

# *Corpus Caracensis* & Nós

Águida Assunção e Sá  
Bethânia Silva Tristão  
Elves Botéri  
Yani A. de Oliveira  
(Orgs.)



Pensar é exercício de alegria, porque é, antes de tudo, encontro com o outro. Neste poema, por exemplo, reencontramos o grave fulgor de Drummond e isso nos alegra. Ler Drummond é, de algum modo, reencontrá-lo, por isso é um exercício de alegria. Mas, o pensamento é mais que isso – *é preciso polir e face-  
tar para a criação de pura imagem* – é preciso saber cuidar de cada expressão, cada palavra, cada vírgula, como o ourives lapida o diamante. Pois aquilo que o outro escreve, é uma parte de si que ele nos doa. Eis um pouco do espírito presente neste livro. Ele nasceu do encontro com o outro. É fruto de muitas mãos e diversas facetas. É uma obra coletiva. Quem escreveu, doou um pouco de si para enriquecer o nós. Quem leu esses textos e quem os ler agora, receberá um pouco dessa doação e entra no jogo da interioridade doada e da exterioridade recebida. É nesse sentido que reunimos diversos colaboradores ligados ou não ao grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq). Quem colaborou, espero que tenha se alegrado no exercício do pensar. E aproveito este momento para agradecer sincera e novamente a quem fez e faz parte dessa senda chamada *Studia Brasiliensia* e a todas e todos que colaboraram durante o 1º Seminário – *Nós, Brasileiros/as, quem somos?* – realizado entre os dias 30 de setembro a 2 de outubro de 2021, reunindo participantes das cinco regiões do país.

Prof. Dr. Lúcio A. Marques



editora *fi*.org



***CORPUS CARACENSIS & NÓS***



# Filosofia & Interdisciplinaridade

## COMITÊ EDITORIAL

**Aginaldo Cuoco Portugal**

UNB, Brasil

**Alexandre Franco Sá**

Universidade de Coimbra, Portugal

**Christian Iber**

Alemanha

**Claudio Gonçalves de Almeida**

PUCRS, Brasil

**Cleide Calgaro**

UCS, Brasil

**Danilo Marcondes Souza Filho**

PUCRJ, Brasil

**Danilo Vaz C. R. M. Costa**

UNICAP/PE, Brasil

**Delamar José Volpato Dutra**

UFSC, Brasil

**Draiton Gonzaga de Souza**

PUCRS, Brasil

**Eduardo Luft**

PUCRS, Brasil

**Ernildo Jacob Stein**

PUCRS, Brasil

**Felipe de Matos Muller**

UFSC, Brasil

**Jean-François Kervégan**

Université Paris I, França

**João F. Hobuss**

UFPEL, Brasil

**José Pinheiro Pertille**

UFRGS, Brasil

**Karl Heinz Efken**

UNICAP/PE, Brasil

**Konrad Utz**

UFC, Brasil

**Lauro Valentim Stoll Nardi**

UFRGS, Brasil

**Marcia Andrea Buhning**

PUCRS, Brasil

**Michael Quante**

Westfälische Wilhelms-Universität, Alemanha

**Miguel Giusti**

PUCP, Peru

**Norman Roland Madarasz**

PUCRS, Brasil

**Nythamar H. F. de Oliveira Jr.**

PUCRS, Brasil

**Reynner Franco**

Universidade de Salamanca, Espanha

**Ricardo Timm de Souza**

PUCRS, Brasil

**Robert Brandom**

University of Pittsburgh, EUA

**Roberto Hofmeister Pich**

PUCRS, Brasil

**Tarcílio Ciotta**

UNIOESTE, Brasil

**Thadeu Weber**

PUCRS, Brasil

# ***CORPUS CARACENSIS & NÓS***

Organizadores

**Águida Assunção e Sá**

**Bethânia Silva Tristão**

**Elves Botéri**

**Yani Aparecida de Oliveira**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Lucas Margoni

**Fotografia / Imagem de Capa:** imagem do caraça - Bing images

**Revisão:** Águida Assunção e Sá



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ASSUNÇÃO E SÁ, Águida; TRISTÃO, Bethânia Silva; BOTÉRI, Elves; OLIVEIRA, Yani A. (Orgs.)

*Corpus Caracensis & Nós* [recurso eletrônico] / Águida Assunção e Sá; Bethânia Silva Tristão; Elves Botéri; Yani Aparecida de Oliveira (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

346 p.

ISBN: 978-65-5917-589-5

DOI: 10.22350/9786559175895

**Disponível em:** <http://www.editorafi.org>

1. Corpus Caracensis; 2. Pensamento brasileiro; 3. Ensaio; 4. Política e literatura; 5. Anais do 1º Seminário Studia Brasiliensia (CNPq)

---

CDD: 100

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia 100

“The wish to know—that endless thirst,  
Which even by quenching is awaked,  
And which becomes or blessed or cursed,  
As is the fount whereat 't is slaked.”

(Thomas Moore)

“Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas  
que há e que estão para haver são demais de  
muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem  
de necessitar de aumentar a cabeça, para o total.”

(João Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas)





SUMÁRIO

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| <b>PREFÁCIO</b>             | <b>11</b> |
| <i>Lúcio Álvaro Marques</i> |           |

PARTE I  
CORPUS CARACENSIS

|                                                            |           |
|------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>                                                   | <b>20</b> |
| <b>NOTAS SOBRE A HISTÓRIA E O <i>CORPUS CARACENSIS</i></b> |           |
| <i>Elves Botéri</i>                                        |           |
| <i>Yani Aparecida de Oliveira</i>                          |           |

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| <b>2</b>                            | <b>57</b> |
| <b>REGULAE SCHOLASTICORUM C. M.</b> |           |

|                                                    |           |
|----------------------------------------------------|-----------|
| <b>3</b>                                           | <b>68</b> |
| <b>ANOTAÇÕES SOBRE TRANSFORMISMO OU DARWINISMO</b> |           |

|                                                 |           |
|-------------------------------------------------|-----------|
| <b>4</b>                                        | <b>77</b> |
| <b>ANOTAÇÕES SOBRE FILOSOFIA: LÓGICA (1904)</b> |           |

PARTE II  
NÓS

|                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b>                                                                 | <b>104</b> |
| <b>1. O CURSO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MÁXIMO DO MARANHÃO (1720-1724)</b> |            |
| <i>Vitor Luiz Sales Batista</i>                                          |            |

|                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>2</b>                                                          | <b>134</b> |
| <b>POLITIZAÇÃO POPULAR NO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL</b> |            |
| <i>Lúcio Álvaro Marques</i>                                       |            |
| <i>Carolina Defensor Ribeiro Ferro</i>                            |            |

3

156

**NARRATIVAS PRETAS: VIDA E RESISTÊNCIA**

*Érika Cristina Silva Alves*

4

180

**BRASILEIROS NA CABEÇA DO CACHORRO**

*Welton Yudi Oda*

5

201

**INFÂNCIA QUE FALA: UMA RELEITURA E VÁRIAS DORES**

*Acir Mario Karwoski*

*Danúzia Fernandes Brandão*

6

231

**LITERATURA E CONDIÇÃO HUMANA: O DISCURSO DA EXPERIÊNCIA HUMANA DE DEUS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA**

*Luciano Gomes dos Santos*

7

276

**MODOS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO MESSIÂNICO: CHARLES MANSON, A BIOGRAFIA**

*Ilza do Socorro Galvão Cutrim*

*Paulo Círio Silva*

8

296

**AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS ESCOLAS: COMO TORNAR A EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA E AUMENTAR O DESEMPENHO DOS NOSSOS ESTUDANTES?**

*Maria dos Milagres da Cruz Lopes*

*Gizelly Luiza Marques*

9

326

**RESSIGNIFICAR A DOCÊNCIA: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

*Lúcio Álvaro Marques*

*Águida Assunção e Sá*

## PREFÁCIO

*Lúcio Álvaro Marques*<sup>1</sup>

Há quem diga que a vida acadêmica tritura o indivíduo tanto pela solidão quanto pela frieza da racionalidade. Não negamos que a academia exige um grau de ascetismo e um exercício de concentração. No tempo atual, tudo é imagem e deve ser rápido, simples e gostoso, por isso pensar assusta muita gente que se inicia na vida acadêmica. Não há dúvidas de que o pensamento tem uma dimensão solitária. Afinal, o velho Platão ensinou-nos assim (*Sofista* 263d): “o pensamento é o diálogo interior e silencioso da alma consigo mesma”. Isso não significa, contudo, que o pensamento seja pura solidão e silêncio. Viver hoje requer sempre comunicar esse diálogo interior. Talvez comuniquemos até demais. E o risco de dizer tudo a todo tempo equivale à perda do diálogo interior e silencioso. Este é um tempo de muita palavra e demasiados discursos: quiçá seja essa a causa de poucos diálogos, pois se “fala demais é por não ter nada a dizer” (*Legião Urbana, Índios*, 1986).

Nesse tempo em que tudo parece digno de se comunicar, não poucas vezes, o que se diz confunde quem quer comunicar. De fato, há uma dimensão de expressividade digna de comunicação, mas há também uma dimensão de silêncio igualmente digna de meditação. Essas duas dimensões, se não forem bem consideradas, produzem algum ruído entre a vida pública e a vida privada, entre o social e o

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) Coordenador do Grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq) e do Projeto *Políticas de Ensino na Filosofia Brasileira* (DFICS / UFTM). E-mail: lucio.marques@uftm.edu.br

peçoal, entre a exterioridade e a interioridade. Isso se deve, de algum modo, ao esvaziamento da interioridade que precisa ser exibida, justamente, pela sua indigência, e à internalização da exterioridade que, por sua vez, se confunde com a vida pessoal. Afinal, desde o início dos tempos modernos europeus, não há como negar que vivemos e comunicamos em primeira pessoa. Herdamos uma tradição que nasceu com o *cogito ergo sum*, o famoso *je pense, donc je suis* (Descartes, *Discurso do método* [1637] parte iv). Essa *cogitatio* é obra da *res cogitans*: uma coisa pensante. A decisão cartesiana de situar a capacidade pensante em uma *res* não impediu destacar quem pensa – *je pense* –, mas inviabilizou, de algum modo, sair da clausura de um cérebro que pensa. A *res cogitans* cartesiana é uma glândula pineal capaz de operar a obra do pensar.

Essa compreensão do pensamento custou-lhe caro, tanto frente a neurocientistas (Siegmund Exner e António Damásio) quanto a pensadores (Arthur Rimbaud e Friedrich Nietzsche). A neurociência acusa-o de reduzir o pensamento à condição do *je pense*, isto é, ao “isso pensa em mim, isso sente em mim” (*es denkt in mir, es fühlt in mir*), portanto, à obra de uma *res* (uma coisa pensante). Rimbaud e Nietzsche acusam-no de confundir o pensar e o agente do pensamento. Para Rimbaud, o *je pense* seria um *pensam-me* e, para Nietzsche, é impossível que o sujeito *eu/je* seja a condição de todo o pensar, porque não é a decisão de um sujeito autônomo que o faz pensar, segundo a crítica expressa no *Além do bem e do mal* ([1886] §17): “alguma coisa pensa, mas, daí a acreditar que esse algo é o antigo e famoso *eu* é uma pura suposição”. Dito isso, o mínimo que precisamos é recolocar o lugar e a função do pensamento. É justamente em decorrência dessas críticas que Georges Canguilhem propôs um desdobramento dessa tarefa (2006, p. 206): “pensar é um exercício do homem que exige a consciência de si na

presença ao mundo, não como a representação do sujeito *Eu*, mas como sua reivindicação, pois essa presença é observação e, mais exatamente, *sur-veillance*". A consciência de si no mundo ligada à *sur-veillance* (vigilância) permite reabrir uma senda para o pensamento. Uma senda que conecta todo exercício da razão ao mundo, à realidade, ao chão da história e, ao mesmo tempo, propõe ainda um exercício de vigilância frente a essa mesma realidade. Isso não significa a perda da interioridade reflexiva, mas integração entre a interioridade e a exterioridade, entre o eu e o mundo. Não um mundo de coisas. As coisas apenas estão no mundo como o livro sobre a mesa, mas não percebem o mundo. O mundo se forma no extravasamento do eu em direção ao tu. Ninguém pensa sozinho. O humano pensa. Um indivíduo na ilha deserta só padece a solidão, mas não pensa, isto é, não forma um mundo. Quando junto aos demais, pensamos. O pensamento acontece na interioridade, mas se não for comunicado ao tu, ao nós, não passa de delírio. Quando encontra a sociabilidade, pensamos. Não apenas pela falta, mas pelo prazer do encontro com os outros.

Nessa saída de si que se reencontra no nós humano, a interioridade se reconcilia com a exterioridade, e o encontro se torna celebração do pensamento. A solidão da ilha deserta é enlouquecedora. O naufrago sempre precisa de um *senhor Wilson* para dialogar ou, ao menos, ouvi-lo. No encontro com os outros, o pensar se faz celebração, tal qual o poema *Alceu, radiante espelho* de Carlos Drummond de Andrade revela a grandeza de estar diante de alguém que pensa conosco (*Amar se aprende amando* [1985]):

Seu claro riso e humana compreensão e universal doçura / revelam que  
pensar que não é triste. / Pensar é exercício de alegria / entre veredas de  
erro, cordilheiras de dúvidas, / oceanos de perplexidade. / Pensar, ele o

provou, abrange todos os contrastes, / como blocos de vida que é preciso  
polir e facetar / para a criação de pura imagem: / o ser restituído a si mesmo.  
/ Contingência em busca de transcendência.

Pensar é exercício de alegria, porque é, antes de tudo, encontro com o outro. Neste poema, por exemplo, reencontramos o grave fulgor de Drummond e isso nos alegra. Ler Drummond é, de algum modo, reencontrá-lo, por isso é um exercício de alegria. Mas, o pensamento é mais que isso – *é preciso polir e facetar para a criação de pura imagem* – é preciso saber cuidar de cada expressão, cada palavra, cada vírgula, como o ourives lapida o diamante. Pois aquilo que o outro escreve, é uma parte de si que ele nos doa.

Eis um pouco do espírito presente neste livro. Ele nasceu do encontro com o outro. É fruto de muitas mãos e diversas facetas. É uma obra coletiva. Quem escreveu, doou um pouco de si para enriquecer o nós. Quem leu esses textos e quem os ler agora, receberá um pouco dessa doação e entra no jogo da interioridade doada e da exterioridade recebida. É nesse sentido que reunimos diversos colaboradores ligados ou não ao grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq). Quem colaborou, espero que tenha se alegrado no exercício do pensar. E aproveito este momento para agradecer sincera e novamente a quem fez e faz parte dessa senda chamada *Studia Brasiliensia* e a todas e todos que colaboraram durante o 1º Seminário – *Nós, Brasileiros/as, quem somos?* – realizado entre os dias 30 de setembro a 2 de outubro de 2021, reunindo participantes das cinco regiões do país.

Esse livro está organizado em duas partes: na primeira estão alguns escritos que integram o *Corpus Caracensis* e, na segunda, os anais do 1º Seminário *Nós*. A primeira parte resulta do desenvolvimento do projeto de pesquisa *Políticas de ensino na filosofia brasileira*, cadastrado

na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PROPPG/UFTM, nº C59/2017). Nela encontra-se uma parte do *Corpus Caracensis*, isto é, um grupo de escritos inéditos editados e publicados graças à gentil autorização, concedida no primeiro semestre de 2021, pelo Pe. Marcus Alexandre Mendes de Andrade, C.M., a quem reiteramos nosso efusivo agradecimento.

O *Corpus Caracensis* em questão compõe-se da *Regulae Scholasticorum C. M.* que é um guia pedagógico e disciplinar que orientava os estudos no Colégio do Caraça. O texto terá edição bilíngue com transcrição, edição e tradução a cargo de Lúcio Marques. Os escritos sobre *Transformismo ou Darwinismo e Lógica* foram transcritos por Elves Botéri e Yani Oliveira, e revisados por Lúcio Marques. Esses dois escritos permitem compreender um pouco qual era o horizonte filosófico reinante no Colégio do Caraça, tanto pela crítica à teoria da evolução quanto pela generosa recepção da lógica moderna que incluía referências a Kepler, Descartes, Malebranche, Kant, Stuart Mill, entre outros. Estes três escritos somam-se ao já editado *Escravidura ofendida e defendida* (1840) de Antônio Ferreira Viçoso (Marques e Pereira, 2020). Note-se que os autores da filosofia moderna são citados em massa no *corpus* lazarista que, além destes, inclui os principais teóricos modernos que debateram a escravidão tanto na tradição progressista, como os teólogos da *Conferências de Angers*, quanto liberais e utilitaristas como Jeremy Bentham na *Escravidura ofendida e defendida*. Esses textos compõem parte do *Corpus Caracensis* que pudemos editar até o momento, embora esteja longe da totalidade dos manuscritos.

Esse *Corpus* junta-se a outros que temos nos esforçados por publicar. A propósito, da tradição inaciana, publicamos as *Conclusiones metaphysicas de ente reali* (1747) de Francisco de Faria SJ e Francisco

Fraga, além da *Opera omnia* (1720-1725) de Rodrigo Homem (Marques, 2015 e 2018). Recentemente, concluímos a edição e publicação do *Corpus Paraensis* redigido por um autor nomeado Anonymous Paraensis e por Inácio da Conceição e Antônio de Araújo. O *Corpus Maragnoniensis* e *Fluminensis* como parte da herança inaciana está composto por uma série de escritos destinados ao ensino de filosofia em um currículo regular. O *Corpus Paraensis* também traz escritos acadêmicos, inclusive um comentário à *Física* de Aristóteles (Marques, 2021a), mas destacam-se dois escritos: um sobre o direito público e outro sobre a escravidão (Marques, 2021b). Por sua vez, no *Corpus Caracensis*, além dos escritos eminentemente acadêmicos reunidos na primeira parte deste livro, destaca-se a severa e contundente reação crítica ao maior crime da era colonial com o texto sobre a *Escravidão ofendida e defendida* (1840) de Antônio Viçoso. Esses *corpora* permitem compreender como a filosofia foi recebida no período colonial e até que ponto ela se engajou no pensamento da realidade social desta colônia. Ademais, encontra-se *in fieri* a transcrição, edição e tradução de mais dois *corpora* constituídos, respectivamente, pelos *Cursus Philosophicus* de Frei Manuel dos Anjos (1756) do Mato Grosso e o de Frei Gaspar da Madre de Deus (1748) do Rio de Janeiro.

A segunda parte deste livro reúne os anais do 1º Seminário Nós, *Brasileiros/as, quem somos?* e pode ser lido em três partes. Os quatro primeiros escritos são interpretações sobre realidades pontuais: a filosofia de Rodrigo Homem interpretada por Vitor L. Sales Batista; a independência brasileira, analisada por Carolina Defensor R. Ferro e Lúcio Marques; narrativas pretas analisam a realidade de povos pretos no Brasil segundo Érika C. Silva Alves e, finalmente, os povos manuaras são poética e criticamente apresentados por Welton Yudi Oda. A



segunda parte dos anais reúne três leituras da literatura contemporânea: a primeira sobre a violência contra a infância na obra de Jorge Amado, assinada por Acir M. Karwoski e Danúzia F. Brandão; outra sobre a condição humana na literatura contemporânea assinada por Luciano Gomes dos Santos; e a terceira, a construção discursiva do sujeito messiânico de Ilza S. G. Cutrin e Paulo Círio Silva. Os dois últimos ensaios do livro voltam-se às questões das múltiplas inteligências e das tecnologias de ensino. O primeiro interroga como a educação pode se tornar mais inclusiva e eficaz e vem assinado por Gizelly Marques e Maria dos Milagres da Cruz Lopes e o segundo, relativo a práticas docentes pensado a partir do emprego de novas tecnologias, assinado por Águida Assunção e Sá e Lúcio Marques.

A organização deste livro, coroado pelo esforço e colaboração de tantas pessoas, é um indício de que o pensamento não se reduz à solidão nem à fria racionalidade. Antes, o pensar expressa a alegria do encontro e se nutre do diálogo. Ele integra o zelo de polir e facetar as ideias gestadas na interioridade de si através do diálogo com o outro mediado pela exterioridade do encontro. O nós presente no diálogo acadêmico que emerge na troca das pesquisas sempre enriquece quem doa e sempre alegra quem recebe. Este livro, apesar das dificuldades inerentes ao confinamento social e ao desafio da co-laboração (labor em conjunto), reflete a alegria da pesquisa compartilhada. Reunidos pela pesquisa, tivemos parte do nosso *ser restituído a si mesmo*, como atesta Drummond, e nesse encontro experimentamos o gosto da *contingência em busca de transcendência*.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. *Amar se aprende amando*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- CANGUILHEM, G. O cérebro e o pensamento. *Natureza Humana* 8(1): 183-210, jan.-jun. 2006.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Trad. M. E. Galvão. São Paulo: M. Fontes, 2001.
- MARQUES, L. Á. A Física de Aristóteles, p. 681-689. In: C. O. Ibarra; C. A. L. Mendoza. (Org.). *XVIII Congreso Latinoamericano de Filosofía Medieval*. Buenos Aires: C.A. Lértora, 2021b.
- \_\_\_\_\_. *A lógica da necessidade*. Porto Alegre: Fi, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Corpus Paraensis. Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.35, n.74, p. 1-24, maio/ago. 2021a.
- \_\_\_\_\_. *Philosophia brasiliensis*. Porto Alegre: Fi, 2015.
- \_\_\_\_\_. & Pereira, J. P. R. *Escritos sobre escravidão*. Porto Alegre: Fi, 2020.
- NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. Trad. M. Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001.
- PLATÃO. *Sofista*. Trad. J. C. Souza et alii. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

**PARTE I**

***CORPUS CARACENSIS***

## NOTAS SOBRE A HISTÓRIA E O *CORPUS CARACENSIS*

Elves Botéri <sup>1</sup>

Yani Aparecida de Oliveira <sup>2</sup>

### 1. UMA HISTÓRIA DIGNA DE NOTA

Situado no Parque Natural do Caraça em Minas Gerais, com construções datadas do século XVIII, o Colégio do Caraça tem uma história bicentenária. A trajetória do educandário teve grande notoriedade no ensino no século XIX, período importante para ser aprendido, para conhecer a gênese de uma tradição que foi estruturada ao longo da história no ensino. Por isso, escrever sobre o Colégio é narrar um projeto de educação não só na Província de Minas Gerais, como também destacá-lo na educação nacional.

A abertura do colégio foi realizada pelos padres Leandro Rebelo Peixoto e Castro e Antônio Ferreira Viçoso<sup>3</sup>, missionários recém-chegados de Portugal em 1820 direcionados, inicialmente, para um colégio no Mato Grosso, mas como essa missão já havia sido ocupada

---

<sup>1</sup> Pós-Graduando em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Uniube e graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Membro do grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq). E-mail: elvesboteri@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Membro do grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq). E-mail: yaneoliveira8@gmail.com

<sup>3</sup> Dom Antônio Ferreira Viçoso (1787-1875) um dos fundadores do Colégio do Caraça é um personagem importante para a construção da nossa história. De origem Portuguesa (Évora), o religioso teve grande importância na construção da Congregação da Missão Lazarista no Brasil. Além de ter feito parte da coordenação do educandário mineiro, Dom Viçoso esteve à frente do Seminário de Jacuenga (1822) e do Seminário de Mariana, foi também Superior Visitador da Província Brasileira da Congregação quando nomeado bispo de Mariana. Como Missionário, destacam-se sua oratória, suas obras religiosas, dentro de uma realidade escravocrata que criticou firmemente em *Escravidão ofendida e defendida* (1840) (Marques e Pereira, 2020, p. 145-203).

por outros sacerdotes, foram redirecionados. Por caminhos cruzados de um sonho revelado no testamento de Irmão Lourenço<sup>4</sup>, fundador do Santuário de Senhora Mãe dos Homens do Caraça, a casa ficou à espera dos sacerdotes (Irmão LOURENÇO *apud* CARRATO, 1968, p. 106<sup>5</sup>):

...declarava que a sua vontade sempre fora e era de que todos os referidos bens seus fossem para estabelecimento e residência de Missionários, na forma do dito oferecimento a Sua Alteza Real, e não podendo conseguir-se para esse fim, que em tal caso servisse para um Seminário de meninos, onde aprendessem as primeiras letras e mais artes, ciências e línguas, como Gramática, Filosofia Racional e Moral.

Somando a esta vontade mais a promessa de dois padres de evangelizar e com a benção de D. João VI, herdeiro de Irmão Lourenço, esse doou as terras da serra aos sacerdotes, com a junção do propósito dos missionários e a proteção do regente deu-se início à construção de um colégio no alto da serra.

Assim surgiu o educandário entre a “terra e o céu”, em 15 de abril de 1820, quando “os padres Lazaristas batem à porta do Santuário de Nossa Senhora Mãe dos Homens e recebem as chaves da casa que entra assim na fase longa e gloriosa do Colégio do Caraça” (CARRATO, 1963, p. 19). A partir do mesmo ano de 1820, os missionários instalados na serra, se dividiram entre as missões na região para conseguir esmolas e deram início à fundação do colégio, em viagem ao Rio de Janeiro, P. Leandro R.

---

<sup>4</sup> Irmão Lourenço de Nossa Senhora, missionário que tem sua história contada com diferentes versões por autores próximos ao Caraça. O Irmão Lourenço, como ficou conhecido na região da serra em meados do século XVIII, iniciou a história de toda construção do Caraça, com construção de uma ermida e hospício já no século XVIII e tinha como sonho construir um educandário naquele lugar, feito realizado em 1821.

<sup>5</sup> Todos os textos com ortografia antiga serão atualizados para a nova ortografia, pois a versão original está disponível para consulta na referência indicada ao final desta introdução.

P. Castro trouxe consigo para a serra quatro alunos, no entanto, o Colégio foi aberto oficialmente em janeiro de 1821.

No ano da abertura o colégio contava com 14 estudantes. Em 1823, o número cresceu para mais 73 alunos. A cada ano o avanço era notável, atingindo um número de 205 internatos em 1870 e o número cresceu ainda mais até a data de 1874, chegando a 300 alunos/ano. Na sua história percebe-se uma aproximação dos padres com a Coroa portuguesa, antes mesmo de sua abertura, o colégio recebeu de D. João VI o título de Real Casa da Missão. Depois de quatro anos, já como educandário, recebeu mais um título, o de Imperial Casa, honraria recebida das mãos do Imperador Pedro I, com uma finalidade (ANDRADE, 2000, p. 23): “os títulos conferiam meios de facilitar a sobrevivência da Instituição, como isenção de impostos e ajudas pecuniárias”. A instituição, ao longo de seu ensino, foi dirigida pelos padres da Congregação da Missão, missionários conhecidos como lazaristas, que teve como fundador São Vicente de Paulo em 1625, na França, com ascendência europeia, o internato construiu nas terras mineiras sua educação, junto à natureza.

Em documento redigido pelo P. Leandro R. P. Castro em 1835, com a função de passar ao Império, o Regulamento do Seminário da Imperial Casa de N. S. Mãe dos Homens na serra do Caraça tratando sobre a finalidade do educandário (CASTRO, 1835, p. 899):

Uma casa de educação bem organizada é um grande tesouro para a Igreja e para os Impérios, nela a mocidade, ao mesmo tempo, em que adquire as ciências forma o coração sobre a forte base, a virtude e deste modo felicita a mesma e torna-se útil a sociedade. É nas casas de educação, aonde um moço mais facilmente conhece sua natural vocação o que muito convém para os progressos da vida.

O projeto educativo da Congregação introduziu o ensino humanista, em busca do conhecimento, preparando o jovem para enfrentar a vida em sociedade ou fazer parte da vida religiosa. Além do Colégio do Caraça (1820-1912), a instituição também abrigou o Seminário Maior de Mariana (1854-1882) e a Escola Apostólica, para formação do clero lazarista brasileiro (1885 a 1854 e 1905 a 1968). A direção do Colégio esteve sob as coordenações de clérigos portugueses (1820-1854) e franceses (1854-1903). A administração que teve grande importância para o crescimento do colégio, momento referido como seu apogeu, reforçando o seu projeto pedagógico, com grande base no ensino humanístico, conforme se entendia o termo na época: uma educação centrada nos valores e métodos tradicionais, com essa definição específica, a instituição recrutava “alunos em determinados segmentos sociais, fornecendo um tipo particular de ensino centrado na humanidades clássicas, preparando-os eventualmente para a academia” (ANDRADE, 2000, p. 71) e, por fim, em uma terceira etapa, o colégio foi assistido por clérigos lazaristas brasileiros.

O centro de ensino teve uma história de notória grandeza, sendo título de valor o fato de ter sido egresso caracense, diferente de outros colégios que teve pouca duração por falta de alunos. É preciso abrir um parêntese aqui e trazer o fechamento do colégio por um tempo (1842-1856), mesmo com tanta preciosidade, os superiores do colégio viram ser necessária sua transferência por razões políticas para outra região de Minas, em Campo Belo. As adversidades políticas em relação à passagem do período colonial ao imperial, operou uma mudança que causou problemas na visão de administração do internato, culminando na queda do número de matrículas e no encerramento das atividades da casa em 1842.

A proximidade entre os coordenadores do colégio com a Coroa, foi questionada na imprensa e colocada em questão, sobretudo, no que se refere à qualidade de ensino da casa. E o ponto em questão eram os valores referentes às isenções de dízimos, o que comprometeu o todo do funcionamento da instituição. No entanto, em meados do século XIX, sua reabertura foi motivo de festa, com a sua volta para a serra em 1856, com novos superiores, os lazaristas franceses, que reacenderam o brio da instituição. Sua volta foi motivo de exultação na Assembleia Legislativa de Minas, com o discurso do presidente da Província, Francisco Diogo Pereira.

Outra situação difícil que merece destaque é a epidemia de beribéri. Ela afetou o ingresso de novos estudantes por um longo período. A doença surgiu no educandário no ano 1859 e, por um longo tempo, os internos e os funcionários sobreviveram como podiam, pois a doença teve altos e baixos índices por um longo tempo. E, com todas as dificuldades, a instituição não se distanciou do seu objetivo específico: formar a elite de Minas Gerais. O colégio tinha como propósito educar aqueles que iriam ocupar lugares de destaque, sendo considerada a “sementeira do poder”, com uma formação moral centrada mais nas virtudes que nos saberes.

Pela instituição passaram milhares de estudantes, prenhe de uma juventude com futuro promissor. Eram alunos que não só incluíam os vindos da província como também muitos jovens vinham das regiões próximas a Minas, com um total de 7533 de alunos que passaram pelo ensino lazarista na serra (ANDRADE, 2000, p. 183). Esse era considerado um número alto em relação à juventude da época. Porém, não deixamos de notar que, esse total não inclui alguns anos, visto que os *Livros de matrículas* estão incompletos. Não obstante essa falta, os documentos



não deixaram de apresentar um grande número de egresso influentes para a época. Desses milhares saíram muitos nomes públicos, sacerdotes, advogados, médicos, engenheiros e políticos de prestígio, dentre os quais, os ilustres nomes de dois ex-presidentes do Brasil: Afonso Pena (1906-1909) e Artur Bernardes (1922-1926).

O Colégio foi marcado por muitas histórias. Situado no alto de uma montanha à vista de um gigante deitado, cuja imagem impacta pelo tamanho, teve no seu ensino a responsabilidade de formar muitos bacharéis. O educandário, mesmo vivendo momentos de crise, garantia seu prestígio diante da sociedade, pois, o ensino da casa era considerado de excelência como marca concedida pelos lazaristas, chegando a ser equiparado ao Colégio Dom Pedro II no final de sua trajetória entre 1900 e 1912. Com a ampliação do número de colégios na província naquele tempo somada às crises internas, o centro de ensino teve seu fim em 1912. Com o fechamento do colégio, a Escola Apostólica teve mais um tempo de vida sendo interrompida por um incêndio em sua biblioteca em 1968. A biblioteca merece destaque por sua importância pedagógica. Na inauguração, contava com 27 livros religiosos na época de Irmão Lourenço. Durante o século XIX, chegou a, aproximadamente, 50.000 livros. Com o incêndio ocorrido em 1968, grande parte dos livros foram queimados. Hoje, ela conta com um acervo de 30.000 volumes, sendo 25.000 catalogadas entre as obras raras, segundo informações da própria biblioteca.

