2021)[292].

Tendo considerado alguns elementos marcantes da educação no período imperial, bem como as imbricações conflitantes com ideais que ganharão força no período republicano, vejamos, na sequência, dados de destaque da educação no Brasil República.

4.3 PERÍODO REPUBLICANO (1889 AOS DIAS DE HOJE)

A educação no período republicano é permeada de muitos elementos, legislações, embates e mesclas ideológicas, movimentações, pedagogias etc. Não é meu objetivo analisar cada uma delas, dada a limitação do presente trabalho, o que prolongaria ainda mais este capítulo. Contudo, alguns dados merecem ser mencionados, pois ilustram significativamente o contexto emblemático do período.

Quanto às reformas educacionais, como aquelas elencadas no período imperial, ocorreram várias, mormente na primeira da República:

- Reforma Benjamin Constant (1890).
- Reforma Caetano de Campos, em São Paulo (1892).
- Reforma Epitácio Pessoa (1901).
- Reforma Rivadávia Correa (1911).

[292] Segundo Domingues (2017, p. 376), intentos de se criar uma universidade no Brasil "foram registrados desde o Segundo Reinado, quando um certo Paulino de Sousa propôs em 1870 a criação da Imperial Universidade Pedro II, nucleada por quatro faculdades: direito, medicina, ciência matemáticas e naturais, e teologia. Embora contasse com a simpatia e o apoio do Imperador, o certo é que o projeto não vingou, tendo sido alvo dos ataques dos positivistas, com Teixeira Mendes à frente, que eram favoráveis à educação do povo, não à criação de universidades".

- Reforma Carlos Maximiliano (1915).
- Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920).
- Reforma Carneiro Leão, no Rio de Janeiro (1922).
- Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1923).
- Reforma Rocha Vaz (1925).
- Reforma Góis Calmon (1925).
- Reforma Anísio Teixeira, na Bahia (1925).
- Reforma Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927).
- Reforma Fernando Azevedo, no Distrito Federal (1928).
- Reforma Carneio Leão, no Pernambuco (1929).
- Reforma Lourenço Filho, em São Paulo (1930).

Sobre essas reformas, destaca Nagle (1990, p. 264) que, "mais do que na União, os Estados procedem à implantação ou reorganização da administração escolar, bem como ao uso de instrumentos de planejamento, como os recenseamentos escolares. Dá-se novo passo no sentido de ampliação da rede e da clientela escolares".

Nesse sentido, o cenário era de entusiasmo educacional, típico de uma compreensão republicana de cunho marcadamente positivista, que vê a educação escolar, junto com os ideais democráticos e federalistas, como fonte primaz da salvação nacional (Nagle, 1990), isto é, de seu progresso técnico-industrial de matiz nacionalista. Daí a ênfase na obrigatoriedade, gratuidade e pragmaticidade do ensino proposto nas reformas.

Como se pode notar, o positivismo foi uma corrente marcante no início da República e ainda produz marcas atualmente, inspirando noções sociais, discursos políticos e métodos investigativos com ideias de busca e necessidade de ordem, de progresso econômico, de federalismo, de cientificismo acadêmico, de culto a personalidades de variadas academias intelectuais. Não se trata, desse modo, de uma apropriação exclusiva do aspecto cientificista e da metodologia quantitativa do positivismo, mas de uma acolhida singular também dos aspectos moralistas do ideário positivista ou uma espécie de "positivismo religioso" (Cruz Costa, 1967, p. 132).

Como expressa Severino (2011b),

> [...] é interessante observar que ele [o positivismo] se implanta no Brasil por intermédio das novas elites de intelectuais provindos da modesta burguesia comercial burocrática, no dizer de Cruz Costa (1960: 41), com sua dupla inspiração: a filosófico-científica e a teológico-religiosa, resultando daí sua

> utilização como arma do apostolado religioso de cunho positivista do Brasil [...]. (Severino, 2011b, p. 61).

O próprio Cruz Costa (1967), citado acima por Severino (2011b), descreve a importância que o positivismo religioso – que cultua a razão, o espírito de ordem e a esperança no progresso moral e econômico-tecnológico, com calendário religioso e celebrações religiosas próprias, envoltas a procissões cívicas e valorização de personalidades cultas/científicas – teve na vida de Benjamin Constant. Citando um trecho de uma carta de 5 de julho de 1867 endereçada por Benjamin à sua esposa, Cruz Costa (1967) destaca as seguintes palavras de Constant[293]:

> [....] "Tu és para mim mais, muito mais, do que Clotilde de Vaux era para o sábio e honrado Augusto Comte. Sigo, como sabes, tôdas as suas doutrinas, seus princípios, suas crenças: a religião da Humanidade é a minha religião, sigo-a de coração com a diferença porém de que, para mim, a família está acima de tudo. É uma religião nova, porém racional, a mais filosófica, e a única que dimana naturalmente das leis que regem a natureza humana. Não podia ser a primeira porque ela depende do conhecimento de tôdas as leis da natureza, é uma consequência natural dêsse conhecimento e, portanto, não podia aparecer na infância da razão humana, e mesmo quando as diversas ciências estavam em embrião: não teria ainda aparecido se ao gênio admirável de A. Comte não fôsse dado, pela vastidão de sua inteligência, transpor os séculos que hão de vir, surpreendendo por sua sábia previdência as ciências em seu têrmo e dando-nos na sua religião positiva – a religião definitiva da Humanidade [...]". (Constant *apud* Cruz Costa, 1967, p. 132-133).

Temos aí um importante dado sobre um dos aspectos do positivismo que se desenvolverá no Brasil no contexto do fim do Império e do início da República.

Nesse contexto, a educação se torna um grande mote para o movimento republicano inicial e tal perspectiva segue marcando-nos até os dias de hoje sob a espécie de um mito da educação. Foi ganhando espaço a ideia do salvacionismo educacional, colocando a educação genérica e discursivamente como a instância de redenção do país, como a salvação da nação, a garantidora de progresso com ordem, de avanço moderno-conservador.

Segundo Nagle (1990), nesse contexto:

> [...] o "soerguimento moral da nacionalidade" torna-se possível pela disseminação da educação popular. Este é o caminho pelo qual se ingressa para o campo do entusiasmo pela educação. A famosa divisa de Miguel Couto "Pensai na educação, brasileiros!" que aparece em sua obra de título também significativo, *No Brasil Só Há Um Problema Nacional: A Educação*

[293] Está preservada a grafia original.

> *do Povo*, representa o lema predominante. Em síntese, os quadros do pensamento apresentam a seguinte formulação: a ignorância reinante é a causa de todas as crises; a educação do povo é a base da organização social, portanto, o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave para a solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros [...] (Nagle, 1990, p. 263).

É a época, como foi dito, de consolidação do mito da educação, que permeia o fenômeno educacional de uma percepção romântica, acreditando que ele é o fator primordial de regeneração do ser humano e da sociedade (Nagle, 1990). Há um grande deslocamento das causas dos problemas sócio-político-econômicos do Brasil para a educação, cujo processo sofre uma superestimação, transformando-se em um objeto de interesse nacional, contando, a partir de então, com "profissionais" especificamente preocupados com a problemática educacional, com o aumento significativo de obras sobre o assunto e de "congressos, inquéritos e conferências, debatendo os mais variados problemas educacionais" (Nagle, 1990, p. 264).

Nagle (1990, p. 264) destaca, ainda, que é justamente nesse contexto que, no plano de realizações mais concretas, é criada "a primeira universidade oficial brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (1920), seguida da Universidade de Minas Gerais (1927)".

Hilsdorf (2017) explicita como tal estratagema ganha robustez no início do período republicano. Segundo demonstra, a educação é colocada "como fator de resolução de problemas sociais" (Hilsdorf, 2017, p. 60), com o intuito de produzir uma espécie de reforma pacífica das instituições pelo viés da ideologia, satanizando ideologicamente o "atraso" do regime anterior (monarquia), sob uma visão conservadora da democracia, ensinando um progressismo convenientemente adequado à modernidade elitista e transmutando "o súdito em cidadão ativo" (Hilsdorf, 2017, p. 60). A educação, mormente a formal, torna-se, decisivamente, um fundamental elemento de disputa no cenário político-social brasileiro. "Fossem liberais, democráticas ou conservadoras, as forças políticas movimentam-se para controlar as instituições educativas e seus agentes e impor-lhes de modo definitivo a forma escolar como a mais adequada e eficaz para ministrar a instrução e conformar a sociedade" (Hilsdorf, 2017, p. 61).

A autora (2017, p. 61-62) destaca, ainda, quatro traços característicos do que os republicanos buscavam para a educação: 1) "ser oferta antecipatória", como parte da resposta adiantada de um projeto político às reivindicações sociais; 2) "ser dualista", distinguindo o tipo de educação que se devia oferecer a diferentes estratos da sociedade, mesmo que o acesso à educação devesse ser universalizado; 3) "ser preocupada com a extensão da escola

elementar", respondendo ao anseio de massificação da alfabetização; 4) ser preocupada "com a qualidade" da educação, ainda que, junto com isso, se pensasse numa escola dualista, pois, segundo a concepção republicanista, "para nenhum dos grupos se tratava de uma escola qualquer" (Hilsdorf, 2017, p. 62).

Nesse sentido, se revela, uma vez mais, a faceta da modernização conservadora no processo histórico-filosófico da educação brasileira, uma vez que há sempre um projeto societário elitista e excludente antecipando-se e sustentando qualquer projeto educacional que se pretenda universalizante. Conforme explica Hilsdorf,

> [...] o projeto republicano pensa e oferece a escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes: propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites "condutoras do processo" e reivindica ampla educação popular. (Hilsdorf, 2017, p. 61-62).

Posteriormente, a luta pela universalização do acesso à educação ganha tonalidade crítico-popular, no sentido de que, reivindicada pela majoritária população carente, o traço educacional dualista é cada vez mais desnudado e denunciado, anunciando-se, entre os trabalhadores, por exemplo, que "a educação escolar precisava estar acompanhada de transformações materiais, distribuição de riquezas, justiça e igualdade, pontos que não constavam da agenda republicana" (Hilsdorf, 2017, p. 71). Ora, se ao longo dos séculos XX e XXI tivemos a constante presença de projetos educacionais e pedagógicos excludentes, elitistas e também reacionários – haja vista todo o espectro ditatorial que se efetivou e segue rondando o Brasil desde a década de 1930 –, também ocorreram lutas através das quais as demandas populares foram ganhando cada vez mais corpo e visibilidade, desenvolvendo-se, por consequência, diversos projetos pedagógicos que, conforme Saviani (2019), podem ser denominados de "contra-hegemônicos".

Daí que os séculos XX e XXI são marcadamente paradoxais, com uma gama de projetos e propostas educacionais, conflitando ideologias e sustentações teóricas, gerando, de certo modo, um cenário no qual a pretensa ordem hegemônica da modernidade encontra forte resistência. Tal como tem sido afirmado ao longo desse trabalho, a colonialidade não imperou sem insurgências e desobediências da decolonialidade. De desobediência em desobediência epistêmica, capilar, pontual, vai-se construindo espaço e condições de possibilidade para a efetivação de uma desobediência que seja sistêmica, que, como tal, possa mesmo ruir o sistema-mundo moderno/colonial que tem imperado entre nós desde os finais do século XV e que se consolidou no longo século XVI que se prolonga até os dias de hoje.

Nesse sentido, os dois últimos séculos que estamos vivendo foram também férteis na criação de muitos dispositivos e organismos educacionais, ainda que permeados de contradições e, não raramente, de falta de concreta efetivação entre nós, mormente entre a majoritária classe popular brasileira excluída. Destaco as seguintes criações no campo da educação, no Brasil.

No governo provisório de Vargas:

- Criação do "Ministério da Cultura e da Educação" (MEC), em 1930 – à época chamado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Brasil, 1930).

No governo Vargas:

- Publicação do "Manifesto dos pioneiros da educação nova", em 1932 (O Manifesto, 1932).
- Criação do Instituto Nacional do Livro, em 1937 (Brasil, 1937a).
- Criação do "Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos" (INEP), em 1937 – à época chamado INP, Instituto Nacional de Pedagogia (Brasil, 1937b; Brasil, 1938).
- Criação da "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior" (CAPES), em 1951 – à época chamada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil, 1951).

No governo Café Filho:

- Instituição da Campanha de Merenda Escolar, em 1955 – essa política passará por mudanças de nomes e vinculações ministeriais ao longo da história brasileira, chamando-se, atualmente, PNAE, Programa Nacional de Alimentação Escolar (Brasil, 1955).

No governo João Goulart:

- Publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961 (Brasil, 1961a).
- Criação do Movimento Educação de Base (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e apoiado pelo governo brasileiro, em 1961 (Brasil, 1961b).
- Criação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962 (Teixeira, 1962).
- Instituição do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), conforme o método de Paulo Freire, em 1964 (Brasil, 1964).

No governo da ditadura civil-militar:

- Criação do Estatuto do Magistério Superior, em 1965 (Brasil, 1965).

- Instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967 (Brasil, 1967).
- Criação do "Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação" (FNDE), em 1968 – à época chamado de INDEP, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (Brasil, 1968a).
- Publicação da lei que dá início à reforma universitária encabeçada pela ditadura, em 1968 (Brasil, 1968b).
- Publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1971 (Brasil, 1971).
- Instituição do Conselho Nacional de Pós-Graduação, no âmbito do MEC, em 1974 (Brasil, 1974).

  No governo Sarney:
- Instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985 (Brasil, 1985).

  No governo Collor:
- Publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 (Brasil, 1990).

  No governo Fernando Henrique Cardoso:
- Autorização para o funcionamento do Programa TV Escola, efetivada através do Protocolo de Cooperação Técnica nº 1, de 2 de junho de 1995, que foi celebrado entre o Ministério da Educação e do Desporto, o Ministério das Comunicações e a Secretaria de Comunicação da Presidência da República (Brasil, 2002b).
- Publicação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (Brasil, 1996a).
- Instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), através da emenda constitucional nº 14, de setembro de 1996, e que foi regulamentada por lei daquele mesmo ano (Brasil, 1996b) e por decreto publicado em 1997 (Brasil, 1997a).
- Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em 1997 (Brasil, 1997b)[294].
- Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, em 1998 (Brasil, 1998a)[295].

[294] Todos os volumes, em versão pdf, dos PCNs de cada disciplina das 1ª à 4ª Séries do Ensino Fundamental encontram-se disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series. Acesso em: 09 abr. 2023.

- Instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998 (Brasil, 1998b).
- Instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999 (Brasil, 1999a).
- Instituição do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 1999 (Brasil, 1999b).
- Publicação das diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, em 1999 (Brasil, 1999c).
- Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), no ano 2000 (Brasil, 2000)[296].
- Criação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001 (Brasil, 2001).
- Inclusão do ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores, em 2002 (Brasil, 2002a; Brasil, 2005d).
- Publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 (Brasil, 2002c).

No governo Lula:

- Inclusão do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Educação Básica, em 2003 (Brasil, 2003).
- Criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2004 (Brasil, 2004).
- Instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005 (Brasil, 2005a).
- Instituição do Projeto Escola de Fábrica e do Programa de Educação Tutorial (PET), em 2005 (Brasil, 2005b).
- Regulamentação da educação a distância como modalidade educacional, em 2005 (Brasil, 2005c).
- Instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006 (Brasil, 2006).
- Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) nacional, em 2007 (Brasil, 2007a).

---

[295] Todos os volumes, em versão pdf, dos PCNs de cada disciplina das 5ª à 8ª Séries do Ensino Fundamental encontram-se disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12657. Acesso em: 09 abr. 2023.

[296] Todos os volumes, em versão pdf, dos PCNs de cada uma das áreas de conhecimento do Ensino Médio encontram-se disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598. Acesso em: 09 abr. 2023.

- Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo INEP, em 2007, e assumido como o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas pelo PDE (Brasil, 2007a).
- Instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007 (Brasil, 2007b).
- Instituição do Programa Mais Educação, em 2007 (Brasil, 2007c), com regulamentação através de decreto presidencial em 2010 (Brasil, 2010b).
- Instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da emenda constitucional nº 53, de dezembro de 2006, e que foi regulamentada por lei (Brasil, 2007d) e por decreto (Brasil, 2007e) de 2007.
- Instituição do Piso Salarial dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2008 (Brasil, 2008a).
- Instituição da Lei do Estágio Supervisionado de Estudantes, em 2008 (Brasil, 2008b).
- Instituição do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), em 2009 (Brasil, 2009).
- Instituição do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2010 (Brasil, 2010a).

No governo Dilma:

- Instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011 (Brasil, 2011).
- Instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012 (Brasil, 2012a).
- Instituição da Lei de Cotas nas instituições federais de ensino, em 2012 (Brasil, 2012b; Brasil, 2016b).
- Reajuste das bolsas de estudo de mestrado, doutorado e pós-doutorado pagas pela CAPES e pelo CNPq, em 2013 (Brasil, 2013a).
- Instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2013 (Brasil, 2013b).
- Criação do terceiro Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014 (Brasil, 2014).
- Publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015 (Brasil, 2015b).

No governo Temer:

- Instituição do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, em 2016 (Brasil, 2016a).

- Instituição da política de implementação do Novo Ensino Médio, em 2017 (Brasil, 2017a).
- Inclusão das pessoas com deficiência na Lei de Cotas, em 2016 (Brasil, 2016b).
- Instituição do Programa Educação Conectada, em 2017 (Brasil, 2017b).
- Instituição da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 (Brasil, 2017c; Brasil, 2017d).
- Instituição do Programa Residência Pedagógica, em 2018 (Brasil, 2018a).
- Instituição da nova BNCC para o Ensino Médio, em 2018 (Brasil, 2018b).
- Estabelecimento das diretrizes para a curricularização da extensão na Educação Superior, em 2018 (Brasil, 2018c).

No governo Bolsonaro:

- Contingenciamento de cerca de 25% do orçamento anual previsto para a educação, em 2019 (Brasil, 2019a).
- Instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, em 2019 (Brasil, 2019b).
- Definição das diretrizes curriculares para a formação de professores para a Educação Básica e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em 2019 (Brasil, 2019c).
- Instituição da Política Nacional de Educação Especial, incentivando, na prática, a exclusão, pois propunha a criação de escolas específicas para o atendimento de pessoas com deficiência, em 2020 (Brasil, 2020a).
- Regulamentação do novo FUNDEB, em 2020 (Brasil, 2020b).
- Instituição do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, em 2021 (Brasil, 2021).
- Contingenciamento de 11,4% do orçamento de despesas discricionárias do MEC, em 2022 (Brasil, 2022a; Brasil, 2022b).

No governo Lula:

- Reajuste das bolsas de estudo de formação de professores para educação básica e de pós-graduação stricto senso, em 2023 (Brasil, 2023c).
- Suspensão dos prazos do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, em 2023 (Brasil, 2023d).
- Regulamentação sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, em 2023 (Brasil, 2023h).

Os feitos educacionais do período republicano são complexos e, como tais, permeados de contradições e dialógicas. Com os tópicos acima, apresentei somente uma pequena parcela deles, mais voltada à dimensão dos marcos legais e atuações governamentais. Há muitas outras dimensões nas quais as lutas pela educação acontecem, tais como aquelas ocorridas nos âmbitos dos movimentos sociais, da realidade cotidiana das salas de aulas, das atuações grevistas, das lutas identitárias etc. Na verdade, muitos desses marcos legais da educação do Brasil República vão justamente reverberar o anseio de parte da sociedade e das lutas ocorridas em algum desses âmbitos.

De qualquer modo, os dados legais aqui registrados evidenciam a importância da realidade educacional na agenda política do período republicano, ainda que nem sempre as leis promulgadas ou impostas sejam oriundas de um amplo debate nacional, com efetiva participação popular e/ou daquelas e daqueles que estão mais diretamente envolvidos com o trabalho educacional formal cotidiano nas escolas e universidades.

Enfim, as muitas perspectivas pedagógicas que vão surgindo não necessariamente significam que houve uma completa superação das perspectivas anteriores. Essa é, na verdade, uma importante marca de nossa educação contemporânea, a convivência de muitas pedagogias conflitantes, contraditórias, perpetuando a inexistência de um projeto de Estado e/ou um sistema nacional de educação no Brasil (Saviani, 2019). Menos que um projeto de Estado, inúmeras propostas educacionais vão surgindo no país sob a perspectiva de projeto de governo, que muda junto com a mudança/sucessão de novos governos, tornando, de algum modo, a descontinuidade de projetos um contínuo educacional na história brasileira. Tal como expressa Jamil Cury (2010):

> Uma das pragas da Educação é a continuidade da descontinuidade. Se há uma coisa contínua nas políticas públicas educacionais, sobretudo porque elas são federativas, é essa dimensão da descontinuidade. Normalmente cada qual que assume pensa assim: “eu sou o marco zero da história”, logo o passado vai para a lata do lixo. E o subsequente a ele fará a mesma coisa. (Cury, 2010, p. 38)

No presente capítulo, procurei apresentar um pouco do percurso histórico-filosófico da educação brasileira, identificando períodos, correntes de ideias e marcos legais, destacando possíveis marcas de colonialidade cultural herdadas, que insistem em se fazer presentes como uma espécie de contínuo colonial entre nós.

Feito esse caminho, e ciente de que lacunas sempre existem quando nos enveredamos pela empreitada de elaboração de uma história de determinado objeto, no próximo capítulo

procurarei elencar e descrever mais sistematicamente algumas marcas de colonialidade que parecem se fazer presentes no longo processo formativo filosófico-educacional brasileiro. Expressarei também alguns contrapontos decoloniais que, concomitante e dialogicamente, foram se desenvolvendo em nosso complexo histórico educacional nacional e que colaboram, a seu modo, para a superação das marcas culturais coloniais identificadas. Parafraseando Fanon (2022, p. 49), fomos colonialmente inferiorizados, mas não convencidos de nossa inferioridade.

5 MARCAS DE COLONIALIDADE CULTURAL E CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRO

> *Não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem. É neste sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial [...] São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança.*
>
> *(Freire, 2022, p. 62-63)*

Tendo visto, nos capítulos precedentes, indícios de marcas distintivas da cultura lusa e do processo histórico da formação cultural brasileira, neste último capítulo apresento algumas marcas de colonialidade cultural identificadas ao longo da pesquisa, acenando tópicos sobre possíveis contribuições originais do pensamento filosófico-educacional brasileiro.

Com isso, busco oferecer elementos que, de algum modo, indiquem a possibilidade de superação e/ou, ao menos, de combate das ditas marcas coloniais. Procuro, também, apresentar a importância decolonial e original que há na movimentação filosófica de resgate de nossa própria história e do próprio questionamento crítico que temos feito sobre nossas possíveis originalidades e nossa(s) própria(s) identidade(s).

Vale enfatizar que o que elenco e descrevo mais sistematicamente são algumas marcas de colonialidade cultural que parecem se fazer presentes no longo processo formativo brasileiro, expressando os contrapontos decoloniais (marcas de decolonialidade) que, concomitante e dialogicamente, também vão se desenvolvendo em nosso complexo histórico filosófico-educacional nacional. Entendo que tais contrapontos podem colaborar, a seu modo, para um lúcido combate (Morin, 2011a) das marcas culturais coloniais identificadas.

Importa destacar, contudo, que tais marcas aqui elencadas não se esgotam quantitativamente. O que apresento, neste e nos outros capítulos anteriores deste relatório de pesquisa, são, assim, indícios de marcas, ciente de que muitas outras poderiam ser elencadas e que a sequência da pesquisa em outros momentos certamente possibilitará a ampliação do leque e indiciar novas marcas.

O presente capítulo não oferece nem mesmo uma sistematização de todas as marcas que, ao longo deste relatório, foram aparecendo, algumas mais evidentemente, outras nem tanto. O esforço ora feito objetiva dar destaque àquelas marcas das quais foi possível obter

maior identificação e elucidação no decorrer da pesquisa, à luz das literaturas bibliográficas e documentais então consultadas.

Freire (2022), conforme epígrafe supracitada, reconhece a presença contraditória de fortes marcas de nosso passado colonial em nossa atualidade. Expressa, entretanto, esperança de que elas não perdurem por muito mais tempo. Na verdade, o seu perdurar já tem se prolongado demasiadamente, especialmente sob a faceta oculta de variadas dimensões de colonialidades[297].

Cronologicamente, não é possível prever sua duração, mas é possível vislumbrar um novo tempo de possibilidade de sua paulatina superação através do intenso trabalho decolonial e intercultural que tem acontecido, também contando com os aportes complementares dos métodos da complexidade e indiciário nas pesquisas em educação.

Este relatório de doutoramento mesmo é fruto de uma esperança crítica e não ingênua de que o trabalho pela identificação dos indícios dessas marcas já é parte – ainda que pequena – de um movimento epistemológico insurgente e desobediente que tem procurado desnudar as obscuridades veladas de um passado colonial que ainda perdura. Desnudá-las, mesmo que limitadamente, pode ser mais um indício de que, realmente, a colonialidade poderá se tornar "incapaz de perdurar por muito mais tempo" (Freire, 2022, p. 63).

5.1 ALGUNS INDÍCIOS DE MARCAS DE COLONIALIDADE CULTURAL ENTRE NÓS

Pensar e identificar indícios de marcas culturais que nos marcam não significa estabelecer um elenco de elementos que nos determinam de forma absoluta e que não possam ser superados e/ou ressignificados de algum modo ao longo de nossas vidas. As marcas genéticas nos enxertam uma determinada identidade biológica, uma descendência genética enraizada no plano da realidade natural. Todavia, essa comunidade genética não nos assegura ou determina algum tipo de identidade cultural intransponível. Como provoca Mignolo (2020, p. 39): "A mistura sanguínea e a cor da pele, que eu saiba, não trazem inscrito um código genético que se traduza em código cultural". E a isso se pode acrescentar a afirmativa de Santos (1993, p. 31), segundo a qual "as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de

[297] O conceito de colonialidade "é um conceito maleável que opera em diversos níveis: por um lado revela o lado escuro da modernidade, e por outro lado traduz a ideia de 'matriz colonial do poder', que se estende desde o Atlântico para interferir diretamente nos territórios coloniais europeus e indiretamente nas demais regiões do planeta" (Scussel; Wolkmer, 2021, p. 19).

identificação". Dito de outro modo, diferentemente das marcas genéticas, a realidade cultural pressupõe um processo histórico de formação, de tal modo que o que a história faz, ela também pode desfazer (Valle, 2007).

Isso que foi dito se esclarece ainda mais se partimos da compreensão de que a educação é uma singular mediação da existência histórica, mormente uma mediação intencionalizada do existir, a fim de que, ressalvadas as ambivalências do fenômeno educacional, esse existir se efetive como uma prática não mecanizada e/ou não determinada de maneira insuperável (Severino, 2001)[298].

Daí que, como diz Severino,

> De um lado, a educação contribui para a reprodução de uma sociedade mediante a produção, sistematização e divulgação de uma ideologia; de outro, pode assumir a transformação dessa sociedade, por meio da produção, sistematização e divulgação de uma contra-ideologia. Pode criticar a ideologia vigente, desmascarando-a em seus compromissos com os interesses dominantes e gerar nova consciência entre os cidadãos. Evidentemente, isso depende do esclarecimento crítico dos agentes educacionais e de seu compromisso político. (Severino, 2001, p. 76).

Nesse sentido, a identificação de algumas das marcas de nosso processo histórico é uma importante estratégia educacional para nossos tempos, pois pode constituir-se num caminho de elucidação crítica que, por sua vez, também se torna um caminho de possível "transformação objetiva das realidades sociais" (Severino, 2001, p. 76). Acredito, com Severino (2001, p. 76), que "os processos educacionais desenvolvem energias contraditórias que solapam o fatalismo mecanicista da reprodução, quer ideológica, quer social".

Conforme visto nos capítulos anteriores, não nos deve mover uma esperança ingênua e unívoca na educação, como se ela fosse a panaceia de toda transformação humanizada e crítica de que as sociedades e as pessoas necessitam. Reitero que é preciso adjetivar o tipo de educação do qual se está falando quando é afirmado que ela concentra a força de redenção e de soerguimento de um povo. No decorrer do processo histórico brasileiro, sobretudo no período colonial, vimos o quanto a educação também pode ser instrumentalizada a serviço da reprodução de uma sociedade hierarquizada e excludente que destrói a dignidade de muitas pessoas, povos e culturas. Como diz Severino (2001, p. 76), de fato "a história da educação

[298] Aqui considero a categoria "mediação" tal como a compreende Severino (2001, p. 44), como "instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si [...] um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora seja distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude". A título de exemplo, o autor considera o ensino, que, "embora não sendo a educação, possibilita a prática real desta que, sem o elemento mediador [do ensino], seria uma entidade abstrata" (Severino, 2001, p. 44).

testemunha a vitória da perspectiva reprodutivista". Contudo, segundo destaca o mesmo autor, "isso não exaure suas potencialidades" (Severino, 2001, p. 76).

Daí que pensar e identificar marcas culturais que nos marcam não significa também estabelecer uma leitura caricatural de nossa realidade. Ora, muitas outras marcas certamente existem e mesmo aquelas identificadas e pensadas no presente trabalho não estão esgotadas em suas possibilidades interpretativas. Ofereço, aqui, uma perspectiva, um ponto de vista, ciente de que outras óticas existem e que cada ponto de vista é a vista que se tem a partir de um determinado ponto (Boff, 1998). Isto é, as marcas e as interpretações aqui trazidas não esgotam todas as marcas e interpretações possíveis, mas apresentam indícios para um prisma hermenêutico que pretende coerir e se deixar iluminar pelas abordagens decolonial e intercultural, que são as principais referências metodológicas adotadas na pesquisa. Por isso, são chamadas de marcas de colonialidade cultural, sendo esta a categoria fundamental de levantamento e de análise dos dados que serão, então, elencados.

5.1.1 Racismo

O racismo é uma marca ainda muito presente em nosso cotidiano, manifesto de múltiplas formas, algumas sutis e outras escancaradas. Pode ser percebido através do uso de termos e expressões ainda carregados de históricos preconceitos raciais (criado mudo, denegrir, boçal, a coisa tá preta, esclarecer, humor negro, meia tigela, lápis cor de pele, mercado negro, ovelha negra, cor do pecado, não sou das tuas nêgas, inveja branca, serviço de preto, serviço de índio, etc.)[299]; através de hábitos mecanicamente repetidos e atitudes veladas;

[299] Sobre isso, ver Tribunal Superior Eleitoral (2022). Ver também Bahia (2021), Gomes *et al.* (2020) e Ribeiro (2019). Por outro lado, considere-se, também, as reflexões de Gil (2023), segundo a qual é preciso tomar cuidado com o prescritivismo linguístico, mesmo na perspectiva da linguagem inclusiva, pois ele acaba impondo, de modo taxativo, o que deve ou não deve ser dito e produzindo interdições. A autora destaca que as ciências da linguagem têm demonstrado que: "1) língua é uso; 2) língua varia no tempo, no lugar, no grupo social e na situação de comunicação associada ao gênero discursivo; 3) práticas prescritivistas, quando se trata do uso da língua, devem sempre ser revistas pelas razões apontadas em 1 e 2". Dessa forma, é preciso levar em conta os usos concretos dos termos e não simplesmente dizer que quem utiliza alguma das expressões atualmente questionadas seja, taxativamente, uma pessoa racista, sexista etc., sendo necessário considerar o dinamismo da língua. Isso posto, explica a autora que "para além de seu significado básico [...] as palavras vão recebendo ressignificações construídas nos inúmeros enunciados produzidos pelos usuários da língua. [...] a palavra vai se ajustando às necessidades de seus enunciadores nas cenas da enunciação". Daí que "a postura prescritivista [...] revela o entendimento de língua como algo estático, desconsiderando-se o movimento das palavras e, principalmente, o fato de que o sentido delas se constitui no discurso. A redução da palavra a uma única significação é um entendimento restrito das noções que o léxico de uma língua encobre". Nesse sentido, a compreensão da raiz discriminatória que algumas palavras e expressões possuem nos ajuda em nosso processo de reeducação quanto aos usos que atribuímos aos termos que utilizamos no dia a dia, auxiliando-nos no exercício de expansão de nossa consciência, não tendo a intenção de produzir um prescritivismo linguístico, taxando de modo absoluto o que pode ou não pode ser dito ou escrito.

através de uma estrutura social ainda profundamente discriminatória por critérios fenotípicos; através do número imensamente reduzido de indígenas e negras e negros em universidades, seja como discentes ou como docentes; através de ataques vazios à política de cotas raciais; através de situações gritantes de efetiva reprodução de escravagismo; através dos números que revelam um grande percentual de violência destinada a pessoas negras no Brasil nos últimos anos[300].

No primeiro capítulo vimos o quanto a dinâmica socioclassificatória é típica da colonialidade (Quijano, 2005; 2014) e, nesse caso, o quanto a questão racial se tornou crucial para a consolidação do sistema-mundo moderno-colonial. A discussão ali esboçada, e que já é ampla e dedicadamente trabalhada por pessoas e campos que lidam de modo específico sobre esse objeto, é importante porque não apenas constata o óbvio, mas apresenta uma perspectiva explicativa da gênese e do funcionamento do racismo. Considerando especificamente o Brasil, o racismo é mesmo uma das realidades mais destacadas no que tange ao processo de "criação" do nosso país, que, como tal, foi criado à custa da destruição da autoestima subjetiva e do vilipêndio ao respeito intersubjetivo e intercultural para com os nossos povos (Souza, 2021).

É importante considerar, ainda, que uma mera intenção de colocar culturas distintas em contato, numa dinâmica multicultural ou intercultural funcional (Walsh, 2009), de nada serve para a superação de situações de racismo estrutural (Almeida, 2019)[301] em nossos dias. Isso pode mesmo contribuir para que as estruturas racistas, coloniais e desrespeitadoras se perpetuem, já que sua lógica de fundo não é questionar o modo de funcionamento da sociedade moderna/colonial, mas sim a de inserir em seu núcleo novos quadros que deverão ser postos a serviço da máquina de produzir lucros para poucos e a ideia do consumo como padrão de vida a ser universalmente assumido e, portanto, a não ser jamais questionado em suas bases.