Com essa breve cronologia sobre o Colégio do Caraça, passemos à apresentação de notas sobre o estado da arte relativa a identidade institucional. Os escritos analisados traçam a linha da construção do ensino desse educandário, embora não exclua o mergulho em um amontoado de documentos esquecidos que são imprescindíveis à

compreensão da gênese desse projeto educacional e de como este ainda reflete na atualidade. Com isso, trataremos do contexto em que o colégio estava inserido, sua pedagogia e, por fim, algumas notas sobre os manuscritos que editamos neste *Corpus Caracensis*. Este não está livre de algumas contradições e do debate entre educadores, bem como do rigor ascético entranhado em seu regimento.

## **2. O CONTEXTO DE ORIGEM DO COLÉGIO DO CARAÇA**

Antes de tratar da gênese do projeto educacional do Caraça, mencionemos o momento histórico, localizando a instituição no tempo e espaço, assim como as normas e método que fizeram parte do debate sobre a educação. Destacamos os três períodos vividos desde o início até a estruturação desse ensino, a saber: o fim do período colonial, o imperial e início do republicano, sabendo que a maior parte de sua história ocorreu no período imperial. Há que se considerar a tensão própria desse período tanto no campo político quanto no desenvolvimento social, olhando-se para a construção da identidade da instituição, cujo fim era a formação de homens que pudessem articular em todos os campos, seja no político, no econômico e no social para um desenvolvimento promissor.

À luz da formação do Império e com uma perspectiva laica, mudanças significativas, especialmente em relação aos processos sociais começaram a ser colocadas em discussão: a educação começou a ser pensada para e pela classe dominante como reprodução de uma educação europeia com a função bem específica de formar a elite governante. No início do Império, o que se tinha de educação era um sistema educacional precário, herdado da Colônia que sofreu com a

expulsão dos jesuítas e o fechamento de muitos colégios. Depois da reforma pombalina, a dita educação laica ainda estava muito ligada à Igreja. Esta continuava sendo a responsável pelo pouco de iniciativa, porém com diferentes vieses, enquanto para o povo educação, praticava-se o método catequético, sob o domínio da aristocracia social que começava a buscar alguma educação formal.

Com a Proclamação da Independência em 1822, o assunto educação começou a ser debatido, a partir de um novo olhar, pois ela apareceu na Primeira Constituição de forma popular, em seu artigo 179, nº XXXIII, garantia a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, embora saibamos bem quem eram os cidadãos neste período. Posteriormente, a Constituição, mais uma norma à primeira lei de ampliação do ensino, trazia a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, outorgada por Dom Pedro I, a norma determinou a abertura e ampliação de escolas de primeiras letras em todas cidades e vilas.

A lei trouxe também a construção de um currículo escolar, com o início do ensino mútuo nas capitais das províncias, ou seja, hierarquizando o ensino, de forma gradual através de “títulos” e os alunos que estivessem adiantados, ajudaria os que não conseguissem acompanhar as disciplinas, hoje chamados de monitores. Os alunos avançados poderiam ensinar aqueles de outras séries além de auxiliar aqueles que precisassem de reforço, situação que pode ser vista junto à precariedade de educadores.

A lei era uma orientação para todo o projeto educacional, trazendo uma organização no mesmo, no seu artigo sexto, foi estabelecido o que ensinar, “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 mais, “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).

Achamos importante destacar o método que foi seguido e que refletiu diretamente no projeto pedagógico do Caraça, conforme posto o regimento disciplinar que as escolas deveriam estabelecer seria o método de Lancaster, método que abordaremos no subtítulo pedagogia.

Seguimos com nossa cronologia, com o Ato Adicional de 1834, Ato que alterou a Constituição de 1824, e a norma que refletiu de forma direta na educação da Província Mineira, pois a partir da aprovação deste Ato, “o Ato Adicional deu início a um período de mudanças significativas na arquitetura institucional do Estado ao distinguir as atribuições dos governos central e provinciais, garantindo maior autonomia regional” (CABRAL, 2016).

O governo central delegou às províncias o direito de legislar sobre a instrução secundária, pública e particular, com o Ato, Assembleias Provinciais foram criadas, delegando às províncias fiscalizações na educação. A Província de Minas Gerais até então contava com a educação de forma avulsa, contando apenas com Seminário de Mariana como Colégio, com grande precariedade de educadores capazes de ministrar aulas com todas as disciplinas, com traz Rodrigues (1986, p. 35) “sendo mínima a arrecadação do subsídio e os professores mal pagos, as escolas iam funcionando precariamente”.

A fundação de mais colégios era preciso para a província, que necessitava de um ensino constante, com a finalidade de educar a juventude de forma sólida pensando no desenvolvimento da região, visto que “o momento cultural, filosófico e político mineiro, representou para consciência brasileira uma referência valiosa em vista

de seu papel no processo de formação da nacionalidade” (RODRIGUES, 1986, p. 171).

Conforme afirmação de Rodrigues, Minas Gerais no século XIX esteve presente nos debates feitos acerca do desenvolvimento no país, tanto nas discussões filosóficas como políticas, no entanto, era preciso que os filhos das famílias tradicionais tivessem como missão, além de estarem inseridos nesses debates, serem capazes de apossar-se de posições de poderes no desenvolvimento dessa província como também na construção do pensamento da nação. Assim, a instrução teve um papel fundamental no progresso da província mineira, uma vez que ela se destacava, desde seu início, pela sua riqueza e desenvolvimento agrícola.

Neste contexto acrescentamos mais dois pontos importantes na construção desse projeto educacional tanto para a província de Minas Gerais como para a história do Colégio do Caraça. A existência do Seminário de Mariana, que é considerado a mais antiga casa de educação de Minas Gerais, mesmo alguns autores nos apresentando a existência de outros estabelecimentos de educação na província desde 1730, fundada pelo Bispo Dom Frei Manuel da Cruz, o Seminário de Mariana, ao longo do tempo esteve em constante diálogo com o Colégio do Caraça.

Partindo de recomendação papal (Bento XIV) em 1745, mais a vontade da população mineira por estabelecimentos de ensino na região, em 1750, essa a vontade foi atendida. Deu-se o início ao ensino nas terras mineiras, por causas reflexas da reforma do Marquês de Pombal, os poucos padres que compunham o Seminário tinham “como trabalho uma melhoria dos costumes, catequeses intensa e no trabalho

educacional, a regência de todas as cadeiras escolares, régias e particulares” (Rodrigues, 1986, p. 30).

O Seminário de Mariana passou por grandes crises internas e intensificadas com a expulsão dos jesuítas, causa que refletiu não só na realidade da província, mas em todo o Império naquele momento. O Seminário sofreu com a expansão do ensino, com a falta de alunos chegando a ser fechado, sendo reaberto em 1821, com novos sacerdotes e um aumento no número de matrículas.

Entre crises e renascimento da instituição, o Seminário teve mais alguns anos sem bispo entre 1835 e 1843, por causa do falecimento de Dom Fr. José da Santíssima Trindade. Mas, nesse ano, o Seminário renasceu para o seu apogeu, com a destacada presença do mesmo sacerdote fundador do Colégio do Caraça, Dom Antônio Ferreira Viçoso, quando assumiu a Diocese de Mariana. Foi um tempo de mudanças e elas foram acontecendo com um projeto semelhante com o do Caraça tradicionalista: “Dom Viçoso franqueou o Seminário a todos os alunos, mesmo aqueles que não se destinavam ao estado eclesiástico. Dividiu-o em duas seções: o Colégio Episcopal e o Seminário propriamente” (RODRIGUES, 1986, p. 34). E, mais tarde, por causa da epidemia de varíola, os cursos teológicos foram transferidos para a serra do Caraça, permanecendo no local até 1882, reafirmando a aproximação das duas casas de ensino.

Cabe destaque também na nossa história a abertura do Colégio Dom Pedro II, este que era modelo de educação a ser seguido em todo Império. Consequentemente, exemplo de educação para o Colégio do Caraça. Fundado a partir do Decreto de 2 de dezembro de 1837, constando no seu artigo terceiro a base de um currículo, ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; retórica, geografia, historia,

filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia, base curricular que foi exemplo para as demais instituições de ensino de todo o Império.

Essa instituição foi por muito tempo símbolo de civilidade, uma vez fazendo parte deste ensino os jovens poderiam realizar os exames para o ingresso nos cursos superiores, aqueles que completassem recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. O Colégio de Pedro II não foi diferente dos demais, a instituição foi mantida por pessoas influentes, “formada por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos e terras. Torna-se necessário lembrar que, quando a população brasileira girava em torno de 8.800.000 habitantes, apenas 1,2% era de alunos matriculados nas escolas do Império” (MULTIRIO).

A equiparação do Caraça com o colégio fluminense reafirma seu prestígio, e mais uma vez acentua para quem estava sendo pensada a educação.

### **3. A INSTITUIÇÃO PEDAGÓGICA**

Com uma realidade fincada no arcaísmo e em um regime escravocrata, o projeto de educação, particularmente no Caraça, tinha um propósito, de garantir a ordem e manutenção da aristocracia mineira, e moldar aqueles que pudesse conduzir o futuro da província, como lembra Andrade (2000, p. 157): “o coroamento dessa formação geral, linguística e literária, era o discurso, fundado nos autores clássicos latinos, adestrando o aluno para a assimilação e prática do exercício retórico indispensável ao trânsito social dos notáveis em uma sociedade de analfabetos e escravos”.

A educação feita pelo Colégio do Caraça visava atender famílias tradicionais de Minas, os fazendeiros e comerciantes, estes que eram uma pequena parcela da sociedade mineira, os filhos desses senhores tinham o privilégio de serem educados como os herdeiros do poder, além dessa minúscula elite, fazia parte desta educação alunos externos, os quais seguiram a vida religiosa.

Todavia, o pensamento principal era modelar aqueles que iriam dirigir a sociedade, e para isto o Colégio, embrenhado em meio às montanhas, era exemplo de formação, o lugar perfeito para uma boa formação, longe de todas as distrações que pudessem tirar a concentração, de uma geração de jovens, futuros senhores em um regime de poucos que iriam mandar e muitos, obedecer.

O educandário além do local em si, tinha aspectos que agora vamos apontar: a disciplina, a moral junto à religião e a grade curricular com elementos que eram considerados fundamentais para a formação de um homem preparado para viver naquela sociedade, essas referências foram base para o Regulamento do Seminário da Imperial Casa de Nossa Senhora Mãe dos Homens da Serra do Caraça, escrito pelo padre Leandro Rebelo em 1835.

A disciplina inflexível era seguida pelos internos, seguindo o rigor das horas: acordar às 5 horas da manhã, alimentação, descanso, meditação e estudo, sempre de forma isolada e em silêncio, confirmando assim uma formação de exemplar austeridade. “É no bojo desse ideário que o projeto pedagógico do Caraça deve ser compreendido, mas combinado a um aspecto fundamental do que à época entendia por educação. A ideia básica era isolar a criança ou o jovem do mundo, sob regime da vigilância constante” (ANDRADE, 2000, p. 154).



O rigor educacional era notável. Notamos no nosso estudo que, com o decorrer do tempo, a mesma disciplina foi usada ao longo do funcionamento do colégio, com destaque para o Código Disciplinar, redigido por Pe. Leandro Rebelo Peixoto e Castro em 1831 que perdurou até o fechamento do colégio em 1912.

A rigidez intensificada dava à instituição a reputação de autenticidade e de severidade, a imagem do colégio que passou a ser temido pela criança. Uma vez fazendo parte desta educação, qualquer falta escolar era motivo de castigos, com diz Carrato (1968, p. 123): “as faltas escolares logo desencadeavam o funcionamento da pronta máquina disciplinar coercitiva da casa”, os castigos eram variados, o uso da vara de marmelo, cópias, privações de recreio, reclusão e silêncio e a temida palmatória, ‘Santa Luzia’, instrumento que eram exibidos pelos “padres seculares, contratados de fora para o antipático mister. De palmatória em punho, andam de aula em aula, de salão em salão, de recreio em recreio, a todos nivelando com o seu avassalador domínio”.

Vivência que deixou lembranças amargas em alguns egressos, ainda conforme escrito de Carrato onde ele traz o sentimento de amargura do historiador e antigo aluno do colégio, Augusto da Costa Leite, autor do livro *Saudades e lembranças do Caraça*, o autor no seu escrito compara os educadores como “verdadeiros carcereiros da disciplina mal compreendida” (LEITE *apud* CARRATO, 1968, p.123). Em um outro momento Leite, acrescenta como era feito o ato de castigar com a “Santa Luiza (...) usando um lenço no braço, para ter mais força de puxar a palmatória”.

Pensando nesse sentimento do autor sobre sua estadia no educandário, é preciso refletir, na forma que a escola era posta na vida da criança desse período, ser tirado do meio social para um lugar

fechado e recluso, criança que ainda muito nova saia de sua vida doméstica para o internato, considerando que o período escolar naquele tempo começava por volta dos dez anos. Os filhos de famílias que dispunham de uma condição financeira eram levados pelos seus responsáveis para fazer parte do mundo do Caraça, um mundo que já no seu regimento dispunha que os alunos deveriam ser “sofredores, pois não terão todos aqui cômodos que teriam em casa de seus pais, e porque tem de viver com outros dos quais uns serão de um gênio, e outros de outro, uns terão uma educação, e outros outras” (CASTRO, 1835, p. 903).

Longe da família e qualquer tipo de convivência fora do regime escolar, o jovem ao longo de sete anos de estudos, no século XIX e cinco anos no início do século XX, teriam que ser capazes de se desenvolverem, criar bons modos, ser “educado” para assim terem a oportunidade de terem acesso a universidades e ocuparem lugar de destaque, além de garantir uma distinção social. Eles seriam parte de uma sociedade de privilegiados, um senhor, um senhor honrado de muita sabedoria e valentia para lidar com a realidade. Junto a essa disciplina aproximamos o projeto pedagógico do educandário do método de Lancaster, método com severa disciplina que aqui ganhou um modo peculiar.

Buscando mais informações junto ao texto de Laís Olivato (2017) para discorrer sobre a severidade, a autora faz a transcrição de um folheto publicado em Ouro Preto no ano de 1829, com o título *Castigo Lancasterianos, na Província de Minas Gerais (1829)*. O documento em questão era um manual de consulta para professores trazendo a forma de castigar aqueles que não conseguissem atingir a meta das lições e castigos que se estendiam aqueles que não obedecessem às regras da instituição.

De acordo com a autora o texto original do pedagogo inglês Joseph Lancaster, (1778-1838) *British System of Education*, impressa em Londres no ano de 1810, sofreu fragmentação quando traduzida na cidade do Porto, em 1823 com título *Sistema Britânico de Educação*. O texto original foi mais uma vez recortado quando rescrito no Brasil, a partir do já fragmentado na tradução portuguesa. Conforme ainda o escrito de Laís Olivato, o método do inglês tinha como finalidade na sua originalidade a inclusão de alunos pobres na educação em uma realidade longe do Império brasileiro, o método de Lancaster era colocado em prática no fim de cada aula, aqueles que conseguissem se sobressair eram premiados, com objetos materiais, enquanto aqueles que não conseguiam acompanhar as mesmas eram castigados em público.

Ainda segundo a autora, o método, quando realizado na educação mineira, sofreu alterações, aqui o aluno não era presenteado quando se destacava só o castigo permaneceu inalterável dentro da instituição, afirmativa que pode ser confirmada na transcrição de Laís Olivato, onde ela apresenta os *Castigos Lancasterianos*, mostrando como era feito cada castigo e a forma de graduar estes conforme o não cumprimento das obrigações exigidas pelos educadores. Os castigos, “na descrição da aplicação dos castigos lancasterianos por Lancaster, traduzida pelo livreto mineiro, os castigos eram sempre aplicados durante a aula e em público, a fim de que funcionassem como exemplo para os demais” (OLIVATO, 2017, p. 7). Portanto, o método foi posto em Lei Imperial em 1827, em seu parágrafo único, este que nos trouxe a palavra chave dessa educação que era “moldar”, a capacidade de estimular, moldar um tipo de comportamento, onde punir era a solução para comportamentos indesejáveis e reforçar aquilo que era posto como de forma repetitiva

até ser automatizada, análise que vem de encontro com uma disciplina forte para moldar futuros nomes determinantes na nossa história.

Acrescentamos a esse projeto a junção da moral e da religião como base de ensino da instituição, mesmo sabendo que a casa de ensino estava dentro de uma lei com reformas para o ensino laico, notamos a importância dos termos como requisitos prestigiados na educação do Colégio do Caraça, estabelecendo os costumes e valores dentro daquela sociedade, ou seja, seguindo a conduta que começava ser imposta para manter uma sintonia no projeto como estrutura. “A formação moral, somada à aquisição de cultura geral, contempla não somente os objetivos do curso preparatórios oferecidos pelo Colégio, mas, sobretudo uma espécie de propedêutica à vida pública” (ANDRADE, 2000, p. 156).

A partir desse entrelaçamento era possível uma moral cristã para a formação de um cidadão de bem e honrado, acreditando que a religião junto à educação era a forma de educar produzindo sentimentos de respeito e ordem: “a Igreja Católica propugnou fortemente pela moralização dos costumes e pela expansão apologética da fé romana, em decorrência do processo de secularização da sociedade. É neste quadro que se inscrevem a pedagogia e a disciplina instituídas pelo Colégio dos lazaristas” (ANDRADE, 2000, p. 131).

Conforme documento escrito por Pe. Leandro R. P. Castro aqui já citado, o padre discorre sobre a importância de aprender a ter virtudes, “eles devem persuadir-se que não vem só para aprender os estudos e ciências, mas também as virtudes, e é o que os pais mais desejam de seus filhos. Vale mais um homem de conhecimento medianos sendo virtuoso do que o grande sábio” (CASTRO, 1835, p. 903).

Para fundamentar nosso pensar trazemos a obra *Escola brasileira* (1827<sup>6</sup>) de José da Silva Lisboa<sup>7</sup>, Visconde de Cairu, comentada pelos autores Dalvit Greiner de Paula e Vera Lucia Nogueira, escrito que trouxe o projeto de educação moral para a mocidade brasileira em tempos de Império. Seguindo com as ideias de Visconde de Cairu para a educação, a moral era a língua universal dos povos e a Escritura santa era o livro da moral, trazemos o pensamento do Visconde a partir do comentário dos autores: (PAULA, NOGUEIRA, 2017, p. 90): “à continuação do esforço dos velhos que espalharam a civilização cristã pelo mundo afora; é a juventude que fará a correção dos rumos. São os meninos e jovens contemporâneos do velho José da Silva Lisboa que vão governar o Império”.

O que vimos na pedagogia caracense é esse mesmo valor primordial, uma educação sacramentada no princípio da moral, os alunos eram educados para governar, ocupar um lugar de poder e não contrariar os costumes, imersos neste universo seriam capazes de se ajustarem e fazer ajustar os outros à sociedade, pois uma educação alicerçada por valores morais não ficaria longe dos padrões de civilização e cordialidade proposta pela religião, acrescentamos que a educação junto à religião, ambas iriam ser a base pedagógica para a construção de uma nova civilização.

Com grande tempo para orações e reflexões no cotidiano, fato que podemos afirmar junto ao texto transcrito e apresentado neste estudo

---

<sup>6</sup> *Escola Brasileira* ou *Instrução Útil* a todas as classes extraída da Sagrada Escritura para uso da mocidade. É um livro datado de 1827, o autor trouxe os princípios morais e religiosos como fundamentais para formação de uma nova educação para uma nova sociedade.

<sup>7</sup> Visconde de Cairu, (1756-1835), brasileiro, filho de um português com uma baiana, teve uma educação religiosa no Convento dos Carmelitas, em Salvador e mais tarde estudou Direito Canônico e Filosofia em Coimbra. De volta ao Brasil, foi político, publicista e jurista, além de ter sido assessor direto do príncipe-regente. Autor de livros, artigos, poesias ganhando ao longo de sua vida pública notoriedade.

– *Regras Acadêmicas da Congregação da Missão* –, este que dispõe sobre o tempo dedicado aos estudos teológicos e a moral, rotina que tinha como objetivo o desenvolvimento do jovem para estar como um cidadão na sociedade garantindo a harmonia social com temor a Deus.

Trazemos esse modo de educar com uma salvação ou escapatória, junto ao comentário de Paula, Nogueira (2017, p. 93) de Cairu que “não pensava a novidade como uma revolução, mas entendia a educação inspirada pela religião como meio para ressurgi-lo de uma nova sociedade, distante da maldição que foi a Colônia, um novo Império nos Trópicos”. Ainda com os comentários feitos pelos autores junto a obra de Visconde, vimos que o projeto que se iniciava era para combater a nova idolatria francesa da Deusa Razão, propaganda da ciência e da razão como explicadoras do mundo, ideias que deveriam ficar longe dessa nova sociedade.

Dentro deste regimento um ponto não menos exigente era a grade curricular chegando a ter mais de 25 disciplinas, de autores e obras que foram basilares de 1856 a 1912, a instituição ao longo da sua história esteve com seus pés enterrados nas disciplinas eclesiásticas, preparando uma geração para os futuros de homens públicos, civis ou religiosos reforçando a sua educação. Com uma rigorosa disciplina como forma de adestramento e com o ensino baseado na gramática em latim e na retórica que eram considerados instrumentos de dominação.

Estas disciplinas intensificam o pensamento na educação feita pela instituição, com mentalidade clássico-humanística, o ensino de latim, com uma bibliografia clássica e com heranças jesuíticas, como colocado por Carrato, as obras trabalhadas e a maneira que eram estudadas sob forte disciplina eram as *Fábulas* de Fedro, as *Orações* de Cícero, os *Tristes* de Ovídio, as *Eneidas* de Vergílio e as *Odes* de Horatio. “No que tange ao

latim, uma boa aplicação aos melhores textos clássicos, principalmente, aos poetas, sendo necessário manusear o *Gradus ad Parnasum*, conhecer a metrificacão, definir as figuras, analisar as qualidades” (CARRATO, 1968, p. 120).

Observamos que a disciplina de latim era o centro do ensino, através desta aprendia outras disciplinas, tanto os livros com a língua falada nas aulas era o latim, de forma gradual os educandos iam se familiarizando com a língua. Ainda conforme Carrato, o ensino do latim no Caraça era de forma tão séria que, os alunos tinham que citar textos clássicos em latim, estar em constante pesquisa com a gramática latina, o ensino da língua era motivo de mostrar a seriedade do compromisso do educandário, os padres responsáveis pela disciplina eram reconhecidos como compreensivos, nem por isso o regime disciplinar era de facilitar tinham como regentes, Dom Viçoso, o disciplinário, e Garcez, professor de gramática latina.

Em dia de visitas importantes os alunos eram obrigados a mostrar o que sabia com composições, um fato importante foi a defesa de teses de estudantes em latim nos primeiros dez anos da instituição, em 20 de julho de 1828, os alunos caracenses – Manuel Joaquim de Oliveira Cardoso, Manuel Jacinto Rodrigues Braga e Higino Ferreira Paulino – defenderam suas teses em latim, ainda o autor (CARRATO, 1968, p.119), “o convite para solenidade trazia toda uma áurea Kantiana: *Anima nostra naturali felicitatis desiderio, quo pollet, se quasi invita in veritatis inquisitionem vergit, et nos nuquam medium aotius repiriri nullo negotio vidimus, quom cognoscendi facultatem excolece, cum per Logicam, tum per Metaphisicam*”.

Junto a essas teses notamos a importância de aprender latim para estar inserido na construção do país, pois, a língua proporcionava estar

em contato com o conhecimento no campo científico-filosófico em todo ocidente. A língua latina era a porta de conversa com mundo, por isso sua relevância era sinônimo de muito poder na realidade do Brasil Império: “ensinava-se o latim não tanto para que fosse falado ou lido fluentemente, mas, sim, para enxertá-lo na língua vulgar, enobrecendo-a com citações e comentários. Seu uso constituía uma marca de distinção, tão cara ao século passado...” (ANDRADE, 2000, p. 83). A língua para além da formação representava um *status* daqueles que a dominavam, para ser citada enriquecendo a fala e a escrita dos jovens estudantes e, posteriormente, de homens inteligentes que iriam compor a sociedade.

Outra disciplina que devemos destacar é a retórica, a arte de falar bem em uma sociedade política carente a ser construída, assim como o latim a retórica, ocupava um lugar de destaque através do uso da linguagem, sendo aplicada para qualquer assunto, dando a possibilidade de interpretação desse mesmo discurso. Em uma prática de imitar, repetir os educandos eram treinados para falar bem, se destacar, ser falante na sociedade política assim ser destaques na sociedade, “a retórica ensinada e praticada nos colégios – local de iniciação dessa arte – fornecia o instrumental necessário para interpretar a realidade sob a ótica de um mundo fictício, porque estava fora da experiência pessoal dos alunos e de sua contemporaneidade” (ANDRADE, 2000, p. 84).

Com essa citação da autora, aproximamos do termo neo-retórica, aqui colocamos a disciplina tanto com ponto de vista na elaboração do discurso, como na poética ensinada na casa de educação, formas de ensinar a se expressar de introduzir o jovem na vida política, pois, Andrade coloca de forma clara que a retórica e a poética eram usadas como prática social. Neste contexto, a retórica e poética estariam



relacionadas a habilidade de criar e reproduzir discursos convincentes que seriam necessários para além de convencer, colocar em prática ideias que garantisse a ordem.

O que reafirma a posição de Andrade (2000) é a realidade daquele período em construção, com uma classe dominante sendo determinada, em um pensar de graduar o regime da escravidão, a chegada de imigrantes, mostrar poder em uma sociedade que a maioria era analfabetos falar bem, ter o poder de criar um bom discurso com fins persuasivos e eficaz eram imprescindíveis para garantir e manter uma harmonia social.

Centrado no princípio de fazer uma educação sob medida, o ensino era basicamente para garantir a ordem de um projeto social, econômico e político que começava ser gerido, onde o detentor do poder fundou uma tradição a partir de si e desconsiderando o lugar do outro, a ordem era norteadora desse processo educacional. A formação nesta pedagogia tinha como objetivos de indivíduos centrados, ordenados, assim o colégio consistia em segregar os que ali estudavam com o restante da sociedade, o que podemos ver no início dessa estruturação em uma divisão daqueles que iriam pertencer ao quadro linguístico criado.

A análise realizada neste contexto da história nos mostrou que o ensino configurou um projeto civilizador, direcionado para a construção de pensamento da província que refletisse na nação, com um educar de forma moral e disciplinar aqueles que estariam no poder.

Longe de um ensino de visão crítico e de questionamento, dentro de uma teoria, hoje conhecida como, “o aluno é um copo vazio a ser preenchido” e o educador um exemplo a ser seguido “donos do saber”, ou seja, uma educação bancária ilustrada nos nossos dias conforme Paulo Freire, “a rigidez destas posições nega a educação e o

conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1970, p. 34), posição que nos faz refletir junto aos seus escritos sobre esta gênese de educação dialética. Esse contexto nos trouxe aspectos para reafirmarmos a nossa conjuntura de exploração, violência e discriminação apagando grande parte de histórias que são a nossa história, falar desse projeto educacional e trazer para debate a confirmação de um apagamento. Além de pensar sobre essas heranças profundas que nos foi dada de uma educação elitizada, desigual e totalmente excludente, pensando que foi nesse desenvolver que esse processo reflete diretamente na identidade de nossa sociedade, será que conhecemos a história?

No entanto, a nossa história foi um projeto que teve como objetivo específico uma forma de dominação, onde foi colocado em prática o termo “humanitarismo, e não humanismo, preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade” (FREIRE, 1970, p. 34), podemos afirmar junto a isso, a educação desenvolvida pelo Colégio do Caraça no seu tempo e espaço, o início de uma educação, como um projeto que, desde a sua gênese, teve um objetivo construir e reproduzir privilégios a uma determinada classe.

#### **4. A HERANÇA DO CORPUS CARACENSIS**

Sumariamos a história do Colégio, agora centralizamos a atenção nos manuscritos referentes ao ensino do Colégio; os escritos foram transcritos, analisados e traduzidos, quando foi o caso. Nosso primeiro contato com os textos foi observar o estado que estes documentos apresentavam através de imagens digitais que permitiram seu

conhecimento, notamos as condições, aparentemente bem-conservados, o que facilitou nosso estudo.

O primeiro texto é um guia pedagógico com normas sobre a vida acadêmica e a organização interna do colégio. O texto latino estava muito bem redigido e conservado. Não era o primeiro texto dessa natureza a ser usado no colégio, mas um guia sempre em adaptação à luz das condições históricas. Essa *Ratio studiorum* em miniatura permite compreender como era a organização interna e sua dinâmica hierárquica. O zelo pelo estudo completava-se com o ascetismo moral e a diligência corporal impecáveis.

No texto *Transformismo ou Darwinismo*, a escrita é legível, quase sem rasuras. Apareentemente, as laudas são todas folhas de rosto, contendo 14 páginas - o documento foi nos apresentado sem capa nem data. O escrito segue uma linha de raciocínio com começo, meio e fim separado em alguns momentos por pontos.

Os escritos estudados sobre *Lógica*, é datado de 1904. A ortografia neste é inteligível com pouca dificuldade na transcrição, porém, a dificuldade encontrada foi na fragmentação de pensamentos, com notas de rodapé, anotações estas que dificultaram a compreensão feita no caderno do educador, porque uma nota de rodapé se estendia sem identificação a diversas páginas. O manuscrito apresenta rasuras e escritos que vão além das linhas, redigido a lápis com pequenas correções em alguns locais. O documento é composto por 44 páginas, muita dessas páginas contém apenas folha de rosto, em alguns momentos encontramos espaços em branco. Na sua capa, além da data, 08 de fevereiro de 1904, contém o título *Filosofia*, abaixo dele *Jesus Cristo* e as iniciais no alto (*F.M.J.V*). Esses dois textos filosóficos merecem uma apresentação mais demorada.

Quanto ao primeiro – *Transformismo ou Darwinismo* – a questão central é se o ser humano resulta da criação ou da evolução das espécies? Historicamente, a herança judaico-cristã cristalizou a crença na criação. As religiões abraâmicas relatam uma origem criacionista do mundo, com destaque para o ser humano. No cristianismo, sua gênese está na criação do universo por Deus, pois antes de qualquer coisa existir, Deus já existia.

De acordo com os criacionistas, toda a humanidade teria como origem Adão e Eva, o casal primordial. Outras religiões não-abraâmicas possuem seus próprios gênesis, seus próprios princípios, envolto em alicerce mítico religioso. Narrativas de civilizações antigas conservam os relatos tentando explicar a origem como ato intencional criativo, destacando uma figura como criador da vida.

Com a ciência moderna europeia e o destacado lugar atribuído ao ser humano, surgiram hipóteses evolucionistas com Charles Robert Darwin (1809-1882) e Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829). A teoria de Darwin, por exemplo, considera que mesmo Aristóteles já apontava algo sobre evolução. Quem rejeita essa teoria argumenta que o evolucionismo é uma recusa a tudo o que é absoluto, firme e imutável de modo a negar as essências. O manuscrito em questão nos apresenta questionamentos sobre essa origem humana e sua evolução. O autor discute esse problema em chave teológica e filosófica contrapondo o surgimento humano via criação às teorias do transformismo e darwinismo.

As teorias da evolução, ao alegarem que mutações ou a seleção natural são suficientes para explicar a origem da vida, abrem “as portas” ao discurso anticriacionista acerca do surgimento humano. Para compreendermos melhor as críticas levantadas pelo autor às teorias

evolucionistas, faz-se necessário evocá-las. No século XIX, surge uma oposição científica ao criacionismo com Darwin, que desenvolveu a teoria da evolução. Diversamente do criacionismo, na teoria evolucionista, os seres vivos se organizaram de um organismo mais simples e transformaram-se ao longo do tempo. A base de sua teoria consistiria na luta pela vida em que somente os mais aptos conseguem sobreviver e transmitir suas características genéticas favoráveis a seus descendentes.

O transformismo, *grosso modo*, explica a evolução de determinado sistema em virtude de mudanças concomitantes e conjugadas que ocorrem em todos. O darwinismo, por outro lado, explica que essa evolução decorre devido às mudanças proporcionais em seus componentes. Desse modo, na teoria transformacionista de Lamarck, os organismos individuais dentro de uma espécie sofriam as mesmas mudanças, sendo estes organismos os sujeitos causadores das mudanças evolutivas. De acordo com o pensamento darwinista, as espécies surgiram a partir de ancestrais comuns, por meio da seleção natural. Nesse caso, a evolução está pautada na evolução de modelo variacional, excluindo, assim, qualquer necessidade de explicação do fenômeno evolutivo.

Dessa forma, as evoluções são causadas não porque os indivíduos passam por desenvolvimentos análogos, mas sim por causa da variação existente entre indivíduos, tornando os organismos objetos e não sujeitos das forças evolutivas. De acordo com a teoria da evolução, as modificações são constantes. As transformações que favorecem adaptações dos indivíduos ao meio ambiente continuam a se propagar por meio dos descendentes e, após longo tempo, é possível identificar uma nova espécie originária da espécie antecedente com as devidas

distinções. A evolução de uma espécie não ocorre abruptamente, é um processo lento e demorado que pode levar milhares de anos.

*A origem das espécies por meio da seleção natural ou a conservação das raças favoráveis na luta pela vida* (1859) de Charles Darwin, considerada a base da biologia evolutiva e da seleção natural das espécies, causou grande polêmica mesmo existindo antes dela pesquisadores que afirmavam que as alterações orgânicas e inorgânicas eram resultadas de uma lei. Há biógrafos de Darwin que dizem ter ele atrasado propositalmente a divulgação de suas teorias por medo de perseguição religiosa, o que demonstra o poder da religião na sociedade da época. Inevitavelmente foi o que aconteceu e seu trabalho foi condenado como heresia por muitos cristãos.

O cristianismo enfrentava a oposição do evolucionismo. Uma de suas maiores polêmicas se refere aos seres humanos. A teoria indica que temos um ancestral comum com algumas espécies de símios, e pesquisas indicam uma semelhança de 98% entre os genes dos seres humanos e chimpanzés, mas isso não quer dizer que o humano descenda do macaco. As evidências descobertas pela paleontologia contribuem para a teoria da evolução. Os registros fósseis em geral sugerem que os organismos multicelulares só apareceram após os unicelulares e que animais complexos foram precedidos por outros mais simples. Associado atualmente as pesquisas genéticas, o evolucionismo tornou-se um dos marcos do pensamento contemporâneo.

Para o autor do manuscrito caracense, o humano resulta da providência divina. Sendo assim, é inadmissível sua origem de causa fortuita ou de espécie inferior, pois se desta derivasse, outras espécies inferiores também estariam sujeitas a tal mutabilidade. Desse modo, as teorias supracitadas caem em erro por mais que se perceba um mínimo

de concordância em pequenas explanações das ideias do autor com as teorias evolucionistas no que tange às possíveis afinidades como a vida vegetativa e sensitiva e a analogia do humano com os antropóides em sua estrutura geral. Contudo, o autor ressalta que essas afinidades são genéricas e, por mais que possam manifestar a harmonia entre os seres criados, não são indicadores de descendência. Esta mesma analogia sobre os antropóides é encontrada em todos os mamíferos e isto não prova de modo algum as questões sobre as descendências do “humano e macaco”. Se, tampouco a analogia da estrutura geral tem fundamentação forte para o autor, menos ainda terá a fundamentação dos darwinistas para provarem essas semelhanças dentro das particularidades especiais de cada organismo.

O autor elenca as profundas divergências entre o humano e o macaco, tais como a posição, o crânio, o cérebro, as extremidades e as forças. A partir disso, desenvolve seis argumentos relativos às divergências contrapondo as teorias da evolução ao pensamento criacionista. Contraposições que, ao mesmo tempo, em que cumprem o papel em sua defesa, abrem outras lacunas, pois deixam de trazer para o argumento considerações válidas de ambas as partes de análise. Percebe-se que o movimento de diferenciação entre o humano e o animal é firmado através da oposição clássica proposta por Aristóteles entre substância e acidente. Sendo a razão um diferencial da espécie humana. Desse modo, é pela essência que o homem se torna consciente de si e do seu próprio mundo.

A partir desse pensamento, podemos inferir que só o humano possui inteligência. Já o animal não possui e não poderá possuir, pois, a essência é o traço distintivo entre o humano e o animal. Essa essência permite ao humano ter consciência de si mesmo, ter consciência de si.

Ao animal, pelo carácter concreto e sensível de seu conhecimento, essa tomada de inteligência é totalmente inacessível, pois ele só pode referir-se a situações presentes: nenhum animal reflete sobre o passado ou projeta o futuro, coisa que o ser humano é capaz de fazer. Ademais, deve-se notar que a diferenciação entre o humano e o animal é igualmente ilusória, pois à medida que o autor do manuscrito os diferencia, ele situa o humano em um estatuto além da animalidade, o que não existe, visto que somos tão animais como todos os demais que merecem esse nome.

Ainda hoje vemos essa disputa entre o evolucionismo e o criacionismo por serem tão distintos. Mas há pensamentos que tentam aproximar essas duas linhas de análises como o conceito do evolucionismo teísta ou *design* inteligente. Esse conceito de evolucionismo teísta busca conciliar a ideia da divindade e a teoria da evolução. Por outro lado, o *design* inteligente baseia-se na ideia de que as características do universo são explicadas por uma causa inteligente e não pela seleção natural. Há críticas tanto para o criacionismo quanto para a teoria da evolução. Os críticos do evolucionismo têm uma concepção equivocada sobre a definição do termo “teoria”, baseando-se no entendimento de que a evolução é “apenas uma” teoria e não um fato, associando o termo à hipótese ou algo não empiricamente provado. Vale ressaltar que teoria não significa possibilidade e sim princípio cientificamente aceito ou lei geral. À medida que cientistas e pesquisadores fazem novas descobertas, novas teorias são formuladas e a história reconstruída.

Quanto ao outro manuscrito – *Anotações de Filosofia: Lógica* – datado de 1904, o leitor encontrará o que aparenta ser, anotações destinadas aulas – ou uma organização de raciocínio e método para tal



fim –, pois a disposição dos escritos indica um caminho seguido dentro do raciocínio filosófico, por vezes fragmentado, aparentemente esboçando um planejamento de ensino.

O manuscrito apresenta uma introdução à *lógica* a partir do pensamento aristotélico, apesar de não ser citado diretamente (o que acontece com outros pensadores no decorrer da escrita), mas tal evocação se torna perceptível via reflexão tecida pelo autor. O texto nos leva em um movimento que se inicia com a *lógica* e segue para a *física* e para a *metafísica*. É uma transposição sutil, de certa forma, pois as passagens não estão delimitadas diretamente, exigindo do leitor certa atenção. Quanto a *lógica*, nos deparamos ao pensamento relacionado à lógica aristotélica a partir das reflexões do pensamento com a verdade, uma ferramenta para analisar se os argumentos utilizados nas premissas conduzem a uma conclusão coerente. Seu fundamento está na proposição que usa a linguagem para expressar os juízos formulados pelo pensamento. Juízos que são expressados de maneira lógica através das conexões das proposições, denominado silogismo, que é um ponto central dessa lógica. Desse modo, a lógica escrutina o que torna um silogismo verdadeiro, as proposições e seus elementos. O silogismo possui três características principais: mediato, demonstrativo (dedutivo ou indutivo) e necessário. E as três proposições o constituem, sendo a premissa maior, premissa menor e conclusão. A proposição é o enunciado a partir do discurso declarativo do que foi organizado, relacionado e reunido pelo juízo. A organização ocorre pela afirmação ou negação com base no princípio de não-contradição. As proposições são expostas de acordo com a qualidade e a quantidade obedecendo à divisão entre afirmativas e negativas. Sob o ponto de vista da

quantidade, as proposições se dividem em universais, particulares e singulares.

Ao revermos a educação proposta no Caraça na época em que foi desenvolvido o manuscrito, temos uma educação tradicional, rigorosa voltada aos dogmas e regras da Igreja. Analisando a partir dessa afirmação, percebemos em nosso autor um movimento em sua escrita filosófica um tanto quanto além do seu tempo, algo como um ato de se “rebelar às imposições”. Por um lado, considerando que o *Index librorum Prohibitorum* ainda fazia parte da compreensão católica, e incluía mais 4000 obras entre 1559 e 1948, deve-se pensar na condição em que o autor escreveu os textos.

A primeira versão do *index* foi promulgada pelo Papa Paulo IV, inicialmente ficando sob os cuidados da inquisição. A lista continha títulos de obras que se opusessem a Igreja Católica e, dessa forma, seu objetivo era prevenir a corrupção dos fiéis. Corrupção no sentido de os fiéis deixarem de ser fiéis a Igreja. Os livros, antes de serem publicados, passavam por uma avaliação do clero e até mesmo do Papa. Se a obra em avaliação recebesse o *nihil obstat* era fornecido o *imprimatur*, caso contrário, o autor da obra era incentivado a defender seu trabalho. Em alguns casos, era permitido a republicação, mas retirando a parte que a Igreja era contrária. Algumas obras que já estiveram no *index* hoje fazem parte da bibliografia de grandes universidades e são consideradas obras fundamentais para suas áreas. Não poucas vezes, impressos foram queimados e proibidas sua reimpressão. Alguns autores tiveram toda sua obra inserida no *Index* ou parte dela como Kepler, Lutero, Calvino, Descartes, Kant, Malebranche, Stuart Mill, Comte, Bacon, Montesquieu, entre outros. A abolição do *Index* ocorreu em 1966 pelo Papa Paulo VI,

ainda assim, a Igreja continua fazendo ponderações sobre muitas obras, emitindo um *admonitum*.

O autor, mesmo estando sob o regimento do *Index*, traz em sua escrita Kant de maneira explícita, digamos assim, pois não é citado diretamente o nome do pensador, porém suas ideias estão expostas de tal maneira que para um conhecedor da obra de Kant – *Crítica da razão pura* – estaria perceptível, mesmo indiretamente, a origem das ideias discutidas. Não somente o pensador alemão, mas outros nomes incluídos no *Index* estão presentes no manuscrito. O manuscrito possui o propósito de oferecer um estudo sobre os aspectos da lógica e seu sistema rigoroso na relação do pensamento com a verdade, sendo ela ferramenta de análise para aferir se os argumentos utilizados nas premissas tangem a uma conclusão coerente.

### **À GUIA DE CONCLUSÃO**

Achamos necessário apresentar um ponto de vista acerca deste estudo. Partindo da transcrição dos textos, buscamos a história da instituição e sua estruturação, mesmo os textos estudados *Transformismo ou Darwinismo* e a *Lógica*, sendo datados do início do século XX, julgamos pertinente trazer o percurso da história já contada para sustentar um estudo maior. Por isso apresentamos o Colégio do Caraça e suas particularidades dentro do contexto histórico, como gênese da educação mineira, assim colocando-o junto a realidade da província e das leis, permitindo trazer à luz as contradições deste sistema educacional.

Observamos no que já nos foi apresentado, em pesquisas, sempre centradas no jovem e na metodologia usada como: a disciplina ligada a

religião e moral, elementos essenciais para uma educação de qualidade naquele tempo, no entanto, agora partimos para os educadores, padres, no conhecimento produzidos por estes, na maneira que pensavam e como passaram esse conhecimento.

Relendo a história e estando em contato com os manuscritos que nos mostram de forma clara diálogos dos “educadores”, aqui em particular falamos de um corpo docente de congregados do Colégio do Caraça, que não só dialogavam com autores contemporâneos de seu tempo como também se percebe nestes escritos uma argumentação e posição em suas anotações.

Não deixamos de observar que mesmo os manuscritos sendo cadernos de anotações de aulas, considerados pequenos, percebemos que existia um saber e um posicionamento, entretanto, o que nos parece é uma negação e velamento de uma interpretação para garantir uma vida social.

Os conteúdos e discussões que tivemos acesso a partir dos manuscritos nos trouxeram autores que divergiam com a tradição do educandário com exposição de filósofos considerados proibidos.

Um ponto que cabe destacar são as fontes de leitura e referências, além de nos evidenciar uma posição que nos mostra que os sacerdotes ao longo de suas aulas citavam autores clássicos e filósofos modernos, elementos que provam que não estavam distantes do mundo que era considerado o mais civilizado.

Um outro ponto relevante é a consciência evidente de quem escreveu os textos, conhecendo a situação do Império e da forma que era colocada, ou seja, como estava sendo pensado o poder, o que nos faz refletir em um ideário pedagógico que foi sendo praticado junto a reprodução como base nas normas colonizadoras.

Ainda vimos que no decorrer deste século houve debate sobre os manuais usados no ensino de filosofia e a imprensa foi o lugar de fala para a discussão, em uma realidade que se dividiram entre conservadores e liberais.

No entanto, como negar um pensar intelectual nestes textos? A partir de leituras percebemos que nosso estudo não seria para trazer respostas, mas sim inquietações e questões acerca do início de um pensar e das divergências encontradas na tão tradicional educação do Caraja.

O presente estudo nos trouxe uma trajetória feita de tempos diferentes de uma mesma instituição de ensino, ao mesmo tempo que estava presa a tradição apresenta componentes conjunturais de ordem política, religiosa e filosófica.

O estudo proposto de transcrição dos textos nos fez questionar: Como pensar a relevância e importância desses textos primários em meio a uma discussão sobre existir e não existir pensamento filosófico brasileiro ao longo da nossa história? Como dimensionar a relevância desses escritos por sacerdotes junto a uma educação alicerçada a igreja? A final seria possível ter um pensamento filosófico naquela realidade longe da base do pensamento eclesiástico? Seria possível desvincular o pensar da religião? E por último: não seria imprescindível pensar em um apagamento e negação de um conhecimento para manutenção de um regime “escravocrata”?

Como dissemos nossa pesquisa não é uma resposta, mas sim o início de um estudo como parte de uma desconstrução de uma história que se fragmenta em muitas outras e que acreditando nesta teoria precisamos estudar cada questão em particular para mais a frente junta-las.

Então, negar, dizer que foi apagado, é o caminho mais fácil para sustentar uma história e a mesma ser afirmada, porém é preciso reler o que não foi apagado e mais do que nunca deixar claro que não nos falta textos para serem estudados mais sim leituras sérias. Considerando o tempo e espaço de cada texto, que tanto no período colonial e imperial o ensino tinha na igreja sua principal fonte de conhecimento, pesando nisto e nos escritos, acreditamos que quando fazemos uma primeira leitura poderíamos firmar que os manuscritos são meras reproduções de textos teológicos.

Todavia, através das releituras, afirmamos junto aos nossos autores que a “filosofia para ser ciência não é preciso que tudo seja conhecimento certo, mas apenas as principais afirmações” nos deixando evidente que sua posição em relação a filosofia não se domina em conceitos.

Mais uma vez lendo o texto sobre a *Lógica* notamos as referências de muitos autores que tinham um pensamento filosófico desgarrado da religião afirmando a razão como elemento indispensável para se pensar, podemos dizer que mais uma vez o educador assume uma compreensão moderna da lógica e método, e o mesmo acontece com o texto sobre *Transformismo e Darwinismo*, que se contrapõe não só a uma teoria como também usa a razão como argumentação para discordar da evolução de Darwin, com um posicionamento de que: “toda a diversidade é distinção, mas nem toda distinção é diversidade”.

Pensando nisto, é imprescindível narrar a posição dos educadores e o mundo que o cercavam, colocar o social como fundamental para entender o que se pensava e o porquê se pensava, os limites colocados por uma herança exclusivamente religiosa e uma sociedade culturalista dentro de um projeto pensado para colonizar.

Portanto, é notável que sempre houve a construção de um pensamento filosófico nestas terras, sendo assim, é preciso determinar e analisar que tipo de filosofia foi produzida para cada momento na nossa história, fazendo recortes para cada tempo e evidenciando cada conjuntura.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. G. *A educação exilada – Colégio do Caraça*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Apontamentos Históricos e Notas Biographicas, parte I (1820-1845), Caraça – Minas. *Revista do Arquivo Público Mineiro* (1905). Disponível em <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm\\_pdf/1805.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/1805.pdf)>. Acesso em 2.5.2022.
- ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. História do Caraça desde 1820 até 1865. *Revista do Arquivo Público Mineiro* (1901), ano 6, v. 2, p. 493-538. Disponível em <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/rapm/brtacervo.php?cid=242>>. Acesso em 3.5.2022.
- BIBLIOTECA E ARQUIVO HISTÓRICO: MEMÓRIA VIDA DO SANTUÁRIO DO CARAÇA. Disponível em <<https://www.santuariodocaraca.com.br/biblioteca-e-arquivo-historico-memoria-viva-do-santuario-do-caraca/>>. Acesso em 2.5.2022.
- CABRAL, D. *Lei de interpretação do Ato Adicional de 1834*. Publicada em 11 de novembro de 2016. Disponível em <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/278-lei-de-interpretacao-do-ato-adicional-de-1834>>. Acesso em 3.5.2022.
- CARRATO, J. F. *As Minas Gerais e os primórdios do Caraça*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1963.
- CARRATO, J. F. O ensino do latim no colégio do Caraça. *Revista de História*, [s. l.], v. 37, n. 75, p. 105-127, 1968. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1968.128467. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128467>>. Acesso em 2.5.2022.
- CASTRO, L. R. P. Documentos Relativos ao Collegio do Caraça. *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Disponível em <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm\\_pdf/1246.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/1246.pdf)>. Acesso em 21.2.2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MARQUES, L. Á., Pereira, J. P. R. *Escritos sobre escravidão*. Porto Alegre: Fi, 2020. Disponível em <<https://www.editorafi.org/11escritos>>. Acesso em 2.5.2022.

MULTIRIO (Empresa municipal de Multimarcas Ltda). *A criação do Colégio de Pedro II*. Disponível em <[http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao\\_pedroii.html](http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html)>. Acesso em 3.5.2022.

OLIVATO, L. “Castigos Lancasterianos” na Província de Minas Gerais (1829). *Cadernos de História da Educação*, v. 16, nº 3, p. 846-858, set-dez, 2017. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/che/v16n3/1982-7806-che-16-03-846.pdf>>. Acesso em 3.5.2022.

PAULA, D. G., NOGUEIRA, V. L. Escola brasileira: o projeto de educação moral para a mocidade em José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu (1756-1835). *Revista de História e Historiografia da Educação*. Curitiba, Brasil, v. 13. dez. 2017. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/50875>>. Acesso em 30.3.2022.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm)>. Acesso em 3.5.2022.

RODRIGUES, J. C. *Ideias filosóficas e políticas em Minas Gerais no século XIX*. Itatiaia. São Paulo, 1986.



# 2

## [01] REGULAE SCHOLASTICORUM C. M.<sup>1</sup>

### [01<sup>2</sup>] Regras Acadêmicas da Congregação da Missão

[03] *Constitutiones, seu regulae ad ordinandum statum Congregationis Lusitanae in iis, quae studia spectant, Praeceptores, Scholasticos, Sacerdotumque animi relaxationes.*

Constituições, ou regras para organizar o estatuto da Congregação Portuguesa acerca dos estudos, ordenamento dos Preceptores, Mestres e Religiosos.

[05] 1. *Constitutiones, seu Regulae.*

#### 1. Constituições ou Regras

1. *Scholastici bienio Philosophiae<sup>3</sup> operam dabunt, scilicet, Arithmeticae, Algebrae, Geometriae in primo ano. Cosmologiam, Psychologiam, Theologiam naturalem, Ethicunque addiscenent, et haec per compendium.*

1. Os estudantes dedicarão um biênio à Filosofia, a saber, a Aritmética, Álgebra e Geometria no primeiro ano. Estudarão

---

<sup>1</sup> Transcrição, paráfrase e edição feita por Lúcio Marques. Esta é uma paráfrase do texto latino, tanto pela rapidez com que foi executada quanto, principalmente, pelo fato do texto latino estar junto. Logo, o especialista acessa-o diretamente. Aos demais, cremos que a paráfrase latina é suficientemente satisfatória para o conhecimento do texto.

<sup>2</sup> Os números entre colchetes indicam os fólios e não serão reproduzidos no corpo da tradução. Os demais, por pertencerem ao texto, serão repetidos.

<sup>3</sup> No manuscrito consta *Scolastici bienio Philosophiae*, tanto nesse quanto em outros casos similares revisamos a redação latina.

Cosmologia, Psicologia, Teologia natural e Ética em forma de compêndio.

2. *Trienium in addiscenda Theologia insumerit ad idque tres statuuntur: Professores scilicet unus, qui nam per integram horam primam consuelem Theologiam Dogmaticam scolastica tradat; alter, qui per reliquam dimidiam horam cumquadrante, vel circiter exponat in [06] primo anno haeresum historiam, et consiliorum, in secundo introductio ad sacram scripturam, in tertio institutiones canonicas; denique tertius vespere pro Morali.*

2. No triênio dedicado à Teologia aprenderão conforme as três etapas estabelecidas: na primeira hora completa, como é habitual, os professores devem ensinar a Teologia Dogmática à luz da Escolástica; na outra meia hora restante, exponha-se no primeiro ano, a história das heresias e dos concílios, em segundo momento, a introdução às sagradas Escrituras, e em terceiro, as instituições canônicas; e, finalmente, na terceira hora nas vésperas, dedicada à Moral.

3. *Expleto trienali Theologiae tempore Scolastici Theologi per semestre Oratoriam Sacram condiscunt; aliquoties etiam de ipsa exercitationes habebunt coram Sacerdotibus; et reliquis scolasticis, animadversionesque Professoris, et Sacerdotum excipient.*

3. Concluído o triênio teológico, os escolásticos-teólogos dediquem seis meses à oratória sacra; exercitem-se à luz da experiência sob a tutela de sacerdotes; e recebam os outros ensinamentos e observações de Professores e Sacerdotes experientes.

4. *Nullus ad Philosophiam admittetur, nisi incepto cursu, ad idque habebitur respectus, quantum fieri pateat in admissione Seminaristarum, vel interim Reticam, [07] vel aliud quid simile condiscunt.*

4. Não se admita ninguém como Seminarista se não houver começado o curso de Filosofia, ou se não tiver obtido reconhecimento, segundo o possível, no aprendizado da Retórica, ou algo semelhante.

5. *Vacationes generales incipient in privilegio S. Vincentii a Paulo examinibus antea expletis. Ipsarum vacationum tempore Scolastici in rurali villa comorabuntur octo dierum spatio per vias alternas quatuor dum ibi professores assistunt.*

5. As férias gerais iniciarão segundo o privilégio de São Vicente de Paulo segundo marcos assinalados. Os estudantes passarão oito dias em uma vila rural durante as férias, com períodos alternados enquanto lá estiverem os professores.

6. *Professores integrum Septembris minorem in eadem rurali villa commorabuntur: si tamen deficientibus Sacerdotibus ad ordinandorum exercitia a Superiore requirantur Professores acequiescent.*

6. Os professores permanecerão na mesma aldeia rural durante todo o setembro, porém, se o Superior exigir-los para um exercício determinado, os professores obedecerão ao Superior.

7. *Sacerdotes et Missionibus reduces per integra quindecim dies in ipsa rurali villa requiescent, quod etiam ad Missionarios [08] totius Provinciae extinguitur data occasione.*

7. Os sacerdotes e missionários serão trazidos de volta após quinze dias, e permanecerão nessa mesma vila, anteriormente visitada, se houver carência de Missionários em toda a Província.

8. *Tam Sacerdos, quam Scolastici a Pascoa usque ad vacationes generales post dies quos libet quindecim in rurali villa prandium sument, Sacerdotes etiam totius Provinciae: post exercitia vero spiritualia simul, et aeternum.*

8. Tanto Sacerdotes quanto Estudantes gozarão férias gerais na Páscoa, permanecendo por quinze em aldeia rural, após os exercícios espirituais desse tempo e posteriores, ainda que haja Sacerdotes em toda a Província.

9. *Sacerdotes totius Provinciae alternis vicibus octo dierum spatio in dicta villa esmorabuntur data opportunitate mensibus Augusti, et Septembris. Olissipone 28 Februarii 1807. Ludovicus Emanuel Pereira Franco, Antonio Moniz e Silva, Joaquim Pereira Monteiro, José Custodio Pimenta. Aprovado pelo Revmo. N. Vig. Geraldo Sur Placiarde na sua Carta de 3 de Abril de 1807 a qual está em meu poder, e foi lida [09] este plano à Comunidade aos 4 de Outubro de 1807 e na visita, que fiz comuniquei às Casas. Franco.*

9. Os Sacerdotes de toda a Província passarão, alternadamente, oito dias na referida aldeia durante os meses de agosto e setembro. Lisboa, 28 de fevereiro de 1807. Ludovicus Emanuel Pereira Franco, Antonio Moniz e Silva, Joaquim Pereira Monteiro, José Custodio Pimenta. Aprovado pelo Reverendíssimo Nosso Vigário Geraldo Sur Placiarde na sua Carta de 3 de abril de 1807 a qual está em meu poder, e foi lido este plano à Comunidade aos 4 de outubro de 1807 e na visita que fiz às Casas. Franco.

### *Regulae Scholasticorum C. M.*

#### Regras Acadêmicas da Congregação da Missão

[11] *1<sup>a</sup> Scolastici nostri in animum inducent suum, pietatem ante omnia sibi colendam esse, studia vero illa assumenda, ut semper illa virtuti famulentur; qua propter in scientias accquirendis Dei gloriam, fructumque animarum intuibuntur, ac studia uia oratione condient.*

1ª A piedade deve ser incutida nas mentes dos nossos estudantes para ser cultivada acima de todas as coisas, e todas as atividades devem ser realizadas a serviço desse fim; por essa via, eles contemplarão a glória de Deus pela aquisição do conhecimento e como fruto de suas almas, e fomentarão seus estudos com a oração.

2ª *Iis sedula incumbant studiis, quibus praevis examine, vel alia ratione ex praescripto Superioris appliabantur; studendi laborum ex obedientia susceptum magni meriti opus esse sibi persuadebunt.*

2ª Dediquem-se fervorosamente aos estudos em que se aplicarão um exame prévio ou outro, segundo a ordem do Superior; persuadindo-se que os trabalhos realizados pela obediência são obras de grande mérito.

3ª *Singulis hebdomandis, aut saltem alternis, cum Praefecto studiorum de iis, quae [12] studendi rationem spectant, colloquium habebunt, immo saepius si ipsi visum fuerit, aut opus habuerint, et omnia ab ipso hunc finem praescripta observabunt, nec aliis, quam designatis ab eodem doctrinae, libris utentur.*

3ª Todas as semanas, ou pelo menos alternadas, os estudantes tenham uma conversa com o Prefeito de estudos sobre os assuntos atinentes à natureza dos estudos; mas, poderão ser conversas mais frequentes, se julgarem conveniente ou necessário; além de observar todas as disposições prescritas pelo mesmo, e não por outros não incumbidos dos mesmos desígnios, para usar os livros.

4ª *Ab opinionibus, quae novitatem, aut singularitatem sapiunt, prorsus abstinebunt, nec inutilia, aut curiosiora, vel a studiis, quibus tunc vacare debebunt aliena sectabuntur, memores eorum, quae de hac re ultimo capite Regularum Canunium habentur.*

4ª Abstenham-se totalmente de opiniões dadas à novidade ou particularidade, que não sejam inúteis ou meras curiosidades, ou ainda das atividades que devem incumbir aos outros; estejam atentos às coisas presentes no capítulo final dos Cânones de Regras sobre esse tema.

5ª *A diuturniore, nimiaque animi contentione, et ab aliis hujusmodi sanitate noxi iis [13] caveliunt, ac nunquam ultra unius horae spatium sine intermissione ptudia prosequuntur, quo tempore elapso ab iis, aliisque internis occupationibus, per horae quadrantem, aut circiter animum paulisper relaxabunt. Cantui quoque Gregoriano, et indictae corporis exercitationi per tempus a Superiore praefinitum libenter operam dabunt.*

5ª Desconfiem de contestações muito prolongadas e excessivas da mente, bem como de outros tipos de danos semelhantes, e nunca persigam insistentemente seus sentimentos por horas a fio. Executem de bom grado o Canto Gregoriano e os exercícios corporais prescritos conforme a determinação estabelecida pelo Superior.

6ª *Vacationum diebus ordinem, modumque recreandi animam sibi praescriptum, fideliter observabunt adeo, ut inter has relaxationes nihil subintroducant, quod ab usu nostro sit alienum, nihilque quod modestiae Ecclesiasticae repugnet.*

6ª Cumpram fielmente as normas e os modos prescritos para o período de férias, de modo que durante o descanso não se deixem absorver por costumes impróprios às nossas práticas, nem por nada que seja incompatível com a modéstia eclesiástica.

7ª *Cum scola signum dabitur, statim [14] omnes in silentio ad eam convenient Praeceptorem modeste, et placide spectaturi, qui vero lectioni non poterunt adesse illum de absentia sua praemonebut, nec non et Praefectum studiorum, ut in conventu Generali 7º decretum est.*

7ª Ao soar o sinal do horário, todos sigam em silêncio e olhem para o Preceptor com modéstia e calma e, aqueles que não puderem se fazer presentes, avisem-no de sua ausência, e não só ao Prefeito de estudos, como está no decreto 7º da Assembleia Geral.

8ª *In Praeceptore suo Dominum docentem venerabuntur, et singularem ubique reverentiam illi exhibebunt, praesertum vero in scola, ubi speciatim responsis ejus acquiescent libenter*<sup>4</sup>.

8ª Reverenciem ao Senhor que ensina através de seu Preceptor e sejam-lhe reverentes em qualquer lugar, especialmente no colégio, onde assentirão, de bom grado e em particular, às suas respostas.

9ª *Explicationem attente audient, ac privatim postea animo revolvant, lectiones serio providebunt in quasi certo referendas memoriter, et dare condiscipulis exponendas haberent. Si quid autem difficultatis in iis [15] occurrat ipsimet apud se solvere conabuntur, alias ad interrogandum, vel disputandum notabunt.*

9ª Ouçam atentamente as explicações e voltem posteriormente a meditá-las em particular; recebam as lições com seriedade, pois deverão ser memorizadas, explicadas e repetidas aos colegas. Caso ocorra alguma dificuldade nelas, tentem resolvê-las por si mesmos.

10ª *Nihil dicent in scola nisi interrogati, vel obtenda licentia, nullus etiam alium loquentem interpellabit, quod ita praecipue disputantibus observandum, ut proponens sciat respondentem plane concedere, negare, aut distinguere, mentemque postea fusius aperire.*

10ª Nada digam no colégio, exceto quando solicitados ou quando obtida a permissão, mas ninguém interrompa outro orador; a fim de que

---

<sup>4</sup> Sobre os termos *acquiescent libenter* tem, respectivamente, os números 2 e 1, e parece indicar a ordem adequada dos termos no período.

o proponente saiba que responde claramente, concede, nega ou distingue e, posteriormente, abra sua mente a mais detalhes.