Essas estratégias típicas da faceta contemporânea da velha modernidade/colonialidade, singularmente manifestada em sua expressão neoliberal, visam assumir atitudes que poderiam ter o potencial de transformação social para, na verdade, utilizá-las a favor da própria manutenção da realidade opressora. E isso se dá também no que se refere à questão do racismo, donde a necessidade de "desconstruir as formas falsas que permitem a utilização do

[300] Pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022a) revela que 408.605 pessoas negras foram assassinadas no Brasil entre 2012 e 2021. Considerando apenas o ano de 2021: 78 de cada 100 pessoas assassinadas eram negras; negros foram 84,1% dos mortos pelas polícias; 62% das vítimas de feminicídio eram mulheres negras; 67,5% da população prisional do Brasil eram de pessoas negras.

[301] Segundo Almeida (2019, p. 20) "o racismo é sempre estrutural, [...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade".

antirracismo contra suas próprias vítimas", segundo comenta Souza (2021, p. 15). Para esse autor, é preciso estar atento às inúmeras estratégias mantenedoras do *status quo* opressor, que, geralmente, esconde sua verdadeira faceta opressora para se manter, até mesmo permitindo algumas pequenas concessões sociais para disfarçar o pleno funcionamento da maquinaria produtora de colonialidades em nossos dias. Segundo explica,

> [...] o neoliberalismo, ou seja, a própria legitimação simbólica do capitalismo financeiro global, vai se utilizar precisamente da linguagem do antirracismo para se legitimar. [...] o lobo neoliberal, para melhor explorar e oprimir, tem que assumir as vestes e a voz da sua vítima, ou seja, literalmente seu *lugar de fala*, para fingir que se transformou na boa vovó. Boa parte das confusões a respeito do lugar de fala, ou seja, dessa forma de se falar de emancipação e antirracismo que, na realidade, torna a opressão ainda mais visível, advém dessa esperteza do neoliberalismo. (Souza, 2021, p. 15, itálicos do original).

É preciso atenção, porque o foco da luta decolonial não está em tão somente ocupar lugares destacados de poder dentro do sistema-mundo moderno/colonial, mas em, especialmente, romper radicalmente com sua lógica de funcionamento, a fim de que uma perspectiva outra de sociedade, de relação humana e de consideração acerca das dignidades inerentes ao multifacetado gênero humano e suas expressões culturais possa surgir e se estabelecer[302]. Evidentemente, isso não se dá de uma hora para outra, e as pequenas insurgências assumem papel preponderante nesse movimento de produção de pequenos rasgos e de fatais feridas no âmago da estrutura colonial persistentemente em vigor. Todavia, não se deve perder de vista que o que se busca é, de fato, o ferimento cada vez mais mortal da modernidade-colonial, ciente que essa realidade a ser superada desprenderá todos os recursos possíveis para a sua sobrevivência.

A educação em perspectiva decolonial e intercultural, por exemplo, não se contentará somente com a inserção, nos lugares clássicos e oficiais, de outras culturas, pessoas e corporalidades historicamente feridas e excluídas, mas exigirá que culturas, pessoas e corporalidades outras ali se insiram com a perspectiva de que uma lógica outra de funcionamento e de fazimento educacional se efetive e se realize, como condição indispensável para que a superação da modernidade/colonialidade vá acontecendo. Não basta garantir determinados espaços quantitativos para que outros elementos e pessoas participem

[302] Algo muito próximo tem afirmado Arroyo (2023). Segundo diz: "Os oprimidos não podem ser conscientizados para serem incluídos no paradigma único, hegemônico de humano; afirmam-se humanos, em outro paradigma de humano. Sujeitos de *outras pedagogias*, de outras matrizes e humanização, de outros valores, saberes, identidades. Sujeitos de outra humanidade reposta na história" (Arroyo, 2023, p. 184-185, itálicos do original).

da “tradicional” educação formal da qual foram até então excluídos, como se pequenas concessões lhes fossem permitidas, como se fossem frutos de um profundo ato de caridade “humanitarista” (Freire, 2020) do poder político dominante. Se somente isso bastar, continuaremos vendo situações de opressão acadêmica, de abuso de autoridade docente e de assédios diversos sendo perpetuadas; continuaremos vendo a lógica do cientificismo moderno/colonial se reproduzindo e os seus estratagemas ideológicos e metodológicos ainda sendo utilizados para silenciar e/ou enquadrar ideias de estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, que sempre terão que seguir “a regra do jogo” tradicionalmente (im)posto, sem jamais poder questioná-lo e sendo praticamente reféns daqueles e daquelas que exercem algum papel dominante dentro desse campo.

Segundo provoca Souza (2021), não se trata somente de assumir esses lugares nem de passar a considerar os lugares de fala dos muitos grupos, mas, sobretudo, de compreender a lógica de funcionamento da modernidade/colonialidade em suas facetas contemporâneas e atentar-se para que sua perspectiva hierarquizante e socioclassificatória não se reproduza. Para esse autor, é problemática, por exemplo, “a pretensão de um ‘lugar de fala’, que se pretende ‘autorizado’ a falar por uma coletividade que foi convenientemente reduzida ao silêncio. Por trás dessa ambição, que parece respeitável, se esconde um projeto de poder do tipo ‘dividir para conquistar’ em nível global” (Souza, 2021, p. 16). Eis a artimanha: dividir os oprimidos para oprimi-los ainda mais e mais facilmente.

Essa expressão, *lugar de fala*, tem os seus méritos reconhecidos pelo autor, especialmente como se materializa na obra de Djamila Ribeiro (2019) que leva esse mesmo nome. Todavia, o que Souza (2021, p. 16) chama a atenção é justamente para o fato de “que a forma mais importante de opressão social na sociedade moderna se refere à estratificação da sociedade em classes sociais”, categoria essa que não se resume aos critérios econômico, de renda e meritocrata (Souza, 2021, p. 17), mas a uma dinâmica social, como a moderna/colonial, que objetiva “a produção de seres diferencialmente preparados para a competição social em todos os níveis” (Souza, 2021, p. 21). Ora, isso impõe uma ideia de emancipação social, de sucesso na vida, de ascensão econômica e cultural que parece ótima para todos membros da sociedade contemporânea e que é, desde o berço, desde as socializações primárias, como a família e a educação básica, assumida como o grande objetivo existencial a ser atingido. Mas, na verdade, trata-se de uma cosmovisão “que em muitos sentidos só agrada aos donos do poder” (Souza, 2021, p. 21). Por quê? Segundo o autor, porque

> [...] a base da dominação, a produção de campeões de um lado e fracassados do outro, nem sequer é examinada ou percebida. Não se toca no assunto. O mundo é, portanto, bom e justo; basta superar alguns erros tópicos e localizados. Nessa visão supostamente antirracista também não existe nenhum problema com a expropriação neoliberal da imensa maioria. Desse modo, os donos do mercado não só podem continuar a explorar como ainda "tiram onda" de agentes da emancipação social e política apoiando bandeiras antirracistas. (Souza, 2021, p. 21).

É preciso, então, cuidado para não trilhar o caminho determinado pelo próprio opressor e sob as suas lógicas opressoras, mas desenvolver uma ocupação que introduza um modo outro de relação intersubjetiva, de discussão dos temas decoloniais urgentes e de funcionamento dos lugares historicamente dominados pela mentalidade e operosidade moderna-colonial. Segato (2021) oferece um exemplo pontual desse cuidado contra a lógica opressora da modernidade-colonialidade, dizendo que,

> Ao forçar o "enegrecimento" da instituição acadêmica, estaremos tocando o músculo do braço ideológico que sustenta o andaime da colonialidade do poder, instigando o debate sobre o racismo que sustenta e reproduz essa ordem e suas estratégias de expropriação do Sul pelo Norte. É por isso que não bastam as políticas inclusivas concebidas no Norte, nem a politização das identidades na perspectiva multicultural essencialista norte-americana, porque nelas não se leva em conta, ou melhor, se disfarça a existência de uma fronteira norte/sul [...] (Segato, 2021, p. 333).

Se não nos atentarmos a isso, o racismo e tantas outras marcas seguirão sendo reproduzidos em suas múltiplas facetas, os modelos de sucesso construídos pelo sistema moderno-colonial seguirão inspirando os objetivos das pessoas, e muitas outras ideologias e *slogans* típicos desse sistema – como a meritocracia, o moralismo religioso, a culpabilização das vítimas, a superexploração capitalista, o consumismo, a hipersacralização do individualismo e da propriedade privada, a aproximação entre negritude, pobreza e criminalidade, bem como os mitos da educação "salvadora da pátria" e da ciência moderna, de raiz racista e burguesa, como "fonte única de saber confiável e que deve ser universalizada" – não serão percebidos em sua dimensão falseadora e permanecerão naturalizados, reproduzidos e inquestionáveis. É, de fato, fundamental ocupar os lugares historicamente negados à maioria da população, mas com uma perspectiva outra, que não aquela apoiada e legitimada pela colonialidade cultural persistente.

5.1.2 Machismo

A sociedade moderna/colonial estruturou-se em perspectiva patriarcal. Destacadamente, foram os homens que se impuseram como figuras centrais das relações de poder e de influência ideológica que se estruturaram entre nós, procurando naturalizar uma artificial desigualdade entre homens e mulheres. O patriarcalismo, visão e organização de ser humano e de mundo que se baseia na figura do "pai", do homem, é uma perspectiva cultural transversal em nossas ações e alicerces cotidianos (Baraldi, 2022; Segato, 2022). Essa realidade está presente nas colonialidades do ser, do saber, do poder, de gênero, de linguagem, na colonialidade cultural que carregamos, e requer desnudamentos das pequenas sutilezas coloniais que ainda carregamos conosco, de modo que lutar contra o patriarcado é fundamental na luta contra a sistemática estrutura de violência de gênero marcante no Brasil (Segato, 2022).

Uma das facetas do patriarcalismo em nossa cotidianidade é o que se convencionou chamar de machismo. O machismo é uma ideologia hierarquizante, discriminatória e violenta que, como tal, parte de uma pretensa desigualdade de capacidades entre homem e mulher, donde se instaura uma pretensa superioridade masculina e uma consequente inferioridade feminina. Desigualdade nas capacidades não só de força física, mas também nas de exercício de poder sócio-político, de elaboração de conhecimento consistente e com validade prática para a vida cotidiana, de cumprimento de funções sociais que garantam segurança para um povo na defesa de suas fronteiras, interesses econômicos, políticos e, consequentemente, para a manutenção do estado vigente das instituições e dos valores e costumes de uma nação. Em sua raiz, o machismo é marcadamente violento, isto é, caracteriza-se por uma violência de gênero que se capilariza numa violência também estrutural, evidente nas estruturas definidoras das sociedades, historicamente dominadas por homens já há vários milênios (Saffioti, 2015; Canuto, 2021). Como explica Béjar (2009):

> O homem se configura como pai, autoridade no lar, trabalhador, provedor, e com domínio no âmbito público. As mulheres se constroem socialmente centradas na maternidade, protegidas pelos homens, como figuras dedicadas ao lar e às crianças e com domínio no privado [...] Parte disso se deve à organização patriarcal, a partir da qual a mulher e os filhos aparecem subjugados[303]. (Béjar, 2009, p. 302, tradução livre).

[303] El varón se configura como padre, autoridad en el hogar, trabajador, proveedor, con dominio en lo público. Las mujeres se construyen socialmente centradas em la maternidad, protegidas por los varones, dedicadas al hogar y a la crianza y con dominio en lo privado [...] Parte de ello se debe a la organización patriarcal, en donde la mujer y los hijos aparecen subyugados.

Daí que – por conta dessa imposição patriarcal antiga, arraigada em nossas estruturas de maneira forçada – em nossas mentalidades existem elementos de uma colonialidade cultural que impõe resquícios de machismo em nossas condutas, expressões e/ou emoções. Segundo as palavras de Béjar (2009, p. 302, tradução livre), "há persistência de uma cultura 'machista' que sustenta e reproduz ideias, valores e atitudes de desigualdade e discriminação, especialmente em relação às mulheres, que propiciam práticas de violência e maus-tratos[304]" entre nós.

O machismo pode ser notado, então, em muitas situações como, por exemplo: em nossa linguagem colonizada, androcêntrica, visível na dificuldade que algumas pessoas têm de aceitar pronomes neutros ("todes", "bem-vindes") ou expressões como "todos e todas" etc.; em um modelo de formação que educa para a reprodução dos padrões sociais, reforçando estereótipos que ditam o que é função de homem e função de mulher, que "homem não chora", que "mulher é frágil e precisa ser protegida"; na dificuldade que as mulheres enfrentam para ocuparem certos lugares, por terem de aturar tantos assédios, pelo esgotamento oriundo de múltiplas funções e tarefas sociais que lhe são impostas para exercerem e que se acumulam como se lhe fossem exclusivas (cuidado dos filhos, cuidar da casa, cozinhar, lavar roupas e louças).

Além disso, machismo e patriarcalismo também se evidenciam em muitas outras situações: nos salários inferiores que muitas mulheres recebem mesmo exercendo a mesma função que homens[305]; na alta taxa de feminicídio[306]; em lares nos quais a mulher é

---

[304] [...] hay persistencia de una cultura "machista" que sostiene y reproduce ideas, valores y actitudes de desigualdad y discriminación, especialmente hacia las mujeres, que propician las prácticas de violencia y maltrato.

[305] A fim de combater essa desigualdade de cunho marcadamente patriarcal e machista, o Poder Executivo Federal, na pessoa do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) 1.085/2023 no dia 13 de março de 2023, que dispõe sobre a igualdade salarial e remuneratória entre mulheres e homens para o exercício de mesma função e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. O PL foi aprovado pelo Congresso no dia 04 de maio de 2023 e encaminhado para o Senado Federal no dia 10 subsequente (Brasil, 2023f; Brasil, 2023g).

[306] Entre 2016 e 2020 o número de feminicídios no Brasil só cresceu: foram 929 em 2016, 1075 em 2017, 1229 em 2018, 1330 em 2019 e 1354 em 2020. O ano de 2021 registrou uma ínfima queda, totalizando 1341 casos de feminicídio (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022b). No mais, embora seja comum em discursos conservadores o moralismo da família e da propriedade privada, que coloca a instituição familiar e a realidade da propriedade privada como elementos tidos como sagrados e mais seguros para se viver, os estudos demonstram que "as residências continuam sendo, desde sempre, o local em que as mulheres são mais vítimas de feminicídio. 65,6% do total de crimes cometidos [em 2021] foi realizado na residência; no caso das demais mortes violentas, o principal local foi a via pública (37,0%)" (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022b, p. 15). Os dados gerais levantados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública "indicam que uma mulher é vítima de feminicídio a cada 7 horas, o que significa dizer que, ao menos 3 mulheres morrem por dia no Brasil por serem mulheres" (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022b, p. 15). Relacionando machismo e racismo, os dados mostram que, em 2021, mulheres negras representaram 62% das vítimas de feminicídio e 70,7% das vítimas de outras

considerada e vive de forma submissa ao homem, este sim imposto como o "chefe de família" e seu provedor mor; no moralismo que diz ser "feio" ou "inadequado" mulher beber muito (mas o homem não) e que considera um absurdo que um grupo de amigas saiam juntas sem ter nenhum homem entre elas; em falas de discriminação do feminismo (que chamam as feministas de "feminazi", de "mulheres feias", de "mulheres mal-amadas", de "mulheres que não encontraram um homem de verdade na vida").

Disso decorre, ainda, os seguintes fatos: uma marcante estereotipação da mulher ("histérica", sexo frágil, fala muito, fofoqueira); casos recorrentes de estupros, que também ocorrem nos próprios lares e são cometidos pelos próprios companheiros/maridos/esposos; nas explicações e "justificativas" que por vezes surgem dos estupros, não raramente marcados por uma culpabilização da vítima, da roupa que ela estava usando, do local e do horário que estava quando ocorreu o estupro; erotização e estetização da figura feminina, normalizando o olhar masculino sobre o seu corpo, impondo a ideia genérica de que mulher tem que se maquiar, vestir bem "para o homem" ou vestir bem "como as outras", estabelecendo padrões de comparação e confundindo assédio com elogio ou paquera.

Há, por fim, também uma idealização e sexualização da própria figura masculina, como as noções a seguir: naturalização da ideia de que o homem não é capaz de controlar seus desejos sexuais; de que ele jamais pode negar sexo ou viver situações pontuais de baixa libido e/ou de impotência; de que o homem não deve fazer exame de próstata ou fazê-lo somente através da coleta de sangue, sem o exame do toque retal; de que não deve ser uma "pessoa sensível"[307] ou demonstrar "fraqueza emocional" nem deve fazer outras "coisas feminizadas", como ter amigos *gays*, ter "amigas", cursar pedagogia[308] ou fazer "serviço de mulher"[309].

---

mortes violentas intencionais (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022a). No mais, há quem ainda justifique o feminicídio como "legítima defesa da honra", uma espécie de argumentação jurídica para defesa de um homem que justifica ter matado uma mulher para defender sua "honra masculina". No Brasil, a chamada "tese de legítima defesa da honra" foi derrubada pelo STF, que entendeu que ela "contribui para a desigualdade de gênero e a perpetuação da cultura de violência contra a mulher" (Brasil, 2023e).

[307] Eis aí um estereótipo difícil de definir. Isso seria equivalente a um "não chorar", a um "não ser uma pessoa atenciosa a opiniões diferentes da sua" ou "não ser aberto ao diálogo" ou "não ser disposto a mudar suas próprias ideias ou rever os seus atos" e outras coisas do tipo?

[308] Já presenciei muitas falas discriminatórias direcionadas a um curso de Pedagogia, como aquelas que dizem ser a Pedagogia "um curso de mulheres", que "se tem homem na turma, provavelmente é *gay*", dentre outras falas que depreciam a potência epistemológica e científica dessa importante área do conhecimento humano.

[309] Essa expressão, que não está totalmente excluída do vocabulário de algumas pessoas, evidencia a faceta machista da hierarquização de gênero, que geralmente sobrecarrega a mulher com múltiplas funções e atribui ao homem mais especificamente a função do provimento financeiro. Isso ainda segue arraigado, porque, mesmo em lares nos quais a mulher está profundamente inserida na realidade do trabalho formal, a ela não é raro estar incumbida também dos "trabalhos da casa" (limpar, cozinhar etc.), às vezes genericamente ainda chamados de "serviço de mulher". Impressiona que seja considerado "normal" o fato de, após 8 horas de trabalho formal em um dia, um homem possa chegar em casa, tomar um banho e ficar descansando no sofá, e uma mulher, que

É importante considerar que a construção do machismo se dá por um processo educativo, marcadamente difuso. A sociedade moderna/colonial, estruturada patriarcalmente ao longo de vários séculos, forma para a reprodução dessa lógica. Béjar (2009) explica que

> O homem é educado, adestrado e acostumado na e para a violência, que influi na formação da consciência da dominação e do servilismo que tem a ver com o poder. [...] O machismo é uma forma de ser homem que ainda persiste em nosso meio, uma vez que outros modelos de ser homem não se consolidaram. [...] Os modelos de ser homens estão associados à agressividade, ao conjunto de atributos, valores, funções e condutas que supõem essenciais aos homens numa determinada cultura[310]. (Béjar, 2009, p. 303, tradução livre).

O machismo, então, revela-se presente e ativo de muitos modos, sendo necessário sempre desnudá-lo, a fim de que modos outros de relações de gênero se estabeleçam entre nós. Atentar-se para as formas sutis de sua manifestação é um importante elemento formativo em vista de também nos deseducarmos da entranhada colonialidade cultural machista que persiste em nosso meio.

5.1.3 Bacharelismo/titulismo, formalismo e satanização do senso comum

Embora no Brasil não tenha existido universidade antes do século XX, o mesmo não pode ser dito acerca da existência de cursos superiores, que funcionavam como faculdades isoladas no país desde que os jesuítas começaram a ministrar cursos de teologia para formar os seus próprios quadros nos primeiros séculos da colonização.

Um dos cursos superiores que ganharam maior destaque no Brasil ao longo de sua história foi o de Bacharelado em Direito. Logo no início da independência, a Faculdade de

---

também cumpriu 8 horas de trabalho formal, chegue na mesma casa e tenha que desenvolver outros trabalhos. Chamo atenção, ainda, para o fato de que alguns homens não reproduzem essa realidade e assumem tarefas também em casa. Todavia, há quem diga que "ajuda" em casa, que "ajuda" a esposa. Esse termo, "ajuda", em última instância, parece carregado de heranças também patriarcais e machistas, que não são heranças meramente "linguísticas", mas também "morais", pois dão a sensação de que o sujeito masculino entende que a sua atitude é, no fundo, uma "caridade" que ele necessariamente não estaria obrigado a cumprir, mas que a cumpre como se fosse um ato de pura bondade e altruísmo seu. Ora, penso que isso não deve ser tratado como "ajuda", mas que se trata de uma obrigação recíproca que deve ser igualmente compartilhada entre um homem e uma mulher que se dispuseram a caminhar juntos na vida como casal. O homem que lava roupa e louça, cozinha, limpa casa e faz outras tarefas do gênero em casa, não está "ajudando" sua companheira, mas fazendo algo que compete a qualquer morador ou moradora daquele lar, já que todas as pessoas que vivem ali usufruem igualmente de tudo que existe naquela casa.

[310] El hombre es educado adiestrado y acostumbrado en y para la violencia, que influye en la conciencia de dominio y servilismo que tiene que ver con el poder. [...] . El machismo es una forma de ser hombre que en nuestro medio aún persiste, toda vez que no se han consolidado otros modelos de ser hombres. [...] Los modelos de ser hombres están asociados a la agresividad, al conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al varón em una cultura determinada.

Direito de Olinda e a Faculdade de São Paulo deram início a essa formação superior no império brasileiro, em 1827. Antes disso, as pessoas que se formavam para o exercício da advocacia tinham que estudar em outro país, em Portugal sobretudo, mormente em Coimbra (Adorno, 1988; Holanda, 2013; Kozima, 2014).

O recebimento do título de bacharel em Direito era motivo de honra e de distinção social e foi se constituindo num novo *ethos* da intelectualidade brasileira (Domingues, 2017). Esse era o curso que, nas palavras de Kozima (2014, p. 489), formava "o bacharel genuíno", constituindo "o elemento nuclear do fenômeno conhecido por bacharelismo", que é o fenômeno da "predominância de bacharéis na vida política e social do país" (Kozima, 2014, p. 492)[311].

O que se revelava central nessa hipervalorização do diploma de bacharel era o fato de que ele seria como uma espécie de ponte para que o diplomado pudesse exercer carreira pública e também para o acesso a profissões liberais que davam maior retorno financeiro. Na visão de Holanda (2013), os homens brasileiros tinham marcante dificuldade para se limitarem a uma única profissão e eram muito inclinados a atuarem como profissionais liberais, de modo que "as nossas academias diplomam todos os anos centenas de novos bacharéis, que só excepcionalmente farão uso, na vida prática, dos ensinamentos recebidos durante o curso" (Holanda, 2013, p. 156). Distinção sócio-política era um elemento almejado.

Podemos, então, nos perguntar se a formação para o trabalho jurídico não era propriamente o foco do curso de bacharelado em Direito. Na perspectiva dos autores vistos aqui de fato não. Segundo Holanda (2013), a formação direcionada para o Direito ou mesmo para uma intelectualidade aguçada ficava em segundo plano, e, conforme Kozima (2014), o que estava em jogo era conquistar um prestígio social que facilitasse o acesso a cargos públicos.

Isso significa que a preocupação é mais com as formas/aparências do que especificamente com o conteúdo, ou seja, com o domínio real dos saberes próprios de determinada área[312]. A conclusão de Holanda (2013) é enfática:

---

[311] Nas palavras de Bosi (1992, p. 24): "Feita a Independência, o mandonismo local poderá afirmar-se e obter legitimação formal mediante a presença dos bacharéis ns parlamentos e nas assembleias provinciais".

[312] Considerando o destacado weberianismo que conduz o pensamento de Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, recorro aqui a duas expressões – forma e conteúdo – marcantes em Pierre Bourdieu, que também se apoiava em categorias de Max Weber. Segundo Bourdieu (1996, p. 63), "não há poder simbólico sem uma simbologia do poder. [...] Em consequência, o exercício de um poder simbólico se faz acompanhar por um trabalho sobre a forma". Refletindo do ponto de vista da linguagem, Bourdieu destaca a importância que a "forma" (jeito de falar, o termo utilizado, a aparência, a eloquência) adquiriu como potencial de poder, discriminação e distinção social, donde ela possui um *valor simbólico* diferenciado, marcadamente com o formalismo. Daí que ele afirma, posteriormente, que "o diploma tem tanto a ver com a magia como os amuletos" (Bourdieu, 1996, p. 99). A forma exerce – e sofre – um certo poder simbólico, e, para tanto, é preciso que seja

> Um amor pronunciado pelas formas fixas e pelas leis genéricas, que circunscrevem a realidade complexa e difícil dentro do âmbito de nossos desejos, é um dos aspectos mais constantes e significativos do caráter brasileiro. Essas construções de inteligência representam um repouso para a imaginação, comparável à exigência de regularidade a que o compasso musical convida o corpo do dançarino. [...] Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental aturado e fatigante, as ideias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, parecem-nos constituir a verdadeira essência da sabedoria. (Holanda, 2013, p. 157-158).

Daí que se pode compreender, conforme expressa Wolkmer (2002, p. 99), que o que se se vê desenvolver é um "uso incontinente do palavreado pomposo, sofisticado e ritualístico" entre os bacharéis em Direito a partir do Brasil Império. O autor fala mesmo em um "intelectualismo alienígena" (Wolkmer, 2002, p. 100), que, "sob o manto da neutralidade e da moderação política", escondia a realidade institucional "de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais. Na verdade, o perfil do bacharel juridicista se constrói numa tradição pontilhada pela adesão ao conhecimento ornamental e ao cultivo da erudição linguística" (Wolkmer, 2002, p. 100).

Isso se dá, especialmente, porque o bacharel era formado em uma ambiência acadêmica que veiculava

> [...] um discurso sócio-político que gravitava em torno de projeções liberais desvinculadas de práticas democráticas e solidárias. Privilegiaram-se o fraseado, os procedimentos e a representação de interesses em detrimento da efetividade social, da participação e da experiência concreta. Concomitantemente, o caráter não-democrático das instituições brasileiras inviabilizava, também, a existência de um liberalismo autenticamente popular nos operadores do Direito. (Wolkmer, 2002, p 101).

Assim, sob essa ótica, o bacharelismo,

> [...] por natureza, expressaria um pendor para questões não especulativas, mais afeito à mecânica exegética, estilística e interpretativa, resultando no apego às "fórmulas consagradas, à imutabilidade das estruturas", aos padrões prefixados e aos valores identificados com a conservação. (Wolkmer, 2002, p. 101).

---

estabelecida uma certa simbologia do poder a ser exercido, donde vem a mitologização do diploma de bacharel, das titulações acadêmicas etc., transformando-as em um capital simbólico para a distinção social do diplomado/titulado.

Tendência pragmática e modernização conservadora se encontram como marcas presentes, com uma perspectiva formativa pouco afeita à ideia de formação de um sujeito cidadão crítico.

Roberto Gomes (2008), por sua vez, também trata do entrave do formalismo, especialmente para o desenvolvimento de uma filosofia brasileira mais autônoma e própria. O termo por ele utilizado mais frequentemente é o de "razão ornamental". Embora não afeito a formalismos burocráticos na vida social cotidiana, o formalismo intelectual se manifesta em falas rebuscadas, numa certa noção de que uma "fala difícil" parece "mais adequada" para "falar de coisas sérias" e para ter aparência de "pensamento mais elaborado", difícil ou coisa do tipo. O formalismo é, assim, "triunfo do externo", ornamento para a razão, "razão ornamental". Segundo diz:

> [...] é no Brasil onde o falar, o escrever e o pensar vieram a ser as coisas mais formalizadas e rígidas que se conhece. [...] Essencial trocar todas as palavras usuais por palavras que estranham nosso modo. Construir frases que jamais usaria para pedir um cafezinho. E falar sobre coisas para as quais nos custa encontrar referência na realidade em volta. No intelectual brasileiro que discursa, triunfa o *sério* – expressão de uma classe privilegiada diante da multidão analfabeta. No homem *sério*, triunfa a Razão Ornamental. O melhor exemplo disto talvez seja o terno e gravata. [...] sempre que se trata de realizar uma atividade "cultural" – apresentar uma aula, discursar, escrever um livro ou pensar –, o brasileiro *sério* mergulha num terno e gravata. (Gomes, 2008, p. 17, itálicos do original).

O externo se impõe. Mais que levar as coisas *a sério*, importa parecer *sério*, ter ornamento e forma aparente de seriedade. Para o autor, no fundo, há nisso o que hoje poderíamos chamar de inclinação eurocêntrica. Gomes entende que "este triunfo do externo [...] determina que o discurso, em terno e gravata, fuja da realidade brasileira. [...] Então, a fuga para um universo adequado ao traje: a fria Europa" (Gomes, 2008, p. 17). Segundo sua provocação, o intelectual brasileiro acaba sendo muito "capaz de pensar o século XIII ou as cosmovisões europeias" (Gomes, 2008, p. 18), entretanto "não é capaz, pela armadura na qual se encontra, de enxergar um palmo diante do nariz" (Gomes, 2008, p. 18). O ponto alto dessa crítica está na denúncia de uma espécie de dependência cultural nossa à Europa, de que não nos libertamos do "*imprimatur* europeu" (Gomes, 2008, p. 42) E, como foi dito, se não há em nós muita afeição a formalidades burocráticas, "nossa aversão à pompa acaba convertendo-se em seu oposto – o triunfo da cultura formalística" (Gomes, 2008, p. 18).

No aspecto intelectual, o triunfo do externo formalista soa como uma falsa segurança epistemológica, como se ainda necessitássemos segurar na mão da "Grande Mãe" (Gomes,

2008, p. 42) Europa para caminhar sem cair, adotando alguma "corrente clássica" do Velho Continente para tutelar e aprovar nossas ideias[313].

Aproximando-se, em alguns aspectos, da perspectiva de Holanda (2013), Gomes (2008) ironicamente afirma que

> O tipo de inteligência que nos agrada é aquele que sabe brilhar através das palavras. [...] Esta fascinação pelo cidadão bem falante conduziu à desgraça (e à graça) algumas carreiras de políticos e professores – o triunfo do bacharel. Ah, as delícias da Razão Ornamental! Jamais em parte alguma o bacharel contou com uma plateia tão entusiasticamente dominada. (Gomes, 2008, p. 69-70)[314].

A situação é complexa. Elementos opostos se combinam formando uma trama permeada de dialógicas contradições. Faz-se necessário, assim, para Gomes (2008, p. 77) – e de modo próximo às perspectivas decolonial e complexa –, a coragem de desenvolvermos uma razão outra, "necessariamente diversa da europeia, uma vez que, propondo outra posição, exigiria outros termos e novos critérios. Esta nova Razão – não-linear, não-silogística, não-*séria* – seria talvez uma tentativa de construir um discurso adequado ao que somos".

É preciso, em síntese, uma complexa superação epistemológica da dependência cultural/intelectual do colonizador. As palavras de Gomes são contundentes nesse sentido:

> [...] urge libertar o Brasil de dois modos: externamente, das pressões econômico-culturais, e, internamente, da introjeção do papel de dependente e "assimilador". [...] O contato continuado com o universo euro-ocidental é condição de nossa maturidade. Mas sob uma condição: o exercício de uma impiedosa antropofagia. É urgente devorar a "estranja" – como gostava de

[313] Isso remete-me à crítica feita por Segato (2021) quanto a algumas "atitudes curiosas" que não são incomuns, segundo a autora, entre membros das nossas academias latino-americanas: "aceitamos a absoluta falta de reciprocidade quando, de bom grado, alimentamos nossos textos, muitas vezes sem necessidade real, com recortes e referências de autoras e autores do Norte, pretendendo afiliar-nos a suas genealogias intelectuais em uma ficção de pertencimento não validada por sua contraparte. Isso é, sem dúvida, um comportamento corrente, francamente habitual, dos membros das academias do Sul, que tocam as portas do Norte pedindo acolhimento e adotando língua, tecnologia de produção textual, retórica de argumentação, elencos de citação e uma forçada mimese de prestígio destinada a simular uma inclusão inexistente. Dolorosamente, porém, ignoram que a ordem colonial e racista que organiza o sistema mundial da produção de ideias determina que não haja lugar na elaboração de categorias de impacto global para quem carrega a marca de exterioridade em relação ao Norte" (Segato, 2021, p. 327).

[314] Isso me remete à provocação feita por Cruz Costa (1967), apoiado na obra *Problema nacional brasileiro*, de Alberto Torres, acerca do intelectualismo que vai ganhando corpo no Brasil republicano. Segundo diz, Torres teria notado uma marca de um "'diletantismo, a superficialidade, a dialética, o floreio da linguagem, o gôsto por frases ornamentais', das elites, o preparo de uns 'para o céu', o de outros 'para a glória', e de outros ainda para o 'aplauso'... – tudo que era fácil de notar no seu próprio meio, na sua classe. Poderíamos dizer que a sua crítica é um libelo, curioso e paradoxal, contra a classe dos letrados, amantes de frases, de discursos e de glórias de pouquíssimo valor, um libelo enfim contra a irresponsabilidade das chamadas elites. Mas, o próprio Alberto Tôrres não escaparia ao gôsto que caracterizou as elites de seu tempo, ao amor do discurso, da oratória..." (Cruz Costa, 1967, p. 375, mantida a grafia original). Sobre isso ver também Domingues (2017).

> dizer Mário de Andrade. Devorar sem culpa ou sentimento de inferioridade. Com relação ao passado europeu, precisamos ter consciência de que estamos diante de uma estrutura de vida e pensamento, de um horizonte de sentido que é preciso desvendar para compreendermos o que nos ocorreu. A possibilidade de redefinirmos um futuro existe na medida em que nos for possível estabelecer as contradições a que se viu conduzida esta Razão Europeia. [...] (Gomes, 2008, p. 101-102).

E conclui em seguida:

> A nós cabe a conquista da consciência de que só seremos livres após devorarmos o legado de nossos pais. [...] De uma condição de dependência e envolvimento com relação aos pais, urge chegar ao ponto de introjetá-los. Devorar nossos pais – o que ficou expresso no assassinato do pai primordial – numa assimilação profunda e, então, propor nosso caminho. Numa explosão para fora e para a liberdade. Inexplicável sem nossos pais, mas irredutível a eles. (Gomes, 2008, p. 103).

Titulações acadêmicas pós-graduadas (mestrado e doutorado) e mesmo a titulação de bacharel (que não é nada mais que uma expressão de grau do nível da graduação) ainda possuem uma grande aura de valorização social. E são, de fato, importantes para o campo da educação formal, para o exercício de determinadas profissões, para o aprofundamento especializado. Todavia, não devem ser absolutizadas como autoridades inquestionáveis do saber pela mera diplomação, pela mera titulação, nem pela dinâmica da ciência especializada, pois há outros saberes e há saberes outros que também possuem forte capacidade de conhecimento da realidade, oferecendo perspectivas singulares e que podem dialogar com os demais saberes acadêmicos disponíveis.

Daí que se faz necessário atentar para uma possível outra marca de nossa colonialidade cultural, que é uma espécie de satanização do "senso comum"[315]. A já tradicional distinção entre conhecimentos científico, filosófico, religioso, mítico e de senso comum (Abbagano, 2007; Alves, 2004; Barros; Lehfeld, 2014; Galliano, 1979; Lakatos; Marconi, 1991; Laville; Dionne, 1999; Prodanov; Freitas, 2013; Severino, 1996) não raramente ofereceu um reforço do espirito hierarquizante da epistemologia moderna/colonial,

[315] Essa expressão é problemática e permeada de preconceito, mas acabou se consolidando nos estudos epistemológicos, de metodologia e/ou de filosofia da ciência como um saber diferente e comumente utilizado como oposto ao conhecimento científico. Enquanto este seria caracterizado como uma forma mediada, objetiva e sistematizada de conhecer a realidade, o senso comum seria caracterizado como uma forma imediata, subjetivista e espontânea de conhecimento. Como se pode imaginar, a alcunha de "senso comum" não foi uma definição que os supostos membros do senso comum atribuíram a si mesmos, mas que os supostos membros da forma científica de conhecimento atribuíram àqueles, mais para falar da própria ciência e de sua pretensa superioridade que propriamente do senso comum.

inferiorizando todas as formas de conhecimento perante uma pretensa altivez e exclusiva rigorosidade do conhecimento científico (Santos, 1989)[316].

Há que considerar o perigo colonizante que há em deslegitimar cientificamente o saber do chamado senso comum ou que há em legitimá-lo apenas se for tratado "cientificamente". No primeiro caso, ele é mesmo tomado como irrelevante para a ciência, pois, supostamente, seria fruto de um saber prático e imediato que, embora sirva para a resolução de problemas cotidianos, não oferece fundamentação teórico-experimental de seu fazimento e, assim sendo, não pode ser demonstrado à luz de um determinado método. Já no segundo caso, ele é considerado relevante para ciência somente se for tratado dentro dos parâmetros científicos da delimitação metodológica necessária para a forma como ele será coletado, lido, interpretado, analisado, traduzido em "linguagem científica", confrontado com outros dados e/ou relatos do cotidiano etc. Assim – e "só assim" –, o senso comum poderia, de fato, se tornar algo relevante cientificamente, porque seria objeto de um trato mais elevado conduzido pela "expertise" de cientistas/pesquisadoras(es) legitimamente titulados e formalizados como tal.

Isso me faz lembrar da provocação poética de Barros (2016b):

> Entrar na Academia já entrei
> mas ninguém me explica por que que essa torneira
> aberta
> neste silêncio da noite
> parece poesia jorrando... (Barros, 2016b, p. 23).

Ora, parece que se o que o senso comum constata cotidianamente não for legitimado através de uma metodologia "comumente" aceita pela ciência (pelo "senso comum da academia"), então a sua constatação é inválida, irrelevante ou mesmo inexistente. É preciso transformar em "dado científico" o que já é constatado pela empiria cotidiana do senso comum para que isso possa ser validamente utilizado como "dado" pelo ambiente acadêmico/científico. Rapidamente o "senso comum da academia" leva os seus representantes (aquelas e aqueles que serão considerados verdadeiros acadêmicos/cientistas/pesquisadores) a questionarem "de onde" os dados foram tirados, baseados em "qual metodologia", sobre "como" podem ser comprovados, sobre "em que medida" são realmente confiáveis. Fora disso, se esses questionamentos não forem claramente elucidados, o conhecimento existente não passaria de "achismo" ou de "ensaio" ou, no máximo, de "filosofia", uma reflexão que

[316] Para uma reflexão acerca dos impasses que permeiam a pesquisa em educação nos dias atuais, destacadamente sobre sua exigência de rigorosidade e objetividade aliada à necessidade de liberdade e criatividade, ver Severino (2023).

pode até possuir algum tipo de "sabedoria", mas que não pode ser aceita como conhecimento "válido", "confiável", "demonstrado", "comprovado", "fundamentado", "embasado" e tantos outros adjetivos que podem ser facilmente transformados em instrumentos de opressão epistemológica.

Em última instância, o que se vê é uma hipervalorização da metodologia em detrimento do saber já existente, dificultando a aceitação daquilo que é produzido além dos muros e parâmetros do conhecimento científico. O que se vê é a imposição de um "metodologismo" que burocratiza a produção de conhecimento e que fortalece a hierarquia subalternizante dos tipos de conhecimento, colocando a ciência e os seus "legítimos representantes" num patamar de dominação e de colonialidade cultural e do saber, dentre outras dimensões[317].

O bacharelismo/titulismo, o formalismo e a satanização do senso comum limitam a perspectiva do conhecimento e, sobretudo, dos sujeitos de conhecimento, uma vez que parece legitimar tão somente epistemologias formais e aquelas pessoas que supostamente são dominadoras dessas epistemologias pelo simples fato de terem adquirido o capital simbólico (diploma, título, autoridade acadêmica) da área. A faceta silenciadora e subalternizante dessas marcas de colonialidade cultural se torna, desse modo, visível, especialmente porque, através delas, consagra-se uma espécie do que chamei de "senso comum" *da academia* (um "academicês") e faz com que seja praticamente inaceitável que uma pessoa possa ser considerada uma "intelectual" se não tiver mestrado/doutorado ou qualquer outra titulação que a ciência formal atribuir aos seus "pares".

Decolonialidade, interculturalidade, complexidade e indiciaridade também consideram absolutamente válido o conhecimento dos "ímpares", daquelas e daqueles que não se forjaram propriamente em ambientes acadêmicos e não assumiram o "academicês" como linguagem oficial. Todavia, esses "ímpares" têm muito o que dizer, também devem "dizer sua palavra" (Freire, 2020), seus conhecimentos podem, inclusive, oferecer muitos dos contributos aos quais temos buscado para os desafios de hoje. É a necessidade, dentre outras coisas, do que Santos (2011; 2021; 2022) tem chamado de "ecologia de saberes".

Por outro lado, não podemos cair numa crítica vazia à formação acadêmica, sobretudo em tempos nos quais já se veiculam no Brasil ataques negacionistas à ciência e sistemáticos

[317] Edgar Morin (2015b) chama a atenção para que podem existir sim "certos segmentos programados" na pesquisa – que seriam as "metodologias" –, mas que isso não deve ser utilizado como elemento inibidor da criatividade e da inovação no processo de produção complexa do conhecimento. Sua crítica à ciência moderna reconhece e acusa-a de, frequentemente, ter caído na tendência opressora, na prática de uma "epistemologia fechada", "policialesca" (Morin, 2015a, p. 46), desempenhando o "papel verificador do aduaneiro, ou proibidor do policial" (Morin, 2015a, p. 54).

desmontes à educação humanizadora. Na verdade, os termos "bacharelismo" e "bacharelês" são desenvolvidos no contexto do início do século XX – portanto, já no período do Brasil República – e o próprio Sérgio Buarque de Holanda fala deles em *Raízes do Brasil*, que é uma obra cuja primeira edição data de 1936, com essa perspectiva crítica às heranças imperiais e num contexto no qual está se pendendo tanto para uma maior valorização das ciências médicas e da natureza quanto para a tendência a uma aplicação mais tecnicista da educação aos interesses políticos da nascente República inspirada por matizes do positivismo. A crise do bacharelismo que se viu acontecer àquela época não significou o fim dos indícios dessa marca em nossa contemporaneidade. E a crítica republicana a ele também não significou uma emancipação da formação brasileira frente a padrões colonizadores. A reflexão aqui trazida, portanto, é direcionada criticamente a ambos.

5.1.4 Filoneísmo e estrangeirismo

Roberto Gomes (2008) também falava de uma característica marcante da cultura intelectual brasileira, que é o que ele denomina de "pensamento novidadeiro" (Gomes, 2008, p. 71). O filósofo João Cruz Costa (1967), por sua vez, falava em "filoneísmo", que é o apego por novidades, pela novidade que supre "o espírito de análise" – aqui entendido como postura crítica (Cruz Costa, 1967, p. 8). O que se evidencia, em ambos, é a compreensão de que há uma íntima ligação entre mergulho na própria cultura, originalidade e interculturalidade, do mesmo modo que há profunda conexão entre depreciação da própria cultura, espírito novidadeiro e estrangeirismo.

Gomes (2008, p. 27) chama a atenção para o fato de que a intelectualidade brasileira ainda não desnudou a própria história de sua cultura, ainda não fez o seu "*streap-tease* cultural". É preciso, a despeito da invasão e do domínio cultural que sofreu do colonizador, que a brasileira e o brasileiro desprendam o seu próprio descobrimento, entendendo, nesse caso, que "descobrir-se é encontrar-se *em* [...] Assim, desde o início a questão a respeito do que eu sou remete-se à pergunta: 'Onde estou?'[318]" (Gomes, 2008, p. 22).

Daí que se destaca, uma vez mais, a validade decolonial – ou marca de decolonialidade – inerente ao exercício do conhecimento da própria história, posto que ela contribui de modo singular para a ampliação de nossa própria consciência à medida do

[318] Com alguma semelhança, Edgar Morin também dá ênfase à importante da situacionabilidade, historicidade e contextualidade da vida humana – embora não se referindo exclusivamente à nossa situação histórica, mas também cosmológica e biológica. É repetida a afirmação do autor de que "'Quem somos nós?' é inseparável de 'Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?'" (Morin, 2021b, p. 37; 2011a, p. 43; 2012, p. 25).

desnudamento de nosso percurso, dos meandros da historicidade de nosso solo cultural. Isso nos coloca em contato com os muitos processos subalternizantes aos quais fomos submetidos e que tentaram, a seu modo, desenraizar-nos de nossa culturalidade (culturicídio e colonialidade cultural), negando nossos saberes (epistemicídio e colonialidade do saber) e, consequentemente, nosso próprio ser (ontocídio e colonialidade do ser). Para Gomes (2008, p. 22), "a consciência é primariamente este contato com a proximidade, com os contornos que imediatamente me chocam, exigem e perturbam. Estou em determinado lugar e, a partir dele, principio a ser. Antes estou, depois sou".

Desse modo, a depreciação (e desconhecimento) da própria cultura nos mantém cativos de um espírito novidadeiro, isto é, nos inclina a buscar constantemente um "novo" fora de nós, estranho a nós, aguardando, assim, "uma solução *estrangeira* [...] o saber de um outro" (Gomes, 2008, p. 24, itálico do original).

É preciso, então, sugere o autor, que um outro caminho seja trilhado, que é a consideração radical de nossa própria história cultural, não somente para se ver situado passivamente nela, mas, sobretudo, para que tenha condições de nela situar-se, de postar-se conscientemente nela e diante dela, intencionalizando pensá-la e nela e sobre ela agir, transformá-la. Daí que, no lugar da busca por novidades, ganhará importância o exercício da originalidade. Dois erros, então, são evitados, segundo Gomes (2008, p. 24): "Um erro seria, portanto, apegar-se a uma resposta estranha, que aqui não tenha nascido. Outro, confundir originalidade com novidade".

O autor entende que "original" não é uma formulação que, por alguma acidentalidade, seja "nova ou inédita, mas pelo fato de *estar* vinculada a determinadas *origens*" (Gomes, 2008, p. 24, itálico do original). Em sua visão, o original é fruto de um enraizamento local, que se origina "de um ato do espírito que se enraíza *em*" (Gomes, 2008, p. 24, itálico do original), que procura despir o próprio entorno originante, "enfrentando a radical solidão da [sua própria] nudez" (Gomes, 2008, p. 27).

Por consequência,

> O vital é reconhecermos que um pensamento é *original* não por superar sua posição – o que é impossível –, mas precisamente por dar forma e consistência a este tempo e apresentar uma revisão crítica das questões de sua época, aí tendo *origem.* [...] Entre-nós, por exemplo, encontramos o apego extremo ao pensamento de outros por julgarmos que só os outros poderão nos dar qualquer chave do saber. Assim, queremos descobrir num encontro *com* um pensamento qualquer, seja medieval ou grego, de hoje ou de ontem. Aguardamos uma solução *estrangeira* sem nos darmos conta de que, sendo *estrangeira*, será precisamente isto: *estranha.* [...] O original, em

> suma, é o avesso do estranho e do novo: tem raízes aqui e de longa data. (Gomes, 2008, p. 24-25, itálicos do original).

Dessa forma, a apropriação do pensamento de fora, estrangeiro, não deverá ser abandonada ou negada, mas será feita criticamente, como o acolhimento de uma visita que jamais poderá se postar como a "dona" da casa visitada. Por isso alerta o autor:

> Penso que a raiz da alienação da Razão Brasileira numa Razão Ornamental se encontra na recusa, desde sempre manifestada pelo intelectual brasileiro, em assumir[319] sua própria identidade. É claro que isso envolve uma longa história, a do mazombo[320] que em nós habita. Mazombo infeliz, o brasileiro colonizado jamais se libertou de sua fascinação pela "estranja". [...] Essa dependência conduziu ao aparecimento, ao nível da reflexão, de uma atrofia escandalosa. Passou-se a discursar sobre uma realidade querida, a europeia, sobre problemas europeus [colonialidade do saber], utilizando termos e linguagem adequados àqueles problemas [colonialidade linguística] que estranham inteiramente nossa circunstância [colonialidade cultural]. (Gomes, 2008, p. 75-76).

Donde, uma vez mais, se possa dizer que a crítica ao euro-ocidentalocentrismo não se reduzirá a uma contraditória euro-ocidentalofobia. Como diz Gomes (2008, p. 102): "É urgente devorar a 'estranja'". E isso significa não ficar atrelado a ela, mas assimilar os nutrientes que dela possam vir para que sigamos tendo vida própria, construindo a própria vida.

5.1.5 Valorização do padrão de vida do opressor

A colonialidade cultural se expressa singularmente na reverberação dos aparatos e sistemas culturais que os colonizadores trouxeram consigo às terras de colonização. Tal como vimos no capítulo segundo deste trabalho, há quem encontre vantagens em reproduzir determinadas lógicas do colonizador, há quem seja "seduzido" (Quijano, 2016) ao desejo de assumir a cultura da metrópole, o lugar de colonização, o padrão de vida do opressor.

É conhecida, aliás, a ideia que perpassa parte do raciocínio freiriano de que, sem uma educação conscientizadora, é possível que a oprimida e o oprimido queiram mesmo ser como aquele que os oprime. Segundo Freire (2020),

---

[319] Ou de inventá-la?

[320] Filho de pais estrangeiros que nasceu em outro país que o deles. Por exemplo: filho de portugueses nascido no Brasil.

> Há [...] em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de "classe média", cujo anseio é serem iguais ao "homem ilustre" da chamada classe "superior". (Freire, 2020, p. 68)[321].

Memmi (2021), por sua vez, diz que há "um modelo tentador" que "se oferece" e mesmo que "se impõe" ao colonizado em sua aspiração por "mudar de condição" existencial:

> [...] precisamente o do colonizador. Este não sofre de nenhuma de suas carências, tem todos os direitos, desfruta de todos os bens, beneficia-se de todos os prestígios; dispõe das riquezas e das honras, da técnica e da autoridade. Ele é, enfim, o outro termo da comparação, que esmaga o colonizado e o mantém na servidão. A ambição primeira do colonizado será igualar esse modelo prestigioso, assemelhar-se a ele até nele desaparecer. (Memmi, 2021, p. 162-163).

De fato, o padrão de vida do opressor é permeado de mesa farta, moradia bem construída, dinheiro não limitado apenas a dar conta de um mínimo para a sobrevida. O padrão de vida do opressor explicita que a possibilidade de uma melhoria das condições materiais de sobrevivência existe e que a atual condição de muitas pessoas não é um mero destino, mas, ao contrário, é fruto de uma realidade colonial que persiste excluindo, oprimindo, matando, indignando. Memmi (2021), uma vez mais, nos auxilia nessa compreensão:

> Desse procedimento, que supõe de fato a admiração pelo colonizador, conclui-se pela aprovação da colonização. Mas, por uma dialética evidente, é no momento em que o colonizado mais compõe com sua sorte que recusa a si mesmo com mais tenacidade. Isso quer dizer que ele recusa, de outra maneira, a situação colonial. (Memmi, 2021, p. 163).

Enquanto possibilidade de melhorar de condição cotidiana de existência, o padrão de vida do opressor interpela, então, a uma luta para a superação de arraigadas estruturas de desigualdade. Todavia, enquanto modo cultural, ideológico e subjetivo de viver, tal padrão apresenta-se como uma realidade a não ser reproduzida, mas mesmo desentranhada de dentro de nós, desospedada de nossas mentalidades (Freire, 2020), retirada de nossa "consciência

[321] Paulo Freire (2020, p. 71) chega a dizer que, dentro de uma "visão inautêntica de si e do mundo", os oprimidos podem se sentir "como se fossem uma quase 'coisa' possuída pelo opressor", de tal modo que, para eles, "num momento de sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda *parecer* com o opressor, mas é estar *sob* ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais" (itálicos do original). Colonialidade do ser.

colonizada" (Memmi, 2021), decolonizada das subjetividades e das objetividades sócio-político-econômico-epistemológicas.

Em nossos processos formativos, podemos ser frequentemente educadas e educados à conquista do padrão de vida do opressor, com toda a sua carga valorativa-cultural-subjetiva, como a finalidade de nossas diversas empreitadas. Tal padrão se torna objetivo de vida para muitas pessoas, um valor inquestionável de sucesso, inspirando a educação formal, informal e não formal, balizando seus discursos, seus parâmetros avaliativos, sua argumentação cotidiana para convencer estudantes a se dedicarem aos estudos; tal padrão se torna, tautologicamente, a meta do trabalho educacional, que é reduzido a um preparar para esse tipo de padrão de sucesso, de mercado de trabalho, de sentido da vida. A educação mesma se perpetua, assim, como instrumento de dominação, de reprodução de um modelo de sociedade que é excludente, de proliferação marcante de colonialidade cultural, de poder, de saber, de ser e tantas outras dimensões coloniais.

5.1.6 Moralismo e manipulação linguística

Há que se atentar também com expressões que, embora tenham ampla circulação no vocabulário cotidiano e nos discursos calorosos de poder, carecem de sustentação e de elucidação conceitual, mas que acabaram adquirindo força moralizante e convencem parte da população. Isso se dá, especialmente, por conta de sua pesada carga moralista, quase que dispensando a pessoa interlocutora de qualquer consideração reflexiva mais aprofundada.

Ideias de cunho imperativo como "o povo precisa ser civilizado"; "é preciso resgatar ou manter a moral e bons costumes"; "é hora de defender os valores da família, de Deus e da pátria contra a investida comunista brasileira"; "é necessário manter a tradição, resgatar valores, educar para os valores", dentre outras, são comumente veiculadas no Brasil. Contudo, não são comuns consistentes elucidações sobre o que se deve entender por "civilizado", "moral e bons costumes", "família", "Deus", "pátria", "comunismo", "tradição", "valores".

Talvez a expressão "educar para os valores" sintetize bem a junção apressada de moralismo e manipulação linguística como marca de colonialidade cultural presente em nossos processos educacionais. "Educar" ganha conotação de "adestrar", "doutrinar", "formatar" para a reprodução de uma cultura de atitudes de fechamento a modos outros de relações mais horizontais entre homens e mulheres, de uma economia outra mais igualitária e respeitadora da dignidade integral das pessoas trabalhadoras. Isto é, "educar", ali, tem característica reprodutivista, reforça o capitalismo como único modelo possível de economia,

mantem a lógica da modernidade/colonialidade, naturaliza sectarismos e subalterniza modos outros de ser-viver-pensar-agir.

Paulo Freire (2020) oferece um exemplo interessante que nos permite visualizar o vazio verborrágico do moralismo e sua incapacidade de lidar de modo humanista com os problemas concretos da pessoa humana. Vejamos.

Ao trazer à tona o problema do alcoolismo para o trabalho da educação popular, Freire fala, primeiramente, da necessidade de maior flexibilidade metodológica, posto que um investigador deve dialogar, de fato, com os sujeitos investigados, provocar para que eles "vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo, dos outros" (Freire, 2020, p. 157). E complementa: "em relação dialógica entre si e com o investigador, disseram o que realmente sentiam" (Freire, 2020, p. 158).

Na sequência, o educador brasileiro nos apresenta claramente a questão do moralismo: "Imaginemos, agora, o insucesso de um educador do tipo [...] 'moralista', que fosse fazer prédicas a esses homens contra o alcoolismo, apresentando-lhes como exemplo de virtude o que, para eles, não é manifestação de virtude" (Freire, 2020, p. 158). Para Freire (2020, p. 158), "o único caminho a seguir, neste como em outros casos, é a conscientização da situação", coisa que é impedida pela atuação moralista.

Ora, "conscientização" não é imposição de uma moralidade externa a um sujeito, o que seria equivalente a colocar uma outra "consciência" no interior de uma pessoa. Isso é colonização de outrem. Na perspectiva freiriana,

> A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. (Freitas, 2019, p. 105, itálicos do original).

Daí, então, o destacado perigo formativo do mero moralismo, pois não pode produzir conscientização, não visa à libertação humanizadora, e sim ao adestramento dos sujeitos dentro de um sistema social (im)posto a ser reproduzido e perpetuado. A conscientização, por sua vez, é marcada por uma profunda leitura ética da realidade, pressupondo o "aprofundamento da tomada de consciência" (Freire, 2020, p. 142). Por isso, Freire (2020, p. 158) dirá que a conscientização "não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter

subjetivo, da situação, mas [...] prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização".

Freitas (2019), então, explicita que

> A conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à *curiosidade epistemológica*, potencializa a criatividade da ação transformadora ante as *situações-limite*. Criticidade, curiosidade e criatividade integram a complexidade das relações que situam a conscientização no campo das possibilidades e não das certezas, desafiando a autoria do *inédito-viável* no trabalho de formação com educadores/as. (Freitas, 2019, p. 106, itálicos do original).

Sustentadas pela verbosidade, pela palavra vazia, oca (Freire, 2020; 2021), que mais comunica sentenças e *slogans* que os coloca em situação de diálogo problematizador, as marcas do moralismo e da manipulação linguística contribuem para o silenciamento da capacidade crítico-reflexiva das pessoas, na medida em que impedem a dialogicidade e o exercício do ajuizamento crítico. Moralismo e manipulação linguística são, assim, ferramentas profundamente colonizadoras, opressoras, adaptadoras, fragmentadoras da percepção conscientizadora da realidade e produtoras de um especialismo interpretativo da realidade, como se apenas alguns "iluminados" tivessem condições de dizer sua palavra sobre o mundo e (re)construí-lo.

Em síntese, perpetuam o verticalismo bancarista na formação das pessoas, calando o papel libertador da educação ao prescrever conteúdos e ações a estudantes e impedindo a interculturalidade como diálogo horizontal e a transformação concreta da realidade (im)posta.

5.1.7 Autoimagem negativa

Faz-se necessário reconsiderar e valorizar parte do que tem sido historicamente produzido no Brasil. Nossas autoras e autores ainda não ganharam a valorização e o respeito de que podem ser merecedores.

Restringindo a questão ao aspecto mais acadêmico, por exemplo, não temos somente comentadoras e comentadores de ideias alheias, reprodutores de estrangeirismos, ainda que isso seja também uma marca de colonialidade cultural entre nós. Uma marca não é absoluta e, como tal, convive com contradições e dialógicas (Morin, 2012), encontra oposições e frestas transgressoras (hooks, 2013).

Segundo Margutti Pinto (2013), temos uma arraigada "autoimagem negativa" que nos impede de ver qualidades mais profundas em nossas produções, mormente nas produções filosóficas. Tecendo forte crítica à obra de Cruz Costa (1967), a título de exemplificação, Margutti Pinto (2013, p. 361-362) questiona a limitação bibliográfica do livro desse pensador brasileiro do século XX e chega a dizer que o objetivo dessa obra seria oriundo "de uma visão preconcebida, baseada na nossa autoimagem negativa. Com efeito, Cruz Costa se propõe a estudar as 'transformações' ou 'deformações' das doutrinas europeias no Brasil, como se, por definição, fôssemos incapazes de elaborar alguma coisa além disso". O autor reconhece as inúmeras potencialidades da obra cruzcostiana, mas não a deixa passar ilesa das críticas sobre as poucas valorizações que ela tem da produção filosófica brasileira[322].

Em tempos de colonização não faltava quem, para justificar sua violenta cupidez colonizadora, veiculasse ideias de que havia uma marcante indolência dos nativos, vistos como preguiçosos, desacostumados ao trabalho braçal pesado, ou uma destacada malandragem dos negros, também como se fossem resistentes à vida laboral (Maestri Fiilho, 2014).

Não faltam também entre nós, até hoje, quem fale com desdém de um pretenso "jeitinho brasileiro", perpetuando uma imagem perigosa de nosso povo, como se fosse marcadamente inclinado à falta de esforço, à busca constante de caminhos mais fáceis para a resolução dos seus desafios cotidianos.

Ora, um povo marcadamente explorado em sua vida laboral; (sobre)vivendo num país onde sempre falta muito para muitos e sobra tanto para poucos; num país onde se trabalha tanto e se é tão mal remunerado; onde é preciso se sacrificar imensamente para dar conta de pagar as contas básicas do mês, para colocar comida na mesa, para conseguir algum estudo a mais; numa realidade na qual há diversos lugares sem saneamento básico, sem estrutura decente para as escolas, com políticas públicas tão raquíticas sobre alimentação saudável, sobre segurança laboral, sobre segurança salarial, sobre educação formal de qualidade integral (docentes e demais profissionais da educação bem preparados, bem pagos, com incentivos e apoios efetivos para a sua formação continuada, estrutura escolar acolhedora, segura etc.); diante, enfim, de um cenário tão desafiante e que nem de perto se esgota nos poucos elementos que aqui elenquei, é cruel afirmar que o povo brasileiro gosta mesmo é de "jeitinho" porque nunca levou jeito para trabalhar.

---

[322] Margutti (2013; 2019; 2020a; 2020b; 2021; 2022; 2023; Cardoso; Margutti, 2020a; Cardoso; Margutti, 2020b) tem produzido um rico inventário acerca da perene originalidade e das ricas produções do que ele faz questão de chamar de "filosofia brasileira", e não somente de filosofia *no* Brasil.

O povo brasileiro, em geral, trabalha muito, e, submetido a uma realidade cuja lógica não é antropológica, mas mercadológica e colonizadora, na verdade, não vê o retorno devido ao seu trabalho efetivamente chegar como deveria. Para muitas pessoas, todos os dias são dias de se "dar um jeito" de conseguir um pouco mais para ter o mínimo para se manterem vivas. Com um salário que, frequentemente, não é suficiente nem para comprar e pagar uma cesta básica de alimentos, dobrar turnos, procurar um segundo emprego ou um "bico" para complementar a renda são situações que se multiplicam.

Isso é letal para a saúde integral de uma pessoa, que, fatalmente, não terá muitas forças para fazer outra coisa quando chegar em casa a não ser dormir um pouco para poder voltar à lida no dia seguinte. Enquanto o dinheiro recebido por uma trabalhadora e por um trabalhador deveria trazer-lhes condições não só de colocar comida na mesa, mas também de investir em lazer, cultura, formação educacional e profissional, dentre outras coisas, com um orçamento tão limitado e com um marcante excesso de atividade laboral, pouco espaço existe no cotidiano para que cresça aquela necessária esperança crítica de transformação de suas condições de vida, da qual falava Freire (2021). Com isso, prolonga-se um círculo vicioso de exploração, de colonialidade, de assimilação do estilo de vida do opressor como aquele a ser almejado, sonhado, desejado.

A propósito, o mesmo Paulo Freire (2020) oferece um termo elucidativo sobre essa questão da autoimagem negativa, que é o que ele chama de "autodesvalia". Em outros termos, trata-se da visão negativa de si mesmo, fruto de um intenso processo de colonialidades múltiplas ao qual uma pessoa é submetida. Nas palavras de nosso autor, "a autodesvalia é outra característica [marca] dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores" (Freire, 2020, p. 69). E explicita:

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, *indolentes*, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais. Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros [...] (Freire, 2020, p. 69, itálico meu).

Para Freire (2020), os oprimidos se fazem de modo dual no contexto em que estão inseridos. Nessa lógica, de um lado há os que sabem e devem falar, mandar e ganhar mais, e, do outro, os que nada sabem e, como tal, devem silenciar, obedecer, ganhar menos e se reconhecerem como dependentes daqueles. Autodesvalia. Autoimagem negativa.

Diante disso, alerta Freire (2020) para a necessidade de que a educação que se pretende libertadora não se entregue às durezas autodepreciativas com as quais se deparará. A experiência educativa de Freire o levou a testemunhar situações nas quais camponeses-educandos "que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: 'Desculpe, nós deveríamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos'" (Freire, 2020, p. 69-70).

Uma educação libertadora, uma educação decolonial, poderá oportunizar caminhos para "uma transformação nesta autodesvalia" (Freire, 2020, p. 70). Tal perspectiva educacional deve incansavelmente desnudar a situação colonial, as muitas dimensões de decolonialidade, as contradições do sistema-mundo moderno/colonial. Nas palavras de Freire (2020):

> É preciso que *comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando-se a convicção oposta à anterior*. Enquanto isso não se verifica, continuarão abatidos. Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, "aceitam" fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua "convivência" com o regime opressor. (Freire, 2020, p. 70-71, itálicos meus)[323].

Segundo Freire (2020, p. 71), isso gera um singular "momento de despertar" que são "formas de ação rebelde" por parte das oprimidas e dos oprimidos em processo de conscientização. Mignolo (2007; 2013; 2020) tem chamado de "desobediência epistêmica" uma proposição similar. Na verdade, são muitas as insurgências e transgressões que, daí, poderão decorrer, como *práxis*, ação e reflexão crítica (Freire, 2020, p. 73), e "gingas" que poderão gerar o "desbunde" (Rufino, 2021) da modernidade/colonialidade ainda em vigor.

---

[323] Sobre o fatalismo, importa considerar que ele impede a transformação, mina a esperança, favorece o burocratismo que, por seu turno, gera sensação de impotência e falta de voz e força. Favorece, ainda, a adequação/adaptação, a construção de uma pedagogia adequadora, que visa adaptar/adequar/doutrinar estudantes a um padrão vigente. Segundo Freire (2020, p. 117), essa é uma característica basilar dos dominadores, que atuam sobre os outros "para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada". O fatalismo, desse modo, é "pai" de uma pedagogia da espera (e não da esperança-esperançar), uma pedagogia do mascaramento e da mitificação, necessitada de mitos, heróis e salvadores da pátria; favorece um patriotismo distorcido, manipulado demagogicamente; uma educação que se confunde com moralismo/civismo, com um tradicionalismo/saudosismo que não permite mudança sem ordem (imposta), sem uma pedagogia da ordem. O fatalismo, assim, convive facilmente com a miséria, com a fome, com as contradições das disparidades sociais, com as desumanidades da ferida colonial (Mignolo, 2020).

Uma educação decolonial deve, por assim dizer, desenvolver "um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas" (Freire, 2020, p. 72), com vistas à efetivação de uma ação que seja sistemática e radicalmente transformadora da realidade, e não somente reformadora dela[324].

A esperança de mudança é motor fundamental de transformação e luta (Freire, 2021), sem a qual não haveria fôlego combativo e fé na humanidade. A educação decolonial, então, também deve estar atenta a um marcante projeto humanista (que não é "humanitarista"[325]), permitindo-se entrever a potencialidade positiva do ser humano. Para Freire (2020, p. 72), esse é, enfim, um conteúdo indispensável à *práxis* educacional: as pessoas oprimidas "nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*[326]. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser homem" (itálicos do original).

[324] Já tratei em capítulo anterior acerca do problema da modernização conservadora que nos marca e do quanto ela também caracterizou parte da mentalidade de nossos colonizadores no período colonial. Paulo Freire fala disso em *Pedagogia do oprimido,* enfatizando que a mera modernização mantém "a sociedade simplesmente modernizada [...] dependente do centro externo" (Freire, 2020, p. 218). Explica Freire (2020, p. 219) que "as soluções puramente reformistas que estas sociedades tentam, algumas delas chegando a assustar e até mesmo a apavorar a faixas mais reacionárias de suas elites, não chegam a resolver suas contradições". Tais "soluções reformistas" interessam mesmo à lógica dominadora, "como uma resposta nova que o processo histórico lhe impõe, no sentido de manter sua hegemonia. É como se a metrópole dissesse e não precisa dizer: 'façamos as reformas, antes que as sociedades dependentes façam a revolução'" (Freire, 2020, p. 219). Daí que os que reproduzem o espírito colonizador-dominador, "não aceitando jamais a transformação da estrutura, que supere as contradições antagônicas, aceitem as reformas que não atinjam seu poder de decisão, de que decorre a sua força de prescrever suas finalidades às massas dominadas" (Freire, 2020, p. 246).