11<sup>a</sup> *Majoris profectus gratia proponens ad vim, et modum difficultatis, quam primum poterit veniet, atque a longa inanium, aut repetitorum inutiliter argumentorum serie abstinebit id circo post duos, vel tres sillogismos, allata solutione, res dirimetur.*

11<sup>a</sup> O Prefeito proponha primeiramente o uso da força e da animosidade [nos debates], abstenha-se até que se esgote uma longa série de argumentos vazios e inutilmente repetidos, após três debates, a solução citada seja manifesta.

[16] 12<sup>a</sup> *Solutionem directe impugnabunt, nec unquam ab argumentandi legibus, vel tantillum discedent.*

[Os debatedores] apontem a solução diretamente, sem jamais se afastarem das leis do raciocínio, por nenhum instante.

13<sup>a</sup> *Nemo concertantibus quiquam sugereli ne submissa quidem voce, sed omnes respondentem, aut Praeceptorem argumentanti satisfacere sinent.*

13<sup>a</sup> Não permita a ninguém que reclame sugestão nem que responda em voz baixa, mas que respondam a todos, ou para satisfazer ao mestre no ponto em questão.

14<sup>a</sup> *Propositas ab aliis difficultates, vel datas solutiones minime dispicient, multo minus irridebunt, verum tamen in scola, quam alibi, urbane, amice, ac reverenter invicem agent.*

14<sup>a</sup> Não desprezem de forma alguma as questões propostas ou as soluções dadas, nem as ridicularizem, ao contrário, na escola, tratem-se todos com educação, amizade e respeito.



15<sup>a</sup> *Quisquis in hisce praedictis peccaverit, in dictione silentii, a Praeceptor [17] emuletari poterit: si vero emendationem tunc, aut etiam alias negligat, Superior mature admonebitur, et conveniens remedium afferat.*

15<sup>a</sup> Quem pecou contras estas palavras, em silêncio, imite o Preceptor; porém, se depois negligenciar a correção de qualquer forma, seja prontamente advertido pelo Superior que indicará o remédio adequado.

16<sup>a</sup> *Repetitionibus, aliisque Scolasticis exercitationibus in qua publica habebunt, aderunt integris, et in iis illi, qui praeficitur, ob temperabunt: cum autem publice fieri disputationes ad has parati convenient. Si vero Praefectus studiorum, aut Praeceptor argumentantibus signum dederit, finiendi statim cessabunt.*

16<sup>a</sup> As repetições e demais exercícios escolares serão públicos com o afluxo de toda a comunidade escolar e dos que forem nomeados para moderar os exercícios: e quando os debates forem públicos, estejam prontos. Mas, caso o Prefeito de estudos ou o Preceptor sinalizar aos argumentantes, eles deverão ser concluídos imediatamente.

17<sup>a</sup> *In hujusmodi actibus proponens, ac respondens honorificis iisdem appellationibus invicem utentur quae hactenus [18] adhibere nostrem consueverunt. Quod si alteruter disputationem ab aliqua praefatione buspicandam habeat, antea Praefecto Studiorum, aut Praeceptore tradet approbandum.*

17<sup>a</sup> Ao propôr tais atos, os respondentes usarão um dos mesmos apelos honoríficos que se empregam costumeiramente. Mas, se alguma das partes tiver alguma questão de algum ponto prévio, ele deve primeiro entregá-lo ao Prefeito de estudos, ou deve ser aprovado pelo Preceptor.

18<sup>a</sup> *Si quando levandi animi gratia necessarium sibi existimaverint aliquam in horto deambulationem, non eo prius se conferent, quam vel a Superiore, vel a Praefecto Studiorum hanc obtinecerint licentiam.*

18<sup>a</sup> Se julgarem necessário em qualquer tempo, para aliviar a mente, passeiem no jardim, mas não se dirijam para lá sem a licença do Superior ou do Prefeito de estudos.

19<sup>a</sup> *Cum Scolasticorum nostrorum Praeceptores teneantur, tinuneris seu ratione, et ex conventu Generalis decimi placito, eos, cum delinquentes offeridunt, benigna monitione revocare ad officium tenentur [19] et discipuli monentibus acquiescere in quod ni fecerint, sicut, Praeceptoribus eos ad Superiorem deferendi necessitatem fecis se a praedicto conventu impositam.*

19<sup>a</sup> Quando os Preceptores de nossos estudantes forem obrigados, nas devidas condições de tempo e juízo, ou por orientação da décima Assembleia Geral, eles são obrigados a chamá-los quando forem delinquentes advirta-os quanto aos seus deveres, quando a reunião for realizada.

20<sup>a</sup> *Hae regulae ter, aut quater per annum eorum Scolasticis in loco a Superiore praescripto congregatis legentur: tum autem illi observabunt emendationis suae gratiae nunc eas praetergressi ficerint, quem in scientia progressum ficerint: an forte studium ignorantiae nostrae signum inflantis scientiae veterint argumentum. Et magis, ac magis cogitabunt se temporis, quod male impenderint aliquando rationum esse redituros.*

20<sup>a</sup> Estas regras sejam lidas três ou quatro vezes ao ano e aquelas recolhidas pelo Superior sejam lidas em local devido aos estudantes, e que eles as observem para que graciosamente se retratem, e sigam adiante fazendo progressos na ciência. Ou alguém discorda do argumento de que o estudo da própria ignorância já é um sinal de

progresso no conhecimento? E pensem cada vez mais se o tempo, algumas vezes mal-empregado, poderá voltar.

*Costis Richon Secretarius Conventus.*

*Costis Richon, Secretário da Assembleia.*

[20] *Supradictis Scholasticorum regulis Undecimus Conventus Generalis Congregationis Missionis annis 1747 adderejubet. Nequis eorum in alterius cubiculum quovis praetextu ingrediatur sine expressa licentia, etiam si janua, quaendiu in simul erunt, aperta remaneat. Finis.*

*Eis as Regras Acadêmicas da 11ª Assembleia Geral da Congregação Missão, acrescidas das Regras do ano de 1747. Que ninguém entre no quarto de outrem sem autorização expressão de algum [Superior], sob qualquer pretexto, ainda que a porta permaneça aberta, enquanto estiverem juntos. Fim.*

*Laus Deo, Virginiue Matris, nec non et Patri nostro Vincentio a Paulo.*

*Louvado seja Deus, e sua Virgem Mãe, e nosso Pai Vicente de Paulo.*

# 3

## ANOTAÇÕES SOBRE TRANSFORMISMO OU DARWINISMO

[1r] O homem não existiu sempre; veio ao mundo posteriormente aos animais irracionais e aos vegetais, como o demonstra a paleontologia, visto que vemos seus vestígios aparecerem em camadas muito superficiais.

A origem do homem não proveio nem de causas fortuitas nem da evolução de uma espécie inferior, porém em sua origem primitiva foi imediatamente criado por Deus e no estado atual ele se propaga pela geração.

O homem não se originou de causas fortuitas, porque um efeito que revela a ordem e a finalidade não pode originar de causas fortuitas. Não deriva da evolução de uma espécie inferior, senão as espécies estariam sujeitas à mutabilidade e deveria haver uma imensa quantidade de espécies intermediárias entre o macaco, que é o animal irracional que mais se assemelha ao homem, e o próprio homem, o que não incide positivamente.

[2r] É o transformismo que admite esta opinião completamente errônea, porque Darwin disse: “A origem do homem não é diferente da dos animais. O homem, como os mamíferos, origina-se de uma forma desconhecida e inferior”. Os Darwinistas dizem que o homem quaternário se aproxima do tipo do macaco e que por isso o homem quaternário é uma das formas intermediárias entre o macaco e o homem atual. Esta opinião foi combatida não só por provas tiradas dos

fósseis humanos encontrados em Cro-Magnon, Staugenas et Mentone e pelas afirmações negativas sobre esta teoria, mas também pelos mais sábios naturalistas Puatrefages, Virchou, Joly, et Martillet. Darwin o próprio autor desta teoria confessa que ainda não se encontraram as espécies intermediárias.

Mas isto não é um método científico querer provar uma teoria sem aduzir provas.

Vamos agora demonstrar a diferença que existe [entre] o bruto e o homem baseando-nos sobre seus organismos. O animal que mais se aproxima do homem é o macaco [3r] e entre os macacos os que mais se assemelham ao homem são os antropoides ou antropomorfos. Contam-se quatro espécies de antropoides, que são: o orangotango e o gibão na Ásia Oriental e o chimpanzé e o gorila na África Ocidental. É verdade que entre os antropoides e o homem existe incontestável analogia, considerados na sua estrutura geral; têm os mesmos órgãos, os mesmos aparelhos, o mesmo sistema nervoso com seus anexos e com suas relações. Mas esta analogia se encontra em todos os mamíferos e ela não prova que o homem descende do macaco nem tão pouco que os mamíferos descendam uns dos outros. Os Darwinistas queriam provar que o homem é semelhante ao macaco não na estrutura geral do organismo, mas também nas particularidades especiais do mesmo organismo. Mas isto nunca poderia ser provado.

Estas analogias gerais que existem entre o homem e o macaco são largamente compensadas e excedidas por diferenças tão características [4r] e tão profundas, que, do mesmo modo que nos levam a conhecer neles diversidade de espécies, levam-nos também a atribuir-lhes diversidade de origem.

Examinando filosoficamente o homem e o macaco vemos que existe entre eles profundas divergências que se referem: primeiro, à posição; segundo, ao crânio; terceiro, ao cérebro; quarto, às extremidades; quinto, ao pelo; sexto, às forças.

Primeiro, o homem, e só ele, anda com a cabeça direita e levantada. A conformação do esqueleto, a ação dos músculos, o peso equilibrado das vísceras, tudo demonstra que nossa posição é direita e vertical e que a natureza nos formou para que sejamos retos.

O macaco, pelo contrário, é trepador; sua cabeça é inclinada para a terra; a conformação do organismo, a disposição dos ossos, a função dos músculos, tudo nos indica que sua posição é horizontal e que a vertical [5r] é para ele violenta e nunca permanente.

Esta diferença de posição do homem e do macaco fazem dois tipos perfeitamente distintos um do outro. Se, por conseguinte, o homem e o macaco são dois tipos perfeitamente distintos um do outro, não podem ter uma origem comum, ou não podem derivar um do outro.

Darwin responde que os caracteres relativos, a posição vertical do homem são o simples efeito da adaptação e por isso insuficientes para separar o homem do macaco.

Esta resposta não só não destrói a força do nosso argumento, mas ela é absurda. Ela não destrói o nosso argumento, porque estes caracteres, ainda que fossem o efeito de uma adaptação à nossa maneira de existir, não deixariam de estabelecer entre o homem e o macaco uma diferença profunda e essencial.

Ela é absurda, porque, não podendo ser concebida sem uma finalidade, exige uma causa dotada de inteligência; ora, no sistema de Darwin, a adaptação não tem uma nota suficiente numa causa dotada

de inteligência, pois que é o efeito de seleção natural e cita é o resultado cego e fatal dos fatos.

[6r] Segundo, o crânio do homem se distingue do [crânio] do macaco tanto por sua capacidade como por sua conformação. Por sua capacidade, porque o crânio do homem a tem três vezes superior à capacidade do crânio do macaco.

Para provar isto basta citar a experiência feita por Gibson. Este enchera de areia o crânio de um Europeu e o de um orangotango e viu que a capacidade daquele era de um litro e 153 centímetros cúbicos e o deste somente o litro e note-se que a capacidade do crânio é quase a mesma em todas as raças humanas. Pela conformação, porque o crânio do homem é vertical, na face, e si é obliquo em certas raças, principalmente na raça preta, esta obliquidade é muito menos sensível que nos macacos. Esta conformação é apreciável pelo ângulo facial, porque o ângulo facial do homem está compreendido entre 70° et 85°, ao passo que o ângulo facial dos antropoides não passa de 40°; excetuando o gibão, cujo ângulo facial pode atingir 60°. Mas é este animal que entre todos os macacos, mais se distingue do homem sob outros pontos de vista; os Darwinistas respondem a estas provas dizendo que o crânio de um macaco novo se assemelha muito ao crânio do homem. Mas esta resposta [7r] é inútil, porque para que a comparação seja prudente, é necessário que seja feita entre o crânio de um homem adulto e o de um macaco adulto e se assim se fizer, obter-se-á um resultado muito diferente.

Terceiro, o cérebro do homem difere sensivelmente do macaco quer quanto ao volume quer quanto ao desenvolvimento. O volume do cérebro do homem é relativamente a massa do corpo muito mais considerável que o volume do cérebro dos mamíferos e quais três vezes

mais considerável que os antropoides. Huxley, sem negar o fato, pretende que a mesma diferença exista entre os cérebros das diversas raças humanas. Para responder a certa dificuldade citemos a resposta de um transformista alemão, Schaafhausen, que diz ser cita asserção errônea porque o cérebro de um Australiano excede de duas ou três vezes ao cérebro do gorila, ao passo que o cérebro regularmente desenvolvido de um Europeu não excede uma de uma quinta parte ao do Australiano.

O cérebro do homem se desenvolve de uma maneira oposta àquela pela qual se desenvolve o cérebro do macaco, porque no cérebro do homem [8r] o desenvolvimento e aperfeiçoamento se fazem notar primeiramente no lobo anterior, depois no lobo lateral, e no macaco primeiramente no lobo lateral e depois no anterior e dois seres que se desenvolvem de uma maneira contrária não podem originar-se um do outro; porque em História Natural um semelhante se desenvolve de um modo semelhante.

Quarto, o homem é bímano; suas mãos tão regulares e tão perfeitas são os órgãos do tato, verdadeiros compassos naturais para medir, admiráveis instrumentos para manifestar os pensamentos da inteligência e as disposições da vontade.

E os pés sustentam todo o peso do corpo. O macaco é quadrupede; seus membros anteriores que tem a forma de garras, são, a falar a verdade, órgãos de suspensão e os membros posteriores não podem sustentar o peso do corpo a não ser durante pouco tempo e com grande dificuldade. Guatrefages diz: “O exame do organismo em geral e das extremidades em particular mostra as diferenças essenciais, por isso existem entre a forma e disposição do homem e do bruto; o que torna inadmissível a opinião [de] que um derive do outro”.



[9r] Quinto, os macacos e quase todos os mamíferos têm o corpo e principalmente o dorso coberto de pelo, o que nunca sucede relativamente ao homem. Este fato não só constitui uma enorme distância entre o homem e o animal, mas é absolutamente inexplicável no sistema Darwinista.

De fato, sob o aspecto físico, a ausência de pelo para proteger o corpo contra o frio e a chuva, constitui o homem, relativamente aos macacos num estado de inferioridade que não se pode explicar pela seleção natural. Porque, segundo Darwin, a espécie de macacos que perdem seu pelo, devia se achar inferior aos outros, e, como tal, não poderia ser utilizada pela seleção, mas devia desaparecer. Contudo, isto nunca sucedeu. Não só não desapareceu, mas na sua evolução poderia uma espécie mais perfeita: *o homem*. Os Darwinistas dizem que o pelo desapareceu porque tornou-se inútil. Respondemos que se o pelo era inútil para alguns macacos e para os homens que vivem em climas quentes, não o era para aqueles que vivem em climas muito frios. Logo a noção do desaparecimento do pelo não pode ser aquela que os adversários [10r] indicam. Porém, insistindo eles dizem que foram os vestidos que fizeram desaparecer o pelo do homem. Os Darwinistas tomam o efeito pela causa: o pelo não desapareceu porque usamos vestidos, mas trazemos vestidos porque o pelo desapareceu. Além disto, a cabeça que está ordinariamente coberta não deveria ter cabelos.

Sexto, o corpo do homem considerado fisicamente é mais fraco do que o dos animais. Ora, si o homem fosse uma evolução mais aperfeiçoada dos animais, ele deveria ser mais forte do que aqueles, visto que a evolução se faria pela seleção e, esta, segundo Darwin, não só não diminui, mas aumenta a perfeição recebidas das espécies passadas.

Os naturalistas reconhecem muitas outras, e muitas grandes diferenças entre o homem e macaco, os quais se manifestam na distribuição dos dentes, na disposição das vísceras; no comprimento das mãos e dos pés, em todas as partes, tanto nas mais importantes como nas mais insignificantes de seu organismo e que nos levam a [11r] negar-lhes uma descendência comum.

Entre outras diferenças citaremos as seguintes: o macaco tem um dente canino que lhe serve de arma, o homem não o tem e para sua defesa teve de empregar armas aperfeiçoadas. Ao passo que toda construção óssea do macaco indica um animal quadrúpede e trepador, a do homem o mostra adaptado para o andar. Com relação à circulação, o homem comparado com o macaco é um ser arterial; o estado das vísceras em alguns macacos como no gorila e no chimpanzé revela um animal perfeitamente herbívoro. O estudo dos crânios é também includente. Todos os macacos apresentam a mesma face igualmente distinta da do homem. No homem, o lobo frontal predomina sobre o occipital; no macaco incide justamente o contrário. O sistema dentário do macaco indica um herbívoro, armado para a sua defesa; o homem é onívoro e, unicamente sua indústria fornece-lhe armas.

[12r] Eis aqui os argumentos dos transformistas: primeiro, a anatomia ensina-nos que o homem é formado segundo o mesmo plano e o mesmo modelo que o macaco. Bem, concedemos que a estrutura geral do corpo humano tenha uma certa afinidade a do corpo do macaco. Mas esta semelhança não indica que estes seres tinham uma mesma origem, visto que para que o homem e o macaco tivessem uma origem comum seria necessário que eles combinassem entre si, não só pela sua estrutura genérica, mas também estrutura específica. Porque a razão e a experiência demonstram que dois seres tem uma origem comum

quando pertencem à mesma espécie. Ora entre o organismo do homem e o do macaco existem divergências radicais e profundas que fazem deles dois tipos especificamente diversas, que, por isso não se derivam um do outro.

Os transformistas continuando, dizem: a fisiologia demonstra que o bruto, a exemplo do homem, vê com os olhos, ouve com os ouvidos, prova com a língua, caminha com os pés; apanha do homem e comunica-lhe a hidrofobia, a varíola; os macacos sofrem também apoplexia, oftalmia, inflamações [13r] intestinais; gostam de chá, do café, das bebidas alcoólicas, o animal nasce como o homem e morre como ele.

Refuta-se este argumento da maneira seguinte: o homem é um animal como o macaco, e, necessariamente deve existir entre eles uma certa afinidade relativamente a vida vegetativa e sensitiva. Mas, esta afinidade é apenas genérica, e, si ela manifesta os laços e a harmonia que existe entre os seres criados, não indica que um descenda do outro. Darwin, com seus sequazes diz continuando: a fisiologia animal demonstra que o animal como o homem possui conhecimento numerosos e variados; sente a dor e o prazer, o amor e o ódio, a simpatia e a antipatia, a experiência e o desespero; a diferença por existe entre a inteligência do homem e a do macaco é accidental, porque ela não é maior a que existe entre o homem civilizado e o selvagem. Logo o animal é dotado de inteligência e de razão como o homem e, por isso este origina-se daquele. Respondemos que o animal é dotado de conhecimento e de [14r] apetite (moral). Mas este conhecimento e este apetite não saem da esfera do sensível, do concreto e do material e por isto é manifesto que o homem convém com o animal em gênero e não em espécie, porque a diferença que existe entre a percepção intelectual e a percepção sensitiva não é só gradual e accidental, mas é específica e essencial, pois

que trata-se de atividades completamente distintas e dotadas de naturezas inteiramente diversas. Contudo, embora o homem derive do animal em gênero, não se segue que descenda um do outro. Negamos que não exista entre o homem e o animal uma diferença maior do que a que existe entre o homem civilizado e o selvagem. Porque a diferença entre o homem e o animal é essencial, ao passo que a que existe entre o homem civilizado e o selvagem é accidental. O selvagem pode ser civilizado, mas o animal nunca pode ter inteligência. Como estes todos os argumentos apresentados pelos transformistas são refutados sem deixar a mesma dúvida sobre estes fatos.

~Getrasior de Timbaldh~

(Há algo como uma assinatura ao final  
que parecesse com o transcrevemos)

# 4

## ANOTAÇÕES SOBRE FILOSOFIA: LÓGICA (1904)

[Capa] IMJV

Philosophia

Laudetur Jesus Christus

8 de Fevereiro de 1904

[1r] Lógica

1ª Parte

A razão não se pode enganar no estado normal. *Scientia est de ente. Atqui triplex. Ut sunt partes philosophiae quibus sunt genera entium. Atqui genera entium simul tria, scilicet> entia logica, metaphysica et moralia. Ergo sunt tres partes Philosophia.*

Na ciência há duas causas, a saber: primeiro, o objeto; segundo, o processo da inteligência. Para que haja ciência não é preciso que essa ciência tenha certeza em todos os pontos, mas somente em algumas verdades.

A Lógica não é propriamente arte, porque a arte se ocupa do exterior, ao passo que, a lógica não se ocupa do exterior, mas do

interior<sup>1</sup>. A Filosofia é para a Teologia, como uma criatura é para sua alma quando a precede à noite com a luz na mão para iluminar o caminho que é sua passagem. A ama vai com toda a sua imponência, firme, precisa, neste sentido de sua criada.

[1v] A Lógica não é propriamente arte, porque até é uma coisa artificial, e a Lógica é uma coisa natural. A distinção radical da Lógica [em relação às] outras ciências fazem-se do seguinte modo: todas as outras ciências possuem um objeto e o movimento das nossas operações intelectuais; a Lógica, porém, tem o processo da nossa inteligência para alcançar a verdade.

A Lógica é um elemento constitutivo das outras ciências. Dar um exemplo de Lógica: um sujeito que é fotografado, isto é um objeto, o fotógrafo representa a inteligência, depois atrás do fotógrafo está outro fotógrafo que fotografa. Fotografa o fotógrafo que está [rodapé da 2r] fotografando o sujeito, pois o fotógrafo que está tirando a foto representa a lógica.

A lógica é útil primeiro enquanto estudo; segundo, enquanto arte adquirida e ciência; terceiro enquanto estudo, porque faz com [que de] em uma ideia procuremos tudo dessa ideia pela reflexão de todos os seus pontos, é como um círculo quadrado.

[2r] O sinal artificial tem em parte fundamento no sinal natural. O sinal também de ~instrumento~<sup>2</sup>, por exemplo, o termômetro. A

---

<sup>1</sup> A partir daqui até o final do parágrafo encontrava-se em nota de rodapé separado por um traço horizontal e assinalado no texto por um sinal como se fosse um "v". Como é um complemento, inserimos no corpo corrente do texto, bem como no parágrafo seguinte os termos "uma coisa artificial, e a Lógica é uma coisa natural" encontravam-me na mesma situação. Quando for o caso, restituiremos o texto corrente. Na sequência há um período com a seguinte estrutura: "A distinção radical da Lógica das outras ciências faz-se do seguinte modo...", neste tipo de caso, fizemos as seguintes correções: "A distinção radical da Lógica [em relação às] outras ciências fazem-se do seguinte modo..."

<sup>2</sup> Quando a palavra não estiver evidente e a leitura não for de todo exata, inseriremos entre ~.

compreensão e extensão da ideia é o fundamento do silogismo. Segundo, enquanto as outras ciências, ela é o meio pelo qual as adquirimos. Mas suponhamos que ela não sirva para adquirir as outras ciências, ela ainda é muito útil e nobre, pois que é uma perfeição, é uma ciência. Stuart Mill diz que a ciência adquirida por ele é devido ao cuidado de seus pais, que muito o exercitaram na Lógica e que as matemáticas nada põem em comparação da Lógica, porque seu objeto é mais grosseiro, por exemplo: se  $+ 4 = 8$ , sempre a mesma coisa só com ~sinais~ trocados.

Leibniz diz que o silogismo é uma das mais belas ciências do espírito humano e que é uma arte infalível. A ideia universal e análoga são muito, muito importantes –, e as outras divisões.

[2v] A prova da Lógica ser ciência, última prova a ciência dá o porquê, a Lógica dá o porquê, por exemplo<sup>3</sup>: exemplo da Lógica que dá o porquê: Deus é bom etc., este exemplo não porque a Lógica pode ocupar dos entes lógicos, e Deus é um Ente Real, portanto o primeiro acima citado é o que serve. De duas proposições afirmativas, a conclusão deve ser afirmativa, porque se as duas proposições são afirmativas é sinal que os dois extremos concordam com um termo médio e por isso a conclusão é positiva.

A lógica divide-se em duas partes: (1ª) Lógica formal, porque dirige as operações da nossa razão para adquirir a verdade. (2ª) Lógica real porque trata da verdade. As operações para adquirirem a verdade são três: ideia, é melhor dizer apreensão, juízo e raciocínio, prova que só existem estas três ideias. A Lógica formal põe as nossas ideias em

---

<sup>3</sup> Exemplo da Lógica que dá o porquê: Deus é bom etc., este exemplo não porque a Lógica pode ocupar dos entes lógicos, e Deus é um Ente Real, portanto o primeiro acima citado é o que serve. 4. Ideia é melhor dizer apreensão

conformidade com elas mesmas. A Lógica real é pôr o espírito em conformidade com a realidade.

[3r] A verdade é a coisa do espírito (Malebranche). A ideia é sinal de um objeto. A nossa inteligência é como um espelho no qual se reflete um objeto.

A inteligência é indiferente para receber um ou outro objeto, assim como um espelho é posto em ação pelo objeto que se põe em sua frente e que o espelho representa esse objeto e não a si mesmo, assim nossa inteligência também representa o objeto que se apresenta a ela e não representa a si mesma. Termo é a mesma coisa que palavra. Ideia clara é quando, por exemplo, eu distingo uma flor de um lírio; observar é quando, por exemplo, um pouco de longe avista duas flores, e não diferencia bem se uma é rosa e outra é lírio. Ideia divide-se em singular e universal. A [ideia] universal tomada em todo o seu limite, é universal propriamente dita. A ideia ainda é sinal formal e instrumental [rodapé de 3v] da lógica científica, pode-se dizer o revelador lógico [dou]trinal.

A Filosofia para ser ciência não é preciso que tudo seja conhecimento certo, mas [apenas] as principais [afirmações]. [3v] [A ideia] tomada com certa limitação torna-se particular. A ideia coletiva pode ser universal, particular e singular. Exemplo: todos os exércitos – alguns exércitos – o exército de Crimea.

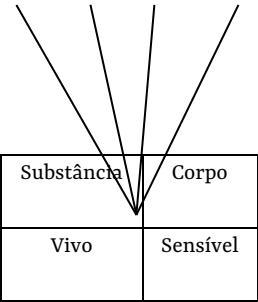
Exemplo da compreensão e extensão: ~compreender~ o Animal

Os acidentes também se dividem. Figura dos cinco *praedicabilia* racional: gênero, espécies, próprio, diferença e acidente.



|            |         |
|------------|---------|
| Substância | Corpo   |
| Vivo       | Sentido |

Corpus – Leão – [Jesus] – homem – mineral



[Há ainda uma figura retangular irrepresentável dividida verticalmente em gênero e espécie, mediada por essência íntima e encimada por acidentes. Ao lado há o seguinte texto] Por que é que o gênero com a espécie juntos dão um terceiro, [enquanto] nome e o acidente e a propriedade não dão um terceiro nome? Porque acidente é uma coisa que está completamente fora da espécie e propriedade vem necessariamente da espécie.

[4r] Ideia clara, quando o objeto por ela representada se extrema [distingue] de qualquer outra. Ideia distinta é a própria ideia clara, mas também indicando os elementos constitutivos do mesmo objeto. Ideia confusa é a ideia distinta, mas não exprime os elementos constitutivos do objeto.

Completa é a ideia distinta, toda com mais esta que abrange os elementos ~acidentais~. Incompleta é a própria ideia distinta. Adequada é a ideia clara, distinta e completa conhecendo mais as relações que esse objeto tem com os outros. Inadequada é a adequada menos a última

proposição da adequada – *Aliis et minus non variantur in specie* –. No termo: vemos sinal natural as interjeições. O termo é um sinal convencional, porém, há termos que são sinais naturais, exemplo: as interjeições, de um certo modo, podem-se chamar as interjeições sinais convencionais<sup>4</sup>.

Distinção entre apreensão e noção, apreensão é o ato, noção é o produto da apreensão. Conceito, é quase a mesma coisa que a noção, é a mesma coisa que o verbo expresso [rodapé de 4r] pelo intelecto passivo. Como uma mãe ama seus filhos, assim, cada um de nós ama seus conceitos, porque ~são~ nossos filhos: de uma ideia que menos extensão e maior [rodapé de 5r] compreensão, Pedro, João, [por exemplo].

[4v] Neste sentido que a razão as adota como filhas e [por] isso mesmo as exprimimos conforme a razão. Não há ideia equívoca, mas análoga pelo seguinte: termo equívoco, é o que se atribui a várias coisas, mas em significação diversa, por isso o termo sendo um sinal convencional pode ele tornar-se equívoco, porém a ideia por ser um sinal racional, só pode significar uma coisa ao mesmo tempo e por isso não pode haver duas coisas ao mesmo tempo e há duas ideias ao mesmo tempo, são confusas, porque a ideia se aplicará a mesma coisa. Porque só depois de termos tratado da ideia e do termo é que vem a definição e divisão? Para se tornarem a ideia e o termo claros. O termo é o fim do raciocínio.

Chama-se termo primeiro porque é lá que se termina a ideia. Segundo é o fim da análise do raciocínio. O raciocínio se julga um juízo,

---

<sup>4</sup> Rodapé 5r traz um texto que pode ser continuidade da definição de ideia. Ei-lo: A ideia não é propriamente um sinal, porque sinal é aquele cuja ~en...~ nos leva ao conhecimento de outra coisa, ao passo que a ideia pelo conhecimento dela não nos leva ao conhecimento... [trecho cortado na imagem do arquivo].

os juízos em termos. *Deus martirus est* (Luiz Costa). O que o termo é da ideia, a proposição é para o juízo.

[5r] A definição real é o desenvolvimento da definição nominal, exemplo de definição nominal: é o primeiro princípio de vida. Definição real é o primeiro princípio de vida, imaterial, imortal, etc.

A definição constante de gênero próximo e a definição específica deve necessariamente ser recíproca: *quae sunt divisa in inferioribus sunt mista in superioribus. Discursus simile confusum est quiquid.*

Todo potencial: animal, racional e irracional. Todo o gênero é um todo potencial. O todo potencial é um que se pode referir a diversos sujeitos. Todo potencial vivo é um todo em potências. O todo atual está na compreensão. Todo potencial está ~só na~ extensão. [Na] Arbor de Porfirio desse modo é o todo potencial subindo na mesma figura chama-se todo atual.

[5v] A definição faz conhecer o nome e a causa significa.

A existência a conhecer-se pelas causas eficiente e final.

O todo potencial físico se divide em essencial, integral, accidental e potestativo. Há 2 espécies de todo: atual e potencial. Atual é aquele cujas partes estão em ato e em si, exemplo: o homem composto de alma e corpo. O Todo potencial é aquele cujas partes ~*Quidquid~ pertinet ad intellectum est visio. Atqui visum est quidquid pertinet ad intellectum. Ergo ~non~ visio ~pertinet~ judicium* (Suarez).

Juízo: pode-se afirmar ou negar é a mesma coisa do que a visão de Deus.

[6r] Há três sortes de juízo: analítico, sintético e misto. No juízo analítico [primeiro], afirma o atributo, está contido no sujeito. Segundo, atributo é necessário. Terceiro, universal ou metafísico: ~Tam~ necessário / universal, analítico / sintético *a priori*.

|                           |                                    |                                    |
|---------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Analítico                 | ~Tam~<br>Necessário e universal    | Analítica: necessária e impossível |
| Sintético                 | ~Hors~<br>Contingente e particular | Sintética: contingente e possível  |
| Sintético <i>a priori</i> | ~Hors~<br>Necessário e universal   |                                    |

Todo o efeito está contido na causa; quer dizer, todo o efeito exige uma causa que o produziu, em geral.

Os predicados são os diversos títulos dos quais uma causa pode ser atribuída a um outro.

[6v] Há frases que não são proposições, imperativas, optativas, etc. O discurso não exprime sempre juízo.