[325] Na perspectiva freiriana, há destacada diferença entre humanismo e humanitarismo. Enquanto o humanismo pressupõe uma pedagogia *do* oprimido – que é também uma "pedagogia do homem" (Freire, 2020, p. 56) –, isto é, uma pedagogia que visa uma autêntica construção de saídas coletivas de superação da sociedade opressora em diálogo com as próprias pessoas em situação de opressão, o humanitarismo destaca-se por uma falsa generosidade, tem a característica de ser uma pedagogia *para* o oprimido, trazida de fora, desconfiando dele, controlando seus passos e, desse modo, evitando que alguma transformação radical possa realmente se efetivar na estrutura da sociedade. Enquanto o primeiro efetiva a vivência de uma pedagogia libertadora, o segundo pratica uma pedagogia bancária, que "anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores" (Freire, 2020, p. 83), para os quais não interessa "o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu 'humanitarismo', e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade" (Freire, 2020, p. 83). Pode-se entender, assim, que o(a) educador(a) humanista é um(a) revolucionário(a), ao passo que o(a) educador(a) humanistarista é um(a) reformista. Enquanto aquele(a) visa à transformação das pessoas e da sociedade submetidas à opressão, este(a) visa à sua manutenção e perpetuação.

[326] E, em poucas palavras, para Freire (2020) a opressão é isso, "um ato proibitivo do *ser mais* dos homens" (Freire, 2020, p. 60, itálicos do original).

5.1.8 Sloganização e autoritarismo

A sloganização é um problema marcante na formação filosófico-educacional brasileira, posto que está intimamente ligada ao seu processo político. *Slogans* e mitos[327] inspiram ações, ditam verdades, manipulam consciências, condicionam compreensões. Essa é uma questão que permeia a história do Brasil: "Abaixo o comunismo!"; "Chega de doutrinação marxista nas escolas!"; "Meu lema é 'saúde, educação e segurança'!"; "O maior investimento que um país deve fazer é em 'educação'!"; "Os professores são os heróis da nação!"; "A educação é o que mais onera os cofres públicos"... São *slogans* para variados gostos, impossíveis de serem todos elencados aqui.

Contudo, é tarefa especial a ser assumida por uma filosofia da educação decolonial, junto com o exercício de resgate crítico de nossa formação filosófico-educacional e o trabalho aprofundado de problematização e de elucidação da consciência que temos de nós mesmos e de nosso complexo histórico, também o desnudamento de mitos e *slogans* que impõem ideias que, além de não serem comumente questionadas, também são utilizadas como estratagemas que servem à justificação da estrutura social colonizadora vigente.

Nas palavras de Freire (2020, p. 118), faz parte de "um trabalho verdadeiramente libertador" o exercício filosófico-educacional de "propor aos oprimidos os *slogans* dos opressores, como problema, proporcionando-se, assim, a sua expulsão de 'dentro' dos oprimidos" (itálico do original); ou, em outros termos, "o que tem de fazer a liderança revolucionária é problematizar aos oprimidos [...] todos os mitos de que se servem as elites opressoras para oprimir" (Freire, 2020, p. 181), uma vez que "nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: 'Por quê?'" (Freire, 2020, p. 106).

Deve-se, entretanto, tomar o devido cuidado para que não sejam criados também novos *slogans* para colocar no lugar dos do opressor: não se trata de trocar *slogans* nem de fazer comunicados nem de proferir novas mensagens salvadoras ou de impetrar outras formas de invasão e/ou colonialidade cultural (Freire, 2020, p. 119). Como diz em outro lugar, "a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação" (Freire, 2020, p. 94, itálico do original).

---

[327] Reafirmo que o termo "mito" deve ser lido mais complexa e decolonialmente. Ele acabou ganhando um sentido demasiadamente pejorativo no ocidente, mas isso deve ser relativizado. Ver, por exemplo, Prandi (2001). Em geral, "os mitos são obras abertas e seus ensinamentos ético-pedagógicos são inesgotáveis" (Trombetta, 2019, p. 318). Para Freire, contudo, o mito é mito-ideologia e, como tal, "é sempre concebido de modo negativo [...] O mito ajuda manter os segredos do poder, do controle, da manipulação" (Trombetta, 2019, p. 318).

A sloganização é, desse modo, uma marcante ação antidialógica, que impede a comunicação que liberta e humaniza colocando em seu lugar comunicados que oprimem e limitam. Impedindo a comunicação, Freire (2020) entende que ela impede mesmo a radical exigência de humanização, já que, para o nosso autor, os seres humanos "são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase 'coisa' e isto é tarefa e objetivo dos opressores" (Freire, 2020, p. 172).

A sloganização, nesse sentido, perpetua um mundo falso na mentalidade das pessoas, sendo um potente instrumento de colonialidade, a serviço da "conquista" dos colonizados, da sua "divisão", da sua "manipulação" e da "invasão cultural", que, segundo Freire (2020, p. 185-226), são as quatro grandes características da ação antidialógica.

Freire, então, chama a atenção para alguns *slogans* e mitos a serem desnudados e combatidos. Vejamos.

O *mito da absolutização da ignorância*, que é decretada a alguém por outra pessoa que "se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. [...] A sua passa a ser a palavra 'verdadeira', que impõe ou procura impor aos demais" (Freire, 2020, p. 180). Ora, a pessoa envolvida no compromisso de uma educação libertadora/decolonial "não pode sloganizar as massas, mas dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança, se vá transformando em *razão* da realidade" (Freire, 2020, p. 181), numa explicação mais sistemática dessa realidade.

O *mito de que o processo dialógico é demorado*. Ele é perverso, pois, em nome de um pretenso pragmatismo, de uma acelerada urgência na transformação da realidade, cai-se no erro de querer prescrever tudo o que deve ser feito para que essa transformação aconteça, trocando a revolucionária comunicação por uma revolução "'através dos *comunicados*' e, depois de feita, então, se desenvolverá um amplo esforço educativo" (Freire, 2020, p. 182). Isso é artimanha para falsear a realidade e manter a atuação das pessoas oprimidas sob controle. Além do mais, isso nos remete também às reformas educacionais apressadas que, por vezes, aconteceram em nosso processo histórico, carentes de política educacional sistematizada e mais atentas aos pretensos "custos" imediatos que os "gastos" – não "investimentos" – em educação geram.

O "*mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade*" (Freire, 2020, p. 188, itálicos meus), justificando autoritarismos e atmosferas de medo e de insegurança social ou os neblinando, com outro *mito "de que esta 'ordem' respeita os direitos da pessoa humana*" (Freire, 2020, p. 188, itálicos meus), devendo ser apreciada.

O *mito "de que todos são livres para trabalhar onde queiram*" (Freire, 2020, p. 188, itálicos meus), tapando os olhos para atitudes tirânicas de empregadores e situações laborais que exploram, oprimem e excluem.

O *mito da meritocracia,* que diz "que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários" (Freire, 2020, p. 188).

O *mito da falsa equiparação de todos os trabalhos,* que visa gerar uma falsa satisfação nas camadas mais oprimidas, com o *slogan* "de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: 'doce de banana e goiaba' é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica" (Freire, 2020, p. 188).

O *"mito do direito de todos à educação"* (Freire, 2020, p. 188, itálicos meus), enquanto tantos não conseguem permanecer na escola, seguem analfabetos, acessam escolas diferentes para ricos e pobres e/ou nem mesmo as acessam, seja em nível básico ou superior.

O "*mito da igualdade de classe*" (Freire, 2020, p. 188, itálicos meus), embora ainda há classes que mandam e oprimem e outras que obedecem e sofrem.

O "*mito do heroísmo das classes opressoras*" (Freire, 2020, p. 188, itálicos meus), que fazem propaganda de si mesmas como as defensoras da "ordem", da "moral e bons costumes", da "tradição", da "verdade", da "fé cristã", da "família tradicional", da "segurança individual e legítima defesa", da "liberdade econômica" etc. Nosso autor fala, ainda, de

> [...] uma certa conotação messiânica[328] através da qual os dominadores pretendem aparecer como salvadores dos homens a quem desumanizam. No fundo, porém, o messianismo contido na sua ação não pode esconder o seu intento. O que eles querem é salvar-se a si mesmos. E salvar sua riqueza, seu poder, seu estilo de vida, com que esmagam os demais. (Freire, 2020, p. 196).

O *mito da caridade assistencialista,* que seria um grande sinal de que as classes mais abastadas também são inconformadas com a injustiça e são verdadeiras personificações da generosidade religiosa. Segundo Freire (2020, p. 188-189), isso se desdobrou "no mito da falsa ajuda", que, em perspectiva internacional, recebeu duras críticas até mesmo de um papa católico, João XXIII[329].

O *mito de que as elites são verdadeiras promotoras do povo*. Essa situação perpetua o lugar de falsa generosidade assistencialista de uma estrutura social produtora de abismos de

[328] Isso nos remete à questão do messianismo que já tratei nos capítulos anteriores.

[329] Aqui, Paulo Freire (2020, p. 189, nota 103) faz menção à encíclica chamada *Mater et magistra,* publicada por João XXIII em 1961 e que versava sobre a evolução da questão social da condição dos trabalhadores, dos sistemas de governo, dos projetos econômicos, dentre outras realidades, à luz da doutrina social católica (João XXIII, 1961). Para uma introdução a essa temática, ver Messias e Cruz (2020).

desigualdade, naturalizando as injustiças estruturais do sistema-mundo moderno/colonial e impondo passividades e resignações ao povo, que deve acreditar que essas elites sabem de seus próprios "deveres" e deve ser grato a elas, aceitando o que dizem e mandam (Freire, 2020, p. 189).

O *mito de que revoltar-se contra a realidade (im)posta "é um pecado contra Deus"* (Freire, 2020, p. 189, itálicos meus). Isso nos leva a uma marca destacada de colonialidade cultural entre nós, que é o que nosso autor, em diferentes momentos (Freire, 2020, p. 67.221-222), chama de "visão distorcida" ou de "visão falsa" de Deus. A instrumentalização da fé para fins de dominação e de estruturação de uma sociedade marcadamente desigual e violenta é uma constante em nossa história desde a chegada dos colonizadores. Contando o colonizador, muitas vezes, com o apoio religioso, criou-se um fatalismo encrustado na mentalidade de muitas pessoas, que convence que "as coisas são assim mesmo, fazer o quê" (outro *slogan*)[330]. Como se vê, porém, esse fatalismo "é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo" (Freire, 2020, p. 67), de modo que, com frequência, "está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou uma distorcida visão de Deus [...] como se Ele fosse o fazedor desta 'desordem organizada'" (Freire, 2020, p. 67-68).

O "*mito da propriedade privada*" (Freire, 2020, p. 189, itálicos meus), vista como intocável, absoluta e, nas palavras irônicas de Freire (2020, p. 189), "como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores". Embora o "direito" à propriedade seja um grande mote do sistema-mundo moderno/colonial, a universalização desse direito ainda não se efetivou e, além disso, no caso da realidade brasileira, por exemplo, pouco se menciona a função social que se impõe à propriedade privada, segundo consta no artigo 5º, inciso XXIII, da *Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 2015a).

O *"mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos*" (Freire, 2020, p. 189), perpetuando discursos sobre a "indolência" e o "jeitinho" brasileiros.

O *mito da superioridade ontológica dos opressores e da inferioridade ontológica dos oprimidos* (Freire, 2020, p. 189), reproduzindo a dimensão da colonialidade do ser.

O *mito de que "os estudantes são irresponsáveis e perturbadores da 'ordem'"* (Freire, 2020, p. 196, nota 109, itálicos meus). Satanizar estudantes, especialmente de ensino superior,

[330] Sobre isso, ver Freire (2020, p. 222, nota 124).

educadoras e educadores críticos, junto a disciplinas das chamadas Ciências Humanas, é um recurso sloganizador que vez e outra ressurge em nossa história (Martins Filho, 1987; Martins Filho, 1998; Valle, 1999; Pereira; Zaidan; Galvão, 2022; Leher, 2023). Atrelado a uma visão distorcida de Deus e ao heroísmo messiânico dos opressores, esse mito é fundamental para que aqueles que dominam defendam – ou "salvem" – a si mesmos sob o disfarce de que, na verdade, são os defensores do povo. É um dos recursos de conquista alheia, a fim de "que os oprimidos realmente se convençam de que estão sendo defendidos. Defendidos contra a ação demoníaca de 'marginais desordeiros', 'inimigos de Deus', pois que assim são chamados os homens que viveram e vivem, arriscadamente, a busca valente da libertação" (Freire, 2020, p. 197).

O *mito da burguesia que faz de si mesma um modelo possível de ascensão para os mais pobres*. Já fiz menção a isso em seção anterior (valorização do padrão de vida do opressor), mas Freire (2020, p. 198) acrescenta um alerta importante: para que consigam tal ascensão, é preciso que os mais pobres aceitem as palavras de ordem e, assim, a condução da sociedade pelas mãos da própria elite dominadora. Dito de outro modo, e com evidente implicação educacional, "na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, *as instituições formadoras* que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura" (Freire, 2020, p. 208, itálicos meus). Evidentes colonialidade do poder e colonialidade do saber. Algo do qual a educação decolonial brasileira precisa se atentar, pois isso está presente em "instituições formadoras".

Penso, ainda, em dois outros *slogans* perigosos, que muito contribuem para que a lógica moderna/colonial siga se reproduzindo.

O *slogan que afirma "Deus ajuda quem cedo madruga"*. Há implícita, nessa frase, uma destacada isenção da realidade econômico-social moderna/colonial (im)posta, transferindo para as pessoas individualmente o "sucesso" ou não em múltiplas dimensões de suas vidas. Esse *slogan* reforça o mito da meritocracia, buscando convencer que, quem se esforçar bastante ("quem cedo madruga"), certamente será recompensando com um bom retorno e frutos do seu esforço ("Deus ajuda"). Na verdade, esse "Deus" que supostamente ajuda é a própria modernidade/colonialidade, que, conforme a falsidade do *slogan*, seria relativamente justa, uma estrutura que oferece oportunidades a todas as classes de pessoas que nela vivem, cabendo a cada uma delas fazer a sua parte no "contrato social", se esforçar e se dedicar bastante, "que tudo vai dar certo". Ora, sabemos bem que diversos indivíduos "madrugaram" a vida toda, se esforçaram quase que desumanamente, e, mesmo assim, esse

"Deus" não ajudou, o retorno não chegou, a melhoria de vida não aconteceu. Isso se dá porque, na modernidade/colonialidade, as pessoas partem à luta a partir de posições distintas. Esse *slogan* é uma grande arma moderna/colonial para culpabilizar as vítimas e isentar a estrutura injusta que produz essas vítimas e necessita delas para que se perpetue como estrutura oficial e insubstituível.

O outro *slogan* que gostaria de chamar a atenção é aquele que diz *"antes pingar do que secar"*. Ele é gerador de uma postura de resignação que também serve para isentar a realidade econômico-social da modernidade/colonialidade. Ora, as pessoas que repetem essa frase geralmente podem até reconhecer "que as coisas não estão bem", mas parecem aceitar que "as coisas são assim mesmo", que "é difícil para todo mundo". Assim, "já que as coisas não estão boas para ninguém, é melhor aceitar o pouco que temos ("pingar") e continuar trabalhando bastante para mantê-lo e não perdê-lo ("secar")". Esse *slogan* é ideal para (re)produzir medo, estagnação, anestesia, desesperança e imobilidade nas camadas subalternizadas da sociedade moderna/colonial: "Quase sempre as situações concretas de opressão reduzem o tempo histórico dos oprimidos a um presente eterno de desesperança e acomodação" (Freire, P. 2019, p. 52). Condições que paralisam ("é melhor pingar do que secar de vez") a possibilidade de uma conscientização problematizadora ("Por que na torneira de tantas pessoas apenas pinga, enquanto na de alguns poucos jorra fartura?") que leve a uma resistência prática e possivelmente transformadora.

Esses mitos e *slogans* contribuem fortemente para a difusão de uma colonialidade cultural que invade a mentalidade das pessoas e reverbera e naturaliza uma cultura dualista de vencedores e de vencidos. Vê-se reproduzido aí um autoritarismo difuso, que, ainda que não trabalhe com uma violência explícita, violenta de modo implícito e diário aquelas e aqueles que, embora se esforcem tanto, nem sempre veem o retorno devido aos seus esforços.

É a reprodução da sociedade colonial de outrora, que, mesmo com a independência jurídica e política dos últimos duzentos anos, não parou de nos invadir e colonizar culturalmente e de várias outras formas. Nas palavras de Freire (2020, p. 219): "Invasão econômica e cultural em que as elites dirigentes da sociedade dominada são, em grande medida, puras metástases das elites dirigentes da sociedade metropolitana".

Em contrapartida, segundo a perspectiva freiriana que lançou luzes a esse tópico do trabalho,

> Educar é desenvolver o pensamento crítico; é ser capaz de escrever a sua própria vida; é aprender a dizer a sua palavra, enfim, é ser sujeito. Por isso,

> todo o processo de conscientização deve *produzir a desmitologização da realidade opressora, pois a única maneira de ajudar o ser humano a realizar sua vocação ontológica de ser mais, a inserir-se na construção de sociedades livres, democráticas e na direção da mudança social, é substituir a visão mítico-mágica da realidade por uma concepção mais crítica*. Não há processo de conscientização, de formação da consciência crítica sem superação da consciência mítico-mágica ou da leitura alienada da sociedade. (Trombetta, 2019, p. 319, itálicos meus).

Para Freire (2020, p. 236), ainda, "des-sloganizar" ou "a desmitificação da realidade" é "o primeiro passo" para a "união" das pessoas oprimidas, pois possibilita conhecer mais profundamente as razões que fizeram essa realidade ser o que é, os lugares que nela ocupam e construírem juntas, em diálogo crítico, saídas para sua superação. Afinal, começamos a passagem de "coisas" para "humanos" quando nos reconhecemos como "humanos destruídos" numa realidade que destrói humanos (Freire, 2020, p. 76).

Essa atuação dialogal deve ser, por fim, intercultural, próximo àquilo que Freire (2020, p. 249) chama de "síntese cultural", na qual as pessoas oprimidas em união, sejam "lideranças" ou não, relacionam-se horizontalmente, compartilhando saberes outros que podem se complementar em variados aspectos, sem negar "as diferenças entre uma visão e outra", mas, ao contrário, fundamentando-se nelas para uma mudança radical gradativa, e negando sim "a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra".

5.1.9 Vocacionismo ou heroísmo docente

Finalmente, destaco outra marca de colonialidade cultural circulante entre nós: é uma espécie de louvação momentânea da atuação de professoras e de professores. Impressiona como aparecem excessivas congratulações dessas e desses profissionais da educação em datas como o "Dia dos professores" ou alguns testemunhos que, vez e outra, exaltam determinado tipo de atuação "heroica" de docentes. É como se elas e eles fossem uma espécie de missionários com vocação para atuar voluntariamente, abnegadamente, sendo o salário e demais condições decentes de trabalho considerados meros detalhes da sua vida laboral.

A quem serve esse tipo de romantização do trabalho docente? Ao sistema que os explora, certamente. Professoras e professores são onerados frequentemente por terem que buscar múltiplas formações e capacitações para que possam exercer sua profissão, cobrindo lacunas deixadas por outras áreas profissionais que, de algum modo, deveriam estar mais presentes na comunidade escolar, mas raramente estão. Chamo a atenção, por exemplo, à

falta, em algumas instituições educacionais, de psicólogas(os), psicopedagogas(os), artistas variados etc. Buscar formação permanente, praticamente sem nenhum tipo de apoio material (bolsas de estudos, livros, *notebook*...) e/ou logístico (transporte coletivo, vale transporte, licença remunerada para estudo, diminuição de encargos didáticos, liberação de reuniões pedagógicas...), é um desafio que parece marcar a vida de diversos professores e professoras em nosso país. E, não raramente, a nova formação conquistada (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado) significará tão somente mais trabalho para desenvolver, e não propriamente aumento imediato em seus vencimentos mensais, uma vez que há incipiência no plano de carreira da profissão docente em diversos de seus segmentos.

Em notícias de jornais por vezes aparecem matérias com professoras e professores que gastam do próprio salário para visitar discentes que moram em lugares de difícil acesso, para comprar giz ou pinceis e tintas para uso em sala, cadernos e lápis/canetas para estudantes carentes, cartolinas, folhas sulfites, E.V.A. Há lugares nos quais determinados tempos festivos, como Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, Véspera de Natal, dentre outros, docentes são coagidos a comprar "lembrancinhas" para dar a dezenas de discentes.

Também gestoras e gestores por vezes precisam tirar de seus próprios salários para comprar materiais de consumo diário para manutenção predial (parafusos, interruptores, conectores, afiações, tubos, maçanetas, fechaduras, sacos de cimento...), pois, se assim não fizerem, terão que submeter os profissionais escolares/universitários sob sua responsabilidade a situações ainda mais vulneráveis de trabalho.

Situações como essas, dentre tantas outras, são corriqueiras na vida de diversas pessoas que escolheram a educação como profissão[331]. E há quem as considere exemplares, as transformando em ocasiões para afirmação de uma visão heroica, vocacionista, sacerdotal da atuação docente. Ora,

[331] Uma pesquisa aprofundada com certeza levantará dados e realidades ainda muito mais preocupantes. Mas exemplos como os que trouxe nos parágrafos desta seção eu mesmo já vivenciei e/ou vivencio nesses mais de doze anos atuando ora como professor e pesquisador, ora como gestor, seja na educação básica, seja na educação superior. Qualquer profissional da área educacional que tiver a oportunidade de ter o presente trabalho em mãos não encontrará dificuldades para reconhecer algumas das situações aqui elencadas, sem que eu necessite desenvolver propriamente uma pesquisa de campo para transformar essa experiência vital em "dado" academicamente aceito e comprovado, para, então, ter alguma "autoridade" para dizer o que disse. Para além de determinadas "exigências metodológicas" e "colonialidades do saber", tais realidades são facilmente constatáveis por um docente ou por alguém que conviva com algum. Quanto ao relato que trago, considero aceitável trazê-lo a este trabalho, seja porque sou eu mesmo um profissional da área que já, várias vezes, se deparou – e se depara – com elas, seja por sua evidência cotidiana e empírica constatável por qualquer pessoa sem maiores dificuldades.

> [...] é preciso que cuidemos para não criarmos uma imagem do professor como um "super-herói". O professor e a professora não querem ser vistos romanticamente como heróis, mas sim que sejam concretamente valorizados: estrutura decente para trabalhar, respeito social e político, respeito dos estudantes, colaboração coletiva de toda comunidade com o trabalho educacional, salários mais dignos (e pagos em dia)... A visão do professor e da professora como "heróis" tem servido de justificativa para manter suas situações de trabalho muito abaixo do que lhes é digno. Para piorar, ainda há uma onda ideológica que tem proliferado a ideia de que os professores são "perigosos", gerando perseguições, vigilâncias e ameaças a muitos deles. (Messias; Mancilha, 2020, s.p).

Tal como apontado no capítulo anterior, temos, historicamente, a marca de certo improviso quando o assunto é a sistematização da educação brasileira e a formação de seus docentes. Vimos que sempre foi frequente a reclamação, por parte da própria classe docente, acerca das condições de trabalho de professoras e professores, das leis sobre sua formação, salário, "gratificações", previdência (Manifesto, 1871). "Nita" Freire (2019, p. 242), por sua vez, afirma que "a partir da expulsão dos jesuítas, em 1759, [...] a educação e o professor, tido erroneamente como *sacerdote do saber,* [...] vêm sofrendo pela falta de interesse, seriedade e justiça dos poderes públicos" (itálicos meus). Para além do período colonial, essa visão de um "sacerdotismo" docente, somada à improvisação da estrutura profissional educacional, persistiu no Império (Manifesto, 1871), que "discutiu e prometeu mais que realizou" (Freire, N. 2019, p. 242). Naquele contexto, "o número de professores e professoras era insuficiente e sua formação inconsistente; seus salários eram muito baixos chegando a ter de pagar o aluguel das salas em que davam aulas" (Freire, N. 2019, p. 243), dentre outros lamentos.

Situações de precarização do trabalho docente ainda seguem marcando nosso presente, exigindo que muitos profissionais da educação tenham que desenvolver sua atividade com certo "heroísmo". Desnudar essas realidades, denunciar o ataque e/ou o descaso – por vezes, sistemáticos – à educação pela conjuntura política, garimpar em nossa história educacional as razões dessas situações, instigar ao debate público, com efetiva participação da própria classe das professoras e dos professores nas problematizações e nas tomadas de decisões, são contributos que a filosofia da educação brasileira poderá oferecer, dentre tantos outros, para a constituição de uma realidade outra à formação humana em nosso país.

5.2 PARA ALÉM DAS MARCAS NEGATIVAS: MARCAS DE DECOLONIALIDADE CULTURAL ENTRE NÓS E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRO

Pensando para além dos indícios de marcas negativas de colonialidade, é importante ampliar a consciência de que, concomitantemente, existem também indícios de marcas de decolonialidade cultural entre nós. Isso se dá pelo fato de que o colonizador/opressor não encontrou mera passividade da parte dos povos originários aqui encontrados, daquelas pessoas para cá trazidas como escravizadas da África, tendo de se deparar com inúmeras formas de resistência entre aquelas e aqueles que gostariam de reduzir a "coisas" colonizadas. Os "ninguéns" são alguém e a "ninguendade" (Ribeiro, 2015) transforma-se em matéria de luta, o "nada" aparece, resiste e re-existe[332]. Vale o que poetiza Barros (2016a) em sua *Elegia de Seo Antônio Ninguém*:

> Sou *um sujeito desacontecido*
> rolando borra abaixo como bosta de cobra.
> Fui *relatado no capítulo da borra*.
> Em aba de chapéu velho só nasce flor taciturna.
> Tudo é noite no meu canto.
> (Tinha a voz encostada no escuro. *Falava putamente*.)
> Estou sem eternidades.
> Não tenho mais cupidez.
> Ando cheio de lodo pelas juntas como os velhos navios naufragados.
> *Não sirvo mais pra pessoa*.
> Sou uma ruína concupiscente.
> Crescem ortigas sobre meus ombros.
> *Nascem goteiras por todo canto*.
> Entram morcegos aranhas gafanhotos na minha alma.
> Nos lepramentos dos rebocos dormem baratas torvas.
> Falo sem alamares.
> *Meu olhar tem odor de extinção.*
> *Tenho abandonos por dentro e por fora.*
> *Meu desnome é Antônio Ninguém.*
> *Eu pareço com nada parecido.* (Barros, 2016a, p. 57, itálicos meus).

O "sujeito desacontecido" não deixa de acontecer, para a infelicidade do colonizador.

Pensando a partir de uma perspectiva freiriana, poderíamos dizer que o colonizador/opressor, embora quisesse interditar de modo absoluto os colonizados/oprimidos de participarem como sujeitos dos acontecimentos em nossa terra, teve de lidar com a força

[332] "Perder o nada é um empobrecimento" (Barros, 2016a, p. 46).

ambígua da vocação a ser mais que existe naquelas e naqueles que gostariam de reduzir a ser menos até não serem nada. Como explica Osowski (2019):

> Negados que foram de compreender e participar de ações transformadoras, eles [os dominados] acreditam serem "naturalmente" inferiores à classe dominante, sendo esse um dos mitos impostos pela cultura dessa classe, a seu respeito. É dessa forma que são inscritos numa *cultura do silêncio,* mas enquanto humanos estão ontologicamente expostos à ambiguidade de ao *ser menos,* aspirarem a *Ser Mais.* Isso porque essa é a vocação de todo ser humano, da qual ele não pode fugir, mesmo que esteja dela afastado ou sem as condições necessárias para reconhecer sua identidade cultural de classe dominada. (Osowski, 2019, p. 122, itálicos do original).

Na perspectiva de Rufino (2021), por sua vez, temos condições de driblar, astutamente, as artimanhas da colonialidade com outras artimanhas decoloniais. Para ele, esteve e segue presente, entre nós, junto às forças coloniais, o que chama de descolonização, identificada como:

> [...] atos paridos nos vazios daquilo que se arroga o único curso possível. Defesa, ataque, *ginga de corpo*, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desmente e destrona o modelo dominante. Folha que se canta para extrair o remédio e o veneno. [...] Prática cotidiana implicada com a diversidade e *o caráter ecológico das existências*. Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e justiça, e *combatem o esquecimento*. (Rufino, 2021, p. 5, itálicos meus).

Os corpos que foram – e ainda são – colonizados também *gingaram* – e gingam, e podem gingar – na luta pela sobrevivência, como forma de resistência às antividas impostas pelos colonizadores. Ainda que nem sempre totalmente conscientes dos e nos atos resistentes, concorde à perspectiva freiriana, a própria vida pulsante em seus corpos os chama a ser mais, mesmo em situações de ser menos. Nas palavras do próprio Rufino (2021, p. 5), é "o caráter ecológico das existências". E, aqui, vale chamar ao diálogo a perspectiva moriniana.

Edgar Morin, em diversas de suas obras, oferece-nos o conceito de "ecologia da ação", que também nos ajuda na compreensão dos indícios de marcas de decolonialidade. Explica Morin (2015c, p. 101) que as ações políticas são "aleatórias por natureza", de modo que "entram rapidamente em um jogo de inter-retroações 'ecológicas' que as dirige num sentido imprevisto", desencadeando "um contraprocesso que inverte o sentido da história". Ora, a ação dos colonizadores marcou profundamente a história daqueles povos que eles achavam "sem história" (Mignolo, 2020; Hansen, 2005), mas as resistências desses povos também

alteraram o curso histórico; sem as suas resistências, provavelmente a realidade histórica teria sido outra. Daí que:

> Em outras palavras, a ação entra em processos que escapam à vontade e até ao entendimento e à consciência do ator. Significa que, contrariamente à opinião que enraíza a ação do ator, a ação desenraiza-se do ator, seja para amortecer-se nas retroações negativas seja para acarretar retroações positivas inesperadas; a partir daí pertence, de qualquer modo, mais aos processos ecológicos do que às decisões autológicas. (Morin, 2015c, p. 101).

Donde, então, dois princípios fundamentais da ecologia da ação, segundo Morin (2015c, p. 102): 1) "Muito cedo as nossas ações são arrastadas à deriva"; 2) e a "incerteza: *as últimas consequências de um determinado ato,* (*sic*) *não são predizíveis*"[333] (itálicos do original).

Assim acontece com a situação (im)posta pelo colonizador. A unidirecionalidade prevista de seus atos encontrou-se com a imprevisibilidade do meio, da vida, da historicidade, da vitalidade mesma presente na dialógica intersubjetiva: "os seres sujeitados continuam sujeitos" (Morin, 2015c, p. 350). A vida resiste à antivida. Colonizados e escravizados resistem à "determinação unívoca" e à "redução niveladora" (Morin, 2015c, p. 109) típicas do visão simplificadora e mutiladora da colonialidade portada pelos colonizadores.

Aquele suposto povo sem história tinha história (Mignolo, 2020); possuía raiz, ancestralidade, visão de mundo, cultura, valores vitais; o colonizador não teve "paz" em seu intento colonial. "Atos guerreiros" surgiram para "combater o esquecimento" (Rufino, 2021), para resistir ao "encobrimento" (Dussel, 1993): "O enfrentamento da lógica colonial parte de um entendimento capoeirístico que entende que o vencimento da demanda é um

[333] No quinto capítulo de *Os sete saberes necessários à educação do futuro,* Morin (2011a, p. 76-77) apresenta uma outra síntese principiológica à ecologia da ação, que ele chama de "circuito risco-precaução", "circuito fins-meios" e "circuito ação-contexto". Vale, ainda, considerar o que Morin entende por "ecologia" quando ele recorre a essa palavra. O autor parte do termo grego *oikos,* que entende como "*a casa viva da vida*, a vida em forma de casa [...] uma dimensão fundamental da vida [...] necessário à plena definição do conceito de vida" (Morin, 2015c, p. 107-108, itálicos do original). Por conseguinte, o paradigma ecológico do qual fala Morin (2015c, p. 109), "comporta um princípio de complexidade" e, como tal, "rompe, não só com a ideia de um meio rígido ou amorfo, mas também com as visões simplificadoras que isolavam os seres de seu ambiente ou reduziam os seres ao seu ambiente". Daí que, para nosso autor, é necessário que desenvolvamos um pensamento ecologizado, um "olhar ecológico [que] consiste em distinguir todo o fenômeno autônomo (auto-organizador, autoprodutor, autodeterminado etc.) na sua relação com o meio" (Morin, 2015c, p. 97). Desse modo, "ecologizar o nosso pensamento da vida, do homem, da sociedade, do espírito nos faz repudiar para sempre qualquer conceito fechado, qualquer definição autossuficiente, qualquer coisa 'em si', qualquer causalidade unidirecional, qualquer determinação unívoca, qualquer redução niveladora, qualquer simplificação de princípio. A partir daí, o paradigma ecológico surge na sua natureza fundamental antidisjuntiva, antirredutora, antisimplificadora. Vem desafiar o paradiga-rei que comanda ainda o nosso pensamento. Instala no nó górdio autoecológico, não um princípio 'holista' oco, mas um princípio de conjunção, de multidimensionalidade, de complexidade" (Morin, 2015c, p. 109).

destronamento, um desbunde, uma capacidade de minguar os outros e gargalhar do seu tombo" (Rufino, 2021, p. 40); "Todos os caciques ofereceram resistência; lutaram durante anos e de diversas formas", diz Dussel (1993, p. 142), referindo-se às lutas dos povos dominicanos no período colonial da dominação espanhola. "O caboclo brada e por bradar não se fixa em classificações, ele simplesmente brada e faz de si a cura e o veneno para vencer a demanda. Viremos caboclo, já que nada se encerra aqui. Todo santo dia haveremos de despertar" (Rufino, 2021, p. 55).

Voltando à perspectiva freiriana, Walsh (2014), por exemplo, alerta contra nossa desatenção à histórica operosidade decolonial entre nós. Em suas palavras:

> [...] o decolonial existiu em Abya Yala[334] desde a chamada conquista ou invasão colonial. É um fenômeno, realidade e prática de longa duração que sempre passou pelo político, o epistêmico, o estético, o espiritual, o territorial e os domínios baseados na existência. [...] Raramente se deu atenção às maneiras pelas quais o decolonial operou – e continua a operar – dentro e à margem da ordem moderna/colonial. Isto é, em pedagogias de resistência, insurgência, rebelião, ruptura, transgressão e reexistência que constroem e possibilitam esse "outro caminho" ao qual tenho sinalizado; as pedagogias que atravessam a memória coletiva, o corpo, os sentimentos, modos de conhecer e ser (humanos e outros) com/e/na natureza, bem como os campos sócio-econômicos, o espiritual-ancestral, o erótico, o visual e sonoro, e a pele [...] Essas pedagogias, em essência pedagogias decoloniais, e seu *como* é o que mais me interessa e me atrai hoje; são orientação, propósito e projeto para o meu caminhar e perguntar[335]. (Walsh, 2014, p. 24-25, tradução livre).

Também Streck, Loureiro e Rosa (2021), dialogando com o que Walsh afirmou acima, chamam a atenção para

> [...] que por mais de 500 anos os povos indígenas e afro-caribenhos têm empreendido lutas decoloniais. O que estamos argumentando é que, no fundo, a decolonialidade se apresenta muito mais como atitude do que como perspectiva teórica-intelectual. Uma práxis de insubmissão frente ao

[334] Segundo a própria Walsh (2014, p. 18), *Abya Yala* é "o nome que os povos originários dão às Américas, que significa na língua Cuna do Panamá 'terra em plena maturidade'". No original: "el nombre que los pueblos originarios dan a las Américas, que significa en la lengua Cuna de Panamá 'tierra en plena madurez'".

[335] [...] lo decolonial ha existido en Abya Yala desde la llamada conquista o invasión colonial. Es un fenómeno, realidad y práctica de larga duración que siempre ha estado atravesado por lo político, lo epistémico, lo estético, lo espiritual, lo territorial y los dominios basados en la existencia. [...] Raramente se ha prestado atención a las formas en que lo decolonial ha operado – sigue operando- dentro y en los márgenes del orden moderno/colonial. Es decir, a las pedagogías de resistencia, insurgencia, rebelión, ruptura, transgresión y re-existencia que construyen y hacen posible este "modo otro" que hemos venido señalando; las pedagogías que atraviesan la memoria colectiva, el cuerpo, los sentimientos, formas de conocer y ser (humanas y otras) con/y/ en la naturaleza, así como los campos socio-económicos, lo espiritual-ancestral, lo erótico, lo visual y sonoro, y a piel [...] Estas pedagogías, en esencia pedagogías decoloniales y su cómo es lo que más me interesa y atrae hoy; son orientación, propósito y proyecto a mi caminar y preguntar.

> colonialismo e à colonialidade que já vem sendo promovida em diferentes frentes por toda a América Latina. (Streck; Loureiro; Rosa, 2021, p. 106).

Na mesma linha, destaco que diversas resistências aconteceram e são, para hoje, lutas anticoloniais, insurgências descoloniais, indícios do que chamo de marcas de decolonialidade. Destacá-las é, de um lado, uma forma de

> [...] homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão pela liberdade, de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas. (Freire, 2022, p. 84-85).

E, de outro lado, é também um modo de reconhecer que existe atualidade e certa continuidade no que fizeram, que "seus gestos de rebeldia se repetem hoje na luta dos 'sem-terra', dos 'sem-escola', dos 'sem-casa', dos favelados; na luta contra a discriminação racial, contra a discriminação de classe, de sexo" (Freire, 2022, p. 85).

Vejamos, então, algumas resistências, indícios de marcas de decolonialidade.

Embora tenha se tornado comum enxergar os povos indígenas mais "como mão de obra, como objeto de catequese ou como bárbaro indômito que obtaculizava o avanço da colonização" (Vainfas, 2022, p. 18), a verdade é que, para além dessas visões parciais que, a seu modo, seguem "o rastro e a lógica do próprio colonialismo" (Vainfas, 2022, p. 18), ainda no século XVI, por exemplo, indígenas desenvolveram suas "heresias" organizadas, intencionais, defensoras de suas culturas. No ano de 1585 eclodiu no Recôncavo Baiano um movimento que ficou conhecido como *Santidade de Jaguaripe*, através do qual tupinambás operam reviravoltas religiosas e culturais que, verdadeiramente, atordoam a mentalidade de padres lusitanos. Nas palavras de Vainfas (2022):

> Muitos disseram que os índios não pronunciavam as letras *f*, *l* e *r* porque não possuíam fé, lei ou rei, e outros, a exemplo de Nóbrega, disseram que o gentio não possuía 'nenhum conhecimento de deus, nem ídolos'. Com o tempo mudaram de opinião, e sobretudo diante das chamadas santidades, descreveriam festas verdadeiramente diabólicas, réplicas do sabá europeu, idolatrias rebeldes e heréticas. Passaram da perplexidade ao medo, do desconhecimento ao pânico. (Vainfas, 2022, p. 18).

Como se pode notar, o movimento quinhentista de Jaguaripe representou marcante afronta não só aos intentos catequéticos/colonizadores, mas também à epistemologia

característica dos europeus. As caricaturas ideológicas por eles feitas dos povos originários não se sustentavam diante da realidade que, pouco a pouco, ia se mostrando.

O expansionismo cristão-católico do início da modernidade-colonialidade se deparou com organizações religiosas e culturais distintas da "ordem" que estava, irrenunciavelmente, disposto a impor. Sendo um cristianismo-catolicismo talvez menos tolerante (Karnal, 1998 *apud* Faria, 2008) que aquele dos primórdios da comunidade cristã, sua atuação se caracterizou de modo inquisitorial[336]. Significa que se desenvolveu impondo regras, procurando "heresias" a combater, "males" a exorcizar, "almas" para salvar das supostas garras do diabo. Mas nem tudo saiu conforme o esperado.

Como explica Faria (2008, p. 2), embora a partir de 1591 tenha ocorrido um marcante "papel repressor desempenhado pela Igreja" na colônia, que "atinge fortemente os movimentos indígenas", fato é que "os índios não assistem passivamente a tudo. Eles fogem, rebelam-se, fundam 'igrejas' e instituem ritos". Marcas de decolonialidade cultural.

Segundo Vainfas (2022), a *santidade* do Recôncavo Baiano foi a

> [...] a mais importante de nossa história quinhentista, autêntica seita herética que, comandada por um caraíba[337] já marcado pela catequese jesuítica, desafiou o colonialismo, a escravidão e a obra missionária dos inacianos, incendiando engenhos, promovendo fugas em massa dos aldeamentos, pondo em xeque, enfim, o status quo colonialista da velha Bahia de Todos os Santos. (Vainfas, 2022, p. 19).

Diante disso, Faria (2008, p. 5) destaca que o movimento indígena da *Santidade de Jaguaripe* inverte o discurso colonial, faz zombaria de padres e sacramentos, atribui faceta

---

[336] Segundo explica Ney de Souza (2022, p. 152-153), o termo inquisição "deriva do latim *inquirere*, que significa 'investigar'. Investigar e punir hereges. Inquisição também é um instituto jurídico para a preservação da fé cristã católica e, mais, do *status quo* social, com medidas anti-heréticas de aspecto punitivo. Seu período se estende do século XII ao século XIX, tendo suas origens na legislação dos imperadores cristãos da Antiguidade". Vale destacar, contudo, que no Brasil colônia "nunca houve um tribunal do Santo Ofício ou Inquisição instalado. O território colonial achava-se sob a competência do Tribunal de Lisboa" (Souza, N. 2022, p. 156). Daí que ocorrem, em especial, as chamadas visitações do Santo Ofício, "uma inspeção periódica determinada pelo Conselho Geral do Santo Ofício. Enviava-se um delegado para inquirir a respeito do estado das consciências em relação à pureza da fé e dos costumes. Uma vigilância grandiosa que, poderia punir ou oferecer misericórdia, e, por vezes, sob ameaças incitava aos denunciantes" (Souza, N. 2022, p. 156). Ainda segundo Ney de Souza (2022, p. 156-158), as visitações do Santo Ofício no Brasil colônia foram três: a primeira entre 1591 e 1595, às capitanias da Bahia e do Pernambuco; a segunda entre 1618 e 1620, na Bahia; e a terceira entre 1763 e 1769, no Grão-Pará, esta "numa época em que já se iniciara o declínio da Inquisição em Portugal [...] sem complicações para as vítimas" (Souza, N. 2022, p. 157-158).

[337] Segundo explica Vainfas (2022, p. 17), caraíbas eram, para o imaginário indígena, "homens considerados especiais, que tinham o poder de conversar com os mortos, os espíritos dos ancestrais". Tidos também como eloquentes oradores, faziam pregações "em transe" após o consumo de ervas especiais, e suas palavras estimulavam "os bravos a guerrear e a buscar, sem medo, a morada dos heróis antigos, a terra da bem-aventurança onde não se morria jamais". A esses caraíbas, e por vezes também aos rituais que eles protagonizavam, "os portugueses chamaram inicialmente de *santidades*" (Vainfas, 2022, p. 18).

errônea à própria Igreja Católica, transformando francamente a busca pela "terra sem males" numa destaca insurgência contracolonial[338]. Na mesma linha, de acordo com Vainfas (2022), os elementos gerais que sintetizam parte do intentos e atuações das santidades eram os seguintes: uma "mensagem rebelde" contra a colonização europeia, uma "organização clerical", a existência de um conjunto de "crenças" que faziam parte das "pregações dos caraíbas", com direito a "objetos litúrgicos", "batismo às avessas", a "templo e toda uma plêiade de ingredientes que mesclavam, de *forma original*, o catolicismo e a cultura tupinambá" (itálicos meus).

Note-se que, "de forma original", os indígenas não somente assimilaram passivamente os elementos do catecismo católico, mas os ressignificaram segundo suas próprias valorações culturais: "Para os colonos, os índios doutrinados pelos jesuítas se tornaram rebeldes e hereges, tomando para si os títulos que aprendiam na catequese. É a *religião às avessas*" (Faria, 2008, p. 6, itálicos do original).

E isso na perspectiva de uma defesa mesmo de suas identidades culturais, e não como uma simples resistência mecânica à colonização opressora (Faria, 2008, p. 9), e, especialmente, com destacado tom de superioridade em relação aos feitos do catolicismo. Marcante desobediência epistêmica.

Como se tornou típico no modo de operar colonial, a repressão da parte dos colonizadores aconteceu, com toda a conhecida carga de violência, derramamento de sangue e dizimação de vidas: "A igreja-maloca terminou em chamas, os objetos seqüestrados (*sic*), os índios reescravizados ou presos. Viram ruir o sonho de encontrar a imortalidade no litoral" (Faria, 2008, p. 9).

Todavia, ainda no século XVII havia indícios de que a *Santidade* resistia (Valente, 1944, p. 80 *apud* Faria, 2008, p. 9), o que leva Faria (2008) concluir que:

> Os nativos insistiram em suas práticas. O movimento da *Santidade* é, pois, uma expressão forte de um discurso anticolonial e a compreensão de tal discurso deve se iniciar no interior da cultura indígena. O movimento não é uma simples resposta à opressão, mas um discurso elaborado e fundado em articulações plenas de sentido. Se os índios incorporaram elementos do catolicismo, não o fizeram sem mudanças profundas. Batizavam, mas

[338] A busca pela "terra sem males" evidencia, deveras, que, com a chegada dos portugueses, os males estavam ainda mais próximos e atuantes. "'Terra dos males sem fim', feliz expressão de Mário Maestri para aludir, na verdade, à trágica situação das populações nativas do litoral luso-americano no século XVI", explicita Vainfas (2022, p. 55). E complementa, adiante, explicando que "o impacto da colonização acabaria, na realidade, por reforçar a busca da Terra sem Mal. Na pregação dos profetas encontra-se amiúde o ímpeto guerreiro com que várias tribos tupis enfrentaram os portugueses, ou deles fugiram, no rumo dos 'sertões'. Alterava-se a rota, mantinha-se o mito. O paraíso tupi se deslocaria lentamente do mar para o interior, pois era no litoral, sem dúvida, que se achavam os males e campeava a morte" (Vainfas, 2022, p. 60).

> trocavam os nomes e pretendiam inverter a ordem da dominação. (Faria, 2008, p. 10).

Em síntese, "os índios transformavam-se, mas não necessariamente no que os padres queriam" (Almeida, 2003, p. 150).

Muitos outros fenômenos de resistência aconteceram ao longo da história brasileira, constituindo-se também como marcas de decolonialidade cultural entre nós (Besen, 2012; Carvalho Jr., 2017; Cisne; Ianael, 2022; Fraga, 2014; Gondra; Schueler, 2008; Mattoso, 2016; Monteiro, 1994; Reis, 2018; Souza, N. 2022):

- quilombos[339];
- mocambos;
- fugas (em grupo ou individuais);
- abortos e infanticídios[340];
- suicídios[341];
- repasses de informações, de armações e construção de redes de solidariedade por escravas(os) de ganho[342];
- revoltas em engenhos;
- trabalhos mal executados ou a fazer;

---

[339] É amplamente conhecido o chamado Quilombo de Palmares. Todavia, a título de uma provocação em perspectiva de decolonialidade de gênero, cito aqui a reflexão de Cisne e Ianael (2022, p. 199): "O fato de conhecermos mais Zumbi do que as mulheres citadas [nesse momento as autoras citavam, em especial, a figura feminina de Aqualtune, tida como "peça fundamental na organização dos Palmares"] é a confirmação de que o histórico processo de luta contra a escravização permanece ainda reduzido à figura masculina. Assim, essas quase não aparecem na historiografia, e quando são apresentadas, é à sombra da figura de um homem influente, como Dandara, mais conhecida por ser companheira de líder dos Palmares, do que por sua própria história. Muito além de esposa de Zumbi, Dandara foi uma mulher negra e guerreira, que lutou incansavelmente na resistência dos Quilombos e pela liberdade de negras e negros escravizados, durante o século XVII. Ela foi uma das provas vivas do poder da mulher cativa, destacando-se no processo de organização e defesa da comunidade quilombola. Assim, além de desenvolver atividades dedicadas à produção de alimentos, plantação e caça, ela também lutava capoeira, e quando necessário, empunhava armas, liderando as falanges femininas do exército negro palmarino (FUNDAÇÃO PALMARES, 2014). Não há dados sobre seu nascimento e ascendência africana, o que leva alguns historiadores a acreditar que ela nasce no Brasil e se instala nos Palmares desde criança". Também sobre a atuação das mulheres na história brasileira, mormente no contexto da independência do Brasil, ver Starling e Pellegrino (2022).

[340] Para um aprofundamento no que tange às resistências encabeçadas por mulheres negras no Brasil, ver, especialmente, Cisne e Ianael (2022)

[341] O que se pode chamar de "um derradeiro e eloqüente (*sic*) gesto de revolta" (Pinsky, 1986, p. 60 *apud* Cisne; Ianael, 2022, p. 197).

[342] Essa categoria, segundo Cisne e Ianael (2022, p. 196), tinha "maior mobilidade para articulação", chances ampliadas de "acúmulo dos bens necessários para a obtenção da alforria" e, "também, a experiência de viver longe dos mandos dos seus senhores, garantindo maior locomoção nos centros urbanos". Conforme explicam, "as escravizadas de ganho desenvolvem as mais diversas atividades do comércio ambulante, carregando produtos alimentícios em cestas e tabuleiros à cabeça, ou no transporte dos mais variados tipos de carga. Elas eram mandadas às ruas pelos seus senhores para executar a tarefa a que estavam designadas e no fim do dia, tinham de entregar ao proprietário uma determinada quantia, previamente estipulada, numa espécie de contrato informal" (Cisne; Ianael, 2022, p. 196).

- sabotagens em lavouras e em alimentos;
- desobediências;
- reivindicações;
- roubos;
- raptos;
- insurreições;
- assassinatos de senhores e de senhoras;
- envenenamentos;
- capoeiras[343];
- ressignificação e renomeação de imagens de santas e santos do catolicismo[344];
- conservação de valores originários;
- misturas religiosas;
- desestabilidade dos laços familiares e/ou religiosos de colonos;
- cultos escondidos;
- trabalhos religiosos contra os colonos ou para colocar-lhes medo;
- alfabetizar-se;
- profunda e respeitosa relação com a terra.

Ora, como se pode notar ao longo de todo o presente trabalho, a identificação de marcas de colonialidade cultural é uma das movimentações filosófico-educacionais que pode contribuir para o seu desmantelamento e, quiçá, sua superação. Paulo Freire é elucidativo quanto a isso:

> A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas. (Freire, 2022, p. 85)[345].

[343] Vale lembrar que, no início do período republicano, a prática das capoeiras chegou a ser criminalizada (Brasil, 1890), conforme acenado no capítulo anterior.

[344] Como diz Mattoso (2016, p. 171), "quando os bantos reinterpretaram a fé católica, alguns santos, como São Benedito ou Santa Efigênia, santos negros, tornavam-se ancestrais familiares ou nacionais".

[345] Lembro-me de Morin (2009, p. 107), ciente da necessidade de os próprios europeus superarem as próprias barbáries, dizendo que "o trabalho de memória deve deixar com que venha à tona em nós o fantasma das barbáries: sujeição, tráfico negreiro, colonização, racismos, totalitarismos". Porém, sugere que é preciso uma *dupla consciência*: "À consciência da barbárie deve-se integrar a consciência de que a Europa produz [...] os antídotos contra a sua própria barbárie. Essa é a outra condição para superar os riscos sempre presentes de novas e piores barbáries". Ao que conclui: "Pensar a barbárie [...] é, portanto, a ela resistir" (Morin, 2009, p. 108).

Destaca-se, assim, a original e decolonial importância que há numa filosofia da educação brasileira quando ela objetiva resgatar nossa própria história, o próprio questionamento crítico que temos feito sobre nossas possíveis originalidades e a busca pela tomada de consciência da formação de nossa(s) própria(s) identidade(s). A filosofia da educação do Brasil tem se destacado como uma filosofia que pensa a si mesma, o processo formativo da educação brasileira, os referenciais que têm nos orientado, o quanto muitos deles, embora assimilados, estiveram "fora de lugar" (Schwarz[346], 2012).

Compreendo que as muitas obras filosófico-educacionais brasileiras que se aportam ao recurso da "história" (da educação brasileira, da filosofia brasileira etc.), bem como tantas outras que trazem o termo "formação" e/ou "interpretação" em seu título ou em sua preocupação reflexiva quando se trata de pensar o Brasil, seja do ponto de vista da História, da Filosofia, da Sociologia ou da Literatura (Arantes; Arantes, 1997; Ricupero, 2011; Cara, 2019), são indícios de que temos aguda consciência de sermos "um povo em ser impedido de sê-lo" (Ribeiro, 1995, p. 453), mas que resiste ao fatalismo do não ser (Freire, 2020) que tentaram cruelmente nos impor.

Refletir sobre nossa própria formação é uma tarefa filosófico-educacional das mais radicais, uma resistência decolonial: combate o esquecimento (Rufino, 2021, p. 5) e visibiliza "vidas re-existentes afirmando-se humanas" (Arroyo, 2023, p. 175), inspirando-se nelas. Essa postura expressa a originalidade de um povo que não simplesmente vive em "crise de identidade", mas que tem assumido, historicamente, o dever de construí-la, às vezes de desconstruí-la e, perenemente, de reinventá-la, com suas múltiplas facetas, expressões, contradições e complexidades.

Nesse sentido, evoco aqui a provocação de Arroyo (2023):

> Reconhecer e tentar entender essas persistentes matrizes de desumanização e de resistências por humanização não seria uma tarefa central para as teorias

[346] Esse autor, inclusive, apresenta o indício de, talvez, uma outra marca de colonialidade entre nós, que ele chama de "favor" e diz ser "a nossa mediação quase universal" (Schwarz, 2012, p. 16). Segundo sua argumentação, "a colonização produziu, com base no monopólio da terra, três classes de população: o latifundiário, o escravo e o 'homem livre, na verdade dependente. Entre os primeiros dois a relação é clara, é a multidão dos terceiros que nos interessa. Nem proprietários nem proletários, seu acesso á vida social e a seus bens depende materialmente do *favor*, indireto ou direto de um grande. O agregado é sua caricatura. O favor é, portanto, o mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm. Note-se ainda que entre estas duas classes é que irá acontecer a vida ideológica, regida, em consequência, por este mesmo mecanismo. Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base, esta assegurada pela força. Esteve presente por toda a parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte etc. Mesmo profissões liberais [...] que, na acepção europeia, não deviam nada a ninguém, entre nós eram governadas por ele" (Schwarz, 2012, p. 15-16, itálico do original).

> pedagógicas, para a história de nossa educação, para a formação de educadoras e educadores de milhões de oprimidos? Formação para entender essa radical destruição da humanidade dos Outros como o processo histórico mais radical de destruição da educação, da viabilidade da humanização como tarefa histórica. Uma história da educação, da opressão como persistente matriz de desumanização que os oprimidos expõem e exigem que seja recontada, não ocultada. (Arroyo, 2023, p. 175).

Ora, problematizar nossa própria formação, com suas deformações, colonizações e colonialidades, os sentidos de nossas libertações já conquistadas e a construir, revisitar nossa história e as histórias que nos contaram sobre ela, nos coloca em um exercício de não somente conhecer as histórias de nossas filosofias, mas de produzir nossas próprias filosofias da história, da educação e filosofias de nossas próprias filosofias. "Por que pensamos como pensamos?" (Ocaña; Arias; Conedo, 2018) é uma questão sempre a ser feita, é profundamente filosófica, nos reportando, inevitavelmente, a problemáticas de formação, historicidade, consciência, identidade. E a filosofia da educação brasileira não deve perder de vista essa tarefa original que, uma vez assumida, não permitirá que nos atribuam a alcunha de "meros comentadores" e "jamais autores, filósofos e filósofas de verdade".

Essa filosofia da educação atenderá, a seu modo, àquela necessidade (Santos, 2011) de epistemologias que objetivem parar a proliferação da razão cínica, alimentar o inconformismo que combate injustiças e opressões, reinventar os caminhos da emancipação social, subverter as hegemonias científicas e jurídicas e recorrer às tradições subalternizadas.

Daí que se reforça a fundamentalidade do desnudamento de nossas colonialidades e da descoberta de nossas também históricas decolonialidades, pois nos permitem enxergar as ancestralidades que nos foram invisibilizadas, contatar nossas histórias, filosofias, sociologias, literaturas, saberes, economias, ecologias, políticas e religiões "ausentes" (Santos, 2011; Santos, 2021) e "subalternas" (Mignolo, 2020), ou melhor, ausentadas, subalternizadas, apagadas, encobertas, com a possibilidade de fazer ressurgir os "mundos" que tentaram colocar fim, donde poderá acontecer mais um golpe letal para o fim do sistema-mundo moderno/colonial.

Nesse sentido, apresenta-se a importância de educar para que sejamos criativos em todas as situações, em especial naquelas permeadas de ameaças e/ou de efetivas opressões, a fim de que possamos sempre inventar, com mais consciência e determinação, novas pedagogias libertadoras, novos modos de ser-agir-pensar-sentir o mundo e no mundo, novos mundos "em que seja menos difícil amar" (Freire, 2020, p. 253), forjados nas lutas cotidianas e situações-limites específicas pelas quais passamos.

É indispensável, assim, que nos sensibilizemos e nos eduquemos para ler o nosso mundo, para conhecê-lo mais profundamente, com atenção às vozes daquelas e daqueles que nele vivem diversas situações opressoras e que, cada um a seu modo, têm o que dizer, vendo o que realmente são: vocacionadas e vocacionados a ser mais, inéditos viáveis em devir (Freire, 2020), "sujeitos da sua própria história. Uma história de opressão, de luta e de resistência[347]" (Gomes, 2021, p. 146).

5.2.1 O antídoto de Martí

Uma palavra ainda me parece importante sobre essa perspectiva de uma resistência decolonial que oferece alguma luz ao fazer filosófico-educacional brasileiro. Considerando, singularmente, o imperativo do trabalho de resgate histórico e de formação e ampliação críticas de nossa própria consciência nas reinvenções constantes de nossa(s) identidade(s), julgo indispensável colocarmos em prática aquilo que aqui chamarei de *antídoto de Martí*.

O poeta, educador, jornalista e militante político José Martí, cubano natural de Havana que viveu de 1853 a 1895, apresenta uma importante consideração acerca da universidade de *nossa América*[348]. Parece já ter se tornado comum, em ambientes acadêmicos de estudos em ciências humanas, dizer que "é fundamental conhecer os gregos, a fundamentação ocidental de nossa ciência e educação". Martí (2007), contudo, entendeu que era hora de uma profunda virada epistemológica: priorizar o conhecimento da nossa própria "Grécia" latino-americana do que a Grécia da Europa. Suas palavras são marcantes: "A universidade europeia há de se render à universidade americana. A história da América, dos incas para cá, há de se ensinar detidamente, ainda que não se ensine a dos arcontes da Grécia. Nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. É mais necessária para nós" (Martí, 2007, p. 53).

---

[347] Tal como nos alerta Streck (2021, p. 13-15), a palavra resistência é polissêmica. Em perspectiva freiriana, por exemplo, pode significar "sobrevivência", oposição "às forças necrofílicas", proatividade, consciência da própria historicidade, "coerência", "utopia", que se faz "luta para não sucumbir diante das desumanidades vivenciadas no plano individual e coletivo, mas também de transcender através da construção dos inéditos viáveis". Esse processo denuncia "os requintados processos de opressão", mas também não se esquece de "celebrar os sinais deste outro mundo possível". É o que tenho buscado fazer no presente trabalho, procurando encontrar indícios de marcas de colonialidade, mas também de marcas de decolonialidade, na perspectiva de uma filosofia da educação que se faz resistindo e esperançando.

[348] Ele desenvolve essa reflexão em um escrito que intitulou de *Nossa América*, por isso o termo em itálico. Segundo Streck (2010, p. 135), "o pensamento pedagógico martiano, espalhado em sua vasta obra, coloca os fundamentos do que pode ser chamado de uma pedagogia latino-americana". Dentre outras características, destaca-se em Martí a luta "por uma educação enraizada em *nossa América*, inaugurando um pensamento que um século depois se torna um axioma básico da Educação Popular. A educação precisa partir da realidade cultural e social do povo e capacitá-lo a compreender e transformar essa realidade" (Streck, 2010, p. 136).

Ora, conhecer o nosso solo, o nosso entorno, com suas potencialidades e condicionamentos, mentalidades e perspectivas, é imperativo à educação de nosso povo tão cruelmente colonizado. Em sua perspectiva, isso é fundamental para, além das mudanças imediatas de formas, mudar o nosso espírito investigativo (Martí, 2007, p. 54). Gradativa e concomitantemente, currículos escolares, modelos de governo, normas gerais de funcionamento de nossas sociedades poderão adquirir novas formas, modos outros. De qualquer modo, faz-se urgente priorizar o conhecimento de nossa realidade, já que, conforme acredita Martí (2007, p. 53), "conhecer é resolver", e "conhecer o país e governá-lo conforme o conhecimento é o único modo de livrá-lo de tiranias".

A nossa história é a grande história a ser conhecida. Nossa historicidade, os processos pelos quais passamos e que permitiram que chegássemos onde chegamos, os modos de ser-agir-pensar-sentir em vigor, devem se tornar objetos constantes de nossas investigações e reflexões críticas[349]. Diz Martí (2007):

> Como hão de sair das universidades os governantes se não há universidade na América na qual se ensine os rudimentos da arte do governo, que é a análise dos elementos peculiares dos povos da América? Os jovens saem pelo mundo a adivinhar, com óculos ianques ou franceses, e aspiram a dirigir um povo que não conhecem. [...] *No jornal, na cátedra, na academia, deve-se levar adiante o estudo dos fatores reais do país*. Basta conhecê-los, sem vendas nem disfarces; porque aquele que põe de lado, por vontade ou esquecimento, uma parte da verdade, se extravia por causa da verdade que lhe faltou, que cresce na negligência e derruba o que se levanta sem ela. Resolver o problema depois de conhecer seus elementos é mais fácil que resolver o problema sem conhecê-los. Vem o homem natural, indignado e forte, e *derruba a justiça acumulada dos livros, porque esta não é administrada de acordo com as necessidades patentes do país*. (Martí, 2007, p. 52-53, itálicos meus).

Diante disso, significa que não podemos receber as contribuições estrangeiras? Podemos recebê-las. Como diz nosso autor: "Enxerte-se em nossas repúblicas o mundo, porém o tronco há de ser o de nossas repúblicas. E cale-se o pedante vencido" (Martí, 2007, p. 53). A postura a se adotar não é a de um fechamento nacionalista ou continentalista. O que

[349] Segundo diz Severino (1993, p. 11), "a historicidade, enquanto característica fundamental da condição existencial dos homens, marca com radicalidade todas suas manifestações particulares, entre as quais o conhecimento e a educação. O que impõe exigências específicas para a abordagem filosófico-educacional". Daí que esse destacado filósofo da educação brasileiro ofereceu, nos inícios da criação do GT Filosofia da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a *Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação* no Brasil. Suas contribuições continuam atuais e têm sido complementadas por muitas outras, dadas as constantes atualizações que Severino tem publicado, especialmente em diálogo com a decolonialidade e a interculturalidade. O presente trabalho, que ora produzo sob a sua orientação, também oferece uma contribuição, ainda que singela, nesse sentido, englobando preocupações de dimensões antropológicas, epistemológicas, axiológicas, ontológicas e históricas.

está em jogo no pensamento de Martí, segundo explica Streck (2010, p. 136), não é "o cultivo de xenofobia ou negação dos avanços em outros povos. Poucos acompanharam, como ele, o que se passava em sua época, desde as técnicas de plantio até o pensamento filosófico e literário". Mas é indispensável conhecer os elementos peculiares dos nossos povos, elementos e povos esses que, sistematicamente, foram silenciados e se tornaram ausentes de nossas formações.

E que se cale "o pedante vencido", como diz nosso autor, pois vozes contrárias a isso poderão surgir, dizendo que "não é adequado assumir essa postura", com as ideias já conhecidas de que "a Europa é o grande berço da humanidade e do nosso conhecimento", que "é impossível construir o conhecimento autêntico sem ir aos europeus". Ainda que parte dessas afirmativas seja verdadeira, elas não devem ser transformadas em *slogans*, em mitos epistêmicos, em limitações gnosiológicas[350]. A atenção a novos colonialismos, a emergência das minorias e dos subalternizados, o seu histórico silenciamento, a necessidade de ouvir suas vozes, lutas e resistências decoloniais, de trazê-las à visibilidade, junto ao exercício de desnudamento das marcas de colonialidades e dos *slogans* que limitam nossas visões, deverão também fazer parte dos temas constantes de nossas investigações filosófico-educacionais.

Essa é, então, uma grande tarefa da filosofia da educação latino-americana: conhecer a América Latina, de tal modo a oferecer contributos crítico-reflexivos que, de alguma maneira, auxiliem as pessoas para viver, atuar, resistir e re-existir na América Latina, latino-americanamente. E, também, reinventá-la, construí-la, interculturalmente, com as múltiplas facetas que "ser latino-americana(no)" pode significar, dado que a nossa realidade é imensamente rica de fundamentos e expressões culturais.

Fazendo uso do que afirma Beorlegui (2010), e aplicando sua síntese à nossa filosofia da educação:

> [Exige-se] ao latino-americano o reencontro com seu próprio solo cultural, como critério para discernir profundamente o sentido da filosofia [da educação] na América Latina (LA). O encontro, pois, com a própria cultura se converte em algo essencial e decisivo. E, ao mesmo tempo, supõe o desmascaramento do eurocentrismo na filosofia [da educação] e *a des-construção* da filosofia [da educação] a partir da perspectiva eurocêntrica. [...] Com isso não se trata de uma reação anti-europeia, pois não significa

[350] Tal como alerta Mignolo (2020, p. 33), é tempo de assumirmos uma "gnose liminar", que, "enquanto conhecimento em uma perspectiva subalterna, é o conhecimento concebido das margens externas do sistema mundial colonial/moderno"; de assumirmos uma "gnosiologia liminar", que "é uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento, a partir tanto das margens internas do sistema mundial colonial/moderno (conflitos imperiais, línguas hegemônicas, direcionalidade de traduções etc.), quanto das margens externas (conflitos imperiais com culturas que estão sendo colonizadas, bem como as etapas subsequentes de independência ou descolonização)".

> esse modo de pensar nenhuma intenção de deslocar o centro da filosofia [da educação] da Europa para a LA, mas sim a formação de centros que se convertem em paradigmas únicos e exclusivos do filosofar [sobre a educação]. Pelo contrário, se trata de aceitar a existência de uma pluralidade de centros [...] Há que se romper com a hegemonia de um só centro, para chegar a um diálogo intercultural [...] Isto implica um duplo movimento: a busca de si mesmo, da própria cultura, e a saída aos outros, para ser solidário com eles[351]. (Beorlegui, 2010, p. 40, tradução livre, itálicos do original).

"Ser solidários" com os outros, na saída ao seu encontro. Martí (2007), por sua vez, fala em

> Descer aos infelizes e levantá-los nos braços! Com o fogo do coração derreter o gelo da América coagulada! Verter, fervendo e rebatendo, pelas veias, o sangue natural do país! Em pé, com os olhos alegres dos trabalhadores, saúdam-se, de um povo a outro, os novos homens americanos. (Marti, 2007, p. 57).

Daí que a questão acerca de nosso fazer filosófico-educacional

> [...] é, portanto, decidida antecidapamente em função do horizonte cultural a partir do qual é formulada essa questão. Pode ser feita a partir de uma perspectiva eurocêntrica, e nesse caso é apenas um capítulo geral de filosofia [da educação], ou a partir de perspectivas mais focadas na *autenticidade* da LA[352]. (Beorlegui, 2010, p. 40-41, itálico do original).