A Lógica não se ocupa senão do juízo e não das [proposições] optativas etc. porque o fim da Lógica ocupa-se das operações intelectuais para a verdade. O verbo é ação em ato, exemplo: *refrigerat*.

O verbo ser chama-se substantivo por dois motivos: primeiro, indica substância, segundo, é a base dos outros verbos.

A Proposição analítica se subdivide em necessária e impossível.

A Proposição sintética se divide em contingente e possível.

Qualidade se produz por forma similar na segunda divisão da preposição.

No juízo, o verbo está sempre no indicativo porque é um trabalho da inteligência e a inteligência [7r] sempre opera no indicativo.

Proposição analítica: que representa uma coisa que não pudesse ser de convir [conveniente] a um sujeito. Qualidade: verdadeiro – falso. Forma: afirmativa – negativa. Possível: quando representa uma qualidade que não existe em um sujeito agora, mas pode existir. E a

extensão e compreensão na proposição são fundamentais. Para ser negativa uma proposição é preciso a partícula não.

Sinal sincategoremático que afeta sujeito, exemplo: *omnes hors... nullus hors est aliqui.*

Proposição condicional nota-se quatro coisas: admitido o precedente, admite-se o conseqüente; admitido o conseqüente, basta o antecedente.

O verbo ser é o substantivo, porque ele mesmo indica a existência; segundo, porque é a base de todos os verbos.

O condicional não é necessário.

Admitido o antecedente não é necessário admitir o conseqüente.

Admitido o conseqüente, admite-se o antecedente.

[7v] As substâncias não são verdadeiramente opostas, porque o sujeito se refere não à mesma coisa. Conversão:

|   |                       |                      |
|---|-----------------------|----------------------|
| A | Universal afirmativo  | Per accidens         |
| E | Universal negativo    | Simpliciter          |
| I | Particular afirmativo | Simpliciter          |
| O | Particular negativo   | Per contrapositionem |

Quando a Igreja condena um erro não define seu contrário, mas sim seu contraditório.

Regras das [proposições] subalternas: a particular afirmativa – universal afirmativa.

*Supplicites fEcI. EvA per accident*

*AstO per contrapositionem]: sic fit convertio tota.*

A: Universal afirmativa. E: universal negativa. I. Particular afirmativa.

O: particular negativa.

[8r] Em geral, em uma proposição o predicado tem extensão maior do que o sujeito. O raciocínio precisa de ser bem estruturado, porque é o meio indispensável: primeiro, o raciocínio precisa demais ser estudado, segundo, é ele que nos leva à verdade.

*Omni animal est vivens. Atque homo est animal. Ergo homo est vivens.*

O termo médio na conclusão é supérfluo. Segundo, é prejudicial.

Regras do silogismo: primeira, os termos devem ser três: maior, menor e médio. Explicação: primeiro, porque o silogismo consiste em conhecer a conveniência ou desconveniência de duas ideias, comparando cada uma delas com uma terceira, portanto são três. Segunda, nenhum termo deve ter na conclusão uma extensão maior que nas premissas. Explicação: porque se um [8v] termo tivesse extensão maior do que nas premissas o mais estaria contido no menos. Terceira, o termo médio deve ser universal ao menos em uma das premissas. Explicação: porque o termo médio ~tomado~ como particular seria dividido em duas partes e por isso daria dois termos em vez de um, e assim haveria quatro termos: os dois das premissas que eram: o predicado da maior, e o sujeito na menor e depois os dois termos médios e assim iria contra a primeira regra. Quarta, o termo médio não deve entrar na conclusão. Explicações: porque nas premissas a comparação do predicado e do sujeito faz-se com o termo médio e na conclusão apenas se enuncia a relação entre o mesmo sujeito com o predicado. Quinta<sup>5</sup>, o termo médio deve-se achar onde se faz a comparação. Ora a comparação se faz nas premissas. Sexta, primeiro, não é necessário pô-

---

<sup>5</sup> Como o próximo parágrafo começa com a oitava regra, embora o manuscrito repita na sequência o numeral 4º, certamente trata-se de um erro que corrigimos a transcrição. Ademais, na última linha do fólio 9r é mencionada a sétima regra, mas que ainda não foi registrada no manuscrito.

lo na conclusão. Segundo, algumas vezes afeta o sentido. [9r] Terceiro, é inútil.

Oitava regra: de duas premissas particulares pode-se concluir: primeiro, as duas premissas são negativas e então nada se pode concluir em virtude da quinta regra. Segundo, as duas premissas são afirmativas e nada se pode concluir em virtude da terceira regra que diz que o termo médio deve ser universal ao menos em uma das premissas<sup>6</sup>. Ora, em duas premissas particulares afirmativas não há nenhum termo universal, porque o predicado da premissa maior é particular, porque na proposição afirmativa é tomado só em parte de sua extensão, o sujeito também é particular na outra premissa também não há nenhum *termo universal* como na primeira [regra] lógica. Terceiro, uma afirmativa e outra negativa, a conclusão devia ser negativa em virtude da sétima regra; porém [9v] é um absurdo o positivismo diz [---do] que a verdade depende de nós, isto quer dizer que nós é que criamos a verdade e por conseguinte criamos as coisas, ora nós temos consciência de não criar as coisas.

O motivo que leva o sábio a ter verdade é a evidência do objeto. A evidência é que dá a verdade e só a evidência é que a pode dar. Motivo, o senso comum. Segundo, porque uma vez que temos a evidência temos a verdade. Não há evidencia subjetiva, porque temos a evidencia pelo objeto se apresentar tal qual é a nosso espírito e apenas temos a visão.

Comparação de nossa memória com um templo: nossa memória é como um templo, o altar-mor é a nossa memória na qual estão impressas as primeiras verdades de evidência ~numerata~, depois as

---

<sup>6</sup> Há um exemplo no rodapé que parece identificar-se com esta regra, mas não há nenhum sinal que a vincule a tal como nos casos precedentes, por isso o transcrevemos aqui: Alguns homens são sábios. Alguns homens são ignorantes. Logo, alguns ignorantes são sábios.

outras verdades, depois tudo o mais que se deve achar classificado nela, são como as outras muitas partes desse altar-mor, e então a memória que é a própria inteligência se conserva muito atenta em considerar essas verdades, representa a oração que se faz no templo. O objeto concomitante é o que está oculto debaixo do objeto próprio e do objeto comum. Vemos um objeto pelas suas qualidades e não pela [10r] sua extensão, mesmo no fato vemos antes as qualidades do que a extensão.

### Atributos transcendentais do ente

Unidade: o que é indiviso em si mesmo e dividido dos outros. É alguma coisa negativa e alguma coisa positiva. Negativa, negação de divisão. Positiva, porque um significa ente, e alguma coisa de real é positiva. Dalí se tira a identidade que um ser comum consegue consigo mesmo, à qual opõe-se à distinção e consiste em uma coisa não ser outra, por exemplo uma gota d'água posta no vinho e outra gota da mesma quantidade posta no outro vinho são diferentes no número, por sua vez opõe-se a distinção à diversidade, quando duas coisas não são as mesmas na essência, mas uma é diferente da outra na essência. Toda a diversidade é distinção, mas nem toda distinção é diversidade. Distinção real [é] a que existe nas coisas chama-se *rationis ratiocinatae*. Lógica existe entre os diversos conceitos que fazemos de uma mesma coisa e tem seu fundamento. A verdade metafísica é o próprio objeto, tendo aptidão nas coisas para ser conhecido quer por uma inteligência possível quer por uma inteligência real.

O mal sendo uma privação, deve existir em um ente, pois sendo um ente, o mal é um bem, logo o mal existe no bem, Deus é objeto do amor de todas as criaturas, assim como as partes se referem ao todo e tendem



a esse todo, assim todas as criaturas tendem para Deus e assim é objeto de amor de todas as criaturas, e por isso as partes se amam menos do que amam o todo.

[10v] Tese: a existência distingue-se da essência real. Prova: a existência se distingue realmente da essência possível. Se a existência se distingue realmente da essência possível, também se distingue da essência real. A existência distingue-se-á realmente da essência real. Se a existência se distinguir realmente da essência possível. Ora, a existência distingue-se realmente da essência possível. Logo a [existência se distingue realmente da essência real]. Prova menor: ora, a existência distingue realmente da essência possível, porque do contrário todas as essências possíveis seriam reais. Prova conclusiva lógica: a existência distingue-se realmente da essência real, porque a essência é indivisível, incapaz de receber ou perder um elemento.

[11r] Todo o ente é um. Pois todo o ente é simples ou composto. Se é simples não só está atualmente dividido, mas nem pode dividir-se. Se é composto ou não está atualmente dividido e o ente é uno de unidade física. Se está atualmente dividido, já não é mais uno. Exemplo, quando se morre não é corpo só que morre, mas é o homem e a separação da alma e do corpo, por isso a alma separada do corpo não é homem, nem o corpo separado da alma é homem. Por isso, a morte é a destruição do homem.

O indivíduo não pode ser no mesmo tempo composto de partes, por exemplo: o corpo do homem compondo-se de células, essas células não formam senão um com o corpo, porque não tem autonomia.

Da ideia de unidade tira-se a de identidade que é um ~ente~conven[iente] consigo mesmo. Todo o ente é verdadeiro em si porquê? Porque se é ente tende que possa ser conhecido, por isso a verdade

metafísica é o objeto que pode ser conhecido, por isso, a verdade metafísica existe independentemente de qualquer inteligência. O objeto é o que é. A distinção lógica encontra seu fundamento na realidade.

[12r] A continuidade constitui a quantidade. A matéria é egoísta. O hábito entitativo: a saúde natural, o bem-estar, graça santificante. O hábito operativo: virtude. O hábito sobrenatural, adquirido, ~ensinado~.

Quant[idade é o] acidente pelo qual a substância é dotada de partes. É o primeiro acidente porque se faz as afirmações de substância, é o mais próximo da substância, percebemos as coisas por meio da quantidade. Exemplo: em uma mesa percebemos as sensações porque a mesa é extensão. Qualidade: extensão intrínseca, disposição das partes na própria quantidade. Extensão extrínseca é a própria extensão intrínseca ocupando um lugar. A impenetrabilidade, a divisibilidade, a continuidade e a comensurabilidade não formam a quantidade, mas já a supõe formada. A impenetrabilidade não a forma porque para que um corpo exclua outro do lugar é preciso que já exista outra quantidade, para poder ser dividida, cortada em partes, deve existir antes a quantidade, para ser medida é preciso que antes exista. Portanto, a continuidade constitui a quantidade, que [é] a mesma coisa que sua extensão intrínseca. Isto é, a quantidade é um todo formado de partes unidas fazendo um só [ente]. Portanto, a quantidade consiste na extensão intrínseca, porque é a raiz de onde derivam todas as outras propriedades.

[13r] Nota sobre a impenetrabilidade: a matéria é egoísta, porque expulsa um outro corpo do lugar que ele ocupa; ao passo que os espíritos podem ocupar o mesmo lugar, porque um espírito não impede que outro espírito ocupe o próprio lugar que ele ocupa também ao mesmo tempo. A extensão consiste na afirmação da quantidade, por isso os entes

materiais tendem a desunirem-se e a saírem de si mesmo e por isso mostra que a matéria tende ao nada. Os nossos corpos que são matéria têm uma força centrífuga, isto que tendem a afastarem-se de si mesmos e, ao mesmo tempo, [uma força] centrípeta, isto é, que conservam o equilíbrio para não saírem completamente fora de si, porque cairiam no nada. ~Observação~: A extensão dos corpos não pode ser infinita. Todo o ente é determinado por uma forma, e a forma indica limite. Ora, o ser infinito não é limitado. Logo, a extensão dos corpos não pode ser infinita.

Qualidade. Relação mútua, exemplo: pai para filho, uma parede branca para uma parede branca. É pela figura que conhecemos a natureza última das criaturas e por isso mesmo do estado das almas.

[14r] O número existe só no espírito, mas os elementos que o formam existem na realidade. Os elementos do número existem na realidade, porém o conhecimento só existe no espírito. A quantidade consiste na diferença do ente.

Em Deus existe ação, não enquanto acidente, porque Deus é simples, mas enquanto a ação é uma perfeição. Deus só tem a ação imanente, tem também a ação transitiva de um modo vertical, isto é, que fez as criaturas, porém em si nada se altera, porque ele opera pela inteligência e vontade. O parágrafo 133 começa assim: Todo o ente contingente. A coisa instrumental também age como coisa principal. Exemplo: a causa instrumental, por isso é também principal neste sentido. O tempo é a imagem móvel da imóvel eternidade, que ela pela forma que tem a sua forma e não outra e porque a causa principal instrumental não poderia dar a mesma forma com outro instrumento que não fosse como este.

[15r] Todos os corpos não ocupam um lugar, porém todos os corpos têm a sua quantidade intrínseca. O mundo inteiro não está num lugar externo, porque não há outro corpo que circunscreva.

O termo. Pode um corpo estar em um lugar de um modo não circunscritivo, não pode. Um corpo que está em um lugar de um modo circunscritivo, pode também estar em outros lugares do mesmo modo? Não, porém pode estar em outro modo. Exemplo: Nosso Senhor Jesus Cristo está no SS. Sacramento. Ele está no céu de um modo circunscritivo, porque está quanto à sua quantidade externa, porém na Eucaristia está de um outro modo, que é *per modum substantiae*.

Nossa alma está no nosso corpo de um modo não circunscritivo, mas definitivo, porque opera nele a sua essência com a essência do corpo forma um só indivíduo, porém se nossa alma não se identificasse por assim dizer com o corpo e não formasse com ele um só todo, ela poderia informar outros corpos, sem contudo ela ser múltipla, só os corpos seriam múltiplos, porém Nosso Senhor Jesus Cristo na Eucaristia não forma com os acidentes um só todo, ainda que esteja em cada um deles com toda a sua essência, e por isso está neles de um modo não definitivo, porque do contrário não poderia estar em todas as hóstias e se esgotaria em uma.

[16r] Como explicar que os Anjos estão onde exercem suas operações quando existe o princípio que para haver operações de um lugar é preciso que já se ache o nesse lugar a substância que as deve produzir: *operatur sequitur ipsum esse*. Para que uma substância opere em um lugar, é preciso que a mesma substância se ache nesse lugar. Logo os Anjos para que operem em um lugar é preciso que aí estejam primeiro quanto à sua substância para que possam operar nesse lugar. É um sofisma. Digo que os Anjos estão aonde operam, porque deve-se

considerar que Eles não estão em relação com lugar, não estando em relação com o lugar, aí se achas operando somente: *operatio sequitur ipsum esse*. É o sofisma [que] está no seguinte que toma em dois sentidos: existir e estar num lugar.

A eternidade consiste em não ter começo nem sucessão nem fim, mas consiste principalmente na sucessão. Dizem que não há mais tempo no purgatório; é falso, há sempre sucessão e o tempo consiste principalmente na sucessão, assim quando estivermos no Céu gozaremos sempre de felicidade, por assim dizer é eterna, porém não quer dizer que não haja sucessão de tempo, há sucessão de tempo. Só Deus é eterno, e como contemplaremos a Deus sempre pode-se dizer que participaremos da Eternidade. [17r] Dizem que não há tempo para os condenados se arrependarem: certamente que há, mas isto se diz, porque estão na impossibilidade de se arrependarem.

[18r] A Cosmologia não entra na Metafísica, porque trata do que é visível e a Metafísica do invisível; devia entrar na física, porém como há dois aspectos diferentes nela, as ciências naturais ocupam-se das coisas próximas e como não há ciência completa sem conhecer as coisas supremas, é preciso da física.

11) O método dos antigos não faz rigorosamente parte da Metafísica. Segundo, porque o mundo estudado ao ponto visível e invisível é da parte do mundo superior invisível.

7. A ideia. Argumento: o efeito deve ser proporcionado a sua causa. Ora, a ideia que é a causa sendo sempre é espírito e o mundo sendo efeito deve ser semelhante à causa. O que não é. Logo, demais a existência do mundo é mais evidente do que o argumento que se pode dar. De mais, nossa ideia sendo abstrata, o mundo físico deveria sê-lo o que não é.

Logo... De mais, temos consciência que nós somos passíveis visíveis de objetos.

10. P. 210. Mundo é composto. 1º) O mundo em geral compõe-se de tudo o que existe. 2º) Cada substantivo é composto quanto à essência da matéria e forma, identidade, essência e existência. O substantivo tem seus acidentes 11, p.210. O mundo ~em questão~ é imutável.

O materialismo. A matéria eterna, isto é, a física não entra na filosofia porque compreende a parte experimental, ~se desse~. [18v] O idealismo transcendental num mundo sem as pessoas, vulgo sujeito perene.

[19r] Sentidos que os materialistas a tomam, quer dizer independente, existe em si mesmo sem. Panteísmo: tudo é Deus, isto é, que Deus se dividiu em parte para existir o que existe; segundo, que Deus se desenvolveu como o camarão que estende suas pernas, braços, etc.

O criacionismo. A matéria não é eterna, porque é finita. Tudo que é finito é limitado, se é limitado foi outro que a limitou; já se fosse eterna, não deixaria Deus limitá-la. *Deus creavit res est essent* (Deus criou todas as coisas).

Cosmologia grega origem física da natureza. [Princípio] primeiro simples não seria infinito imanente contar consciência. [Princípio] ideal é uma ideia. Resposta, a ideia não pode existir senão no organismo real. O mundo saiu de Deus, como o efeito é produzido pela causa. Primeira questão da possibilidade da realidade. A matéria não existe por ele.

A Cosmologia divide-se em Cosmologia geral e Cosmologia particular. A [Cosmologia] particular trata dos minerais, dos vegetais e dos animais. A Cosmologia geral trata da origem, fim e natureza do mundo. Primeiro, trata-se de umas questões que já devem ser sabidas.

A verdadeira questão sobre a Cosmologia começa na origem. A respeito da origem [dos] três sistemas: Materialismo que diz, que a matéria é eterna. Panteísmo, que se divide em Panteísmo sensitivo, admitindo que Deus se dividiu, formou o que existe. O Panteísmo imanente – que Deus se desenvolvendo dentro de se formar o que existe – o Panteísmo ideal – existe uma flutuante. [19v] O Panteísmo divide-se em real e ideal. Real: divide-se em transitivo e imanente.

[20r] A ideia supõe duas coisas: primeiro, uma inteligência que a possui e supõe um objeto que ela representa. É falso o primeiro, porque Deus não seria simples, é falso o segundo, porque é contraditório e vai contra a consciência; é falso o terceiro, porque a ideia deve existir em um sujeito real. O materialismo é falso, porque a matéria é finita e por isso é falso, o infinito é ilimitado. Se estes dois sistemas são falsos, o terceiro é verdadeiro.

O criacionismo. Sistema que admite que o mundo saiu de Deus como o efeito saiu da causa que a produz. Primeiro, trata-se da possibilidade de Deus criar o mundo. Segundo, da realidade do mundo quanto à possibilidade, o mundo pode ser criado. Prova uma coisa é possível, quando não repugna. Ora, a criação não repugna, porque a repugnância viria da parte da coisa criada, ou da causa criadora. Da parte da coisa criada não repugna, porque o mundo é contingente. Da parte da causa criadora também não, porque esta é onipotente. Logo...

Tese. A criação é um ato próprio de Deus. Prova. A força da ação criadora deve estar em proporção com a distância que existe entre o ante e o nada. Ora, a distância [entre] o ser o nada é o infinito. Logo...

Objeção: do nada, nada se faz; ora, a criação significa a produção de uma coisa do nada. Logo, a criação não é possível. É verdade pelo agente criado não, pelo incriado, concedo.

[20v] A matéria não é eterna, prova. Tudo o que é limitado é finito. Ora, a matéria é limitada. Logo, a matéria é finita. Ora, o que é finito não é eterno. Porque se é finito, é sinal que foi limitado. Por outro, porque nenhum ente tende a limitar-se. Logo...

O movimento é a força sendo propriedade da matéria, são também finitas. Segundo, [a força] um argumento do movimento é que a matéria sendo matéria, não se podia dar um movimento, logo esse movimento foi dado por um agente, se lhe foi dado por outro, não é eterna. Logo...

O mundo todo inteiro. Primeiro conceito é não. Ora o mundo é um todo. Logo... Para imagem, nego. Para a razão, nego.

[21r] Resposta a tais sofistas que em começarmos pela realidade do mundo, ora o mundo é real. Por isso, sempre nas respostas devemos começar pelo que é real. 30 (autor). 31. O mundo depende de Deus por criação. O mundo depende de Deus – ou porque o formou da matéria<sup>7</sup> preexistindo, ou o produziu da sua própria essência ou a tirou do nada. Ora, não o formou da matéria previsto nem o tirou de si mesmo como já vimos. Logo, o tirou do nada.

33. O mundo não foi criado desde a eternidade. Responda, é de fé, mas não se pode demonstrar. É próprio do Deus então operar conforme a sua natureza. Ora Deus é infinito perfeito. Logo, deve antes criar o mundo que não é real, ou, sim, mas aí não forma senão um pouco de semelhança. Se Deus não criasse o mundo manifestaria que Ele por si só é absoluto, independente.

Primeiro, preex[iste]. Segundo, a matéria preexistente, porque é finita. Segundo, ela sendo preexistente é fim; segundo, D.n.p.op. [Deus

---

<sup>7</sup> O mundo dependendo de Deus por criação, primeiro ou porque Deus o formou da matéria preexistente, ou o tirou de si mesmo ou o tirou do nada de si mesmo, não é o panteísmo já reputado, da matéria prévia não porque ~reagir~. Primeiro porque a matéria é finita e começou a existir; segundo, ~porque reagir~.



não pode operar] na matéria sendo autonomia, Deus não poderia operar nela. Mortalidade. 32. M[atéria] do mundo. Terceiro, fim do mundo.

[22r] Se ela fosse independente, não deixaria Deus operar nela (§32 Autor). O mundo não foi criado desde a eternidade, é de fé definida, porém a filosofia não o pode demonstrar a não ser por argumentos prováveis. Os argumentos dos que sustentam que se pode demonstrar que o mundo é eterno são: primeiro, dizem que se o mundo tivesse sido criado desde a eternidade, a série dos seus movimentos seria infinito. Ora, uma série infinita repugna. Logo...

Distingo a maior: concedendo que houve um dia, isto é um ponto de partida em que começou a série de movimentos, concedo; porém, não havendo um ponto de partida, isto é, um dia, etc. nego. Ora, é este ponto de partida não existe. Logo, o que aceito até provarem o contrário. Nega-se a hipótese do movimento, o mundo *ab eterno*. 33. Deus não conserva o mundo a cada momento. Segundo, suposto que o movimento tenha sido eterno, mesmo assim necessário, mas é contínuo, essa conservação, porque do contrário haveria pontos em que não existiria não haverá série infinito de movimento, para ser infinita.

34. Esta série, é preciso que traga um primeiro movimento, ora sendo eterno, não forma este primeiro<sup>8</sup>. Deus operando é para comunicar suas perfeições e, por isso Ele é ato em tudo e não pode ser passivo. Este para ganhar ou aumentar alguma coisa para si, porque Ele é infinito. Do contrário, toda a criatura operando é sempre passiva apesar de ser ativa, porque sempre se aperfeiçoa e a passividade consiste, principalmente na passividade.

---

<sup>8</sup> Este período inicial está escrito nas entrelinhas do texto e não é possível localizar sua posição exata, por isso o inserimos aqui no início do parágrafo.

[23r] [...] tem estômago, mas deve se perguntar a eles porque é que os animais tem estômago, etc.

Entre todos os entes criados existe um peso. Vejamos no homem com todos os seres que existe abaixo dele, a ele se unem. Por exemplo: os minerais, os vegetais, os animais. Os vegetais se servem dos minerais. Por exemplo: o vegetal que tomam da terra para se nutrirem, de noite tomam o hidrogênio e de dia tomam o oxigênio; o animal que serve das plantas etc. para se nutrirem: finalizam. Se nem o humano que é uma razão pela qual ele é o rei da criação, porque onívoro, porque come de todos os reinos, esses reinos deviam ficar satisfeitos quando os comemos por exemplo que comemos os bois, galinhas, frutas, etc. porque comendo-os eles participam da natureza humana, tornam-se filhos de Deus por nós o sermos, templos do Espírito Santo e um dia ressuscitarão conosco, ora isso para vegetais, minerais e animais é uma perfeição, participando assim da natureza humana e por conseguinte Deuses ~em flor~. Como diz Tertuliano vemos, portanto que tudo neste mundo está unido. Vamos, por isso que o comer é um rito, [23v] milagre (Autor).

*Quoad substantiam*: multiplicação dos pães, *quoad subjectum*, vista em um cego, *quoad modum*: coisa instantânea. Neuman: o milagre vai contra o testemunho da humanidade. Logo não pode existir, porque é verdade que a humanidade diz que nenhum agente criado pode fazer um milagre, mas não diz que seja impossível fazê-lo [24r] nobre e nós finalmente vamos para Deus fazendo também todos os mais entes irem para Deus.

---

<sup>9</sup> Há uma quebra textual aqui, mas o continua a sequência das imagens que temos, embora não seja aquela que se identifica na argumentação.

Para conhecer um fato se é milagroso, é insuficiente se conhecer que as forças empregadas, não eram proporcionadas ao fato produzido, ainda que a natureza tire essas forças de ~nada~. Em um milagre precisa considerar três coisas: primeira, a verdade histórica; segunda, a verdade filosófica; [terceira] verdade relativa, isto é, ver milagre com o fim próximo.

Corpo é uma substância dotada de extensão. Corpo simples que não se divide em corpos heterogêneos. Corpo composto que se divide em corpos heterogêneos. O corpo misto é diferente do composto porque o misto não se divide em corpos heterogêneos, porque já o são. O corpo misto não é uma substância individual, porque cada uma das partes de que se compõe conserva a mesma propriedade. Muitos corpos são compostos de naturezas especificamente diferentes e prova-se pelas propriedades que são especificamente diferentes, porque as propriedades são efeitos e os efeitos devem ser proporcionadas às suas causas.

Os corpos estão sujeitos a mudanças acidentais, vemos pela aparência que os corpos mudam acidentalmente sem perderem ou mudarem a essência que antes tinham. Os corpos estão sujeitos a mudar substâncias, porque vemos os corpos adquirirem propriedades especificamente diferentes das que antes tinham, isto supõe que mudaram substancialmente. Os corpos de dois modos mudam [24v] sua composição e assimilação. Porque é que um corpo composto, por exemplo a água, se decompondo em seus corpos simples que são o oxigênio e o hidrogênio, o composto perdendo sua forma que é água, cada corpo simples torna à forma que antes tinham, isto [é], a matéria torna à forma de hidrogênio e a outra matéria à forma do oxigênio?

É porque quando a forma do hidrogênio e a forma de oxigênio saíram, deixaram uma marca impressa na sua matéria de modo que quando perderem a forma de água tomam sua forma própria por causa da aptidão que a matéria tem de se unir a essa primeira forma que tinha antes da formarem o composto, é uma aliança que sempre tende a se unir quando não há obstáculos.

91. Por que não só começa pela verdadeira definição do corpo que é a filosofia? Porque essa definição é o termo mesmo do que vamos tratar do contrário, se dizemos no começo não precisa mais discutir, porque já o sabíamos antes. Os corpos compõem-se de dois modos: pela composição e pela assimilação. Pela combinação do que se reúnem para formar um terceiro, diferente do que antes eram. Pela assimilação, quando se reduzem a partes tão pequenas que afinal, por não necessitarem por si mesmos tomam outra forma, [25r] [subs]tancialmente, por meio de combinação e por meio de assimilação. Os corpos simples nas mudanças substanciais conservam um elemento substancial porque o corpo simples se desaparecesse, não haveriam mudanças, mas criação, ora é o que a criatura não pode fazer.

O elemento que conservam é a matéria, porque está averiguado o corpo composto é igual a número, o peso dos corpos componentes, ora só a matéria é que pesa por ser dotada de extensão. Os corpos simples no meio substancial adquirem um elemento nulo, porque se vê e que têm propriedades específicas diferentes, logo supõem etc. Do mesmo modo perdem um elemento substancial, porque mudaram especificamente] de propriedade.

O sistema [do] Atomismo. Os corpos compõem-se de átomos e dividem-se em duas espécies, mecânica e dinâmica. Mecânico: os átomos são todos homogêneos e são movidos por uma força extrínseca.

Dinâmico: os átomos são heterogêneos e movidos por uma força intrínseca. O mecânico é o mais grosseiro, é falso: primeiro, não resolve a questão acerca da essência dos corpos porque os átomos são todos corpos a poderia repugnar pela essência dos átomos. Se cada átomo é um corpo, o resultado unido-se seria um agregado de átomos. Um outro corpo, e não seria união.

[25v] Os corpos simples são heterogêneos, porque do contrário não poderiam formar corpos heterogêneos; se fossem homogêneos formariam sempre corpos homogêneos, assim combinando vinho com vinho. Daria sempre vinho, etc.

Dois argumentos para demonstrar que os corpos se compõem de matéria e forma. Primeiro, os corpos estão sujeitos a mudanças substanciais porque vemos corpos adquirirem propriedades especificamente diversas das que antes tinham, ora propriedades diversas supõem causas também proporcionais, conservam um elemento, perdem um e adquirem outro, o que fica é a matéria. Segundo argumento: em todo o corpo existem propriedades especificamente diversas, atividade e extensão, umidade, multiplicidade. Ora, como cada efeito deve ter uma causa proporcionada. Logo, deve existir princípios / causas de onde derivam essas diversidades, mas não podem ser os mesmos, porque é absurdo que propriedades dotadas de caracteres opostas [formem um mesmo ente]. Logo.

[26r] Dinamismo. [Segundo] Leibniz, a essência dos corpos são as mônadas, que são forças. Destrói a medida do corpo. A quantidade ou extensão dos corpos não é propriamente a causa da simplicidade dos corpos, mas sim a força que está unida à extensão. N.S. [Nosso Senhor] nasceu de Maria, como um raio de sol entra num quarto atravessando um vidro. Hilomorfismo: duas provas que a essência dos corpos

compõem-se de matéria e forma. Primeiro, em todo o corpo existe extensão e a atividade, ora essas duas propriedades são contrárias, não entre si, se são propriedades contrárias devêm em princípios contrários. Segundo, vemos que os corpos... Para onde vai a forma que um corpo perde quando se muda? Fica na potência passiva da matéria. Como explicar que dois corpos se mudando formam um terceiro corpo especificamente diferente? Não se sabe ao certo é que formam uma terceira espécie diferente, por isso não se sabe.

Dispomos a comentar por se fazer um consenso. A forma não é um ente, a destruição de uma parte de um ente, mas não é a assimilação. A forma não [é] um ente, mas só uma parte do ente. [26v] Uma outra demonst[ração de] mat[éria] e de for[ma]. Primeiro argumento, de mudança substancial. Segundo argumento, tem propriedades diferentes, ato e existência.

Para onde vai a forma de um corpo quando esse mesmo corpo muda de forma? Primeiro, não se aniquila, porque a destruição da parte de um ente não é aniquilação, seria assimilação se fosse o corpo destruído. Logo a forma fica na potência passiva da matéria.

A quantidade é uma definição do corpo, e o corpo forma um só, nunca pode se dividir, apesar de tender a dividir-se. Pelo espírito podemos dividir uma extensão indefinidamente, mas não que a extensão consiste de partes, é uma definição do ser.

## PARTE II

### *NÓS*

# 1

## 1. O CURSO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MÁXIMO DO MARANHÃO (1720-1724)

Vitor Luiz Sales Batista <sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta o acervo da *Catalogus Eborensis* e as traduções à língua portuguesa dos sete textos de Rodrigo Homem, jesuíta que leu o Curso de Artes (Filosofia) no Colégio Máximo do Maranhão nos anos 1720 a 1724 e o Curso de Teologia no Colégio Jesuíta do Pará no ano seguinte. Por meio destes textos, acredito poder reconstituir, ao menos em parte, o ensino de filosofia ocorrido no período colonial. Para observar suas tendências e configurações, este artigo organizou e apresentou os textos de acordo com as *Regras do Professor de Filosofia* contidas na *Ratio Studiorum*, código pedagógico que norteou o ensino dos colégios da Companhia de Jesus espalhados ao redor do mundo até meados do século XVIII.