Um pouco mais de orgulho de nosso povo, somado a uma ousada criatividade: são deveres inadiáveis a despertar, marcas de decolonialidade urgentes para o nosso tempo. Nas palavras de Martí (2007, p. 58), "o dever urgente de nossa América e ensinar a si mesma como é, uma em alma e intenção, vencedora veloz de um passado sufocante". Segundo diz, os jovens de nosso continente estão entendendo

> [...] que se imita demais e que a salvação está em criar. Criar é a palavra-chave desta geração. *O vinho, de bananeira; e se sai ácido, é nosso vinho*!

---

[351] [...] le exige al latinoamericano el reencuentro con su propio suelo cultural, como criterio para discernir desde ese fondo el sentido de la filosofía en Latinoamérica (LA). El encuentro, pues, con la propia cultura se convierte en esencial y decisivo. Y, al mismo tiempo, supone el desenmascaramiento del eurocentrismo en filosofía y también la *de-construcción* de la historia de la filosofía desde la perspectiva eurocêntrica. [...] con ello no se trata de una reacción anti-europea, pues no significa este modo de pensar ningún intento de desplazar el centro de la filosofía de Europa a LA, sino más bien criticar la formación de centros que se convierten en paradigmas únicos y exclusivos del filosofar. Más bien se trata de aceptar la existencia de uma pluralidad de centros [...] Hay que romper la hegemonía de un solo centro, para llegar a un diálogo intercultural [...] Esto implica un doble movimiento: la búsqueda de uno mismo, de la cultura propia, y la salida a los otros, para ser solidario con ellos.

[352] [...] se decide, pues, de antemano según sea el horizonte cultural desde donde se formule esta cuestión. Puede hacerse desde una perspectiva eurocêntrica, y en ese caso se trata de un capítulo de la filosofía sin más, o desde perspectivas más centradas en la *autenticidad* de LA.

> Entende-se que as formas de governo de um país têm de ajustar-se a seus elementos naturais; que as ideias absolutas, para não cair por um erro de forma, hão de ser colocadas em formas relativas; que a liberdade, para ser viável, tem de ser sincera e plena; que se a república não abre os braços a todos e avança com todos, morre a república. (Martí, 2007, p. 57, itálicos meus).

Diante disso, vislumbra nosso autor que estão surgindo pessoas de espírito novo para a nossa sociedade, tais como os estadistas que ele caracteriza como "naturais", uma vez que se voltam para o nosso próprio chão e desenvolvem o que chama de "estudo da Natureza" (Martí, 2007, p. 57). A perspectiva filosófico-educacional que desenvolvem não é estrangeirista, já que "leem para aplicar, mas não para copiar". E complementa:

> Os economistas estudam a dificuldade em suas origens. Os oradores começam a ser sóbrios [superando o formalismo]. Os dramaturgos trazem personagens nativos à cena. As academias discutem temas viáveis. A poesia corta a cabeleira de raposa e pendura na árvore gloriosa o colete vermelho. A prosa, cintilante e depurada, vai carregada de ideias. Os governadores, nas repúblicas de índios, *aprendem índio*. (Martí, 2007, p. 57, itálicos meus).

O imperativo é o de dar olhar atentamente nosso chão – "aprendem índio" –, o de orgulharmo-nos mais de nós mesmos; é o de um exercício constante de atenção às múltiplas dimensões de colonialidades que possamos carregar – "a colônia continuou vivendo na república[353]" (Martí, 2007, p. 55) –, à tentação estrangeirista – "importação excessiva das ideias e fórmulas alheias" (Martí, 2007, p. 55) – e às muitas possibilidades de saídas decoloniais já ocorridas em nossa história, e àquelas que estão por ocorrer segundo nossos empenhos históricos – "Quando aparece um problema em Cojimar, não vão buscar a solução em Dantzig. As sobrecascas ainda são da França, porém o pensamento começa a ser da América" (Martí, 2007, p. 56) –. Eis aí importantes antídotos contra as ainda vivas ameaças coloniais.

Inevitavelmente, para a filosofia da educação entre nós, e por longo tempo, nunca será demais assumir que, de algum modo, "pensar é servir" (Martí, 2007, p. 59), embora nunca mais de modo servil. Colocar-se a serviço de nossa decolonialidade.

Martí (2007), por fim, nos ensina exatamente isso: decolonialidade. Especialmente na medida em que já nos havia alertado que a nossa descolonização muito se ateve apenas ao aspecto político-jurídico, tal como, tempos depois, pensadoras e pensadores decoloniais

[353] Em se tratando de Brasil, primeiro no Império e, depois, na República.

também estão nos alertando. Como disse em *Mente latina*[354]*:* "Abrem-se campanhas pela liberdade política; *deveriam abrir-se com maior vigor pela liberdade espiritual*, pela adaptação do homem à terra em que há de viver" (Martí, 2007, p. 62, itálicos meus). Os tempos são de combates complexos, de consciência ampliada, de descolonizações que atinjam formas e espíritos, o saber, a educação, formal ou não, tendo em vista uma libertação que seja sempre mais completa, complexa, integral.

5.3 EDUCAÇÃO, CERTEZA E ORDEM

É conhecido o embate entre *mythos* e *logos* nos primórdios da filosofia grega. Muitos cursos de filosofia e de filosofia da educação no ocidente partem dessa discussão pontual na sua apresentação a estudantes e, comumente, tal embate local é tomado como uma norma filosófica universal. Assim, vão sendo naturalizadas ideias como "a filosofia nasceu na Grécia", "a educação ganha maturidade com os gregos", "a filosofia é uma abrupta ruptura com os mitos", "a razão vence", e, então, "a humanidade evolui".

Ora, ainda que existam verdades nessas noções, algumas generalizações perigosas chegaram até nós e marcam singularmente nossa educação e os critérios de cientificidade e de validação acadêmica contemporâneos. Estamos acostumados com ideias que nos dizem ser preciso que a mente e o conhecimento humano sejam conduzidos com "ordem", que os saberes produzidos sejam "certos" e "confiáveis", que as premissas e as variáveis sejam "controladas" e, assim, manipuláveis e demonstráveis. O saber, assim, se torna um triunfo do ser humano sobre a assombrosa complexidade do real, o saber se torna uma vitória humana e de sua cultura sobre a natureza aparentemente incontrolável, uma exposição da habilidade controladora do ser humano. E a educação, por sua vez, se torna, assim, uma preparação para esse espírito ordenador, certeiro, controlador, um exercício já de parte desse controle. A educação é transformada, dessa forma, num ensaio de certezas, num banquete de regras e ordenamentos, num profundo ritual de transmissão de "verdades" e de desvelamento dos mistérios da natureza e numa arena especial para a demonstração de força da humanidade.

---

[354] Ao falar dessa obra de José Martí, Streck (2010, p. 137) afirma que o pensador cubano muito insiste "que os povos de *nossa América* não têm do que se envergonhar em relação aos povos do norte. Pelo contrário, nessas terras há condições para se formar um povo novo a partir do amálgama entre os povos que aqui se encontravam e os que vieram depois. Não se trata de vencer a barbárie pela civilização, como propunha Sarmiento, mas de respeitar a natureza desse povo e não lhe sobrepor ou justapor uma falsa erudição". Em outra apresentação, Streck (2007, p. 27-28) diz que o texto de "*Mente Latina* traduz a confiança na capacidade do povo latino-americano de superar seu sentimento de inferioridade e de se impor no cenário mundial com a cabeça erguida. A situação de atraso dos povos deste subcontinente não se deve a uma condição congênita, mas por não ter despertado e deixado florescer o potencial de suas inteligências".

Daí que o helenista Werner Jaeger (2001, p. 5) afirma que "por mais elevadas que julguemos as realidades artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos". E lá vamos nós, ao longo de anos, aprendendo isso como verdade absoluta, como a única possível de ser universalmente aceita, porque supostamente sustentada naquilo que todos os seres humanos realmente têm em comum: a razão. Qualquer outra educação e educação outra que não esteja baseada nessa premissa se verá rebaixada ao nível de pré-educação, de pseudoeducação, de educação primitiva e/ou de pré-científica: um atraso a ser superado. Há um profundo espírito colonizador nisso.

No ano de 1690, o filósofo John Locke publicou o seu *Segundo tratado sobre o governo* e nele fez uma afirmativa-síntese do espírito ocidentalo-eurocêntrico: "No começo, todo mundo era como a América" (Locke, 1983, p. 53). Os europeus realmente nos viam como atrasados, desde o princípio, e assim segue sendo em muitos aspectos. Como expressa Azevedo-Lopes (2020, p. 167, nota 14), os nativos do Novo Mundo aparecem como um ser "estacionado em uma suposta eterna infância do *homo humanus* europeu"; a história é vista em um sentido marcadamente único e linear; a Europa tem a prerrogativa de padrão de evolução a ser seguido; e o mito, então, aparece como "o passado atrasado dos *brancos* que precisaria ser urgentemente extirpado. Já fomos 'eles', diria Locke em relação aos povos autóctones da 'América'" (Azevedo-Lopes, 2020, p. 167, itálico do original).

Nesse sentido, o pleno uso do *logos*, tal como iniciado pelos gregos, seria um distintivo do estágio evoluído da humanidade, enquanto que o mito seria uma marca de um passado a ser abandonado, um momento que os "melhores humanos", os "humanos mais evoluídos", já deixaram de ser, uma coisa "dos 'outros', dos sem-*logos* (*alogos*), 'deles', os 'primitivos', os não-ocidentais" (Azevedo-Lopes, 2020, p. 168).

Note-se aí que o *logos* é, ao mesmo tempo, sinal de distinção humana e a grande certeza do sujeito ocidental: por meio dele não mais nos deixaríamos convencer por "mitologias sem sentido", não mais nos guiaríamos por uma "visão mágica da realidade", não mais estaríamos sujeitos às imprevisibilidades da natureza. O *logos* é apresentado como uma espécie de garantidor da ordem, mas daquela ordem conduzida, criada e controlada pelo ser humano; daquela ordem que seria símbolo do poder humano sobre as intempéries naturais, do seu *dominium mundi*; da sua capacidade de abstrair a *arkhé* (elemento primordial) da natureza a partir de elementos da própria natureza e, modernamente, da capacidade de compreender as leis naturais que regem os fenômenos, prevendo seu funcionamento e, assim, de poder

controlá-lo, de poder intervir sobre ele. É o triunfo sobre o "mágico", o "sobrenatural", sobre a ignorância, sobre a vulnerabilidade, sobre a incerteza.

Caberia, agora, diante desse raciocínio, universalizar tudo isso: é a desculpa que justificará os intentos coloniais, imperialistas e expansionistas. Nos dizeres de Azevedo-Lopes (2020, p. 169, itálicos do original), "a certeza é que o 'outro' dos *brancos* não teria o *logos* e precisaria deste urgentemente para alcançar uma condição ontológica mais elevada": colonialidade do ser. E acrescenta: "As 'almas bárbaras' seriam privadas do 'universal', da Razão, do Sentido, do Esclarecimento, do pensar do ser do ente e de todos os demais atributos vinculados ao *logos*: a escrita ocidental, a história ocidental, a geometria ocidental, o Estado-nação... a *paideia* dos gregos" (Azevedo-Lopes, 2020, p. 169).

Como se vê, a educação entra fortemente em cena. Para ser autêntica, conclui-se, fatidicamente, que cabe a ela ensinar esse *logos.* Fora disso, ela é inútil, é pré-educação para pré-históricos pré-humanos.

> A inserção na *paideia* e, assim, no arcabouço cultural dos gregos poderia dar acesso ao *logos:* "o conhecimento essencial da formação grega constitui um fundamento indispensável para todo conhecimento ou intento de educação atual". A plenitude do *homo humanus*, "sua validade universal e normativa", se encontraria no domínio do *logos.* O caminho em direção a ele seria a *paideia:* "os Gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo" e "chegariam por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e *mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação*". (Azevedo-Lopes, 2020, p. 170, itálicos do original).

O grande sentido da educação ocidental é, desse modo, o *logos*. E ele servirá para justificar toda colonização como se fosse missão, racionalização, desmitologização: "Em suma, o domínio do *logos*, em suas mais distintas evocações, seria a certeza que justificaria todas as formas de *colonialidade* do Ocidente" (Azevedo-Lopes, 2020, p. 170, itálicos do original).

Assim, a certeza do *logos* vira controle. E não só da natureza, mas também dos "outros". Escola e ciência respirarão esses ares e serão as autoridades da distinção na modernidade/colonialidade. Elas vão distinguir "nós" e os "outros", os que têm *logos* e os que têm *mythos*, os que têm certezas lógicas e os que têm previsões mágicas, os que têm ordem epistemológica e os que têm mero espontaneísmo, os que têm controle e os que vivem na imprevisibilidade, os que fazem ciência e os que fazem simples ensaios míticos. E é "perigo" muito grande não controlar esses "outros". É preciso controlá-los para que sejam como nós, para que deixem de ser eles, porque nós já fomos como eles (Locke, 1983) no passado

superado. Esse controle, na verdade, seria libertação, seria civilização: eis a falácia colonizadora, à qual muito serviram educação e ciência modernas/coloniais.

Falando especialmente sobre a perspectiva educacional, assim se expressa Azevedo-Lopes (2020):

> A escola moderna é uma afirmação das certezas ocidentais, *a fortiori*, da *colonialidade*. A escola deste modelo é principal dispositivo da sedimentação das "verdades" ocidentais e da domesticação dos corpos ditos selvagens [...] Uma dessas tantas certezas do Ocidente derivada da primazia do *logos* – e assumida principalmente pela escola moderna – é a de que ele, compreendido como *Ratio*, pode ser transformado em conhecimento científico e ensinado, e que sua aprendizagem é garantia do Progresso de "toda a humanidade", do *homo humanus*. No jogo de certeza que remeteria ao *logos*, a educação ocidental, na modernidade, é subsumida a ensino [...] Educação seria igual a ensino, aprendizagem ou técnicas de ensino; o ensino, por seu turno, visaria o Progresso e libertaria o espírito "selvagem" de sua condição [...] Desse modo, o ensino logocêntrico, em nome do desenvolvimento como projeto civilizatório humanista, é uma reiterada afirmação do *mesmo* colonial. (Azevedo-Lopes, 2020, p. 171-172, itálicos do original).

Falta de certeza e falta de ordem são associadas à falta de disciplina, e tudo isso é, enfim, reduzido à alcunha de mera "falta de educação". E toda educação, a partir disso, passa a ser suspiro reduzido por ordenamento, por superação desesperada de incertezas, com constantes ares de imposição autoritária disciplinar, que são, por sua vez, facetas da colonização, permanências de colonialidade cultural entre nós. Mas talvez haja um antídoto para isso, uma educação que tenha como tarefa fundamental "responder de forma responsável às injustiças produzidas pelo contínuo colonial" (Rufino, 2021, p. 6), e é o que veremos na seção a seguir, concluindo o presente capítulo.

5.4 POR UMA "PEDAGOGIA DESNORTEADA"

Tem se tornado bastante conhecida a distinção entre Norte e Sul na perspectiva epistemológica. Santos e Meneses (2009) trazem contribuições importantes sobre essas caracterizações, enfatizando que esses termos devem ser entendidos para além da dimensão geográfica – ainda que, de alguma forma, boa parte daqueles países que se encontram no hemisfério sul de qualquer Atlas está em certa desvantagem ao menos econômica diante daqueles que estão do outro lado da linha.

Já na década de 1980 essa questão havia impregnado parte das discussões teológicas também, donde se apresentava a necessidade de uma teologia que se (re)assumisse e se (re)descobrisse como marcadamente compromissada com os pobres e miseráveis do mundo. E ali era claro que a situação deplorável dessas pessoas se remetia mais singularmente à realidade das/dos que vivem nos países que hoje são ex-colônias da Europa quinhentista e novecentista, e que no final do século XX eram denominadas de países "subdesenvolvidos", "em desenvolvimento", "do Terceiro Mundo". João Paulo II (1987) tratou especialmente dessas questões, no âmbito da teologia social católica, em sua encíclica intitulada *Solicitudo rei sociallis.*

No sentido geral que interessa aqui, o Norte se refere a todo aquele complexo dominador que foi trabalhado nos capítulos anteriores do presente trabalho. Essa dominação se prolonga nas mais variadas dimensões de colonialidade que temos de enfrentar nos dias de hoje entre nós. Santos (2021) apresenta alguns distintivos desse Norte em perspectiva epistemológica:

> [...] prioridade absoluta dada à ciência como conhecimento rigoroso; rigor, entendido como determinação; universalismo, entendido como sendo uma especificidade da modernidade ocidental e referido a qualquer entidade ou condição cuja validade não é dependente de qualquer contexto social, cultural ou político concreto; verdade, entendida como a representação do real; uma distinção entre sujeito e objeto, o que conhece e o que é conhecido; a natureza enquanto *res extensa;* a temporalidade linear; o progresso da ciência por via das disciplinas e da especialização; a neutralidade social e política como condição de objetividade. (Santos, 2021, p. 24).

Entende o autor que essa noção cientificista, conjugada à superioridade do poderio econômico e militar do Norte Global, deu a ele sua mundial dominação imperial que se estende da modernidade/colonialidade até os dias de hoje. E isso se sustenta por meio de uma premissa básica, que Santos (2021, p. 24-25) chama de "linha abissal": o "que separa as sociedades e as formas da sociabilidade metropolitanas das sociedades e as formas de sociabilidade coloniais e nos termos da qual aquilo que é válido, normal ou ético do lado metropolitano dessa linha não se aplica no seu lado colonial". E a partir dessa premissa chega-se à conclusão fatídica que nos marca há séculos:

> As epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o lado geográfico onde se produza esse conhecimento. Na mesma medida, o Sul, ou seja, aquilo que fica do "outro" lado da linha, é entendido como sendo o reino da ignorância. O Sul é o problema; o Norte é a solução. Nesses termos

> a única compreensão válida do mundo é a compreensão ocidental. (Santos, 2021, p. 25).

Vale acrescentar, nesse sentido, e mesmo a título de síntese dessas características todas, que o Norte tem uma profunda fixação pela ideia de ordem, que se expressa em seu afã desenfreado por controle, por linearidade, por regularidade, por constantes, por previsibilidades, por dicotomização e por domínio.

Todavia, a fim de que não caiamos numa apressada e contraditória reprodução dessa dicotomização dualista e maniqueísta, é preciso atenção à complexidade que envolve esse processo formativo, reconhecendo que, da mesma forma que há aspectos das epistemologias e colonialidades do Norte insistindo em colonizar o Sul, há também aspectos das epistemologias e decolonialidades do Sul não só resistindo por aqui, mas também insistindo em decolonizar aqui e acolá (Santos, 2021, p. 17-18).

Há, na verdade, muitos suis no Sul, e também vários nortes no Norte (Santos, 2021, p. 24). Assim como no Sul ocorreram profundas norteações, há também nortes sendo incomodados por suleações, embora a forma como o Sul suleia o Norte não parte da mesma premissa colonizadora e hegemônica que o Norte norteia o Sul.

Isso posto, é importante notar, então, que por trás de tudo isso impera uma colonialidade cultural marcante: a ideia de que só o Norte pode nos *nortear*, de que sem ele, com tudo aquilo que lhe caracteriza, nós ficamos *desnorteados*. E é nessa noção dominadora do Norte que percebemos uma brecha ambígua que revela um elemento fundamental de sua fraqueza: o Norte quer nortear e teme a desnorteação, assim como teme a desordem, a irregularidade e a inconstância. Através da colonialidade linguística, tenta impor sua dominação através de termos que nos colonizam sem que percebamos, fazendo-se colonialidade cultural, do saber, do poder e do ser.

Mas, se o Norte quer nos nortear, nós precisamos *sulear*. E é daí que se impõe, para o Sul em decolonialidade, a urgência de uma *pedagogia desnorteada*.

Uma pedagogia desnorteada é, desse modo, aquela que sistematicamente quer desatrelar-se do Norte, que quer desentranhar de nós suas norteações. Isso pressupõe que ela se elabore numa re-organização a partir do Sul com seus muitos suis e suleações, assumindo-se na perspectiva de uma interculturalidade crítica e aberta às muitas vozes silenciadas entre nós e às surpresas e novidades que podem advir desse processo. É uma pedagogia não só escolar, mas de vida, de estilo outro de vida, que possa impregnar todas as multidimensões que marcam a condição humana na terra.

Uma pedagogia desnorteada, então, se fará também da des-organização de muito dos aparatos que condicionaram seu funcionamento até aqui. Isso pressupõe que se des-prenda conscientemente dos seus modos habituais de operação academicista, objetivista, racionalista, cientificista e afeitos aos modelos de ordenação até então acostumados; e des-aprenda também parte de suas verdades repetidas, na medida em que se deparar com outras epistemologias e com epistemologias outras que vão nos interpelando e que historicamente foram sendo silenciadas e categorizadas como imorais, profanas, ignorantes, inferiores e coisa que se valha. É preciso insistir ainda mais nisso: uma pedagogia desnorteada se fará desorganizada, parecerá uma desordem, mas, na verdade, ela só estará se fazendo uma pedagogia des-prendida do Norte e de suas norteações, uma pedagogia que ressignifica e organiza do jeito que ela quiser os saberes e fazeres, através de interculturalidade complexa e crítica, em seus territórios.

Uma pedagogia desnorteada, inevitavelmente, é uma pedagogia mais barulhenta, pois nela muitas vozes falam, podendo gerar muitas ressonâncias e também dissonâncias, e isso não será problema. Com dissonâncias também se faz música, nem tudo se resolve na ordem tonal e no centro harmônico. Na verdade, descobriremos que existem muitas organizações diferentes, muitos centros, muitas harmonias e desarmonias, e que isso não é desordem, e que isso não é desafino. E, se for, não importa. Em uma pedagogia desnorteada desafinadas e desafinados também podem cantar, também podem ser felizes, também podem e devem compor livremente a música de suas próprias vidas, com as notas que quiserem.

Uma pedagogia desnorteada é, desse modo, uma pedagogia compartilhada em seus processos de (des)construção, de decisão e de cisões; uma pedagogia da qual ninguém é dona ou dono e que se faz em comunhão de alteridade, com os muitos outros que a compõem, para além das alteridades e diferenças meramente catalogadas (Morin, 2012).

Isso significa, ainda, que uma pedagogia desnorteada não negará os saberes que o Norte construiu, mas negará a faceta colonizadora que há nele, (re/des)organizando esses saberes de modo outro, suleando-o. Especialmente porque deverá marcar-se daquilo que nossos múltiplos povos elaboraram. Através da pedagogia desnorteada, o colonizador jamais terá paz entre nós.

Uma pedagogia desnorteada é composta por diversas pedagogias suleantes; ela não é uma, são muitas. É uma pedagogia que se reinventa no movimento, que movimenta; é uma pedagogia movimentada, mas também calma, que se inquieta e se aquieta; que desmantela o aceleramento capitalista; que não educa para a competitividade, nem para o mercado, nem

para a vida capitalisticamente entendida. É uma pedagogia em movimento, uma pedagogia reticente, cujos resultados não dá para serem previstos e nem se quer prevê-los de antemão...

Uma pedagogia desnorteada é, enfim, uma pedagogia andarilha, na qual a educação se faz uma conversa de andarilhos, cuja dignidade é inviolável e cujo ser *só é sendo*, historicamente, com outrem, seja ele humano ou não, na Terra, diante da qual ninguém é senhor e da qual todas e todos são verdadeira e unicamente dependentes: em uma pedagogia desnorteada essa é a única dependência que vale, porque não oprime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *No mundo que cá estamos, no aterro que custeou a sustentação da Europa como centro, haverá ainda um luar que acenda a beira d'água e, ali, os de vista forte e intuição segura irão ouvir as risadas dos curumins que brincam.*
>
> *(Rufino, 2021, p. 69)*

Diante de tudo que foi exposto ao longo dessa pesquisa de doutoramento, talvez seja natural a pergunta sobre o que, então, deverá ser posto no lugar do saber ocidentalo-eurocêntrico destronado. Isso me remete àquela reviravolta transvalorativa proposta por Nietzsche (1985; 1995; 1997), que expressa a vontade afirmativa de descobrir a potência de tudo aquilo que antes fora considerado inútil, rejeitado, desprezado. Essa é uma perspectiva importante, certamente. Mas ela pede uma outra, anterior.

Penso que no lugar do que foi destronado seja necessário, primeiramente, nada colocar. Na verdade, talvez seja tempo mesmo de assumir uma outra lógica que não necessite de tronos[355]. Destronar o próprio trono, não mantê-lo, quebrar a hierarquização do saber, das relações, da vida. E, por consequência, no lugar das coisas e dos tronos, acolher o vazio, não colocar nada, a não ser o espaço. O que colocar no lugar? O espaço. Espaço para muitas ocupações outras, para tantas vozes outras, para que apareçam (Barros, 2016a) incontáveis modos outros de ser-viver que não sejam mais inferiorizados e vistos como passados míticos a serem superados.

A mente colonizada-colonizadora logo verá nisso uma grande desordem. A mente reacionária logo verá nisso uma abertura muito perigosa para ideologias anárquicas, uma fraqueza inaceitável que ocasionaria bagunça e banditismo. Não se trata disso, contudo.

Trata-se sim de um tempo propício para a transgressão dos currículos hegemônicos, para desobediências epistêmicas, para o questionamento radical do autoritarismo logocêntrico, para a revolta contra as estruturas coloniais, como é a estrutura da educação universitária hoje, tão cheia de silenciamentos, de ameaças diplomatizadas, de terror pedagógico... Até mesmo as bolsas de estudos, que deveriam ser um importante instrumento de subversão da lógica social excludente, são transformadas em instrumentos para fazer pressão a bolsistas e para que a estrutura colonizadora da academia não seja questionada, transgredida, "desrespeitada".

---

[355] Compreensão similar é defendida por Rufino (2021), ao dizer que a tarefa descolonizadora da educação passa pela desaprendizagem do cânone estabelecido, que perpassa pelo seu "destronamento" (Rufino, 2021, p. 23).

É tempo de dessacralizar o respeito pomposo que impera na educação, de questionar a luta de classes que impera entre discentes, docentes e gestores, de questionar o inquestionável...

Com isso, é tempo de horizontalizar as relações educacionais, de fraternizar as discussões, de humanizar os debates, de relativizar nossas pesquisas e seus resultados, de superar engessamentos metodológicos, de não mais aceitar os discursos e argumentos de autoridade em nossas academias, de abrir suas portas e os corações dos seus membros para compreensões outras de mundo, para epistemologias, vozes e métodos outros, para saberes outros e modos outros de ser-viver, de dizer e de pesquisar.

A ideia é que a desobediência epistêmica vá produzindo fissuras e rupturas no sistema moderno/colonial e, paulatinamente, desenvolva uma radical desobediência sistêmica, na perspectiva de que uma realidade outra vá surgindo em decorrência desse e de modos outros de ser-viver-pensar-agir no mundo.

A ignorância move o espírito pesquisador. Quem pesquisa o faz porque sabe que não sabe sobre aquilo que pesquisa. E talvez a ignorância seja aumentada ao final de seu percurso de pesquisa. E nisso talvez também esteja seu grande aprendizado. Talvez seja o tempo propício para valorizarmos o que nem sempre teve valor, o que foi consagrado como desvalor, o que foi colonizado, subalternizado, humilhado e destruído por aquilo que supostamente era o exemplo de valor.

É o tempo para uma educação verdadeiramente reticente, aberta, incerta, desnorteada, inacabada, andarilha, complexa, decolonial, indiciária, intercultural, e, como tal, não controladora, sempre em estado de surpresa, desapegada.

Carregamos muitas marcas de colonialidade cultural. O desvelamento delas talvez possa se tornar uma constante na vivência educacional, pois pode ajudar no exercício constante de ampliação de nossa consciência, de reconhecimento de nossas próprias limitações morais, gnosiológicas e epistemológicas, no imperativo para novas práticas pedagógicas e novas lógicas relacionais. Nunca é demais dar nome às marcas de colonialidade ou, nas palavras de Segato (2021, p. 336), “toda ênfase é pouca para tentar compreender a extraordinária importância do esforço de nomear a injustiça e a dor injustamente impostas aos povos, categorias sociais e pessoas”. Isso porque “o poder de nomear o sofrimento, sua eficácia simbólica em criar novas sensibilidades e instalar culturas mais benignas [...] constitui um verdadeiro antídoto, muito mais poderoso do que a execução das sentenças proferidas por juízas e juízes” (Segato, 2021, p. 336).

O sistema colonial deixou inúmeras colonialidades entre nós. Não as superaremos em definitivo de uma hora para outra. Mas essa é uma hora oportuna de transgredi-las, de resisti-las, de fissurá-las, de profaná-las. É tempo de bem fazer a educação decolonial que temos para construir, assumindo com profundidade nossa *práxis* formativa e autoformativa, denunciando e rompendo com as práticas deformativas que tivermos condições de reconhecer ao longo da jornada.

Essa perspectiva educacional outra não quer reproduzir a *paideia* hegemônica nem pretende conquistar um lugar de honra no império do *logos* ocidentalo-eurocêntrico, nem mesmo sentar em seu trono. Não assume seus atributos como os únicos possíveis nem mesmo como os melhores. Aceita o que neles é possível para auxiliar no processo crítico de humanização pelo qual passamos, mas como um auxílio dentre outros. E, na verdade, se esforça mesmo para acolher outros auxílios e auxílios outros. Tem ciência de que as bases existenciais e formativas do ocidente europeu se sustentam por ontologias e pedagogias próprias que nem sempre nos oferecem o que buscamos. Há entre nós modos outros de ser-viver-aprender aos quais pouco tem a dizer e a oferecer o saber ocidental-europeu.

Até parece que aquilo que não segue o *logos* ocidental seja algo atrasado e mesmo desorganizado. Mas aqui assumi uma postura crítica a isso e procurei demonstrar a falácia da hegemonização da sabedoria ocidentalo-eurocêntria, que se faz *slogan* e colonialidades múltiplas. Na verdade, os saberes outros não são atrasados e/ou desorganizados, mas são mesmo complexos, tanto que, não raramente, o saber ocidental-europeu, segundo seus próprios padrões e atributos epistemológicos, não deu conta de compreendê-los.

À luz das perspectivas decolonial e complexa perseguidas ao longo deste trabalho, o fenômeno educacional foi problematizado em sua dualidade. A educação não é algo a que se confiar por si mesma, posto que pode servir a diferentes projetos: ela pode ser instrumento tanto para colonizar quanto para de(s)colonizar. Em especial, considerei sua força de(s)colonizadora: a tarefa decolonial é uma tarefa educativa e a tarefa educativa é uma tarefa decolonial. Há sempre processos formativos em jogo, evocando sujeitos e valorações em torno de um projeto – humanizador ou não – de constituição subjetiva e de construção sociocultural. De(s)colonizar é um ato formativo e, como tal, se dá processualmente, como trabalho humano historicamente situado e que demanda constante conscientização de seus sujeitos.

Procurei adquirir, no decorrer da pesquisa, maior consciência das marcas coloniais que ainda trazemos em nossa formação e atuação e materializá-las no presente relatório. Do mesmo modo, procurei evidenciar algumas marcas decoloniais também presentes em nosso

fazer filosófico-educacional, considerando que a depreciação de nossas próprias ideias é uma marca colonial que dificulta o reconhecimento de nossas *práxis* originais; contra essa autoimagem negativa devemos insurgir e resistir como exercício formativo decolonizante frequente. O (re)conhecimento de nossa própria história, de nossos próprios livros, ideias, práticas e pensadoras e pensadores é uma tarefa urgente para nossa filosofia da educação, dando maior visibilidade e oportunidade de convívio com vozes outras que foram historicamente subalternizadas e deslegitimadas pelo saber hegemônico eurocêntrico e autorreferencial que imperou entre nós desde os primórdios da colonização.

Não propus, com isso, uma autorreferencialidade vazia ou um fechamento a qualquer ideia ocidental ou europeia. Longe de nós agir como eles. Longe de nós uma eurofobia. Mas enfatizei que as visitas estrangeiras podem ser recebidas como visitas, e não como verdades únicas e definitivas, cientes de que temos muitas outras epistemologias a descobrir e a aprender, o que exige de nós uma nova postura de abertura e de acolhimento das nossas muitas matrizes locais, elas sim transformadas em ideias estrangeiras e estranhas a nós mesmos por muito tempo. Dar maior valorização a elas a partir de agora é um necessário ato de justiça epistêmica, de reequilíbrio reflexivo, já que foram demasiadamente excluídas, silenciadas e invisibilizadas ao longo de nossa história. É hora de uma pedagogia outra, que nos surpreenda com novas práticas, com novas demandas, com novas perspectivas curriculares, institucionais, epistemológicas, com novos aprendizados. Como diz Segato (2021, p. 341): é "necessário advertir que, quando uma pessoa indígena ou membro de uma comunidade camponesa ou afrodescendente acede à universidade [ou a qualquer outro segmento educacional], não vem apenas para aprender, mas também para ensinar". Não dá para termos controle dos novos rumos e encruzilhadas que daí poderão surgir.

Nesse sentido, a educação evocada a partir daí será, necessariamente, plural, pluriversal – várias vozes, vários versos –, será feita de muitas educações ao mesmo tempo, assim como são muitas as facetas culturais humanas. Fazer filosofia da educação, entre nós, por consequência, deverá ser cada vez mais um marcante exercício filosófico da abertura, uma filosofia da educação da surpresa, do desnorteio, engajada com a diferença plural de povos e epistemologias, uma etnofilosofia (Severino, 2019), além de ser uma metafilosofia perene, porque autocrítica, autoquestionadora, autoavaliadora, autoexaminadora, desconfiada de si, de seus resultados, de suas "verdades".

Em nosso movimento de busca constante de nossa(s) própria(s) identidade(s), de busca constante de compreensão de nossa(s) própria(s) história(s), na verdade fazemos de modo singular e profundo aquilo que sempre se exigiu do exercício filosófico: combate por lucidez,

exercício de consciência de si, de prática de si. Vivemos um filosofar genuíno, autocrítico, desconfiado de suas colonialidades, preocupado com os ares excessivos de segurança de si. Os ocidentais-europeus, que atribuíram a si mesmos a alcunha de criadores e senhores do verdadeiro filosofar, traem a criticidade e a lucidez das quais julgaram ser defensores. Nós, porém, procuramos vivê-las de modo singularmente autêntico, em perene autocrítica. São muitas as nossas identidades, e é justo que busquemos desvendá-las constantemente, e voltarmos constantemente à nossa própria história é um exercício indispensável para essa busca, para não cairmos na armadilha do esquecimento, esse método engenhoso que o sistema moderno/colonial utiliza para aniquilar o outro e impor seu cânone (Rufino, 2021)[356]. O que julgam ser nossa fraqueza epistemológica é, na verdade, nossa grande força.