### 1. CATALOGUS EBORENSIS

No final da década de 40, o padre Serafim Leite, S.J, comunicou a existência de teses de Filosofia escritas no Colégio Jesuíta do Maranhão (LEITE, 1948). A maioria destas teses foram impressas na tipografia do Colégio das Artes em Coimbra e várias outras estão na forma

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pela Universidade de Coimbra, professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq) Projeto *Políticas de Ensino na Filosofia Brasileira* (DFICS / UFTM). Contato: vituvei@hotmail.com



manuscrita. De acordo com Serafim Leite, os mestres que lecionaram neste mesmo colégio maranhense foram Rodrigo Homem, Bento da Fonseca e Manuel da Silva. Outro a fazer referências às teses maranhenses foi Francisco da Gama Caeiro (1994), que divulgou e chamou a atenção para vários documentos desconhecidos na Universidade de São Paulo. Entre estes documentos, há uma relação de 27 teses de Filosofia defendidas no Colégio Jesuíta do Maranhão entre os anos de 1722 e 1731. Segundo o autor, as teses eram opúsculos, geralmente em latim, cujos conteúdos eram extraídos das aulas e serviam tanto como prova como também eram destinados a solenizar certos acontecimentos. As teses apresentam no rosto o nome do professor, como presidente, e o nome de um ou mais alunos, como defendentes (CAEIRO, 1978). Recentemente, em 2018, foi publicada a obra *A Lógica da Necessidade, o ensino de Rodrigo Homem no Colégio do Maranhão (1720-1725)* por Lúcio Marques (2018), na qual é apresentado o *Catalogus Eborensis* (MARQUES, 2018, p. 173-289). Este catálogo possui em seu acervo teses dos Colégios do Maranhão e do Pará e outras de Coimbra e Évora.

O acervo do *Catalogus Eborensis* é composto por 49 exemplares e uma carta que remetem ao período de 1678 a 1732. Deste acervo, 30 escritos são brasileiros, oriundos dos Colégios jesuítas do Maranhão e de autoria de E. Silva, com 2 textos; Rodrigo Homem, com 7 textos, e Bento da Fonseca, com 20. Soma-se a estes um texto do Pará, assinado pelo carmelita 1. Outros 15 escritos são portugueses provenientes de Coimbra e Évora. Há 4 textos que não foram identificados. Entre estes exemplares, 14 estão em forma de manuscritos, enquanto que os 35 restantes são impressos. Em todos estes textos, as formas de composição, exposição e edição são similares. São trabalhos acadêmicos,

desde disputas, comentários, conclusões e teses. A única exceção é uma carta, de 1678, escrita pelo lente Antônio Cordeiro, SJ, que responde às censuras recebidas pelas aulas de Física ministradas no Colégio de Coimbra. Cordeiro é acusado de introduzir a física cartesiana em detrimento à física aristotélica. O inventário das obras está localizado na Biblioteca Pública de Évora, Fundo dos Reservados Códice CXVIII/1-1.

Dos 49 exemplares, temos à disposição a transcrição e tradução à língua portuguesa dos sete textos orientados pelo mestre Rodrigo Homem (MARQUES, 2018, p. 173-289), que atuou no Brasil durante cinco anos, entre 1720 a 1725, no Maranhão e no Pará. O mestre jesuíta nasceu em 1 de agosto de 1685, em São Pedro do Sul, Portugal. Entrou na Companhia de Jesus em 11 de maio de 1702 e chegou ao Brasil na 41ª expedição, em 1720, acompanhado de seus futuros alunos, os Irmãos estudantes Antônio de Macedo, natural de Freixo; Bento da Fonseca, natural de Anadia e Manuel Gonçalves, natural de Tourão. No Maranhão, leu o Curso de Filosofia e ensinou Teologia no Pará, regressando a Portugal em 1725 (LEITE, 1939-1950).

Os sete textos orientados por Rodrigo Homem são compostos pelos seguintes exemplares:

*Catalogus Eborensis* n° 33: *Diadema I – Pro Anima, Diadema II – Pro intellectu, et triplici ejus operatione e Diadema III – Pro Notitiis.*

*Catalogus Eborensis* n° 34: *Thesis 1ª – Pro Anima in communi, Thesis 2ª – Pro Intellectu, et Intellectionibus Animae e Thesis 3ª – Pro Animae Notitiis.*

*Catalogus Eborensis* n° 37: *Filum I – Pro Proaemialibus Dialecticae, Filum II – Pro Praedicabilibus in communi, et in specie e Filum III – Pro Signis.*

*Catalogus Eborensis* n° 38: *Illustratio Prima – Pro Proaemialibus Dialecticae, Illustratio Secunda – Pro Intellectu, et ejus operatione in communi, Illustratio Tertia – Pro 1ª Intellectus operatione, seipsum Appheensione, Illustratio Quarta*

– *Pro 2<sup>a</sup> Intellectus operatione, sive Judicio e Illustratio Quinta* – *Pro 3<sup>a</sup> Intellectus operatione, sive Discursum.*

*Catalogus Eborensis n<sup>o</sup> 40: Labor I – Selectiores Praedicabilium difficultates percurrit, Labor II – Metaphysicam percurrit, Labor III – Percurrit signorum materiam, Labor IV – Intellectionum materiam percurrit, Labor V – Notitias percurrit, Labor VI – Topica percurrit e Labor VII – Physiologiam percurrit.*

*Catalogus Eborensis n<sup>o</sup> 41: Punctum I – Pro Conceptu Entis in Communi, Punctum II – Pro Ente Substantiali, & Accidentali, Punctum III – Pro Ente Modali, & Reali, Corporeo, & Spirituali, Punctum IV – Pro Ente Divino, & Creato, Punctum V – Pro Ente Praedicamentali, & Subsistentia absolute, Punctum VI – Pro Principio, sive Causa, & Effectibus Subsistentiae, Punctum VII – Pro Quantitate Praedicamentali, Punctum VIII – Pro Qualitate, Relatione, & Ubicatione, Punctum IX – Pro Actione, & Passione, Punctum X – Pro reliquis Praedicamentis e Punctum XI – Pro Possibilitate aliquorum Entium.*

*Catalogus Eborensis n<sup>o</sup> 44: Corolla 1<sup>a</sup> – Pro Philosophia Rationali, Corolla 2<sup>a</sup> – Pro Philosophia Naturali e Corolla 3<sup>a</sup> – Pro Philosophia Transnaturali.*

Estes textos foram objetos de dissertação de mestrado que visava posicioná-los diante da tradição filosófica, demonstrando suas influências e referências (BATISTA, 2021). Por se tratar de escritos desenvolvidos em colégio jesuíta, três aspectos foram fundamentais nesta análise: 1) a *Ratio Studiorum*, código pedagógico que norteou o ensino nas instituições jesuítas. 2) o *Comentarii Collegii Conimbricensis Societatis Iesu*, também conhecido como *Curso Conimbricense*, importante obra que se tornou referência no ensino de filosofia entre os jesuítas e, também, em colégios de outras ordens religiosas. 3) Por fim, deve-se levar em consideração o contexto filosófico português do período em que Rodrigo Homem atuou no Brasil, o século XVIII.

## 2. RATIO STUDIORUM

A *Ratio Studiorum* é fruto de esforços e experiências que decorreram há mais de cinquenta anos e que, ao fim, resultou numa ampla e impressionante sistematização pedagógica. Contou com a contribuição de centenas de estabelecimentos de ensino e de duas gerações de educadores. Este código pautou a organização e a atividade de centenas de estabelecimentos de ensino ao redor do mundo mantidos pela Companhia de Jesus durante quase dois séculos até sua supressão, no ano de 1773 (FRANCA, 1952).

A ordem dos jesuítas, a Companhia de Jesus, foi fundada em 1534 pelo espanhol Inácio de Loyola e, a princípio, seus seminários e escolas estavam voltados unicamente à formação dos noviços da ordem religiosa para seu projeto missionário. Não estavam abertos ao ensino público. Com o tempo, à medida que aumentava o número de estudantes, estes estabelecimentos passaram a atender alunos externos.

Nos primeiros colégios jesuítas, foi adotado o método da Universidade de Paris que ficou conhecido como *modus parisiensis* (GOMES, 1994). Mas as Constituições da Companhia de Jesus já determinavam a elaboração de um Estatuto onde seria traçado o código de estudos nos colégios e faculdades, um texto imperativo com o intuito de evitar o inconveniente das mudanças frequentes à luz de opiniões e preferências individuais. Várias iniciativas foram tomadas para a elaboração deste Estatuto. O padre Jerônimo Nadal escreveu um plano de estudo baseado em suas experiências no Colégio de Messina, reformulando-o após o regresso de sua missão ao percorrer quase toda Europa para explicar e promulgar as Constituições da ordem jesuíta. O

padre Aníbal Coudret e o padre Diogo Ledesma escreveram um plano de estudo cada um. Outros que também tomaram a iniciativa foram o padre Francisco Borja e Everardo Mercuriano (FRANCA, 1952).

Coube ao quinto superior geral da Ordem, padre Cláudio Aquaviva, a iniciativa de nomear uma comissão que vasculhou um grande acervo de documentos, estatutos e regulamentos de universidades e colégios; ordenações, usos e relatórios das diferentes províncias; costumes locais e princípios disciplinares. O trabalho foi submetido por duas vezes ao exame crítico de toda a Companhia até a sua edição definitiva em 1599. Este código pedagógico da Companhia de Jesus, a *Ratio Studiorum*, foi a diretriz do ensino de todos os colégios da Ordem, inclusive dos colégios jesuítas existentes no Brasil.

O conteúdo da *Ratio Studiorum* determina a organização administrativa da Companhia de Jesus, o currículo dos cursos superiores e secundários, além de regras aos professores. Sendo assim, à luz da *Ratio Studiorum*, podemos organizar os fólios que compõem os escritos de Rodrigo Homem de acordo com as recomendações contidas nas Regras do Professores de Filosofia e, deste modo, visualizar como se deu o ensino de Filosofia no Colégio Jesuíta do Maranhão entre os anos de 1720 e 1724.

A regra 7 prevê uma duração de três anos de todo o curso de filosofia, com duas horas diárias, uma pela manhã e outra pela tarde. O curso não deveria ser concluído antes que as férias do fim do ano tivessem chegado ou estivessem muito próximas (Regra 8).

Para o primeiro ano é previsto o ensino de Lógica (Regra 9). Deveriam ser explicados os pontos mais necessários de Toledo ou Fonseca. Nos prolegômenos da lógica, discutia-se somente se é ciência e qual o seu objeto. A discussão completa sobre as ideias universais

remetia-se à metafísica. Contudo, os temas da analogia e relação, frequentes nas disputas, deveriam ser tratados tanto quanto possível na Lógica. Ainda é recomendado um rápido sumário do 2º livro e dos dois primeiros livros dos *Primeiros Analíticos*. O mesmo é recomendado ao explicar os princípios da lógica nos livros *Tópicos* e *Dos Argumentos Sofísticos*. Ao fim do primeiro ano, há a recomendação de um desenvolvimento mais completo do tratado da ciência, a fim de que o segundo ano fosse inteiramente reservado à Física.

No segundo ano, dedicado à Física, o primeiro livro da *Física* deveria partir das opiniões dos filósofos antigos, e os livros sexto e sétimo, lidos apenas sumariamente. Do oitavo livro, nada deveria ser exposto do número das inteligências, da liberdade, nem da infinidade do primeiro motor, pois essas questões estavam reservadas à *Metafísica*. O livro *Do Céu* é reservado à exposição de poucas questões sobre os elementos; sobre o Céu, as que se referem à sua substância e influências. São previstos também para o estudo do segundo ano os livros *Meteorológicos* (Regra 10).

No último e terceiro ano há a previsão do estudo do segundo livro *Da geração*. Quanto ao livro *Sobre a Alma* recomenda-se uma rápida exposição das opiniões dos antigos. Na *Metafísica* é previsto o estudo do proêmio, o livro 7º e livro 12º. Nos demais livros devem ser utilizados os textos principais como fundamento das questões que pertencem à *Metafísica*. Sugere-se que questões relativas a Deus e ao mundo das inteligências sejam passadas por cima.

Deste modo, seguindo estas recomendações da *Ratio Studiorum*, os fólios descritos acima podem ser organizados da seguinte forma, embora não de uma maneira precisa e rigorosa:

No primeiro ano, o ensino de Lógica corresponde aos seguintes fólhos: Filum I – Pro Proaemialibus Dialecticae / Filum III – Pro Signis / Illustratio Prima – Pro Proaemialibus Dialecticae / Labor III – Percurrit signorum materiam / Labor V – Notitias percurrit / Labor VI – Topica percurrit / Diadema III – Pro Notitiis / Thesis 3ª – Pro Animae Notitiis.

No segundo ano, o ensino de Física corresponde aos seguintes fólhos: Diadema I – Pro Anima / Diadema II – Pro intellectu, et triplici ejus operatione / Thesis 1ª – Pro Anima in communi / Thesis 2ª – Pro Intellectu, et Intellectionibus Animae / Labor IV – Intellectionum materiam percurrit / Labor VII – Physiologiam percurrit / Illustratio Secunda – Pro Intellectu, et ejus operatione in communi / Illustratio Tertia – Pro 1ª Intellectus operatione, seipsum Appheensione / Illustratio Quarta – Pro 2ª Intellectus operatione, sive Judicio / Illustratio Quinta – Pro 3ª Intellectus operatione, sive Discursum.

No terceiro ano, o ensino de Metafísica corresponde aos seguintes fólhos: Filum II – Pro Praedicabilibus in communi, et in specie / Labor I – Selectiores Praedicabilium difficultates percurrit / Labor II – Metaphysicam percurrit / Punctum I – Pro Conceptu Entis in Communi / Punctum II – Pro Ente Substantiali & Accidentali / Punctum III – Pro Ente Modali & Reali, Corporeo & Spirituali / Punctum IV – Pro Ente Divino & Creato / Punctum V – Pro Ente Praedicamentali & Subsistentia absolute / Punctum VI – Pro Principio, sive Causa & Effectibus Subsistentiae / Punctum VII – Pro Quantitate Praedicamentali / Punctum VIII – Pro Qualitate, Relatione & Ubicatione / Punctum IX – Pro Actione & Passione / Punctum X – Pro reliquis Praedicamentis / Punctum XI – Pro Possibilitate aliquorum Entium.

Acredito que, diante destes fólhos, podemos visualizar como ocorreu o ensino nos colégios jesuítas no Brasil, mesmo de uma forma não muito precisa. Deve-se levar em conta que Rodrigo Homem atuou no país em apenas cinco anos, de 1720 a 1725, e apenas nos colégios do Maranhão e do Pará.

### 3. CURSO JESUÍTA CONIMBRICENSE

O *Curso Jesuíta Conimbricense* se refere a um conjunto jesuíta de oito volumes de comentários à filosofia aristotélica publicado nas editoras de Coimbra e Lisboa entre os anos 1592 e 1606. Estes volumes receberam o título geral *Commentarii Collegii Conimbricensis Societatis Iesu* e foram projetados em torno dos textos do *corpus aristotelicum* (*Organum, Física, Do Céu, Da Alma, Parva Naturalia, Da geração e corrupção, síntese do material abordado na Ética a Nicômaco e Meterológica*) (MARTINS, s/d). Estes volumes serviram ao Curso de Artes (Filosofia) oferecido pelo Colégio das Artes de Coimbra e pela Universidade de Évora. Foram lidos nos colégios jesuítas na Europa e ao redor do mundo e, também, utilizados em instituições ligadas à Reforma. A finalidade era comentar a obra e o pensamento de Aristóteles, revisita-la e atualizá-la (CARVALHO, 2018).

A construção e elaboração destes comentários está ligada à entrega, por parte de D. João III, do controle do Colégio Real das Artes ao provincial da Companhia de Jesus no ano de 1555 e, principalmente, à falta de tempo para as sabatinas e saraus, pois os estudantes gastavam muito tempo escrevendo o que os mestres ditavam em sala de aula. Assim, surgiu a ideia de um curso que servisse de livro-texto (manual) e poupasse o trabalho da escrita. Por um lado, pretendia-se alterar o processo de ensino e aprendizagem, facilitando a assimilação de conteúdos por métodos de interpretação e discussão dos temas. Por outro lado, pretendia-se garantir a unidade doutrinária e excluir aquilo que foi julgado incompatível com a doutrina da Igreja (GOMES, 1992).

A autoria destes comentários jesuítas à Filosofia Aristotélica coube ao padre Manuel de Góis, seu principal autor. Góis havia ensinado



Filosofia em Coimbra de 1574 a 1582. Baltazar Álvares foi o responsável pela edição de *Da alma separada*. O padre Sebastião do Couto redigiu o último volume *O Comentário sobre a Dialética Completa de Aristóteles*. O primeiro volume do curso foi impresso no ano de 1592 e, quatorze anos depois, o último foi publicado em 1606. Contudo, vale destacar que os trabalhos foram editados sem nome de autor, melhor, sob a autoria do *Colégio Conimbricense da Companhia de Jesus* (CARVALHO, 2018).

De acordo com Pinharanda Gomes (1992), os comentários foram organizados de maneira que, ao centro da página, há o texto de Aristóteles em latim ou, como em algumas edições europeias, em grego. Depois das *explanatio*, ou explicações do texto aristotélico, seguem-se as *quaestiones*, ou questões, divididas em artigos. Todas as teses sobre cada problema são expostas umas contra as outras e, ao final, é desenvolvido um silogismo, em rigor, para concluir a tese oficial.

De acordo com Carvalho (2018), as *explanatio* integraram apenas os comentários da *Física*, *Do Céu*, *Da Geração*, *Sobre a Alma*, e parte da *Dialética*. Os restantes títulos obedecem a duas metodologias distintas. A *Ética* organiza-se em forma de disputas e todos os demais apresentam o formato de tratado sistemático.

Contudo, as páginas dos comentários não traduzem de fato o que se ensinava no dia a dia nos colégios. As publicações dos volumes não correspondem nem mesmo à ordem das matérias que deveriam ser ensinadas (CARVALHO, 2018). Vale observar que, nos escritos de Rodrigo Homem, há vários fólios que abordam o tema Metafísica e não existe nenhum volume do *Curso Jesuíta Conimbricense* que comente esta matéria.

#### 4. FILOSOFIA PORTUGUESA NO SÉCULO XVIII

O aristotelismo entra em decadência no século XVII. Neste período, várias matérias foram criadas parafraseando os jesuítas conimbricenses e não apresentavam nenhuma originalidade. Este cenário possui muito da influência do tribunal do Santo Ofício, imposições da ordem religiosa e proibições reais que impediam a revitalização dos conteúdos. No entanto, as descobertas científicas obtiveram algum acolhimento (COXITO, 2000). A carta de Antônio Cordeiro, presente no acervo do *Catalogus Eborensis*, comprova esta renovação dos conteúdos, muito embora ele negue a acusação de introdução da Física Cartesiana em detrimento da Física Aristotélica.

No século XVIII, mesmo na Companhia de Jesus, havia uma maior abertura às ideias modernas e uma maior permeabilidade à nova onda de progresso da ciência, afirma Coxito. O pensamento iluminista representou, no pensamento português, uma depreciação dos conteúdos culturais da segunda escolástica. Por exemplo, no campo da Lógica, há uma simplificação das questões lógicas de natureza formal e, desta maneira, a lógica aristotélica perde grande parte do seu significado original. Podemos citar o caso do jesuíta Gregório Barreto, com a *Nova logica conimbricensis*; Silvestre Aranha, com *Disputationes logicae* e, principalmente, Azevedo Fortes, com uma proposta de lógica diferente da tradicional na obra *Lógica racional*. Um novo método, breve e útil, sucinto e fácil.

Na 16ª Congregação Geral (1730-1731), os jesuítas sancionaram uma maior abertura às ideias modernas, que na época já não podiam ser reprimidas. Em 1754, os superiores da Companhia de Jesus em Portugal publicaram o *Elenchus quaestionum*, onde se admitia a inclusão de ideias

modernas em correção ao sistema aristotélico. O que se admitia era um ecletismo equilibrado no campo da física. Foram muitos os autores jesuítas que deram passos em direção à modernidade. Por exemplo, António Vieira, com *Cursus philosophicus*, que busca, de forma tímida, modernizar a física aristotélica, utilizando doutrinas de Galileu, Descartes, Gassendi, Mersenne, Boyle, Malpighi e Newton. Outros nomes são exemplo, tais como Sebastião de Abreu, na Universidade de Évora; Inácio Soares, professor do Colégio de S. Paulo; de Braga, autor de *Philosophia universa eclectica*; Inácio Monteiro, que defende, na obra *Philosophia libera*, que só o ecletismo garante um pensamento livre. Mas é com Luís Verney que a física aristotélica encontra um grande opositor, com a obra *De re physica*.

## **5. O CURSO DE ARTES DE RODRIGO HOMEM NO COLÉGIO MÁXIMO DO MARANHÃO**

### **5.1. PRIMEIRO ANO DEDICADO À LÓGICA**

De acordo com a *Ratio Studiorum*, o primeiro ano é dedicado ao estudo da Lógica. Sendo assim, os fólios de Rodrigo Homem que se dedicam a este conteúdo abordam os seguintes temas: dialética, silogismo, signos ou sinal e intuição. A seguir, apresento o conteúdo dos fólios que desenvolveram esta temática.

O desenvolvimento do tema da dialética é realizado nos fólios *Filum I – Pro Proaemialibus Dialecticae* e *Illustratio Prima – Pro Proaemialibus Dialecticae* (*Catalogus Eborensis* nº 37 e 38). A dialética é definida a partir do fim a que ela se destina, assim, ela é a técnica do raciocínio. Por sua vez, raciocinar é pôr às claras, com a ferramenta do discurso, o que era desconhecido. Logo, a dialética corresponde ao conjunto das múltiplas

compreensões de uma mesma coisa, com vistas a um fim que promova a vida, sendo subdividida em natural e artificial, atual e habitual, docente ou de estudo, e de emprego prática. A dialética natural é a capacidade de raciocinar do intelecto, sem treino. A dialética artificial é a capacidade de raciocinar por meio de normas ou regras. A dialética atual corresponde ao ato pelo qual o intelecto conhece, argumenta. A dialética habitual é a qualidade adquirida pelo intelecto que o torna apto para os demais atos de raciocínio. A dialética docente ou estudo mostra que outras ciências utilizam seu saber. Essa merece sempre este nome, seja para estudar seu próprio objeto ou de outras ciências. A dialética prática se empenha no uso, no cumprir o ditame da razão e tem este status integralmente. E também é prática ao investigar os objetos das outras ciências. Do ponto de vista da realidade, a ação da dialética docente e da prática é a mesma.

A dialética é uma disciplina da filosofia. Ela é a verdadeira ciência, distinta de outras. É ciência pura e ciência prática. A dialética não contribui efetivamente para a atuação das demais ciências, mas apenas lhes dá uma direção.

A respeito do objeto material da dialética, Rodrigo Homem afirma que somente as operações intelectuais são por si objeto material e imediato da dialética. Já o objeto formal da dialética é a direção ou a dirigibilidade dos atos do intelecto, também chamada de artifício e justeza. É a direção ou dirigibilidade passiva, intrínseca e indistinta com relação aos atos do intelecto e não uma direção ativa ou passiva extrínseca das operações do próprio intelecto. O objeto de atribuição da dialética é o silogismo perfeito, isto é, o que compreende o demonstrativo e o probabilístico.

O tema do silogismo é abordado no fólio *Labor VI – Topica percurrit* (*Catalogus Eborensis* nº 40). Conforme a matéria a ser demonstrada, o silogismo tem quatro componentes: a demonstração, a dialética, a sofística e o falso juízo.

O tema a seguir é o signo ou sinais. Ele é abordado nos fólios: *Filium III – Pro Signis* (*Catalogus Eborensis* nº 37) e *Labor III – Percurrit signorum materiam* (*Catalogus Eborensis* nº 40). O sinal é aquilo que representa alguma coisa à faculdade de conhecer. Logo, reúne duas dimensões transcendentais: uma voltada para a coisa e outra para a capacidade de conhecer. Essas duas dimensões são distintas entre si. Os sinais são uma relação transcendente com a coisa e com a potência e têm essas duas dimensões, mesmo se não levarem à faculdade de conhecer ao conhecimento.

Para uma distinção necessária e suficiente entre signo, significado e capacidade de significar, basta a distinção da razão expositiva entre signo e significado. Disto infere-se que uma coisa pode ser sinal dela mesma. O sinal subdivide-se em natural e artificial com relação à coisa; já em relação à capacidade, divide-se em formal e instrumental. Um mesmo objeto material pode receber significações de todos os sinais. O sinal formal é definido como aquilo que leva à faculdade de conhecer, do desconhecido ao conhecimento do significado. As espécies impressas são signos formais em um ato primeiro, por exemplo, um instrumento erguido ou a representação expressa da fumaça como sinal de fogo. São sinais formais em ato segundo tanto os conhecimentos materiais quanto os espirituais. O sinal instrumental, por sua vez, é aquilo que, conhecido por antecedência, leva à faculdade de conhecer ao conhecimento do significado. Quando se utiliza este sinal de maneira perfeita e adequada, sempre há a participação do discurso. Qualquer ser

pode ser sinal instrumental. O sinal natural é definido como aquilo que traz o significado por sua própria natureza. Por exemplo, primeiramente, uma causa accidental é sinal por si natural de um efeito possível. Uma causa accidental, extraída de uma presença absoluta e segundo sua própria entidade, não é signo de efeito futuro, pretérito ou de algum resultado possível. Qualquer causa que por si mesma seja adequada ou inadequada, necessária ou contingente, é signo natural de seus efeitos possíveis. A causa necessária inadequada, por si só, não é signo natural de efeito futuro ou da existência de algo. Uma causa necessária, devidamente fundada no ato primeiro, provida de todos os requisitos para sua operação, e afastados todos os obstáculos, é signo de um efeito existente, em cada caso. A causa contingente, fundada no ato primeiro, próximo, com vistas à sua atuação, não é signo de efeito futuro ou de algo existente. Toda causa, seja contingente, seja necessária, em ato segundo, é signo natural de seu efeito concreto. A causa aponta para seus efeitos no indivíduo. O efeito aponta para todas suas causas, no indivíduo. A causa, em certa intensidade de ação, é signo de certa intensidade do efeito, e o efeito, sob certa intensidade de ação, é sinal da intensidade da causa. A causa levada a efeito, seja natural, sobrenatural ou em sentido duplo, nesta condução ou especificado durante ela, é signo natural de tal efeito. A causa que pode ser conduzida a um efeito, mesmo se ainda não o foi, mas refere-se a essa condução, é signo natural do efeito que pode ser levada a produzir. A causa privada de toda condução possível a todo efeito possível, por ser assim separada dessa possível condução, não é signo natural e um efeito sobrenatural nem natural, que só com seu desenvolvimento a causa pode produzir. Toda e qualquer entidade é signo natural de tudo o que existe.

O sinal artificial, também nomeado de arbitrário, é aquele que obtém uma significação pela vontade do outro. Um terceiro aspecto é incluído ao conceito essencial: a dependência da vontade de quem o constituiu, em outras palavras, a atribuição de significado depende de quem escolheu, e o significado depende de um ato da vontade de quem atribuiu. Por exemplo, um nome ou uma palavra são sinais somente porque foram feitos para isto.

O tema da intuição está nos fólios: *Diadema III – Pro Notitiis (Catalogus Eborensis nº 33)*; *Thesis 3ª – Pro Animae Notitiis (Catalogus Eborensis nº 34)* e *Labor V – Notitias percurrit (Catalogus Eborensis nº 40)*. Intuição é o conhecimento que se dá, de maneira imediata, do ponto de vista da existência. Mas a intuição abstrata é o conhecimento da coisa, não de maneira imediata, ou em si mesma, ou não do ponto de vista da existência. O objeto não é conhecido intuitivamente, a não ser depois quando imediatamente aconteceu o conhecimento pelas formas próprias. Não é exigido pela intuição que o objeto exista de fato, no tempo presente. A intuição propriamente dita e a intuição abstrata são essencialmente distintas. Um mesmo ato pode ser intuitivo e abstrativo. Um ato intuitivo pode levar à intuição abstrata, porém, o contrário não ocorre. Os sentidos externos só conhecem intuitivamente. A representação conhece intuitivamente e, de algum modo, abstrativamente. O intelecto, tanto na apreensão quanto no juízo, conhece intuitivamente e abstrativamente. No discurso, o conhecimento é unicamente abstrato.

Uma intuição distinta é um conhecimento que representa um objeto em sua singularidade. Contudo, uma mesma intuição pode ser distinta e indistinta com respeito a um mesmo objeto material. A intuição quiditativa é o conhecimento que alcança todos os predicados

essenciais de uma coisa qualquer, assinalando sua diferença própria e seu conceito positivo. A intuição quiditativa deve ser certa e evidente. Nada conhecemos nesta vida, em sua quididade propriamente dita. A intuição compreensiva é o conhecimento da coisa em toda a sua extensão cognoscível. Uma criatura só pode compreender outra pela ação divina. Logo, no mesmo intelecto, podem conviver a experiência da fé e a experiência da ciência, sobre um mesmo objeto material. No entanto, não é possível, ao mesmo tempo, um juízo ou discurso científico e uma opinião já expressa e duvidosa.

Uma espécie intuitiva não está apta a contribuir com um conhecimento abstrato e o contrário também ocorre: uma espécie propriamente abstrata não pode contribuir para um conhecimento intuitivo. A busca da verdade exige a conformidade entre o conhecimento com o objeto tal qual é. A intuição é o conhecimento que representa seu objeto de maneira distinta. A intuição confusa é a que representa seu objeto de maneira não distinta. O intelecto divino não pode, por princípio, abstrair o universal, conforme pensamos. Da definição de corpo, especialmente situado, inferem-se conclusões espirituais, mas um ser espiritual não pode ser definido a partir de um corpo ou conjunto de corpos. Um corpo, enquanto especialmente situado, terá o efeito de ser uma coisa e pode ser analisado sob este ponto de vista.

## **5.2. SEGUNDO ANO DEDICADO À FÍSICA**

De acordo com a *Ratio Studiorum*, o segundo ano é dedicado ao estudo da Física. Sendo assim, os fólhos de Rodrigo Homem que se dedicam a este conteúdo abordam os seguintes temas: alma, intelecto e



intelecção, apreensão, juízo e discurso. A seguir, apresento o conteúdo dos fólhos que desenvolveram esta temática.

O tema é tratado em dois fólhos: *Diadema I – Pro Anima* e *Thesis 1ª – Pro Anima in communi* (*Catalogus Eborensis* nº 33 e 34). A alma é assim definida: o ato primeiro do corpo físico-orgânico, do corpo natural, e que lhe atualiza a potência para a vida. Por corpo natural orgânico entende-se a matéria que sofre o efeito da organização, também de caráter accidental, composta por cabeça, mãos, voz, que se organizam sobre a matéria primeira, à qual acrescentam uma forma accidental.

Ambos os textos apresentam a alma dividindo-se em três graus: vegetativa, sensitiva e racional. Essa distinção abrange-a completamente. A dimensão mais perfeita inclui, em certo grau, suas dimensões menos perfeitas. Assim, concluem, a alma racional informa a matéria segundo seus diversos graus.

Afirmam que os quatro humores não animam a alma como um todo. O mesmo é dito sobre o sêmen. A gordura, embora em lugar separado, não se encontra isolada. Já a carne está entremeada pela alma, assim como também a alma está entremeada pela carne. Os nervos, os ossos, os dentes, as unhas e os cabelos são partes que tocam a carne. A alma racional é um ato substancial que dá à matéria a forma, conforme todos os seus graus. São as partes sólidas as animadas por ela e não as líquidas. Defendem, por um lado, que as almas racionais são espirituais e indivisíveis, criadas imediatamente por Deus, no momento de infundi-las no corpo. Por outro lado, há uma subdivisão em duas partes homogêneas das almas materiais. A alma vegetativa das plantas e a alma sensitiva dos animais, imperfeitos e perfeitos, consistem em partes homogêneas que as integram.

Neste instante, apresenta o conceito de vida comum a Deus e às criaturas. A vida é, como ato primeiro, o princípio do movimento por si a partir da imanência do ser vivo. É o princípio do movimento, imanente e intrínseco. Deste modo, é impossível um princípio criado que viva por atos indistintos de natureza. As espécies impressas dos fenômenos externos não são vitais, tampouco as espécies expressas. A espécie exprime-se a partir do hábito, memória, outros atos reflexivos e hábitos naturais, que são vitais ao ato primeiro. Infere-se a existência de uma alma racional que se estende por todo o corpo. As faculdades, tanto espirituais quanto materiais, não se distinguem efetivamente da alma. Há apenas uma frágil distinção no aspecto do agir. Admite-se, portanto, apenas a distinção entre graus metafísicos sob o aspecto do ato. Por um lado, as almas racionais são recebidas num substrato adequado para operações espirituais; por outro lado, as sensações materiais atingem a própria alma. É por meio dos sentidos da alma que sentimos.

O intelecto é tratado nos fólhos *Diadema II – Pro intellectu, et triplici ejus operatione* (*Catalogus Eborensis* nº 33); *Thesis 2ª – Pro Intellectu, et Intellectionibus Animae* (*Catalogus Eborensis* nº 34); *Illustratio secunda – Pro Intellectu, et ejus operatione in communi* (*Catalogus Eborensis* nº 38) e *Labor IV – Intellectionum materiam percurrit* (*Catalogus Eborensis* nº 40). O autor afirma que o intelecto é receptivo, pobre de recurso, inclusive para duvidar. É definido como a faculdade espiritual do conhecimento. Seu objeto é o verdadeiro, isto é, o ente em toda sua amplitude e extensão, tendendo ao universal. Classifica-se, quanto a seu objeto, em natural e sobrenatural, positivo e negativo, possível e impossível. O primeiro objeto conhecido de nosso intelecto é a coisa singular, embora seja possível conhecer o múltiplo em sua condição de múltiplo. Todavia, não se confundem intelecto e razão no processo do conhecimento

abstrato. Uma conceituação primeira do intelecto é a faculdade de perceber e apresentar, de modo transcendental, as partes do todo, captadas pela visão, bem como de estabelecer dúvidas. O segundo ponto prévio a se levar em conta: a quarta classificação mencionada, ou seja, o intelecto negativo, é representada como a capacidade de analisar e apreender. A capacidade apreensiva explicativa (analítica) produz representações. O terceiro aspecto é praticamente o mesmo, por ser passivo. O quarto é a possibilidade de estabelecer conexões. Como se vê, é muito apertado o ligame entre a doutrina do intelecto e a dialética.

A intelecção é definida como ato da faculdade intelectual, que se exprime formalmente, tornando o objeto intencionalmente presente. Do ponto de vista transcendental, é o efeito do ato de entender, regido pela conexão lógica e necessária. A razão formal da intelecção consiste em se estabelecer a diferença entre A de A'. Concluímos, assim, que a intelecção exige a conexão entre uma dimensão ativa e passiva, como também distingue-se da ação que as produziu. O intelecto criado só pode sê-lo por Deus extrinsecamente, sem qualquer substrato. Nosso intelecto distingue uma coisa daquilo de que dela é predicada, resultando no verbo mental.

O verbo mental é o ato da inteligência tal que, uma vez produzido, podemos expressá-lo por palavras. O verbo mental consiste unicamente no conceito, não abrange aquilo que ainda deverá ser. O conceito conhece o objeto, mas não conhece a si mesmo, podendo, todavia, se voltar sobre si mesmo. É possível a ele um conhecimento adequado do que se lhe aparece na primeira apreensão, para, depois, refletir em si, ler o próprio objeto e avaliar sua adequação.

O intelecto, ao produzir o verbo mental, apresenta as espécies de maneira totalmente isenta de falseamentos.

A operação de nosso intelecto tem três vertentes: a apreensão, o juízo e o discurso. A primeira, a apreensão, é o ato da faculdade de conhecer que deve representar como um objeto não acabado, isto é, nada afirmando ou nada negando. Representa o objeto de maneira não cabal. Pode dar-se tanto nos sentidos internos quanto nos externos. A apreensão não exige a mesma lógica que o juízo, não compete de fato com o juízo. O fólho *Illustratio Tertia – Pro 1ª Intellectus operatione, seipsum Appheensione* (*Catalogus Eborensis* nº 38) é dedicado exclusivamente ao tema. Nele, a operação de apreensão divide-se em simples e complexa, e essa em pura e não pura. A simples apreensão é a que alcança um objeto simples. A complexa alcança um objeto complexo. A apreensão complexa pura nada afirma que ultrapasse seu objeto, nem faz hipótese sobre outros objetos. Ela se atém ao que recebe do intelecto. O intelecto consiste na faculdade de julgar aquilo que é uma representação. Tanto os objetos internos quanto os externos são captados diretamente pela apreensão. No intelecto humano, ocorre a apreensão pura, simples e complexa.

A segunda operação do intelecto, o juízo, é o ato da faculdade de conhecer, que afirma ou nega o predicado do sujeito. O juízo é uma qualidade simples. É o ato da potência cognitiva que afirma ou nega o predicado com relação ao sujeito. O fólho *Illustratio Quarta – Pro 2ª Intellectus operatione, sive Judicio* (*Catalogus Eborensis* nº 38) descreve a operação do juízo como atividade cognoscente e afirmativa da faculdade de julgar, considerados o tempo e o espaço. Distingue-se em transcendental universal e virtual (possível). Na primeira, há a certeza da coisa no intelecto, enquanto que, na segunda, não há a certeza, estando apenas em potência para a coisa da qual tem uma representação. No juízo transcendental, o ente remete a outro objeto,

pode ser outro objeto em outro contexto. No juízo virtual, o que se faz valer é o intelecto agente. É próprio do intelecto divino o juízo transcendental. O intelecto agente pode ter juízos diversos do mesmo objeto.

A verdade formal consiste num único ato do intelecto que indica e tem como condição que o objeto seja assim como afirma o ato. Rejeita a contradição num mesmo conceito acerca de um mesmo objeto. Dá-se no intelecto, seja divino, criado e não em outras faculdades. São atos intrínsecos, próprios ao intelecto, a verdade e a falsidade. A primeira se define como a conformidade do conhecimento com o objeto; por sua vez, a falsidade é a discrepância do conhecimento com o objeto.

Por fim, a terceira operação do intelecto é o discurso, sendo descrito como a exposição do tema sob apresentação da causalidade. Propriamente falando, o discurso define-se como apresentação do conhecimento e supõe uma progressão do ato de significar. Às vezes, indica uma sucessão, às vezes, uma causalidade. Sucessão seria uma progressão do conhecimento, meramente enumerativa, sem conexão. A causalidade implica uma afirmação que tem uma conexão de causalidade com relação à outra. O discurso divide-se em discurso de aproximação e de conexão; este, por sua vez, divide-se em discurso formal ou virtual. No fólho *Illustratio Quinta – Pro 3<sup>a</sup> Intellectus operatione, sive Discursum* (*Catalogus Eborensis* nº 38), o autor afirma que o discurso transcendental supõe ideias distintas, e o discurso virtual supõe ideias apenas virtualmente distintas. O discurso formal inclui tanto as premissas quanto a conclusão, ou seja, é o pensamento dedutivo. A premissa objetiva oferece apenas informação à elocução transcendental. As premissas transcendentais fundamentam os conhecimentos. A fundamentação da elocução ocorre por meio da regra

da lógica da necessidade. O discurso transcendental é a comunicação ativa através de premissas objetivas. O discurso é produto do intelecto humano, em sentido estrito, natural e formal.

Rodrigo Homem afirma que um mesmo ato pode ser um juízo e uma apreensão de um mesmo objeto material. O mesmo ato que focaliza um objeto material poderia ser intuitivo, abstrativo, distinto e confuso, poderia ser ciência e fé, ou ainda, ser uma opinião mais duvidosa de alguém mais prático ou mais inquiridor. O juízo define-se como uma qualidade simples. O mesmo ato não pode ser ciência e mera opinião externa. O discurso divide-se em discurso de aproximação e de conexão; este, em discurso formal ou virtual. O discurso formal, em sentido estrito, é o pensamento dedutivo. A conclusão formal alcança as premissas objetivas, mas não implica um discurso efetivo.

### **5.3. TERCEIRO ANO DEDICADO À METAFÍSICA**

De acordo com a *Ratio Studiorum*, o segundo ano é dedicado ao estudo da Metafísica. Sendo assim, os fólhos de Rodrigo Homem que se dedicam a este conteúdo abordam os seguintes temas: predicáveis (universais), metafísica e ente. A seguir, apresento o conteúdo dos fólhos que desenvolveram estes temas.

A questão dos universais é abordada nos fólhos *Filum II – Pro Praedicabilibus in communi, et in specie* e *Labor I – Selectiores Praedicabilium difficultates percurrit* (*Catalogus Eborensis* nº 37 e 40). No conceito de matéria universal, acompanham a doutrina dos nominalistas e propugnam que a matéria do universal é múltipla, individual, conhecida apenas em virtude do que tenha de semelhante. O autor rejeita a afirmação dos realistas em que a matéria universal seria

um todo, potencial e objetivamente simples, que tem partes distintas, ainda que não em ato, mas em potência. Também rejeita a postura dos holistas que afirmam que a matéria universal são todos os graus reunidos. Por exemplo, o homem seria todos os graus da natureza humana reunidos pela força do intelecto. A proposta de João Duns Scotus de distinção formal entre os graus metafísicos a partir da natureza da coisa também é rejeitada.

Assim, tomado formalmente, o universal é entendido, primeiramente, como universal abstraído dos estratos inferiores da realidade, de uma só essência, não exigindo unidade por si. Em segundo lugar, pode o universal, eventualmente, ser uno por si. Compostos por acidentes como “exército”, “casa”, “navio”, etc., podem ser universais. Consta da definição de universal a exigência de uma certa unidade pela qual o próprio universal se faz uno e indiviso, numa linha descendente (na direção de suas partes). Esta é a unidade de separação, própria da coisa universal, compreendida como uma multiplicidade de coisas que compõem outra, de modo que essas muitas coisas parecerão uma única. O autor afirma ainda que, quando a natureza é conhecida pela via da abstração (do universal), não são necessariamente conhecidas suas propriedades, mesmo exigidas por tal natureza. O conceito que se abstrai da natureza tem a dupla base lógica da unidade de separação que distingue seu ser do ser predicado. A capacidade que tem o universal tanto de ser quanto de ser predicado consiste num ato abstrativo que reúne uma variedade de aspectos sob o modo da unidade, na medida em que o torna apto para a pluralidade. A capacidade de ser uma identidade de natureza formal, com as categorias inferiores, que consiste no conceito do qual se derivou a natureza, está presente numa abstração identificada com as categorias inferiores. Na identificação não se

conserva a universalidade. A capacidade efetiva de predicar é a predicação em ato. A predicação se dá simplesmente pelo ato de se afirmar algo. O uno é capaz de ser ou de ser predicado de muitos. A essência do universal consiste na cópula não esclarecida, enquanto busca a lógica da unidade, da separação e da capacidade.

Os sentidos externos e os sentidos internos não podem abstrair o universal. Nenhuma potência material, mesmo sob ação divina, pode receber a capacidade de abstrair o universal. O intelecto humano pode abstrair o universal, por qualquer uma de suas três operações, a saber: a apreensão, o juízo e o discurso. O intelecto dos anjos também pode abstrair o universal. O intelecto divino conhece todas as coisas.

A distinção em cinco espécies do universal é adequada. Estas espécies são subalternas ao universal, em geral em sentido lógico, mas não em sentido natural. As espécies de universal podem ser partes imediatas do universal em geral. Das cinco espécies de universais, nenhuma exige que as coisas singulares das cinco espécies podem ser realidade por acidente.

O primeiro posto entre as espécies de universais é do gênero definido como aquilo que é capaz de ser ou de ser predicado, de maneira incompleta. O gênero pode ter, numa classificação logo abaixo de si, indivíduos completos ou incompletos, podendo ser predicado deles tanto como gênero quanto como espécie. A espécie ou bem é predicável ou bem é subalterna, isto é, classifica-se logo abaixo do gênero. A definição de espécie subalterna é aquilo que vem abaixo apenas do gênero. As espécies predicáveis predicam-se de vários indivíduos, diferentes quanto ao número, mas de maneira completa quanto ao conteúdo. Nem toda espécie predicável é também subordinada, mas toda espécie subordinada é também, logicamente, predicável. A mesma



espécie pode ser classificada em dois gêneros diferentes, desde que não se componham, desde que um não seja subgênero do outro. Uma espécie distingue-se da outra por algo que tenha, que lhe seja predicado e que seja essencialmente diferente, de modo que não convenha à outra, sob o ponto de vista no qual estas entidades são comparadas entre si. Não há indivíduo indeterminado por natureza. O ato pelo qual conhecemos um indivíduo indeterminado não se dá sem o universal. Gêneros ou espécies podem ser negados em função do gênero ou espécies. As diferenças individuantes podem ser gênero ou espécies.

O terceiro predicável é a diferença e distingue-se em comum, própria e muito própria. A diferença consiste formalmente no próprio ser da coisa diferente e não na sua negação, ou alguma outra relação já mencionada. É definida como aquilo que se pode predicar de vários indivíduos de maneira essencial, ou num aspecto de ser acidentalmente sempre presente. Acompanha Porfírio na definição do próprio como o que pertence a uma coisa e só a ela, sendo sempre inerente a ela e, reciprocamente, predica-se da coisa. O próprio consiste nalguma exigência ou postulação de outra ordem metafisicamente distinta da sua natureza, mas por alguma razão devida a esta própria natureza, como sua propriedade. O acidente, seja intrínseco, seja extrínseco, se for entendido como sendo atual não pode ser o quinto universal. Para tal, exigem pelo menos a própria existência e dos sujeitos. As privações reais, para que possam ser afirmadas com a verdade dos sujeitos, exigem a existência real própria e dos sujeitos.

O fólho *Labor II – Metaphysicam percurrit* (*Catalogus Eborensis* nº 40) ocupa-se da Metafísica. Os pontos aqui expostos são detalhados nos fólhos do Catálogo Eborense nº 41. Define o objeto da Filosofia Transnatural ou Metafísica como versando sobre tudo o que pode

existir, ou seja, abrange qualquer ente, seja positivo ou negativo, seja real ou de razão. Se a Metafísica se ocupa de maneira especial apenas com o ente real e positivo, a definição, em termos positivos, pode ser apresentada como aquilo que pode, que é capaz de existir real e positivamente ou, em termos negativos, aquilo que em si não contém qualquer contradição que o impeça de existir real e positivamente. O ente ultrapassa as diferenças, pois ele tem propriedades como o Uno, o Verdadeiro e o Bom. A verdade transcendente assim se expõe: a conformidade da coisa com o conhecimento. Também é admitida a falsidade transcendente. Os entes dividem-se adequadamente em divino e criado. É possível demonstrar, à luz da razão natural, a existência de Deus e mesmo que ele é Uno. A existência do ente criado é a própria entidade da coisa. Assim, a existência atual não se distingue da essência atual. O mesmo ocorre em relação à existência possível e à essência possível. Outra distinção apresentada é entre substância e acidente. Substância é o ente existente em si mesmo, isto é, aquilo que antes de mais nada e por si mesmo apresenta-se a partir da natureza e não por causa de outro, do qual distingue-se devidamente. A perseidade é o predicado constitutivo da substância. O acidente é o ente que existe em outro, isto é, um ente que, no primeiro momento, apresenta-se por causa de outro, convenientemente dele distinto, e não por causa de si mesmo. Os acidentes eucarísticos apresentam-se exteriormente ao sujeito apenas pela ação que os criou. A razão formal do corpo consiste na composição das partes, de forma a criar a extensão ou a massa. Já a razão formal do espírito, ao contrário, não está na extensão das partes ou, concretamente, no fato de não ter partes. Neste campo, temos as entidades modais, ou seja, entidade intrínseca por si mesma e imediata apenas a outra, de modo essencial e atual. Por sua vez, a fé assegura o

subsistente, definido como o termo final de uma natureza substancial é complemento desta mesma natureza. O subsistente é o real e não seu modo de ser. A quantidade é definida como o ente impenetrável por si mesmo. A qualidade deve ser explicada como um acidente distinto que realiza a substância sem torná-la impenetrável e que a situa, não a denominando nem agente nem paciente, nem difusa por toda parte, etc. As relações predicamentais consistentes acontecem na entidade positiva, acrescida a um fundamento. Relações predicamentais são definidas como aquilo cujo ser inteiro diz respeito a outro. Também as ações acontecem na natureza das coisas e são por princípio distintas da natureza da coisa, do princípio ao fim. A ação define-se como consequência imediata daquilo que uma coisa é. A paixão é a consequência mediante a qual algo é recebido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De um modo geral, as pesquisas que se dedicaram a descrever o desenvolvimento do pensamento filosófico no Brasil abordavam o período colonial sem recorrer aos textos escritos no período. Assim, se limitavam a realizar pequenas considerações, pouco precisas, sobre a configuração do ensino de Filosofia em tempos coloniais. Deste modo, o significado do acervo do *Catalogus Eborensis* e dos textos traduzidos de Rodrigo Homem configuram-se como fonte primária da filosofia colonial brasileira. Logo, há a possibilidade, diante deste material, de reconstituir, em parte, o ensino de filosofia nos colégios jesuítas.

Deve-se ressaltar que a Companhia de Jesus permaneceu no Brasil por dois séculos, e a atuação do jesuíta Rodrigo Homem no território brasileiro durou apenas cinco anos. Sendo assim, não pode significar um

retrato fidedigno do ensino jesuíta. Outro ponto a ser analisado é que Homem atuou apenas no Maranhão e no Pará, e a ordem dos jesuítas instalou mais de uma dezena de colégios ao longo do país, sendo que o primeiro e principal colégio jesuíta foi o Colégio da Bahia.

O estudo das regras contidas na *Ratio Studiorum* possibilita um olhar a respeito das diretrizes do ensino jesuíta. Porém, somente a análise profunda dos documentos que resultaram deste ensino podem apontar como essas diretrizes foram ou se foram adotadas. Logo, os fólios orientados pelo mestre Rodrigo Homem possibilitam aprofundar a pesquisa a respeito da filosofia brasileira.

Mesmo assim, alguns desafios se apresentam à pesquisa neste campo. A bibliografia é escassa, são poucas publicações a respeito e as que existem estão desatualizadas. Se não bastasse isso, as heranças da filosofia portuguesa despertam pouco interesse aos pesquisadores brasileiros. Por último, temos ainda a barreira da língua, visto que várias publicações se encontram em latim e não possuem traduções para línguas modernas.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, V. L. S. *Catalogus Eborensis: os escritos de Rodrigo Homem*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra 2021.
- CAEIRO, F. G. Os Jesuítas e a educação setecentista no Brasil: notas para uma revisão histórica. *Revista de Filosofia Portuguesa*. T. 50, Fasc. 1/3, Homenagem ao Prof. Doutor José do Patrocínio Bacelar e Oliveira (Jan. – Sep.), 1994, p. 103-113.
- CAEIRO, F. G. Para uma história da educação brasileira: perspectivas duma pesquisa histórico-pedagógica (a propósito de um novo acervo documental). *Revista da Faculdade de Educação*, v. 4, nº 1. USP, 1978, p. 42.

- CARVALHO, M. S. *O Curso Aristotélico Jesuíta Conimbricense*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.
- COXITO, A. *Aristotelismo e Antiaristotelismo no pensamento português dos séculos XVI a XVIII in Aristotelismo e antiaristotelismo: Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2000.
- FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GOMES, J. F. O “modus parisiensis” como matriz da pedagogia jesuíta. *Revista Portuguesa de Filosofia*, T. 50, Fasc. 1/3, Homenagem ao profº Doutor José do Patrocínio Bacelar e Olliveira (Jan. – Sep.), 1994, p. 179-196.
- GOMES, P. *Os Conimbricenses*. Lisboa: Biblioteca Breve, 1992.
- LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo VIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939-1950.
- LEITE, S. O curso de filosofia e tentativa para se criar a universidade do Brasil no século XVII. *Revista Verbum* (separata), 5(2), 1948, p. 107-143.
- MARQUES, L. A. *A lógica da necessidade: O ensino de Rodrigo Homem no Colégio do Maranhão (1720-1725)*. Porto Alegre: Fi, 2018.
- MARTINS, A. M. *Os Conimbricenses. Nota introdutória ao Commentarii Collegii Conimbricensis Societatis Iesu* (s/d). Disponível no sítio eletrônico: <<http://www.conimbricenses.org/conimbricenses-introductory-note-commentarii-collegii-conimbricensis-societatis-iesu/>> Acesso em 11.4.2022.

# 2

## POLITIZAÇÃO POPULAR NO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Lúcio Álvaro Marques <sup>1</sup>

Carolina Defensor Ribeiro Ferro <sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

As condições estruturais de um povo e a sua conjuntura histórica são características fundamentais para a interpretação da política em formação dentro do mesmo período. No presente artigo, pretende-se destacar os fatores e os modos de transmissão de conhecimento, durante o período de Independência, que ocasionaram o florescimento da opinião pública sobre política. Indicar ainda os meios que fomentaram a apresentação de conceitos políticos a uma população leiga será a função do presente trabalho, visando o reconhecimento de uma parcela da sociedade pouco letrada politicamente nesse cenário.

O movimento de Independência no Brasil foi ao longo da história caracterizado por rompimentos, no entanto, atualmente, reconhecemos que as permanências estruturais do Antigo Regime são inúmeras e compõem um papel fundamental na construção do Estado brasileiro. Investigar a adesão do povo à permanência destas estruturas foi o caminho traçado para identificar as bases dessa política popular em

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM –Coordenador do Grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq) Projeto *Políticas de Ensino na Filosofia Brasileira* (DFICS / UFTM). E-mail: lucio.marques@uftm.edu.br

<sup>2</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Membro do grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq) Projeto *Políticas de Ensino na Filosofia Brasileira* (DFICS / UFTM). E-mail: caroldefensor@yahoo.com.br

formação. Além disso, estudos recorrentes apresentados pelos impressos instruíam seus leitores quanto aos possíveis rumos a serem tomados após a Independência, como uma Monarquia Constitucional.

Dessa forma, uma análise mais específica quanto ao povo aqui tratado é muito pertinente. O artigo apresentará os limites sociais desses indivíduos, sendo relevante transitar pelos interesses dessa população quanto às formas de administração do governo a serem articuladas, sobretudo quanto à capacidade de suas interferências nos projetos administrativos no processo de Independência. É importante entendermos que o recorte dessa população não engloba a parte mais fragilizada da população, indígenas ou negros. Esses (povos indígenas e africanos) não tinham acesso, em grande parte, aos dispositivos que serviram como caminho para a educação política. Sendo assim, além de posturas políticas adotadas nesse momento, é relevante identificar os ambientes frequentados por esse público específico e a instrução que possuíam, o que facilita o entendimento desses indivíduos. Trata-se de um povo que transita entre uma pequena elite letrada até comerciantes interessados na manutenção de seus direitos que estiveram garantidos durante o regime de Reino Unido do Brasil.

O movimento de politização desses indivíduos terá maior ênfase após a convocação das Cortes de Portugal, fator histórico que será apresentado como um ponto de fundamental relevância para o interesse político na colônia portuguesa na América. Não há uma representação ufanista e romantizada das pesquisas analisadas, contudo as discussões das Cortes mobilizaram a circulação de ideias no território, inclusive em um momento em que há restrição da chegada de tais informações a esse público. No entanto, as consequentes decisões das reuniões em Portugal passaram a fazer parte do cotidiano dos que aqui estavam interessados

nas informações políticas sobre fatos que aconteciam longe daqui. Dentre os questionamentos estão a possibilidade de o território voltar à sua antiga condição de colônia; o retorno da Corte ao Rio de Janeiro; a permanência de D. Pedro I no Brasil e a possível separação do território com o de Portugal que tornaram-se assuntos de um povo o qual, até então, possuía pouco contato com a política.

O papel da imprensa será analisado como um meio de informação de enorme ajuda para a instrução política dos indivíduos. Esse meio de comunicação revela-se nesse contexto de maneira muito relevante, pois veicula as informações do exterior, as informações internas, além de narrar fatos de um movimento em tempo real do povo, que tem agora grande interesse pelos acontecimentos políticos. Nascem novos leitores graças à mobilidade e rapidez da inovadora imprensa. São jornais, panfletos e folhetos que ganham forma como análise da opinião pública pouco divulgada até então.

Em um primeiro momento, o artigo fará o estudo dos impressos que foram pertinentes ao movimento crescente da política do período. São eles que garantirão uma fonte de pesquisa com relatos fidedignos aos fatos do período e darão percepção da aderência popular aos temas. Em um segundo momento, o trabalho apresentará os ambientes e outros recursos que também favoreceram a conscientização política dos fatos. São ambientes como teatros, algumas petições e manifestações de vozes e manuscritos nas ruas. Por fim, o artigo apresentará as vozes como manifestações populares de importância política. São sermões, gritos e proclamações que possuíam força por não restringirem o povo aos veículos de informações escritos.

Sendo assim, serão levantados diferentes modos de interpretação da política a um público que demandava essa instrução, pois se torna



um letramento conveniente aos seus interesses. São manifestações de cidadania em um momento em que ainda não podemos defini-la, mas que surge em um povo junto a um processo político importante do seu país. Requer entender que a participação efetiva desse público nos cursos políticos não será o foco, pois ainda não ocorre nesse momento dentro do período, mas a instrução política é efetiva. Iremos identificar a alfabetização política em ascensão de um povo que foi registrado ao longo da História como meros “espectadores” dos fatos históricos. Assim, os resultados coletados aqui possibilitarão uma nova leitura da história sobre uma parcela da sociedade que esteve, a seu modo, atenta e presente no cenário da Independência brasileira.

## **1. A POLÍTICA E O POVO**

A visão de um povo oculto na participação política dos processos de independência de nosso país, assim como nos primeiros momentos do Império brasileiro, ocorre graças ao sustento de uma historiografia superficial e que não contempla aquela historiografia aprofundada e específica sobre o período. Por outro lado, a impossibilidade de participação ativa nas decisões governamentais no período fez com que o povo brasileiro fosse erroneamente identificado como um grupo sem opinião. Porém, assim como em outros períodos da História do homem em que ocorreu desatenção de muitos fatos relevantes, cabe resgatarmos um movimento – ainda que singelo – da instrução de brasileiros sobre algo que hoje é de pertencimento do povo: a educação política.

O termo “povo” utilizado nesse trabalho trata de homens que compreenderam a necessidade de exposição de opinião, ainda que o

resultado de seus pensamentos não tenha sido exatamente o oposto daquilo que era defendido pelo novo formato de governo a ser assumido no país. São entendidos como homens pensantes e que criaram um engajamento ao longo do processo, que têm interesses de crescimento em seu território<sup>3</sup>. Por vezes são homens organizados nos limites da ordem e dotados de liberdades e educação (BASILE, 2006), redatores de jornais e comerciantes que – desconhecendo de modo aprofundado o conceito de cidadania– reivindicavam direitos com os recursos que possuíam. São alfabetizados, ainda que não haja uma exclusão por completo daqueles que, de alguma forma, lançam suas vozes em ambientes públicos, mesmo que não se encaixem nas categorias de brasileiros anteriormente citados.

O conjunto de ideias do Brasil em cenário independentista é relatado por diferentes meios, mas a visão de um viajante sustenta os demais meios que iremos aqui abordar. João Maurício Rugendas evidenciou em 1891 um movimento diferente quanto ao posicionamento político, e o povo aqui estudado apresenta uma “opinião pública” efervescente, diferente de colonos subordinados e apáticos às exigências da Metrópole:

As revoluções políticas e os acontecimentos que desde alguns anos se vêm sucedendo no Brasil, e de que o Rio de Janeiro foi quase sempre o teatro, tiveram resultados muito interessantes. Um dos mais importantes, talvez que mais impressione o observador, é o interesse sempre crescente dos habitantes do país por todas as questões cuja solução pode ser de alguma influência tanto na vida interna como vida externa do Brasil. Esse interesse manifesta-se livremente, sem nenhum constrangimento, e, comparando-

---

<sup>3</sup> O momento ainda não compreende a definição de Nação ou unidade territorial do Brasil. A visão romântica de nacionalidade ou sentimento nacionalista não cabe a um território fragmentado com predomínio de interesses distintos.

se esses novos hábitos com a antiga obediência passiva, com a antiga submissão muda a todas as ordens vindas da Metrópole[...], verifica-se que o espírito de exame e de discussão substituiu o respeito cego que se professava pela superioridade da Metrópole. É este um dos traços característicos dos costumes do Rio de Janeiro. Gente de todas as classes se entrega a conversações políticas e, nos grupos que formam, veem-se ecléticos, oficiais, negociantes e operários. (RUGENDAS, 1979, p 223)

O Rio de Janeiro, com posto de centro político do país, foi analisado por Rugendas como uma cidade que nega um respeito cego à metrópole. “É nessa cidade que ocorre o foco da pesquisa, mostrando que “gente de todas as classes”, apontadas por Rugendas, “se entrega a conversações políticas”, comprovando sob um olhar estrangeiro o movimento inovador do período. O trecho do viajante nos faz refletir sobre diferentes motivos para a efervescência política. Uma delas é a própria evidência de uma fala independentista que é inusitada para o período, por outro lado há uma liberdade de expressão já experimentada como um traço de “cidadania”, e por fim, o anúncio de um desejo coletivo. Esse desejo é livre de sentimentos nacionalistas, mas próximo de intenções coletivistas que aproximam os ideais do povo de certa forma.

A fala coletivista aparece na intenção da permanência da monarquia e vincula-se a um símbolo importante para os brasileiros nesse contexto: a permanente presença do Príncipe Regente Dom Pedro I. O jornal *Correio do Rio de Janeiro*, de 1882, define D. Pedro I como aquele que guardaria a nação. Ideias como essas inauguram no imaginário dos indivíduos a identificação de um símbolo patriótico que perpetua a monarquia e a política que muito desejavam que permanecesse. Entende-se que o jornal inicia ainda uma fala de unificação do Brasil, muito distante ainda de uma unidade geral, com o uso do termo nação:

“A nação, por seus representantes decretou que fosse o seu Primeiro Magistrado, o seu Primeiro Cidadão, o Guarda da Lei, conservando o título de Rei, legitimamente adquirido, e mais legitimamente confirmado [...]” (*Correio do Rio de Janeiro*, 1822 *apud* RIBEIRO, s/d, p. 15). Os desdobramentos do período mostraram que a imagem de D. Pedro I, ao final de seu reinado, ganhou um olhar muito menos admirado. O mesmo povo nada atendido em seus posicionamentos políticos fez com que D. Pedro I, um ícone do movimento de Independência, viesse a ser um grande desgraçado ao país.

## **2. OS IMPRESSOS NA POLITIZAÇÃO**

Ao longo da formação dos Estados Modernos, a opinião pública passou a ter papel fundamental. Dentre vários outros fatores, ela também impulsiona o surgimento do espírito nacional. A crise monárquica na França demonstrou que a politização da nação teve início no movimento da opinião pública. Sendo assim, as origens desse movimento popular estão ainda no Antigo Regime (MOREL, 2005). Com o desenvolvimento dos fatos históricos, a opinião do povo passou a ocupar espaço muito significativo para o Estado.