Em decorrência, considerando as tantas vozes referenciais do presente trabalho, a nossa vivência educacional também deverá ser sempre mais uma prática indagadora, amiga das perguntas e do diálogo (Freire, 2020; 2021; Freire; Faundez, 2021), da dialógica (Morin 2012; 2015a;), da plurilógica, quebrando no dia a dia a monológica moderna/colonial. Deverá ser marcada pela biointeração – aquela em que docentes são "mais que humanos" (Rufino, 2021), ou seja, que considera que a natureza, com sua pluralidade vital, deve ser escutada, pois ensina –, uma educação ecológica, com formação integral, sensível às múltiplas expressões da vida, transgredindo a lógica consumista e desenvolvimentista da modernidade/colonialidade que tanto nos (des)educa.

Será ainda uma educação permeada de artes, de múltiplas expressões estéticas, não só como componentes curriculares específicos, mas como imperativo transversal, transdisciplinar, que rasgue sua limitação entretenimentista, que não sirva apenas para distrair ou adornar o produtivismo das escolas ou simplesmente para coroar certos projetos ou datas e momentos festivos segundo o calendário atual. Mas aquela arte que sempre fala melhor o que nossos esquemas academicistas e prosaicos não dão conta de expressar sem dificuldades; aquela arte que quem a faz esteve já há muito tempo excluído de nossos guetos científicos. Precisamos de arte tanto ou mais precisamos do pão cotidiano (Morin, 2012).

Desse modo, será também uma educação sempre mais extensionista, no sentido de não ser fechada em si mesma, mas que compartilha socialmente o saber que produz e tenha

[356] Como diz Rufino (2021, p. 24-25): "O esquecimento como parte de uma política de morte plantada pela dominação colonial provocou desarranjo das memórias, desmantelo cognitivo e dissonância das percepções. [...] A memória e a ancestralidade como fundamentos políticos e práticas de saber dos seres marcados pelo desvio existencial e pela subordinação do modelo dominante são as matrizes e a motricidade para uma educação que transgrida os limites do cânone. [...] A educação como radical da vida e prática de liberdade nos contextos afetados pelo acontecimento colonial tem uma tarefa inadiável: recuperar a dignidade dos que foram violentados e mantê-la acesa para alumiar o tempo e cegar o olho grande do assombro da dominação".

coragem de produzi-lo com a participação ativa da comunidade do entorno, de produzi-lo acolhendo saberes outros, histórias outras, corpos outros, vozes e culturas outras. Uma educação em movimento, não estacionada nas conquistas já alcançadas, não satisfeita com a ciência já adquirida, não tranquilizada por suas epistemologias já acostumadamente exercidas.

Será, ainda, uma educação atenta aos discursos históricos consagrados e às histórias oficiais contadas, seus sujeitos e, especialmente, seus assujeitados, silenciados e invisibilizados. Inevitavelmente, o recurso à história da educação deve ser um instrumento sempre mais utilizado pela filosofia da educação brasileira e pelas perspectivas e planejamentos pedagógicos, mas com especial atenção crítica ao que temos ensinado e aprendido. Será uma educação em constante re-educação e também em des-educação, que revê criticamente seus pressupostos e tenha coragem de desprender-se daquelas bases que, por ventura, sejam radicalmente questionadas e necessitem ser superadas. Um exemplo disso é a necessidade constante de, justamente porque necessitamos de periodicamente nos apropriarmos da história de nossos povos, nações e biopráxis cotidianas, reconsiderarmos, decisivamente, o processo de conquista e de colonização pelo qual passamos nos últimos quinhentos anos. Como explicam Scussel e Wolkmer (2021):

> Uma revisão crítica e uma releitura histórica atenta permitem contestar e rejeitar a versão oficial idealizada da conquista, construída sobre narrativas que têm descrito o "descobrimento de um novo mundo" virgem, desabitado ou pouco povoado, quando, na realidade, o que se produziu foi o *encobrimento* do universo não europeu. Desse modo, retratar a conquista da América como um "encontro de dois mundos" cumpre uma função encobridora porque oculta a invasão/dominação e o processo genocida e exterminador do mundo indígena (DUSSEL, 1993, p. 27; 64; 108). O antropólogo Darcy Ribeiro também rejeita a ideia de um intercâmbio ou sincretismo cultural entre os europeus e os índios, e para se opor às noções de "encontro" e "descobrimento", o estudioso brasileiro introduziu em seus trabalhos a expressão "enfrentamento dos mundos", embasando seu posicionamento no processo de domínio, cativeiro e escravidão indígena, bem como no saque de suas terras e na destruição de suas bases de vida social (2013, p. 43; 48). (Scussel; Wolkmer, 2021, p. 15, itálico do original).

Desse modo, é fundamental que a decolonialidade, a complexidade, a interculturalidade e a atenção indiciária se façam cada vez mais presentes na *práxis* educacional e na pesquisa em educação, trazendo e vivenciando suas problemáticas de maneira clara e declarada nos debates cotidianos das escolas, transgredindo e transversando o currículo oficial.

Carregamos marcas de colonialidades em nosso fazer cotidiano, dentro de nós, em nossas cosmovisões, e a vivência de uma educação decolonial, intercultural, complexa e indiciária pode contribuir para a superação dessas marcas na medida em que nos auxilia para o seu desnudamento, visibilidade, reconhecimento. Tal vivência pode ampliar nossa consciência do fenômeno, possibilitar novas práticas educacionais, operar, ainda que pequenas, profundas mudanças de percepção e de atitudes pessoais e coletivas, desenraizando preconceitos encrustados em nós, em nossas falas, em nossas relações formativas, nos currículos de nossos cursos, em nossos programas de aulas, métodos, diálogos, princípios e objetivos.

Essa possibilidade de desenraizamento de nossos preconceitos, somada à ampliação de nossa consciência, especialmente em relação aos princípios e objetivos que nos movimentam, é de singular importância. Vivemos em um contexto social – e a realidade educacional não está isenta disso – que exige de nós constantes metas a atingir e a serem batidas. Os programas de avaliação/medição padronizada de aprendizagem das escolas, faculdades e universidades são máquinas de produção de exigências para que as instituições educacionais avaliadas adotem objetivos convenientes à lógica produtivista do mercado financeiro, do capital, enfim, das estruturas e ideologias modernas/coloniais produtoras de desigualdade, exploração, hierarquização social e privilégios excludentes.

Daí os questionamentos críticos a serem feitos constantemente: o que nos move? Ou melhor, quais princípios nos inspiram e movimentam? Eles se sustentam em quais critérios, epistemologias e visões de mundo e de ser humano? Por que ajo como ajo? Por que educo como educo? Do que tenho consciência que me influencia e do que não tenho consciência? Que objetivos me atraem? Em síntese: entre princípios e objetivos, qual deles vem primeiro em mim? Tenho muitos objetivos e metas para atingir e sou movido por eles? Mas eles são realmente objetivos e metas que eu mesmo(a) me imponho, com grande grau de consciência e liberdade críticas? O que dá sustentação a eles dentro (ou fora) de mim? Sei quais têm sido meus princípios, quais princípios antecedem o elenco de minhas metas? Tenho mais metas ou princípios? Sou mais objetivista ou principiológico(a)? Quais os condicionamentos de minhas ações? E, mesmo, quais os condicionamentos de meus princípios, de meus próprios condicionamentos? Que colonialidades existem em mim e limitam minha *práxis*, meus princípios, meus objetivos, minhas visões de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação?

Tais questões não são libertadoras, decoloniais por si mesmas. A depender do grau de nossas próprias colonialidades, as respostas para elas podem ser mesmo demasiado alienantes.

Mas fazê-las, problematizá-las, dialogá-las, vivenciá-las, tanto no silêncio de nossa própria intimidade pessoal quanto no âmbito da coletividade político-educacional, pode ser uma ocasião especial de ataque ao continuo colonial que nos persegue, limita, condiciona; pode inspirar processos mais conscientes de convívio e luta social, de fazeres pedagógicos outros, de modos outros de ser-viver-pensar-agir, mais compreensão, mais solidariedade, empatia, força e esperança crítica; pode ensejar oportunidade para criarmos as brechas necessárias para não mais adiarmos a transformação gradativa, mas radical, de nosso mundo, para o destronamento das imperialidades coloniais que persistem, para o desmoronamento definitivo da modernidade/colonialidade, para que um novo mundo, um mundo melhor seja possível, mas sem a ingenuidade salvacionista irresponsável de esperar que caia do céu para nós o melhor dos mundos. A luta seguirá.

Como pensa Morin (2011), uma compreensão complexa e nova do mundo no qual vivemos, somada a uma maior compreensão também de nossa condição humana e de nossos próprios mecanismos de compreensão (gnosio-epistemologia), a ampliação de nossa consciência do mundo e de nós mesmos, são condições fundamentais para o surgimento de uma realidade social mais digna de todo ser vivente, com maior justiça, solidariedade, interligação cultural e ecológica, amor compromissado a tudo que vive e acesso equitativo e responsável a tudo que seja fundamental para uma vida boa deveras.

Em *A Cabeça Bem-Feita,* Morin (2021b) fala mesmo de uma mudança de paradigma epistemológico e chega a sugerir como elemento importante das necessárias e interligadas reformas do pensamento e da educação um dízimo epistemológico ao sistema educacional.

Está em jogo, aqui, uma concreta educação para a complexidade, para a ecologia dos saberes e atenta à ecologia das ações, para o conhecimento pertinente, e, como foi enfatizado oportunamente neste trabalho, uma educação para a decolonialidade e para a interculturalidade complexa e crítica.

Daí que me parece importante também considerar o que aqui chamei de marcas de decolonialidade, e sobre isso quero chamar a atenção para uma abordagem que, talvez, seja importante adotarmos por vezes. Em uma breve nota no capítulo quarto, sugeri que o filósofo Michel de Montaigne escreveu um texto que considero *proto-decolonial*. E aqui está a abordagem que gostaria de destacar. Captar indícios de proto-decolonialidade em autoras e autores diversos, ainda que sejam euro-ocidentais; educarmo-nos para a capacidade de fazer leituras decoloniais, mesmo de textos comumente não “categorizados” como decoloniais; atentarmos-nos para o fato de que, por outro lado, também podemos cair no risco de lidar não decolonialmente com textos “categorizados” como decoloniais: eis algumas posturas

fundamentais para que nos formemos a partir de um ser-sentir-agir-pensar impregnado de decolonialidade, interculturalidade, complexidade e indiciaridade.

Nesse sentido, ensaio brevemente esse exercício, apresentando Montaigne como um autor proto-decolonial[357]. Seu espírito autocrítico é relevante e a contribuição que oferece em perspectiva de relatividade cultural é de destacada originalidade, dado que relativiza o que é ser bárbaro: "cada qual chama de barbárie aquilo que não é de seu costume" (Montaigne, 2002, p. 307).

Ora, Morin (2009, p. 51) destaca que "um dos aspectos da barbárie europeia foi chamar de bárbaro o outro, o diferente, em vez de celebrar essa diferença e de ver nela uma ocasião de enriquecimento do conhecimento e da relação entre humanos". E, na sequência de seu raciocínio, chama a atenção para a postura de Montaigne, considerando-o como grande representante desse "pensamento de uma liberdade extraordinária que soube se emancipar dos preconceitos bárbaros de seu tempo". Eloquente indício da proto-decolonialidade montaigniana.

Em *Dos canibais*, Montaigne (2002) chama a atenção contra a pretensa superioridade que os europeus arrogavam a si mesmos diante de indígenas do Novo Mundo recém-invadido que praticavam o canibalismo ante um guerreiro inimigo capturado. Montaigne alerta que o que os indígenas fazem, a título de práticas bélicas e por desejo de internalizar parte da coragem do combatente preso, não é pior que aquilo que fazem os europeus, a título de prática religiosa pretensiosamente superior[358]. Assim diz:

> Não me aborrece que salientemos o horror barbaresco que há em tal ação, mas sim que, julgando com acerto sobre as faltas deles, sejamos tão cegos para as nossas. Penso que há mais barbárie em comer um homem vivo do que em comê-lo morto, em dilacerar por tormentos e por torturas um corpo ainda cheio de sensibilidade, assá-lo aos poucos, fazê-lo ser mordido e rasgado por cães e porcos (como não apenas lemos mas vimos de recente memória, não entre inimigos antigos mas entre vizinhos e concidadãos, e, *o que é pior, sob pretexto de piedade e de religião*), do que assá-lo e comê-lo depois que ele morreu. [...] Portanto bem podemos chamá-los de bárbaros com relação às regras da razão, mas não com relação a nós, que os sobrepujamos em toda espécie de barbárie. (Montaigne, 2002, p. 313-314, itálicos meus).

[357] Reitero que as reflexões deste ponto são apenas iniciais. Futuras pesquisas serão bem-vindas e necessárias.

[358] Ao que indicam diversos estudos (Lestingant, 2006; Scolarick, 2016; Theobaldo, 2020; Moraes; Silva, 2022), Montaigne teria se apoiado nos relatos de Jean de Léry para a exposição de algumas das ideias presentes em *Dos canibais*, embora parece ter preferido atribuir a origem das suas informações a um criado que teria viajado ao Brasil. De qualquer modo, no relato montaigniano fica evidente uma visão "de que as nações indígenas estavam ainda num estado muito próximo da *ingenuidade natural*, vivendo sob as *leis naturais* distantes das leis corrompidas das sociedades modernas. Essa condição de ingenuidade natural deu origem e consistência ao mito do *bom selvagem*" (Moraes; Silva, 2022, p. 138, itálicos do original).

Montaigne, que viveu no século XVI, ofereceu, ainda no início da prática colonizadora europeia, profundas críticas aos fundamentos epistêmicos, religiosos e culturais da colonização. O colonizador não teve apoio unânime nem mesmo entre os seus conterrâneos e contemporâneos. A maldade inerente à colonização manifestou-se desde os seus primórdios, colocando em xeque a pretensa superioridade da cultura ocidental. Nas palavras de Scolarick (2016, p. 20): "Montaigne se ergue contra as convicções etnocêntricas do europeu, fazendo de seu ceticismo arma e chave para o alargamento da concepção de homem, base para futuras ideias de respeito e de tolerância em relação aos povos e à cultura dos índios das Américas".

Montaigne (2002, p. 314) chega mesmo a louvar, com afirmativas diversas, o fato de que os povos indígenas possuíam uma intencionalidade guerreira muito diferente do espírito bélico dos europeus, sem necessidade de fazer o saque violento dos bens alheios: "Sua guerra é totalmente nobre e generosa"; "seu único fundamento entre eles é o zelo pela virtude"; "não estão em luta pela conquista de novas terras"; "desfrutam ainda da fecundidade natural que sem trabalho nem esforço os provê de todas as coisas necessárias, com tal abundância que não têm porque ampliar seus limites"; "estão ainda naquele ponto feliz de desejar apenas o tanto que suas necessidades naturais lhes exigem; tudo o que está além é supérfluo para eles". E arrebata dizendo que, entre eles,

> [...] o proveito do vitorioso é a glória, e a vantagem de ter sido superior em valor e em coragem; pois afora isso não têm o que fazer dos bens dos vencidos, e voltam para sua terra, onde não têm falta de coisa alguma necessária, tampouco falta da grande qualidade de saber desfrutar venturosamente de sua condição e contentar-se com ela. (Montaigne, 2002, p. 314-315).

Como bem sintetiza Morin (2020a, p. 46):

> Cinco séculos antes de Lévi-Strauss, ele [Montaigne] deixa de privilegiar a civilização ocidental, mostrando que ela denomina bárbaros os povos de outras civilizações. Ele reconhece o valor das outras civilizações, o que no universo do cristianismo conquistador era uma posição incrivelmente inovadora. Com essa revitalização, ele traz para a civilização ocidental a possibilidade de autocrítica. (Morin, 2020a, p. 46).

Daí que admite: "Montaigne é essencial para mim" (Morin, 2020a, p. 43). Montaigne proto-decolonial, talvez fundamental também para nós.

É preciso, desse modo, falar sempre mais de colonialidade e de decolonialidade no dia a dia escolar e nos ambientes de pesquisa educacional; é preciso desnudar a colonialidade e deixar que novos fazeres e novos saberes surjam a partir disso, com suas surpresas e imprevisibilidades. Da ampliação da consciência, tomada como tarefa coletiva, também poderão ocorrer ampliações de nossas práticas educacionais na dinâmica experiencial de novos desnorteamentos, sem fórmulas prontas, exigências de metodologias prévias e receituários de absoluto sucesso pedagógico.

Um pouco mais cientes de algumas marcas de colonialidades que nos rondam, talvez tenhamos maiores oportunidades de nos defender delas, de reconhecê-las e combatê-las em nossos fazeres e com novos fazeres. Talvez tenhamos uma ocasião para buscar compreender coletivamente tantas outras marcas que ainda nem sequer reconhecemos, que nos passam despercebidas e que por nós são reproduzidas nas contradições cotidianas de nossas práticas, ideias, projetos e textos.

Aliás, quantas dessas contradições devem existir inclusive neste próprio texto! Mas ele é também um exercício de reconhecimento e de combate, uma tentativa de superação delas e um sopro de esperança crítica na construção de uma nova escrita de minha própria vivência como docente, pesquisador e cidadão desse Brasil tão longamente feito de senzalas, pelourinhos, subalternização e de recurso extrativista, moendo terra e gente em prol do vigor economicista dos colonizadores, ainda marcadamente presentes entre nós, em nós.

Este texto que ora concluo é, assim, um caminho iniciado, é, na verdade, uma inconclusão, uma partida andarilha... Não é ainda uma chegada definitiva, e suas chegadas parciais são chegadas reticentes, são pequenos alentos que dão fôlego, esperança e remetem a novos caminhos e andarilhagens para trilhar, para inventar, para sonhar, com postura cada vez mais intercultural, complexa, indiciária e decolonial. Os resultados são limitados: “não há nação cuja história possa ser contada de forma linear, progressiva, ou mesmo de uma só maneira. [...] o Brasil arromba toda concepção que a gente faça dele” (Schwarcz; Starling, 2018, p. 19-20). Este texto sonha um futuro diferente, e caminha para ele, construindo-o, ciente de que “o futuro não faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (Freire, 2022, p. 65). Esse caminho não está dado, nós devemos fazê-lo caminhando (Machado, 1997) e com passadas cada vez menos colonizadas, cientes de que “a minha independência tem algemas”, como diz o poeta (Barros, 2016c, p. 39), pois estará sempre aí o problema da (in)dependência para nós: não somente mudar formas, mas, acima de tudo, mudar o espírito (Martí, 2007).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da filosofia.** São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais:** modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Metamorfoses indígenas:** identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios:** um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Brasília, Editora Unb, 1997.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos plurais)

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência:** introdução ao jogo e a suas regras. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Antídotos contra o assédio: universidades brasileiras criam políticas de combate à importunação e violência sexual. **Pesquisa FAPESP,** São Paulo, edição 312, p. 41-44, 2022.

AÑÓN, Valeria. Colonialidad. *In:* COLOMBI, Beatriz (Coord.). **Diccionario de términos críticos de la literatura y la cultura em América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2021.

ANPG – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Quando a relação professor/estudante se torna abusiva na pós-graduação?** 2017. Disponível em: http://www.anpg.org.br/11/04/2017/quando-a-relacao-professorestudante-se-torna-abusiva-na-pos-graduacao/. Acesso em: 17 abr. 2022.

ANPOF – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA. **Diretrizes para prevenir e combater o assédio moral e sexual nos programas de Pós-Graduação em Filosofia das universidades brasileiras**. GT de Filosofia e Gênero. 2018. Disponível em: http://www.anpof.org/portal/images/Manifesta%C3%A7%C3%A3o_de_Apoio_e_Diretrizes_vers%C3%A3o_final_2.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle. Contra a certeza dos brancos: filosofias da educação transcoloniais. *In:* MEDEIROS, Claudio. GALDINO, Victor (Orgs.). **Experimentos de filosofia pós-colonial.** São Paulo: Filosófica Politeia, 2020.

BAHIA. Defensoria Pública do Estado. **Dicionário de expressões (anti)racistas:** e como eliminar as microagressões do cotidiano. Salvador: ESDEP, 2021.

BARALDI, Sandro Adrián. As origens do patriarcado segundo Humberto Maturana. **Cactácea,** Registro, v. 2, n. 4, p. 98-107, março 2022.

BARBOSA, Rafael Rodrigues. MESSIAS, Elvis Rezende. Uma volta à "Crítica da Razão Tupiniquim": a filosofia brasileira em questão. **Revista Cactácea,** Registro, v. 02, n. 06, p. 43-63, 2022.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza, **Fundamentos da Metodologia Científica.** 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a.

BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. *In:* BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a.

BARROS, Manoel de. Elegia de Seo Antônio Ninguém. *In:* BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a.

BARROS, Manoel de. Poemas concebidos sem pecado. *In:* BARROS, Manoel de. **Poemas concebidos sem pecado e Face imóvel.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016b.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016c.

BARROS, Manoel de. Aula. *In:* BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARTHOLOMEU, Juliana S. **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2019. Disponível em: https://ea.fflch.usp.br/autor/lelia-gonzalez. Acesso em: 03 mai. 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol II – século XIX. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BATALLOSO, Juan Miguel. Educação e condição humana. *In:* MORAES, Maria Cândida. ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente:** por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

BÉJAR, Beatriz Oblitas. Machismo y violencia contra la mujer. **Investigaciones sociales,** Lima, v. 13, n. 23, p. 301-322, 2009.

BELLITTO, Christopher M. **História dos 21 concílios da Igreja:** de Niceia ao Vaticano II. Tradução de Cláudio Queiroz de Godoy. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2016.

BEORLEGUI, Carlos. **Historia del pensamiento filosófico latinoamericano:** una búsqueda incessante de la identidad. 3. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2010.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. CAMÕES, José (Orgs.). **Gil Vicente:** compêndio. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

BESEN, José Artulino. **História da Igreja no Brasil:** o evangelho acolhido pelos pobres. Florianópolis: Mundo e Missão, 2012.

BESOUCHET. Lídia. **Pedro II e o século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BETTO, Frei. **Jesus militante:** evangelho e projeto político do reino de Deus. Petrópolis: Vozes, 2022.

BINET, Ana Maria. A herança de um messianismo português: o sebastianismo brasileiro, histórias do passado e do presente. **Convergência Lusíada**, n. 29, p. 84-94, jan.-jun. 2013.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOFF, Leonardo. Prefácio. *In:* SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação:** franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2006.

BOFF, Leonardo. **O casamento entre o céu e a terra:** contos dos povos indígenas do Brasil. São Paulo: Planeta, 2022.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola.** 2011. Tese (Livre Docência em Políticas Públicas – Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOTO, Carlota. 28 de junho de 1759: reforma pombalina. *In:* BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOTO, Carlota. Prefácio. *In:* MESSIAS, Elvis Rezende. DINIZ, Cássio (Orgs.). **Dignidade humana e educação:** contribuições interdisciplinares. Porto Alegre: Fi, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: EdUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência.** Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** 1. ed. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOXER, Charles R. **O império colonial português (1415-1821).** 2. ed. Tradução de Inês Silva Duarte. Lisboa: Edições 70, 1981.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil. **Constituição politica do Imperio do Brazil:** outorgada em 25 de março de 1824. [Rio de Janeiro]: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 25 mar. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei de 15 de outubro de 1827:** manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834:** faz algumas alterações e addições á Constituição Politica do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 12 ago. 1834. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850:** estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Imperio. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 4 set. 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854:** aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 17 fev. 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1855:** regula a extincção gradual do elemento servil. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 28 set. 1855a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministerio do Imperio. **Relatorio do anno de 1854 apresentado a Assemblea Geral Legislativa na terceira sessão da nona legislatura pelo ministro e secretario de Estado dos Negocios do Imperio Luiz Pedreira de Coutto Ferraz.** Rio de Janeiro:

Typographia Universal de Laemmert, 1855b. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1854_00001.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871:** declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de escravos. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 28 set. 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879:** reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888:** declara extinta a escravidão no Brasil. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 13 maio 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Chefia do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brazil. **Código penal:** decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. [Rio de Janeiro]: Chefia do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brazil, 11 out. 1890. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 01 mar. 2023.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930:** cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. [Rio de Janeiro]: Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 14 nov. 1930. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937:** cria o Instituto Nacional do Livro. [Rio de Janeiro]: Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil, 21 dez. 1937a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%2093%2C%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.&text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,180%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil**. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937:** dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. [Rio de Janeiro]: Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=D%C3%A1%20nova%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Saude%20Publica.&text=Art.,Ministerio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Saude. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938:** dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. [Rio de Janeiro]: Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil, 30 jul. 1938. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951:** institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. [Rio de Janeiro]: Presidência da República, 11 jul. 1951. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955:** institui a Campanha da Merenda Escolar. [Rio de Janeiro]: Presidência da República, 31 mar. 1955. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:** fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Brasília]: Presidência da República, 20 dez. 1961a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961:** dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-0este do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. [Brasília]: Presidência da República, 21 mar. 1961b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963:** declara feriado escolar o dia do professor. [Brasília]: Presidência da República, 14 out. 1963. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52682-14-outubro-1963-458043-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964:** institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 21 jan. 1964. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965:** dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. [Brasília]: Presidência da República, 6 dez. 1965. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4881-a-6-dezembro-1965-368405-normaatualizada-pl.html#:~:text=Lei%204881%2DA%2F1965&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20Magist%C3%A9rio%20Superior.&text=Art.,superior%2C%20vinculado%20%C3%A0%20administra%C3%A7%C3%A3o%20federal. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967:** provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. [Brasília]: Presidência da República, 15 dez. 1967. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968:** cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 21 nov. 1968a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm. Acesso em 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968:** fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 28 nov. 1968b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:** fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974:** institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 4 jan. 1974. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985:** institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 19 ago. 1985. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:** dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Brasília]: Presidência da República, 20 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996:** dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 24 dez. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997:** regulamenta a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 27 jun. 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D2264.htm#:~:text=DECRETO%20No%202.264%2C%20DE%2027%20DE%20JUNHO%20DE%201997.&text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.424,que%20Ihe%20confere%20o%20art. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. [Brasília]: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. [Brasília]: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998:** institui o Exame Nacional do Ensino Médio como procedimento de avaliação do aluno. [Brasília]: Ministério da Educação e do Desporto, 28 maio 1998b. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181748. Acesso em 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999:** dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 27 abr. 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Medida provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999:** dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 27 maio 1999b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/medidaprovisoria-1827-27-maio-1999-378036-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999:** fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. [Brasília]: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 10 nov. 1999c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais:** parte I: bases legais. [Brasília]: Ministério da Educação e do Desporto, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001:** aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 9 jan.

2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:** dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 24 abr. 2002a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **TV Escola:** relatório 1996-2002. [Brasília]: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/TVEscola19962002.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002:** institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. [Brasília]: Conselho Nacional de Educação, 3 abr. 2002c. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003:** altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004:** institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 14 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005:** institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 13 jan. 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005:** institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 23 set. 2005b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm. Acesso em 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005:** regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Brasília]: Presidência da República, 19 dez. 2005c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005:** regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. [Brasília]: Presidência da República, 22 dez. 2005d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006:** dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. [Brasília]: Presidência da República, 8 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007:** dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. [Brasília]: Presidência da República, 24 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007:** institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. [Brasília]: Presidência da República, 24 abr. 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério dos Esportes. Ministério da Cultura. **Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007:** institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. [Brasília]: Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério dos Esportes. Ministério da Cultura, 24 abr. 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007:** regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga

dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 20 jun. 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007:** dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 13 nov. 2007e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008:** regulamenta a alínea "e" do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. [Brasília]: Presidência da República, 16 jul. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008:** dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 25 set. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009:** institui o Programa Ensino Médio Inovador. [Brasília]: Ministério da Educação, 9 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010:** institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. [Brasília]: Ministério da Educação, 26 jan. 2010a. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010:** dispõe sobre o Programa Mais Educação. [Brasília]: Presidência da República, 27 jan. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011:** institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 26 out. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012:** institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. [Brasília]: Ministério da Educação, 4 jul. 2012a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012:** dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 29 ago. 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico. **Portaria conjunta nº 1, de 28 de março de 2013:** dispõe sobre o reajuste dos valores das bolsas de estudo no país. [Brasília]: Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico, 28 mar. 2013a. Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=558#anchor. Acesso em 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013:** institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. [Brasília]: Ministério da Educação, 22 nov. 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:** aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 47. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015a. (Série Textos Básicos)

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:** institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

[Brasília]: Presidência da República, 6 jul. 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016:** institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. [Brasília]: Ministério da Educação, 10 out. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016:** altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. [Brasília]: Presidência da República, 28 dez. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:** altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. [Brasília]: Presidência da República, 16 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 9.204, de 23 de novembro de 2017:** institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 23 nov. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017:** homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017. [Brasília]: Ministério da Educação, 20 dez. 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017:** institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. [Brasília]: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 22 dez. 2017d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018:** institui o Programa de

Residência Pedagógica. [Brasília]: Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 28 fev. 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018:** institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. [Brasília]: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 17 dez. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018:** estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. [Brasília]: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 18 dez. 2018c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019:** altera o Decreto n º 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 29 mar. 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.741%20DE%2029,2019%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019:** institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. [Brasília]: Presidência da República, 5 set. 2019b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019:** define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). [Brasília]: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 20 dez. 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020:** institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. [Brasília]: Presidência da República, 30 set. 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020:** regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 25 dez. 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021:** institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. [Brasília]: Ministério da Educação, 13 jul. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.216, de 30 de setembro de 2022:** altera o Decreto nº 10.961, de 11 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece o cronograma de execução mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2022. [Brasília]: Presidência da República, 30 set. 2022a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11216.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. **Ofício SIAFI, de 5 de outubro de 2022:** limites de movimentação e empenho RP 2 – Decreto 11.216/2022. [Brasília]: Ministério da Educação. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento, 5 out. 2022b. Disponível em: https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/10/06120140/imagemgrandeeduc.jpg. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **Inspeção do Trabalho resgatou 2.575 trabalhadores de trabalho análogo ao de escravo em 2022.** [Brasília]: Ministério do Trabalho e Previdência, 24 jan. 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/noticias-e-conteudo/trabalho/2023/janeiro/inspecao-do-trabalho-resgatou-2-575-trabalhadores-de-trabalho-analogo-ao-de-escravo-no-ano-passado. Acesso em: 09 fev. 2023a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023:** tipifica como crime de racismo a injúria racial e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 11 jan. 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 09 fev. 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 33, de 16 de fevereiro de 2023:** dispõe sobre o reajuste dos valores das bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no país. [Brasília]: Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 16 fev. 2023c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-capes-n-33-de-16-de-fevereiro-de-2023-465078368. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023:** suspende os prazos em curso da

Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. [Brasília]: Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 4 abr. 2023d. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235. Acesso em 11 abr. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Mês da Mulher:** STF derruba uso de tese de legítima defesa da honra para crimes de feminicídio. Ao confirmar cautelar, a Corte entendeu que a tese contribui para a desigualdade de gênero e a perpetuação da cultura de violência contra a mulher. 08 mar. 2023e. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=503655&ori=1. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei 1085/2023:** dispõe sobre a igualdade salarial e remuneratória entre mulheres e homens para o exercício de mesma função e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. [Brasília]: Presidência da República, 13 mar. 2023f. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2242565&filename=PL%201085/2023. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projetos de lei e outras proposições:** PL1085/2023. [Brasília]: Câmara dos Deputados, 10 maio 2023g. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2351179. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023:** dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. [Brasília]: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 16 ago. 2023h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL/SPM/Seppir/MEC. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia:** histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

CABRAL, Dilma. **Ato Adicional.** 05 maio 2014. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional. Acesso em: 14 mar. 2023.

CÁCERES, Florival. **História da América.** São Paulo: Moderna, 1980. (Série Sinopse)

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUnesp, 1999.

CAMÕES, Luiz Vaz de. **Amor é fogo que arde sem se ver.** São Paulo: Editora

Ediouro, 1997.

CANUTO, Érica. **Princípios especiais da Lei Maria da Penha e a garantia dos direitos fundamentais da mulher em situação de violência doméstica e familiar.** 1. reimp. Belo Horizonte: Fórum, 2021.

CARA, Salete de Almeida. Percurso histórico-estético da ideia de formação. **Literatura e Sociedade,** São Paulo, n. 30, p. 40-55, jul./dez. 2019.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARDOSO, Delmar. MARGUTTI, Paulo (Orgs.). **II Colóquio pensadores brasileiros:** coletânea de textos 2018. Porto Alegre: Fi, 2020a.

CARDOSO, Delmar. MARGUTTI, Paulo (Orgs.). **III Colóquio pensadores brasileiros:** coletânea de textos 2019. Porto Alegre: Fi, 2020b.

CARVALHO, José Murilo de (Org.). **Bernardo Pereira de Vasconcelos.** São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção Formadores do Brasil)

CARVALHO Jr., Almir Diniz de. **Índios cristãos:** poder, magia e religião na Amazônia colonial. Curitiba: CRV, 2017.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial:** a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campinas: Navegando, 2013.

CASTRO-GOMES, Santiago. **Pós-colonialidade explicada às crianças.** Tradução de Rafael Leopoldo. Belo Horizonte: Letramento: 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia:** dos Pré-Socráticos a Aristóteles. Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CISNE, Mirla. IANAEL, Fernanda. Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras. **Katálysis,** Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 191-201, maio-ago. 2022.

CONCÍLIO VATICANO II. Mensagem do Concílio à humanidade. *In:* SANTA SÉ. **Vaticano II:** mensagens, discursos e documentos. Tradução de Francisco Catão. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL [CNBB]. **Fé cristã e laicidade.** Subsídios doutrinais, 10. Brasília: Edições CNBB, 2018.

CONGRESSO EM FOCO. **Polícia Federal vai investigar se houve genocídio de indígenas Yanomami.** 2023. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/policia-federal-vai-investigar-se-houve-genocidio-de-indigenas-yanomami/. Acesso em: 09 fev. 2023.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO E CARIBENHO [CELAM]. **Conclusões da Conferência de Puebla:** texto oficial. Tradução oficial da CNBB. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 1983.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO E CARIBENHO [CELAM]. **Santo Domingo:** IV conferência do episcopado latino-americano. Tradução oficial da CNBB. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO E CARIBENHO [CELAM]. **Documento de Aparecida:** texto conclusivo da V conferência geral do episcopado latino-americano e do Caribe. Tradução de Luiz Alexandre Solano Rossi. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

CORTÁZAR, Julio. **O Jogo da Amarelinha.** Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COTRIM, Gilberto. PARISI, Mário. **Fundamentos da educação:** história e filosofia da educação. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

CRUZ COSTA, João. **Contribuição à história das ideias no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade temporã:** da colônia à era Vargas. 2. ed. rev. São Paulo: EdUNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação.** São Paulo: Moderna, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. III. 4. ed. Petrópolis, 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil:** legados e perspectivas. Ensaios metafilosóficos. São Paulo: EdUnesp, 2017.

DOMINGUES, Joelza Ester. **A mulher e a educação pública no Brasil Império.** 8 out. 2021. Disponível em: https://ensinarhistoria.com.br/a-mulher-e-a-educacao-publica-no-brasil-imperio/#2. Acesso em: 12 mar. 2023.

DONGHI, Halperin. **História da América Latina.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. (Estudos latino-americanos)

DOZER, Donald Marquand. **América Latina:** uma perspectiva histórica. Tradução de Leonel Vallandro. 2. ed. ampl. atual. Porto Alegre: Globo, 1974.

DUSSEL, Enrique. **1492:** o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação:** crítica à ideologia da exclusão. Tradução de Georges I. Maissiat. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

ERIKSEN, Thomas Hylland. NIELSEN, Finn Sivert. **História da antropologia.** Tradução de Euclides Luiz Calloni. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Tradução de Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FARIA, Marcos Roberto de. Catolicismo às avessas: jesuítas e santidades indígenas no recôncavo baiano do século XVI. *In:* ISEMINÁRIO INTERNACIONAL: ESCOLA E CULTURA, 3, 2008, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: EDUC, 2008. p. 01-11.

FARIA, Marcos Roberto de. **A educação jesuítica e os conflitos de uma missão: um estudo sobre o lugar do jesuíta na sociedade colonial (1580-1640).** 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC-SP, São Paulo, 2009.

FARIA, Marcos Roberto de. "Eles têm alma como nós": categorias da filosofia agostiniana na definição da humanidade dos índios pelos jesuítas do século XVI. **Theoria,** Pouso Alegre, v. 04, n. 10, p. 31-48, 2012.

FARIA, Marcos Roberto de. Pedagogia da vigilância: o jesuíta na aldeia (séculos XVI e XVII). **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1010-1026, out./dez. 2016.

FARIA, Marcos Roberto de. Jesuítas e os descaminhos de uma missão. **Pro-Posições,** Campinas, v. 33, p. 1-22, e20200124, 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Bernardo Pereira de Vasconcelos. *In:* FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil:** da colônia aos dias atuais. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil:** da colônia aos dias atuais. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

FELDMAN, Sérgio Alberto. Talmude na ótica cristã medieval: séculos XII e XIII. **Dimensões,** Vitória, v. 42, p. 181-208, jan.-jun. 2019.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento:** a escola e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, António Gomes. A educação no Portugal barroco: séculos XVI a XVIII. *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira:** da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar)

FERRY, Luc. **A sabedoria dos mitos gregos:** aprender a viver II. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Educação na América portuguesa: sujeitos, dinâmicas, sociabilidades. **História: Questões & Debates,** Curitiba, n. 60, p. 15-38, jan./jun. 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **A violência contra pessoas negras no Brasil 2022.** 18 nov. 2022a. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/a-violencia-contra-pessoas-negras-no-brasil-2022/. Acesso em: 17 maio 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública 2022.** 10 jul. 2022b. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/10-anuario-2022-feminicidios-caem-mas-outras-formas-de-violencia-contra-meninas-e-mulheres-crescem-em-2021.pdf. Acesso em 17 maio 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da liberdade:** histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas:** o "Ratio Studiorum", introdução e tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANCISCO. **Laudato si':** carta encíclica sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FRANCO, Marcia Arruda. Educação e mecenato dos príncipes D. João e D. Juana de Áustria, pais de D. Sebastião. **Politeia: História e Sociedade,** Vitória da Conquista, v. 15, n. 1, p. 113-155, 2015.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Nota nº 11. *In:* FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 12. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 1, n. 1, p. 64-70, 1978. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2567. Acesso em: 02 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 12. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 75. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. *In:* STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. amp. Belo Horinzonte: Autêntica, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FROMM, Erich. **O coração do homem:** seu gênio para o bem e para o mal. 2. ed. Tradução de Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

GADOTTI, Moacir. Apresentação: para descolonizar nossa mente. *In:* FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Tradução de Galeno de Freitas. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Estudos latino-americanos)

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico:** teoria e prática. São Paulo: Mosaico, 1979.

GALLO, Sílvio. Identidade, diversidade, universalidade e educação: experimentar minorações na língua e na educação. *In:* SEVERINO, Antônio Joaquim. ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. LORIERI, Marcos Antônio (Orgs). **Perspectivas da filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GAUER, Ruth Maria Chittó. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira:** da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

GIL, Beatriz Daruj. O prescritivismo que quer nos interditar. **Jornal da USP,** 15 maio 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/o-prescritivismo-que-quer-nos-interditar/. Acesso em 17 maio 2023.

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa,** n. 107, p. 97-132, julho 1999.

GLISSANT, Édouard. **Poética da relação.** Poética III. Tradução de Eduardo Jorge Oliveira e Marcela Vieira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Arilson dos Santos et al. **Cartilha antirracista.** Redenção: UNILAB, 2020.

GOMES, Joaquim Ferreira. O "modus parisiensis" como matriz da pedagogia dos jesuítas. **Revista Portuguesa de Filosofia**, Braga, v. 50, n. 1, p. 179-196, 1994.

GOMES, Laurentino. **1808:** como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta, 2007.

GOMES, Laurentino. **Escravidão:** do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Volume 1. Rio de Janeiro: Globo, 2019.
GOMES, Laurentino. **Escravidão:** da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada de dom João ao Brasil. Volume 2. Rio de Janeiro: Globo, 2021.

GOMES, Laurentino. **Escravidão:** da independênci do Brasil à Lei Áurea. Volume 3. Rio de Janeiro: Globo, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Por uma pedagogia da indignação e da resistência. *In:* CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida (Org.). **Pedagogia da resistência:** escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021.

GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim.** 14. ed. Curitiba: Criar, 2008.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira.** Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série abordagens filosóficas em educação)

GONDRA, José Gonçalves. SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira)

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Brasília, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro,** Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun., 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. 1ª. edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. A construção histórico-sociológica dos direitos humanos. **ORG & DEMO**, Marília, v.11, n.2, p. 95-112, jul./dez., 2010.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. *In:* SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HANSEN, João Adolfo. A escrita da conversão. *In:* COSTIGAN, Lúcia Helena (Org.). **Diálogos da conversão:** missionários, índios, negros e judeus no contexto ibero-americano do período barroco. Campinas: EdUNICAMP, 2005.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. 38. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier. Decolonialidade e o pensamento eurocêntrico de Marx: em favor de uma agenda emancipatória. **Letra Magna,** Cubatão, v. 18, n. 29, p. 72-85, 2022.

hooks, bell[359]. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

ISHAQ, Vivien Fialho da Silva. **Catolicismo e Luzes – A Congregação do Oratório no mundo português, séculos XVI-XVIII.** 2004. 384 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

ITANHAEM, Marquês de**. Instruções para serem observadas pelos mestres do imperador na educação literária e moral do mesmo augusto senhor.** 2 dez. 1838. Disponível em: https://sites.google.com/site/abcdamonarquia/marques-de-itanhaem---instrucoes-para-a-educacao-de-dom-pedro-ii. Acesso em: 16 mar. 2023.

JAEGER, Werner. **Paideia:** a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOÃO XXIII. **Mater et magistra:** sobre a recente evolução da questão social à luz da doutrina cristã. 15 maio 1961. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html. Acesso em: 29 jul. 2023.

[359] A autora estadunidense Glória Jean Watkins escolheu o pseudônimo "bell hooks" como homenagem à sua avó, cujo nome era Bell Blair Hooks. Todavia, ela escolheu deixar todas as letras do seu nome minúsculas. Por isso, preferi respeitar a vontade da autora à vontade do normativismo acadêmico, mantendo a menção ao seu nome com as letras minúsculas, transgredindo, de algum modo, a norma que diz que os nomes de autoras e de autores citados em um trabalho "têm" que ser postos pelo sobrenome com todas as letras em maiúsculas.

JOSAPHAT, Carlos. **Las Casas e Zumbi:** pioneiros da consciência social e histórica na luta pelos direitos dos índios e dos negros. São Paulo: Loyola, 2017. (Coleção humanística)

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. *In:* WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). **Fundamentos de História do Direito**. 8. ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2014.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. **O paraíso destruído:** a sangrenta história da conquista da América Espanhola. Tradução de Heraldo Barbuy. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: EdUFMG, 1999.

LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro:** inventário da desvastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Documento: Manifesto dos professores públicos de instrucção primaria da corte (1871). **História da Educação,** São Leopoldo, v. 15, n. 34, p. 177-197, maio/ago. 2011.

LESTRINGANT, Frank. O Brasil de Montaigne. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. **Revista de Antropologia,** São Paulo, v. 49, n. 2, p. 515-556, 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito.** Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós:** ensaios sobre a alteridade. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto et al. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo.** Tradução de Anoar Alex e E. J. Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive. Apresentação. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURENÇO, Eduardo. **Mitologia da Saudade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LUGONES, María. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. *In:* MIGNOLO, Walter (Org.). **Género y descolonialidad.** Buenos Aires: Del Signo, 2008.

LYRA, Heitor. **História de Dom Pedro II – 1825 a 1891.** São Paulo: EDUSP, 1977.

MAAR, Wolfgang Leo. Introdução. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MACHADO, Antonio. **Poesía completas.** Madrid: Espasa-Calpe, 1997.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carlos Leôncio de Carvalho. *In:* HISTEDBR. **Glossário.** 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/carlos-leoncio-de-carvalho. Acesso em: 19 mar. 2023.

MAESTRI FILHO, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAIO, Marcos Chor. **A História do Projeto UNESCO:** Estudos Raciais e Ciências Sociais no Brasil. 1997. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

MANIFESTO DOS PROFESSORES PUBLICOS DE INSTRUCÇÃO PRIMARIA DA CORTE [MANIFESTO]. Rio de Janeiro: Typograpfia de Julio Villeneuve e Cia, 1871. *In:* LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Documento: Manifesto dos professores públicos de instrucção primaria da corte (1871). **História da Educação,** São Leopoldo, v. 15, n. 34, p. 177-197, maio/ago. 2011.

MARGUTTI, Paulo. **Nísia Floresta, uma brasileira desconhecida:** feminismo, positivismo e outras tendências. Porto Alegre: Fi, 2019.

MARGUTTI, Paulo. **História da filosofia do Brasil (1500-hoje):** a ruptura iluminista (1808-1843). São Paulo: Loyola, 2020a.

MARGUTTI, Paulo (Org.). **IV Colóquio pensadores brasileiros.** Porto Alegre: Fi, 2020b.

MARGUTTI, Paulo (Org.). **V Colóquio pensadores brasileiros:** coletânea de textos, 2021. Porto Alegre: Fi, 2021.

MARGUTTI, Paulo (Org.). **VI Colóquio pensadores brasileiros.** Porto Alegre: Fi, 2022.

MARGUTTI, Paulo. **As ideias filosóficas de Eduardo Ferreira França (1809-1857).** Porto Alegre: Fi, 2023.

MARGUTTI PINTO, Paulo Roberto. **História da filosofia do Brasil (1500-hoje):** o período colonial (1500-1822). São Paulo: Loyola, 2013.

MARITAIN, Jacques. **Humanismo integral:** problemas temporais e espirituais de uma nova cristandade. Tradução de Margarida Hulshof. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

MARTÍ, José. Nossa América. *In:* MARTÍ, José. **Educação em nossa América:** textos selecionados. Organização de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijuí, 2007. (Fronteiras da Educação)

MARTINS FILHO, João Roberto. **Movimento estudantil e ditadura militar:** 1964-68. Campinas: Papirus, 1987.

MARTINS FILHO, João Roberto (Org.). **1968 faz 30 anos.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff. 23 de julho de 1840: maioridade de D. Pedro II. *In:* BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil:** séculos XVI-XIX. Tradução de Sonia Furhmann. Petrópolis: Vozes, 2016.

MAZZEO, Antônio Carlos. Fundamentos históricos da autocracia burguesa no Brasil. *In:* MAZZEO, Antônio Carlos. PERICÁS, Luiz Bernardo (Orgs.). **Independência do Brasil:** a história que não terminou. São Paulo: Boitempo, 2022.

MAZZEO, Antônio Carlos. PERICÁS, Luiz Bernardo (Orgs.). **Independência do Brasil:** a história que não terminou. São Paulo: Boitempo, 2022.

MBEMBE, Achile. Necropolítica. **Arte e Ensaios,** n. 32, p. 123-151, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLINO, Miguel. **Pulsão decolonizadora e desafios.** Pós-colonial e decolonial na contramão da pandemia e da guerra [videoconferência]. 22 mar. 2022a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PC4Os2fZCdg&t=2710s. Acesso em: 23 abr. 2022.

MELLINO, Miguel. *La critica postcoloniale*, dezesseis anos depois. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 19-37, 2022b.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador.** Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MENDES, António Rosa. A vida cultural. In: MATTOSO, José (Org.). **História de Portugal.** No alvorecer da modernidade. Vol. 3. Lisboa: Estampa, s/d.

MESSIAS, Elvis Rezende. Ceticismo e filosofia moderna: a importância da equipolência e da suspensão do juízo. **Theoria,** Pouso Alegre: v. 7, n. 18, p. 27-44, 2015.

MESSIAS, Elvis Rezende. **Educação e ceticismo na filosofia de Montaigne.** Curitiba: CRV, 2017.

MESSIAS, Elvis Rezende. Filosofia da Educação e dignidade integral da pessoa: questões fundamentais e diálogos interdisciplinares. *In:* MESSIAS, Elvis Rezende. DINIZ, Cássio (Orgs.). **Dignidade humana e educação:** contribuições interdisciplinares. Porto Alegre: Fi, 2021.

MESSIAS, Elvis Rezende. "Tudo está interligado": algumas dialógicas entre a ecologia integral do Papa Francisco e o pensamento complexo de Morin. *In:* SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. MESSIAS, Elvis Rezende. **Formação humana em debate:** contribuições da filosofia (e) da educação. São Paulo: Cartago, 2023. (Série ensaios de filosofia da educação)

MESSIAS, Elvis Rezende. CRUZ, Dom Pedro Cunha. **O evangelho social:** manual básico de doutrina social da Igreja. São Paulo: Paulus, 2020.

MESSIAS, Elvis Rezende. HANSEN, Jean Poul. Da "pedagogia das pedras" à "pedagogia da vida". **Encontros Teológicos,** Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 661-673, Set.-Dez. 2021.

MESSIAS, Elvis Rezende. MANCILHA, Mariana Silva. Dia dos professores? 2020. *In:* ANPED. **Boletins.** Disponível em: https://anped.org.br/news/dia-dos-professores-colaboracao-de-texto-por-elvis-rezende-messias-gt-17-e-mariana-silva. Acesso em: 02 ago. 2023.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In:* CASTRO-GOMES, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **IHU-Online,** São Leopoldo, n. 431, p., 21-25, 2013.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**: livro I. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**: livro III. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra:** índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia:** tomo II (E-J). Tradução de Maria Stela Gonçalves *et al*. São Paulo: Loyola, 2001.

MORAES, João Quartim de. SILVA, Ligia Osorio. **Novo mundo:** metamorfoses da colonização. Campinas: Editora da Unicamp, 2022.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem:** para uma nova antropologia. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORIN, Edgar. **Cultura e barbárie europeias.** Tradução de Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Meu caminho:** entrevistas com Djénane Kareh Tager. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. rev. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011a.

MORIN, Edgar. **O método 4:** as ideias: habitat, vida, costumes, organização. 6. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. **O método 5:** humanidade da humanidade. 5. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. 5. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **O método 2:** a vida da vida. 5. ed. Tradução de Marina Lobo, Simone Ceré e Tânia do Valle Tschiedel. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015d.

MORIN, Edgar. **O método 1:** a natureza da natureza. 3. ed. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **O método 6:** ética. 5. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, Edgar. **Fraternidade:** para resistir à crueldade do mundo. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2019.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos.** 2. ed. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2020a.

MORIN, Edgar. **A aventura de *O Método* e Para uma racionalidade aberta.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. São Paulo: Sesc, 2020b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 20. ed. rev. e amp. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 26. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021b.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via:** as lições do coronavírus. 3. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021c.

MORIN, Edgar. **Despertemos!** Um chamado para o despertar das consciências. Tradução de Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

MORIN, Edgar. KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria.** 6. ed. Tradução de Paulo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. TERENA, Marcos. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Tradução de Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MOTA NETO, João Colares de. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira,** Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59. Acesso em: 11 jul. 2023.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. *In:* FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira.** III: o Brasil republicano. 2. Sociedade e instituições. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o *lócus* de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 60., n. 1, p. 58-68, jan./abr. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1985.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo.** Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1997.

NOGUERA, Renato. **Desidratação afetiva:** um dos sintomas do Ocidente [videoconferência]. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8u5K8w1yrJo. Acesso em: 12 mai. 2022.

NOGUERA, Renato. **Desidratação afetiva com Renato Noguera:** soltos [videoconferência]. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TQbFYkZd2NE. Acesso em: 12 mai. 2022.

NOVAIS, Fernando A. Independência: dimensões e passagens. *In:* MAZZEO, Antônio Carlos. PERICÁS, Luiz Bernardo (Orgs.). **Independência do Brasil:** a história que não terminou. São Paulo: Boitempo, 2022.

NUNES, Thiago Soares. Vivências de assédio moral na pós-graduação: relatos de docentes e discentes. **Revista Gestão e Secretariado,** São Paulo, v. 11, n. 3, p.212-237, set/dez, 2020.

NUNES, Thiago Soares. MELLO NETO, Gustavo Adolfo Ramos. Assédio moral na pós-graduação: do abuso de poder à recusa a diferença. *In:* **Anais**, XLII Encontro da ANPAD – EnANPAD, p. 1-16, Curitiba, 2018.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA [O MANIFESTO]. 1932. *In:* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 65. n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

OCAÑA, Alexander Ortiz. ARIAS, María Isabel. CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación:** emergencia/urgencia de una pedagogia decolonial. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2018.

OLIVEIRA, José Carlos. TRIBOLI, Pierre. **Debatedores apontam risco de genocídio dos Yanomami.** 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/618192-debatedores-apontam-risco-de-genocidio-dos-yanomami/. Acesso em: 09 fev. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

ORTIZ-OCAÑA, Alexander Luis. Decolonizar la investigación en educación. **Praxis,** v. 13, n.1, p. 93-104, 2017.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. *In:* STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. amp. Belo Horinzonte: Autêntica, 2019.

PAIM, Antônio. **A filosofia brasileira.** Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1991.

PAIM, Antônio. **Escola eclética.** Estudos complementares à História das ideias filosóficas no Brasil. Vol. IV. 2. ed. rev. Londrina: Edições CEFIL, 1999.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PAULO VI. **Populorum progressio:** carta encíclica sobre o desenvolvimento dos povos. São Paulo: Paulinas, 2009.

PEDRO II. 31 de dezembro de 1861. *In:* BEDIAGA, Begonha (Org.). **Diário do Imperador D. Pedro II (1840-1891)** [versão e-book]. Petrópolis: Museu Imperial, 1999. Disponível em: https://museuimperial.museus.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Di%C3%A1rios-de-D.-Pedro-II-TODOS-OS-VOLUMES-convertido.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

PEREIRA, André R. V. V. ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. GALVÃO, Ana Carolina. **A invenção da balbúrdia:** dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas instituições federais de ensino superior. Brasília: ADUFES, 2022.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2014.

PIRES, Thula. Direitos humanos traduzidos em pretuguês. *In:* 13º MUNDO DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11, 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: UFSC, 2017, p. 1-12. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499473935_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG_ThulaPires.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

PIÚBA, Fabiano dos Santos. Cultura e natureza: pôr a cabeça à altura do coração. *In:* KRENAK, Aílton. PIÚBA, Fabiano (Orgs.). **Desnaturada:** cultura e natureza. Fortaleza: Secult, 2022.

PORTUGAL. **Diretório dos índios**. Alvará de 18 ago. 1758. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em 01 mar. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

PRADO, Maria Lígia. PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina.** 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, São Carlos: Editora da UFSCAR, 1995.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLASO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** Buenos Aires: CLASO, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialid y modernidade-racionalidad. *In:* PALERMO, Zulma. QUINTERO, Pablo (Coord.). **Aníbal Quijano: textos de fundación.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2016.

QUIJANO, Aníbal. WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **ISSJ – International Social Science Journal**, n. 134, p. 549-557, 1992. Disponível em: https://europhilomem.hypotheses.org/files/2018/07/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. **Educar,** Curitiba, n.18, p. 13-28. 2001.

REALE, Giovanni. ANTISSERI, Dario. **História da filosofia:** patrística e escolástica, v. 2. Tradução de Ivo Storniolo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

REALE, Giovanni. ANTISSERI, Dario. **História da filosofia:** filosofia pagã antiga, v. 1. Tradução de Ivo Storniolo. 3. ed. São Pauo: Paulus, 2007.

REIS, João José. Revoltas escravas. *In:* SCHWARCZ, Lilia Moritz. GOMES, Flávio (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

REIS, José Carlos. **As identidades dos Brasil:** de Varnhagem a FHC. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

REIS FILHO, Casemiro dos. **Índice básico da legislação do ensino paulista.** Campinas: UNICAMP, 1998.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. LANGFUR, Hal. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de *El-Rei*. **Tempo,** Niterói, v. 12, n. 23, p. 5-22, 2007.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial:** fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema.** 2. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICUPERO, Bernardo. **Sete lições sobre as interpretações do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011.

RISÉRIO, Antônio. Racismo de negros contra brancos ganha força com identitarismo. **Folha de São Paulo,** 15 jan. 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/01/racismo-de-negros-contra-brancos-ganha-forca-com-identitarismo.shtml. Acesso em: 23 abr. 2022.

ROCHA, Paulo Henrique Borges da. MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira de. Uma racionalidade moderna. *In:* ROCHA, Paulo Henrique Borges da. MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira de. **Decolonialidade a partir de Brasil.** Vol. I. Belo Horizonte: Dialética, 2020a.

ROCHA, Paulo Henrique Borges da. MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira de. Reflexões sobre o universalismo europeu. *In:* ROCHA, Paulo Henrique Borges da. MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira de. **Decolonialidade a partir de Brasil.** Vol. III. Belo Horizonte: Dialética, 2020b.

RODRIGUES, António dos Reis. **Pessoa, sociedade e Estado.** Estoril: Princípia, 2008.

RODRIGUES, Míriam. FREITAS, Maria Ester de. Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 284–301, Abr./Jun., 2014.

ROSSATTO, Noeli Dutra. Hermenêutica e leitura da história em Joaquim de Fiore. **Veritas,** Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 513-523, set. 1998.

ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da filosofia moderna:** da revolução científica a Hegel. 4. ed. Tradução de Marcos Bagno e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2006.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAKAMOTO, Leonardo. Com 2.500 vítimas em 2022, Brasil chega a 60 mil resgatados da escravidão. **Repórter Brasil,** 2023. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2023/01/com-2-500-vitimas-em-2022-brasil-chega-a-60-mil-resgatados-da-escravidao/. Acesso em: 09 fev. 2023.

SANDES, Noé Freire. 7 de abril de 1831: abdicação de D. Pedro I. *In:* BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação:** franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na educação brasileira. *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTA SÉ. **Catecismo da Igreja Católica.** Edição típica vaticana. São Paulo: Loyola, 2000.

SANTA SÉ. **Vaticano II:** mensagens, discursos e documentos. Tradução de Francisco Catão. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTA SÉ. Declaração *Dignitatis humanae. In:* SANTA SÉ. **Vaticano II:** mensagens, discursos e documentos. Tradução de Francisco Catão. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTIAGO, Mylene Cristina. AKKARI, Abdeljalil. MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural:** desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Akiko. O que é transdisciplinaridade: partes I e II. **Rural Semanal,** Rio de Janeiro, n. 31 e n. 32, 2005. Disponível em: http://ufrrj.br/leptrans/arquivos/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 3. ed. São Paulo: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social,** São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática: volume 1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar:** abrindo a história do presente. Tradução de Luis Reyes Gil. Belo Horizonte: Autêntica, São Paulo: Boitempo, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Diego Júnior da Silva *et al*. Raça *versus* etnia: diferenciar para melhor explicar. **Dental Press J Orthod,** v. 15, n. 3, p. 121-124, May/June 2010.

SANTOS, Fernanda Barros dos. Pecados associados a cor: a diáspora africana no contexto francês. **METAXY,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 26-39, jan./jun. 2020.

SARAIVA, José Hermano. **História concisa de Portugal.** 25. ed. Mem Martins: Europa-América, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação brasileira. *In:* LOMBARDI, José Claudinei. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação)

SBRANA, Darlan Rodrigo. Os vivos e os mortos no tempo: a operação historiográfica como técnica de apagamento da racionalidade indígena. **Epistemologias do Sul,** Foz do Iguaçu, v. 2, n. 2, p. 46-71, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador:** D. Pedro II, um monarca dos trópicos. 2. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil:** uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas:** forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012. (Coleção espírito crítico)

SCOLARICK, Andre. A experiência da condição humana: uma introdução aos *Ensaios* de Montaigne. *In:* MONTAIGNE, Michel de. **Ensaios.** Edição integral. Tradução e notas de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora 34, 2016.

SCUSSEL, Jaqueline. WOLKMER, Maria de Fátima Schumacher. **Pensar os direitos humanos no século XXI:** por um giro descolonial. Florianópolis: Conceito Atual, 2021.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda.** Tradução de Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEGATO, Rita. **Cenas de um pensamento incômodo:** gênero, cárcere e cultura em uma visada decolonial. Tradução de Ayelén Medal et al. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação: as implicações da historicidade. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 11-27, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação:** construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção aprender e ensinar)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 20. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Conhecimento, subjetividade e ideologia. **Educ. e Subjetividade,** ano 1, n. 1, p. 37-62, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Magistério)

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. *In:* SEVERINO, Antônio Joaquim. ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. LORIERI, Marcos Antônio (Orgs.). **Perspectivas da filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2011a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil:** conhecimento, política e educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia na formação profissional.** Por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante? São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios para a filosofia da educação na América Latina. *In:* SEVERINO, Antônio Joaquim. MARCONDES, Ofélia Maria (Orgs.). **Filosofia da educação na América Latina:** aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago, 2019. (Ensaios de Filosofia da Educação)

SEVERINO, Antônio Joaquim. A emancipação dos povos colonizados na proposta educacional freiriana: decolonização e interculturalidade. **Comunicação e educação,** ano XXVI, n. 2, p. 106-120, jul/dez 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. MARCONDES, Ofélia Maria (Orgs.). **Filosofia da educação na América Latina:** aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago, 2019. (Ensaios de Filosofia da Educação)

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios da pesquisa em educação: dilemas e possibilidades do campo da educação. *In:* SEVERINO, Antônio Joaquim. MESSIAS, Elvis Rezende (Orgs.). **Formação humana em debate:** contribuições da filosofia (e) da educação. São Paulo: Cartago, 2023.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Rozemberg Guimarães. OSANIIYI, Alexandre. Necropedagogia da crueldade: as masculinidades tóxicas e seus reflexos em corpos vulneráveis. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama,** Eunápolis, v. 11, n. 1, p. 147-159, jan./jun. 2020.

SOKAL, Alan. BRICMONT, Jean. **Imposturas intelectuais:** o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOUSA, José Vieira de. História da educação superior. *In:* MOROSINI, Marilia (Org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior:** v. 2. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados:** uma denúncia da ideologia elitista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SOUZA, Ney de. **História da Igreja na América Latina.** Petrópolis: Vozes, 2022. (Coleção iniciação à Teologia)

STARLING, Heloísa M. PELLEGRINO, Antonia (Orgs.). **Independência do Brasil:** as mulheres que estavam lá. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

STORCK, João Batista. Do *modus parisiensis* ao *Ratio studiorum*: os jesuítas e a educação humanista no início da Idade Moderna. **História e Educação,** Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 139-158, Jan./abr. 2016.

STRECK, Danilo. José Martí e o imaginário pedagógico latino-americano: introdução para uma leitura pedagógica. *In:* MARTÍ, José. **Educação em nossa América:** textos selecionados. Organização de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijuí, 2007. (Fronteiras da Educação)

STRECK, Danilo. José Martí e a formação de nossa América. *In:* STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo. Sobre pedagogias e resistência: primeiras palavras. *In:* CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida (Org.). **Pedagogia da resistência:** escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021.

STRECK, Danilo R. LOUREIRO, Camila Wolpato. ROSA, Carolina Schenatto da. Por uma educação ecointegradora: perspectivas decoloniais. *In:* FOLLMANN, José Ivo (Org.). **Ecologia integral:** abordagens (im)pertinentes: v. 3. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

SUCHANEK, Márcia Gomes O. Povos indígenas no Brasil: de escravos a tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. **Confluências,** Niterói, v. 12, n. 1., p. 240-274, out. 2012.

TAVARES, Manuel. GOMES, Sandra. Decolonialidade e emancipação: o caráter interpelativo e dialógico do pensamento andino. *In:* SEVERINO, Antônio Joaquim. MARCONDES, Ofélia Maria (Orgs.). **Filosofia da educação na América Latina:** aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago, 2019. (Ensaios de Filosofia da Educação)

TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta,** Rio de Janeiro, n.8, p.24-31, out. 1962. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html. Acesso em: 08 abr. 2023.

TERRA, Antonia. 13 de maio de 1888: abolição da escravatura. *In:* BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

THEOBALDO, Maria Cristina. Montaigne, os canibais e todos os outros do mundo. **Modernos e Contemporâneos,** Campinas, v. 4, n. 10, p. 96-111, jul./dez., 2020

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Expressões racistas:** como evitá-las. Brasília: TSE, 2022.

TROMBETTA, Sérgio. Mito. *In:* STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

REVISTA TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS – UFMT. Editorial V. 15, N. 2 (2022). Dossiê "Interpretações sobre a curiosidade". **Territórios e Fronteiras,** Cuiabá, v. 15, n. 2, p. 1-240, jul.-dez. 2022.

THEOBALDO, Maria Cristina. Sêneca, Montaigne e a utilidade dos saberes. *In:* PINTO, Fabrina Magalhães. BENEVENUTO, Flávia (Orgs.). **Filosofia, política e cosmologia:** ensaios sobre o Renascimento. São Bernardo do Campo: EdUFABC, 2017.

TRINDADE, Pedro. Em dois meses, RS supera em 33% número de resgatados em situação semelhante à escravidão em 2022. **G1,** 25 fev. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/02/25/em-dois-meses-rs-supera-em-33percent-numero-de-resgatados-em-situacao-semelhante-a-escravidao-em-2022.ghtml. Acesso em 02 mar. 2023.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios:** catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **O liberalismo demiurgo:** estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VALLE, Maria Ribeiro do. **1968:** o diálogo é a violência. Movimento estudantil e ditadura militar no Brasil. Campinas: EdUNICAMP, 1999.

VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. Da saudade à ninguendade: portugais e brasis. **Ipotesi,** Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 9-19, jan./jul. 2008.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Fui liberal.** 2016. Disponível em: https://projetosaquarema.wordpress.com/2016/07/01/fui-liberal-por-bernardo-pereira-de-vasconcelos/. Acesso em: 08 fev. 2023.

VÁSQUEZ, Guillermo Sandoval. O trabalho escravo em nossos tempos. *In:* ZACHARIAS, Ronaldo. MANZINI, Rosana (Orgs.). **A doutrina social da Igreja e o cuidado com os mais frágeis.** São Paulo: Paulinas, 2018. (Coleção fé e justiça)

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In:* STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião da Grécia antiga.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

VICENTE, Gil. **Auto da Lusitânia.** 2021. Disponível em: https://biblioteca.torres.rs.gov.br/wp-content/uploads/2022/10/vicente-gil-auto-da-lusitania.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Leis de reforma da educação no Brasil:** Império e República. Brasília: INEP, 2008. (Coleção Documentos da Educação Brasileira)

WALLERSTEIN, Immanuel. **The modern world-system i:** capitalist agriculture and the origins of the european world-economy in the sixteen century. New York: Academic Press, 1974.

WALSH, Catherine. Introducción: (re)pensamento crítico y (de)colonialidad. *In:* WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial:** reflexiones latino-americanas. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados – Educación y Sociedad,** año 1, n. 1, p. 17-31, 2014.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes,** año 2, n. 4, p. 1-11, 2015.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil.** 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

ZILLES, Urbano. **Antropologia Teológica.** São Paulo: Paulus, 2011.

ZILLES, Urbano. **Pessoa e dignidade humana.** Curitiba: CRV, 2012.