Ou seja, começa a permitir como que uma transmissão de soberania: a legitimidade desloca-se do poder proclamado como Absolutista do rei para um “tribunal” acima dos poderes, o tribunal da Opinião Pública. Tal posição define a opinião pública em suas características principais: fruto da comunicação entre os homens e do progresso social das *Luzes*; vigorosa diante das instituições e autoridades estabelecidas; universal, com influência sobre todas as nações e seus habitantes; forjando unidade e consenso e eliminando as divisões partidaristas, ou seja, estabelecendo a ordem em detrimento das facções; fundada sobre a razão e tendo como

fonte a opinião dos homens *ilustrados* e a reunião de suas ideias. A opinião pública ganhava, assim, uma tarefa política bem definida, materializada na expansão da imprensa periódica e se traduzindo numa pressão por mais publicidade (no sentido de publicização) dos negócios públicos. (MOREL, 2005, p. 202)

É com o auxílio da imprensa, evidenciada no trecho acima, que a Opinião Pública ocupou papel de destaque nos espaços públicos e uma legitimidade nas sociedades a partir do século XVIII. Definida como “Rainha do Mundo” (NEVES, 2003), termo repetido exaustivamente no alvorecer desse movimento de politização, a imprensa no Brasil, porém, inicia a aliança com a opinião pública apenas no processo de Independência. É de conhecimento também que o avanço da imprensa não foi interrompido após a Independência, pois, uma vez avivada a opinião pública nesse espaço, permanece o interesse de continuidade, tanto que a intenção era de que classes e povos diferentes passassem a ser leitores assíduos dos proclames.

Após o decreto de livre circulação dos impressos portugueses para o exterior em 13 de outubro de 1820, houve, em 21 de setembro do mesmo ano, o decreto que estabelecia a liberdade de imprensa no país. A partir dessa liberação, autores da Ilustração europeia eram constantemente divulgados nos folhetos graças a esses decretos consentidos pela Junta de Governo da revolução constitucional portuguesa que “menosprezou” a vontade de D. João VI de permitir essa entrada no Brasil.

A imprensa desenvolveu nesse período funções que superavam a atualização quanto aos acontecimentos políticos, pois agora ela educava os “analfabetos políticos”. Esse alunado da imprensa era, em geral, um grupo de indivíduos que não pertenciam à elite, pois esta encontrou

meios clandestinos de instruir-se sobre grandes pensadores europeus ainda censurados no país. Ainda assim, autores franceses tinham suas aparições nos folhetos da capital. Os principais jornais a circular em na capital com as características destacadas foram: *Malagueta*, *Revérbero Constitucional Fluminense* e *O Correio do Rio de Janeiro*. É importante reafirmar que a crítica carregada em cada um desses jornais tinha principal foco nos acontecimentos das Cortes de Portugal, diferenciando-os do formato de imprensa existente antes desse período. Esses passaram a se posicionar na sociedade como a melhor ferramenta de instrução política, pois carregavam em seus escritos um apelo a ideais de Estado liberal e constitucional.

As brochuras, os panfletos e manuscritos também constituíam papel fundamental na imprensa brasileira e como educadores políticos do povo. Esses veículos possuíam uma velocidade ainda maior de divulgação das informações, pois eram de valor acessível, e a maneira de exposição de seus conteúdos ganhou grande adesão do povo. No entanto, os jornais, com suas inovações e caráter mais moderno tinham um favoritismo da população no período colonial:

[...] o crescente número de periódicos no mundo luso-brasileiro, a partir de 1820, indica que hábitos de leitura de jornal estavam sendo adquiridos. Propiciados pela liberdade de imprensa, desde o movimento constitucionalista de 1821, esses escritos refletiam uma preocupação coletiva em relação ao político, pois seus artigos passavam a ser discutidos na esfera pública dos cafés, das academias e das livrarias, abandonando-se muito lentamente as formas típicas de comunicação do Antigo Regime, tais como bandos, impressos ou manuscritos nas ruas, proclamações em voz, entre outros. [...] Utilizando-se principalmente de uma linguagem política, os jornais traziam à tona os novos paradigmas do liberalismo. Criavam-se

as condições para que essa literatura política assumisse em seu ideário as principais posturas da época. (NEVES, 2003, p. 36)

Sendo assim, ambientes como cafés, livrarias e academias mantinham discussão ativa sobre as últimas informações dos jornais. Os impressos definiram boas condições para que as análises sobre política passassem a ser uma “postura da época”. Para que isso ocorresse, as palavras ganharam um novo formato, passando a ser mais claras e contendo uma forma mais organizada para serem expostas nas páginas dos jornais. Em muitas situações, os jornais transmitiam seus conteúdos com uma conduta meramente explicativa, sem assumirem uma posição sobre os temas apresentados, com o intuito de não haver interferência nos posicionamentos de seus leitores. Por outro lado, aqueles jornais que eram publicados em anonimato possuíam importante papel ao exporem trechos de livros censurados no período. Dessa maneira, faziam uso de um vocabulário propício para os ensinamentos sobre a constituição e a forma do Estado brasileiro:

Esses instrumentos fundamentais de divulgação da cultura política assumiram várias formas. Alguns procuravam explicar certos pontos do vocabulário político, sendo então chamados de “folhetos constitucionais” pelo livreiro Paulo Martin. Era o caso da *Constituição explicada*- aliás, o primeiro folheto a ser anunciado na *Gazeta do Rio de Janeiro*, em março de 1821-, do *Constitucional justificado* ou do *Catecismo político constitucional*. (NEVES, 2003, p. 40)

Por vezes, os jornais fizeram relação de seus ensinamentos com os religiosos, tanto para aproximar-se de um campo que era muito familiar ao público leitor como para dar crédito a suas palavras ao aproximar-se da fé. É possível perceber que, de diferentes maneiras, houve a

necessidade de orientar os indivíduos aos formatos ideais de política a serem seguidos, como é o caso do ensinamento quanto a um governo constitucionalista. Outra discussão recorrente que era impressa divulgada no momento era a permanência ou não da família real no Brasil após o movimento liberal que eclodiu na Península Ibérica. As discussões levavam o pensamento para diferentes caminhos, porém a Monarquia Constitucional era evidenciada como a forma política mais ponderada para os jornais e, de maneira conclusiva, para o povo.

O avanço na explicação de termos políticos toma forma ao enriquecer o vocabulário dos brasileiros, fazendo com que os ditos desses jornais transformem-se em “palavras de ordem” na sociedade:

Sem procurar estabelecer correspondência imediata entre os acontecimentos históricos e as transformações no vocabulário político de uma sociedade, é possível constatar, no entanto, que o movimento de 1820 configurou-se como um período privilegiado, no qual novas palavras entraram no dia-a-dia da sociedade, transformando-se em “palavras de ordem”. Em todos esses gêneros de escritos, alguns conceitos fundamentais podem ser depreendidos, tais como: despotismo, liberalismo, constitucionalismo e separatismo. (NEVES, 2003, p. 648)

Há três impressos referenciais dentre os jornais mais importantes na divulgação de conceitos e posicionamentos políticos. O jornal *Revérbero Constitucional Fluminense*, que carregava tendências radicais a favor do liberalismo. A *Malagueta*, jornal que teve destaque na ala polemista da Independência, possuindo ideais liberais moderados e totalmente contra as Cortes de Lisboa. Por fim, o jornal *Correio do Rio de Janeiro*, adotando uma postura mais radical e democrática. Por meio da capacidade crítica dos editores desses jornais, formou-se no período uma influência tão expressiva na população que jornais com menor



exposição de opiniões quanto aos acontecimentos políticos tornaram-se menos interessantes para a população. Por outro lado, muitos jornais surgiram entre os anos de 1821 e 1822, somando um total de vinte periódicos novos. Avançando em todos os setores sociais, a aliança entre imprensa e opinião pública alterou a posição da política na história do Brasil, modificando o imaginário do povo e permitindo um esclarecimento antes desconhecido:

Traçando um caminho entre a história e a política, esta imprensa permitia a circulação das informações em todos os setores sociais, trazendo à tona os acontecimentos diários que passavam do domínio privado ao público, fazendo os fatos políticos adquirirem o status de novidades. Traduziam-se como veículos de ideias esclarecidas, desenvolvendo-se entre o terreno da curiosidade e o da ação, constituindo-se como uma nova esfera pública para o pensamento político. (NEVES, 2003, p. 39)

A imprensa floresce no país, orienta o povo quanto à política e torna-se agente histórico indispensável para entendimento de um movimento importante para a cidadania do país na atualidade.

### **3. TEATRO, PETIÇÕES E VOZES**

Outros veículos e ambientes compuseram o cenário do desenvolvimento político no país. O registro escrito da imprensa é favorável para perpetuar as evoluções da alfabetização política do povo brasileiro, mas os teatros do país, na falta de espaços para reuniões abertas na cidade imperial, contribuíram para a difusão do pensamento do período. O teatro abriu suas portas ao povo e transformou-se em um ambiente que permitia a aparição da opinião pública e reivindicações. O local pode ser comparado à Agora grega, tanto por ser um espaço de

expressão de vontades dos cidadãos – entre os anos de 1820 e 1840 – quanto por ser um ambiente favorável para contatar a Opinião pública, em uma espécie de termômetro social (MOREL, 2005).

Ainda que o teatro seja reconhecido como um ambiente exclusivo da elite da época em locais como a Europa, a arquitetura da “Agora brasileira” beneficiou a divulgação de pensamentos. A evidência de que os prédios eram menos luxuosos comparados aos luxuosos teatros europeus permite que uma parcela da população não seja intimidada pelo local e torna o ambiente adequado para diferentes tipos de conversas, dentre elas as reuniões sobre os caminhos políticos. Desse modo, os teatros na capital tomaram o posto de centro político intermediário entre as elites e um povo e classes menos ricas. Nota-se, assim, que o local passou a ser muito favorável ao pensamento político tendo em vista sua posição intermediária entre as ruas das cidades e os recintos fechados, inclusive entre uma visão de ambiente oficial e ambientes contestatórios.

O teatro trouxe inclusive a oportunidade de encontro entre o povo e o Príncipe, que calorosamente era recebido com “vivas” ao Rei D. João e à família Bragança. O espaço legitimou-se como um local de exaltação do governo, um ambiente de expressão de uma vontade coletiva antes da Independência e após esse processo. Não diferente desse formato assumido pelo teatro no cenário da capital, as petições demonstram a manifestação do povo, principalmente no início do Império brasileiro.

As petições surgiram na primeira década da Independência, pois não havia nesse momento definições jurídicas precisas quanto aos direitos dos cidadãos. O direito legal do cidadão era garantido pela Constituição. Isso ocorria por meio de acesso ao Parlamento, por meio de petições (PEREIRA, 2008). Esse instrumento de participação

configurou uma nova fase para a participação do povo, rompendo com o passado que possuía um caráter de poder despótico e inaugurando um presente de liberdades e de garantias ofertadas pela Constituição.

O movimento das petições possibilitou uma maior aproximação do povo com o poder administrativo. Ainda que as petições não fossem atendidas da maneira esperada, o ato de posicionamento do povo quanto às decisões políticas direcionadas às próprias mãos do poder administrativo do país oportuniza a manifestação de um sentimento de membros efetivos. Nesse contexto nasce também um movimento de preocupação do Parlamento quanto aos avanços das petições, que têm como foco o atendimento de demandas individuais. O temor tem origem na possibilidade de que sujeitos até então nulos nas manifestações políticas, como os escravos, possam reivindicar seus direitos de cidadania através desse instrumento político.

Autorizadas pela Constituição como um vínculo entre governo e povo, as petições passaram a ser motivo de grande preocupação para o governo. O instrumento de representação política foi efetivado na Constituição do Brasil por ser um dispositivo garantido na Constituição Portuguesa, que serviu de base para a brasileira. No entanto, percebemos que as desvantagens para o governo apreensivo de D. Pedro I em relação às petições podem ser resumidas por dois fatores: a constatação de contradições em uma sociedade em transição política e o caráter educacional desse dispositivo para a vida política.

É possível dizer que outros veículos também mostraram a impossibilidade de controle do governo antes e depois da Independência. As vozes e os manuscritos estiveram longe do poder de manipulação do governo, mas muito próximos da alfabetização popular. O Coronel Maler - diplomata francês que veio ao Brasil durante o

primeiro momento do Brasil Independente - flagrou um movimento muito inusitado nas ruas (MOREL, 2005). O visitante percebe que gente de todo tipo tem acesso aos manuscritos, sendo principalmente pessoas que lhe pareciam ser “fora dos círculos da República das letras”. O relato estende-se ainda em relação às vozes e manifestações por meio de gritos que vinham dos negros:

Descontando o aparente exagero deste contrarrevolucionário eivado de preconceitos raciais, temos a audição de vozes que pairavam sobre a cidade: segundo esta fonte [Relato do Coronel Maler na que temia a manifestação negra no Rio e a revolução no Brasil daquilo que foi a revolução negra em São Domingos], eram a dos negros, possivelmente escravos, que apareciam em determinados momentos como senhores do espaço urbano. Impressão, aliás, recorrente nos momentos de grande medo nos países escravistas. Eram clamores que despertavam temores. Os gritos e vozes nas ruas constituem uma forma de ocupação dos espaços públicos, ainda que simbólica e efêmera, mas muitas vezes eficaz e impressionante. (MOREL, 2005, p. 239)

O relato do coronel define dois pontos importantes no momento brasileiro. Deixa claro que ainda que sejam ínfimas as manifestações de escravos quanto às questões políticas, elas existem. Outra constatação é a proximidade desses dispositivos políticos (vozes e os manuscritos) como instrumento de domínio de classes que pareciam dominar as ruas da capital, pois era ali o local de maior desempenho de suas funções e era também a maior população nesse ambiente. Compara-se o medo do Coronel com o mesmo medo do governo em relação às petições.

#### 4. SERMÕES E PROCLAMAÇÕES

Fica evidente que eram escassos os ambientes em que não ocorria a formação política do povo. Não diferente dos panfletos, dos cafés ou das ruas, ambientes como a Igreja eram propícios para a demonstração de opiniões e contribuíram de forma significativa para a construção da Opinião Pública. As proclamações e sermões proporcionam um alcance maior de difusão de discursos políticos na medida em que não apenas a leitura garante a verdade, mas as falas entoadas por pessoas importantes para o momento são ainda mais fiéis aos fatos. Comprovando a adesão ao discurso oral é possível citar as proclamações de D. Pedro I ao povo dentro de teatros.

A notícia da Declaração da Independência espalhou-se rapidamente pela cidade, e o pequeno teatro estava lotado naquela noite. Às nove horas, D. Pedro chegou ao teatro e, de seu camarote fez um discurso descrevendo os acontecimentos da tarde e repetindo o juramento da independência. A audiência aplaudiu-o, e todos os presentes fizeram o juramento. (NEILL, 1993, p. 148)

O discurso do Imperador deve ser tido como anúncio tão ou mais fiel que um folhetim poderia ter sido. O movimento da imprensa em defender sua única veracidade dos fatos torna-se incompreensivo quando o povo tem acesso a falas como as de D. Pedro I ou a falas de padres em seus púlpitos. Manifestações como a apresentada acima definem a simbologia do governante para a nação muito mais que as próprias demonstrações de agrado ao Imperador por meio de jornais.

O cenário é apropriado para desenvolver uma manifestação de afeto ao Imperador nas naves das igrejas. D. Pedro I passa a ser definido como um símbolo nacional no imaginário da população não apenas

pelos feitos políticos realizados na nação, mas por tomar posse de uma antiga estrutura monárquica: a aliança com a Igreja. A favor do movimento constitucional, apoiou a divulgação e adesão do governo ao longo da formação da administração política do país: “Já pouco tarda o momento / Da nossa consolidação / Em que há de baixar dos Céus / A nossa Constituição” (NEVES, 2005, p. 654).

O caráter político funde-se às características cristãs em versos como esses, trazendo uma face espiritual ao movimento da Independência. A proximidade do povo com as questões da fé faz com que pensamentos como os dos versos permitam a aceitação do novo Estado brasileiro com maior facilidade na medida em que a fé santifica todas as ações tomadas pelo governo. É importante entendermos que a mescla entre política e religião não é original do povo brasileiro, mas uma tradição europeia e mais especificamente das tradições portuguesas e a sua Ilustração no século XVII (NEVES, 2005). O imperador ganhou formas santificadas nos sermões católicos, e a recepção popular frente a essa “santificação” fica evidenciada em impressos do período, que inclusive aderiam às Orações Constitucionais e as publicavam. Todas as comparações eram viáveis para enaltecimento do Imperador:

D. Pedro revestia-se do “espírito” do “Santo Rei Davi”, ao procurar dar tranquilidade ao seu povo. Havia também uma comparação entre Jesus Cristo, enviado por Deus, para livrar os homens da “morte eterna” e D. Pedro, o “nosso Príncipe, enviado por Deus”, como “filho de nosso Rei, o senhor D. João VI”, para livrar os brasileiros da “morte temporal”. (NEVES, 2005, p. 658)

No movimento de santificação dos atos de D. Pedro I encontram-se padres de muita importância política, mas a figura de Frei Caneca é muito relevante para a política “nacionalista” que mal era entendida pelo povo. A figura do Frei já era reconhecida frente ao seu engajamento nas questões políticas referentes à Monarquia. Porém, Joaquim da Silva Rabelo - Frei Caneca - destacou-se nesse momento histórico por ser uma figura de muita influência na população de sua região. Politicamente Frei Caneca participou de questões polêmicas como a Confederação do Equador, que teve como resultado sua condenação e posteriormente a morte em janeiro de 1825. Sua posição importante na região de Pernambuco era fruto de admiração tanto da elite quanto da plebe.

Caneca produzia discursos políticos entrelaçados à religião, abrindo caminho para um número muito superior de cidadãos analfabetos que tinham interesse tanto pela instrução quanto pelos fatos políticos. O *Sermão de Aclamação de D. Pedro I* define sua orientação política aos fiéis que participaram da missa de solenidade à aclamação de D. Pedro I como o primeiro imperador do Brasil. É importante notar a abrangência do discurso, pois, em tal ocasião encontravam-se na festividade a Junta Provisória, o Clero, a Nobreza e o Povo (NEVES, 2005). O sermão faz ligação entre forma de governo, o Constitucional e a estabilidade da paz no território. Graças à hierarquia justa, Frei Caneca defende o Constitucionalismo como o formato válido para a manutenção da unidade dos distintos grupos do Brasil:

O imperador, podendo fazer todo o bem aos seus súditos, jamais causará mal algum, porque a Constituição com sábias leis fundamentais e cautelas prudentes tira ao imperador o meio de afrouxar a brida às suas paixões e exercitar a arbitrariedade [...] É nesta forma de governo que o cidadão se

lisonjeia de encontrar, quer no Exército, quer nos tribunais, quer no ministério, só amigos, só irmãos, só iguais, sem nada ver a cima de si que a lei e o merecimento por ela protegido [...] É nesse governo que se nos franqueia a estrada da felicidade e o sublime pórtico do templo dos heróis. (MELLO, 2001, p. 117)

Ainda que diferente dos impressos ou das vozes nas ruas da capital, Frei Caneca, em Pernambuco, mantém a difusão do pensamento político por meio dos sermões. A defesa da liberdade também enaltece o discurso do Frei e demonstra que o local também é propício para a alfabetização política da população.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a exposição das análises é possível concluir que diferentes meios de informação impulsionaram a elaboração da opinião política do povo durante e posteriormente ao processo de Independência do país. Isso evidencia, ao mesmo tempo, a introdução de um povo nos discursos historiográficos que pouco é reconhecido, pois é definido como indivíduos sem questionamentos ou críticas ao movimento histórico de seu tempo. No entanto, a percepção da opinião desse público é notória quando foram investigadas as transformações do findar do período colonial com os atos de Independência e todos os mecanismos políticos que posteriormente foram edificados.

Os impressos, com papel fundamental nesse contexto, capacitaram e aceleraram o processo de alfabetização política do povo. Foram eles que deram um dinamismo mais acelerado às críticas do povo ao funcionarem como um objeto didático das orientações políticas. As vozes e seus oradores enalteceram a monarquia e o constitucionalismo



fazendo “pontes” para classes que pouco compreendiam sobre o ato de governar. A própria figura de D. Pedro I sustenta um imaginário que aos poucos vai tomando forma em toda a nação, transformando o imperador em um símbolo político e sacralizado pela Igreja.

Por meio dessas constatações, podemos evidenciar um movimento inovador que não apenas valida a instrução política de uma parcela da população no período colonial como também anuncia veículos que são ainda hoje relevantes para a instrução política. Os resultados também nos levam a refletir sobre a formação da cidadania em um momento em que não havia o conhecimento desse conceito entre as diferentes classes do país. Por fim, foi possível compreender que a instrução política é fruto das movimentações da própria política, e o reconhecimento e devido estudo dos fatos desses movimentos podem orientar a história a descortinar pessoas e veículos sociais que são fundamentais para o passado e para o presente de uma nação. Não apenas um povo foi revelado aqui, mas todo um comportamento político que orientou os próximos fatos da nação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ARMITAGE, J. *História do Brasil: desde o período da chegada da família de Bragança, em 1808, até a abdicação de D. Pedro I, em 1831, compilada à vista dos documentos públicos e outras fontes originais formando uma continuação da história do Brasil*, de Southey. São Paulo: EDUSP, 1981.
- BARATA, A. M. Constitucionalismo e sociabilidade na cidade do Rio de Janeiro (1822-1823): a Nobre Ordem dos Cavaleiros da Santa Cruz e o projeto de Constituição para o Império do Brasil. In: Carvalho, J. M. (org.). *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- BASILE, M. O laboratório da nação: a era regencial (1831-184). In: Grinberg, K.; Salles, R. *O Brasil imperial: 1831-1870*, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

- BERBEL, M. Pátrias e patriotas em Pernambuco (1817–1822): nação, identidade e vocabulário político. In: Jancsó, I. *Brasil: formação do Estado e da nação*. Ijuí: Unijuí; São Paulo: Fapesp, 2003.
- BITTENCOURT, V. L. N. *De Alteza real a Imperador: o governo do Príncipe D. Pedro, de abril de 1821 a outubro de 1822*. 2006. 394 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://dedalus.usp.br/F/UNDDGB243XLX73BABR2JK5AQVLUIPCL7F2GHH7U8Y7TV88I8QG-89401?func=full-set-set&set\\_number=046876&set\\_entry=000001&format=999](http://dedalus.usp.br/F/UNDDGB243XLX73BABR2JK5AQVLUIPCL7F2GHH7U8Y7TV88I8QG-89401?func=full-set-set&set_number=046876&set_entry=000001&format=999)>. Acesso em: 02/03/2012.
- CARVALHO, J. M. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CHIARAMONTE, J. C. *El problema del origen de las nacionalidades hispanoamericanas y sus presupuestos historiográficos*. Texto produzido a partir da apresentação em Seminário Internacional “Las ciencias sociales en la historiografía de lengua española”. Cantagena de Indias, 1990. (mimeo).
- Correio do Rio de Janeiro, 1822 apud Ribeiro, G. S. *Nação e cidadania nos jornais cariocas da época da independência: o Correio do Rio de Janeiro como estudo de caso (s/d)*. Disponível em <<http://www.ceo.historia.uff.br/c.php?c=producao>>. Acesso em: 22 de março. 2012.
- GRINBERG, K.; Salles, R. (org.). *O Brasil Imperial: 1808- 1831*, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- HOBSBAWN, E. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- JANCSON, I. (org.). *Independência: história e historiografia*. São Paulo: Fapesp, 2005.
- MELLO, E. C. (org.). *Frei Joaquim do Amor Divino Caneca*. São Paulo: 34, 2001.
- MOREL, M. *As transformações dos espaços públicos: imprensa, atores políticos e sociabilidades na Cidade Imperial, 1820-1840*. São Paulo: Hucitec, 2005.
- NEILL, M. *Dom Pedro: a luta pela liberdade no Brasil e em Portugal, 1798-1834*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

NEVES, L. M. B. P.; Morel, M.; Ferreira, T. M. B. (org.). *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A; Faperj, 2006.

NEVES, L. M. B. P. *Corcundas constitucionais: cultura e política (1820-1823)*. Rio de Janeiro: Revan: Ed. FAPERJ, 2003.

\_\_\_\_\_. **A “guerra de penas”: os impressos políticos e a independência do Brasil.** *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ago. 1999. Disponível em <[www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg8-3.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg8-3.pdf)> Acesso em 25/5/2011.

PRADO, M. L. C. O Brasil e a distante América do Sul. *Revista de História*, São Paulo, v. 145, p. 127-149, 2001.

REIS, J. J.; Silva, E. *Negociação e conflito*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, G. S. (org.). *Brasileiros e cidadão: modernidade política 1822-1930*. São Paulo: Almeida, 2008.

RICUPERO, B. *O romantismo e a ideia de nação no Brasil: (1830-1870)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUGENDAS, J. M. *Viagens pitorescas através do Brasil*. 8ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979.

SLEMIAN, A.; Pimenta, J. P. G. *O “nascimento da política” do Brasil: as origens do Estado e da nação (1808-1825)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VARNHAGEN, F. A. *História geral do Brasil*, 3 vols. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

VIANA, H. *Dom Pedro I: jornalista*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

# 3

## NARRATIVAS PRETAS: VIDA E RESISTÊNCIA

Érika Cristina Silva Alves <sup>1</sup>

*“Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha  
existência numa sociedade que insiste em negá-la”.*

(Djamila Ribeiro)

*“O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexo  
germinado no seio da situação colonial”.*

(Franz Fanon)

### INTRODUÇÃO

O histórico da colonização no Brasil e o longo período de escravização dos povos afrodescendentes constituíram uma sociedade com bases patriarcais e um racismo estrutural em todas as instituições sociais.

Com isso, além do genocídio de toda uma população indígena, os negros trazidos pela diáspora africana sofreram uma ruptura de seus costumes, tradições e cultura, tendo que reconstruir e ressignificar todo o legado deixado em terras distantes. A violência imposta aos corpos negros por séculos teve continuidade por meio de outras agressões após a abolição da escravatura, através das políticas de anulação, exclusão e

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Membro do grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq) Projeto *Políticas de Ensino na Filosofia Brasileira* (DFICS / UFTM). Professora de Educação Básica, Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG. E-mail: [professoraerikacristina@gmail.com](mailto:professoraerikacristina@gmail.com)

silenciamento diante das necessidades de uma imensa população no país. O racismo permeado em todas as instâncias sociais organizou o comportamento dos indivíduos – através da política sobre os corpos –, especificando quem poderia falar e quem seria silenciado nesse processo (FOUCAULT, 2008; ALMEIDA, 2020; FANON, 2008).

O eurocentrismo foi uma das muitas estratégias usadas para sustentar esse projeto, estabelecer uma visão de mundo contando a história apenas por uma categoria – a da supremacia da raça branca. A história, cultura, produção de conhecimento e a cultura de um continente inteiro foram esquecidas e, quando abordadas, foram totalmente distorcidas (RIBEIRO, 2019; ALMEIDA, 2020; ADICHIE, 2019).

Diante dessa realidade, os pretos e pretas da diáspora africana apropriaram-se de outras políticas de sobrevivência como forma de resistência mediante às forças que insistiam em anular a existência dos mesmos. Um dos caminhos usados para continuar foi lutar, resistir e transgredir. Se havia um projeto para matar tantos de nós, negros e negras, o trato estava feito: “- A gente combinamos de não morrer!” (EVARISTO, 2016, p. 99).

Por essa razão, esse artigo tem como objetivo salientar a importância das narrativas pretas ao longo da história como forma de narrar a vida da população negra e as histórias de superação diante do legado patriarcal, sexista e colonial presentes na sociedade. Temos como hipótese a possibilidade de as narrativas pretas serem uma potência, podendo transcender ao dar força e criar possibilidades de resignificação e dar voz a outras e outros ainda silenciados. Para isso, usaremos a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico (LAKATOS; MARCONI, 2010), investigando, em diferentes obras, as narrativas pretas.

## 1. UM PASSADO A SER REVISITADO

A história da colonização no Brasil é um passado de longas jornadas, conquistas e vitórias. Essas narrativas são contadas nos livros didáticos e repetidas desde sempre retratando o ponto de vista do colonizador. “Terra à vista,” “índios,” “escravos,” “bandeirantes”. A África, continente de onde trouxeram os africanos, foi interpretada pelas nações ocidentais de tal modo para justificar as suas ações nefastas. “Foi esse o modo que assegurou a inserção desigual da África na nova ordem mundial engendrada pela Europa, cuja legitimidade foi apoiada numa profusão de estigmas e estereótipos denunciadores da pretensa inferioridade do continente” (WALDMAN, 2018, p. 1). No entanto, tais histórias foram contadas a partir do relato do dominador: o branco colonizador. Daí a uniformização dos dizeres e o desfecho sempre parecido, a diversidade do Brasil e a democracia racial no país – um mito (GONZALEZ, 1984).

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. (MIGNOLO, 2017, p. 2)

O Brasil foi descoberto, no entanto, povos indígenas já ocupavam o território brasileiro. Os negros eram vistos como “escravos” e não como povos trazidos de outros continentes como escravizados, como se a

história dos negros começasse com a escravidão. “De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou menos, pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta” (FANON, 2008, p. 104).

Esse é o “projeto” da colonização: destituir o dominado de sua especificidade, criando uma nova identidade para justificar as políticas escravistas e as políticas sobre o corpo dos povos originários e africanos no Brasil (FOUCAULT, 2008; FOUCAULT, 2021; ALMEIDA, 2020). Desconsiderar o passado escravagista e seguir ignorando as sequelas desse período nefasto produziu uma normalidade na sociedade brasileira, embora a dor desse povo continuasse latente. O trecho da poesia de Sabino (2020, p. 42) intitulada “A conta não fecha” explica,

400 anos de escravidão/ Contra 130 de abolição/ E a conta não fecha/  
Discriminados/ Segregados/ Insultados/ Usurpados./ E a ferida não fecha.  
[...] / Entenda o mal/ Que tua sociedade gera/ 400 anos de escravidão/  
Somando a 130 de alienação/ E na moral; pra mim/ A conta não fecha!

E não é preciso ser um matemático para compreender o cálculo dessa conta, pois enquanto não forem ditas todas as palavras e as histórias assumirem novas narrativas, a resposta desta operação continuará sendo a (in)diferença.

Outro ponto importante a ser questionado é o papel dos desbravadores do país que construíram a nação, adentrando as matas fechadas quando aqui chegaram. Mas estas mesmas pessoas foram as que cometeram o genocídio dos povos originários e de um número expressivo de africanos (NASCIMENTO, 2016).

A história falada pela voz do dominador conta apenas a versão do ponto de vista da branquitude trazendo o tom de linearidade, passividade, orgulho, força de sua ação na construção do país como se não houvesse o sangue dos povos indígenas e afrodescendentes nesse processo e muitas vezes romantizando questões sérias, como alguns livros didáticos escolares tentam retratar o período de escravização no país e a condição em que os negros viviam.

Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador. (KILOMBA, 2019, p. 65).

Essa estratégia narrada pela autora é cruel e violenta, porque ignora a história de um continente. Por isso, a importância de revisitar o passado com uma visão mais crítica, pesquisando acervos diferentes dos que normalmente são divulgados. Daí a necessidade de compreensão desse período através de outras narrativas, conforme conclui Kilomba (2019, p. 27): “não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria, e não quem é descrito. Escrever, portanto, emerge como um ato político”.

Pensar a história do Brasil e a composição do seu povo requer questionar uma realidade histórica a partir de uma base patriarcal, machista e uma sociedade alicerçada no racismo estrutural. Os debates devem partir dessa premissa se a intenção é propor a criticidade e uma análise rigorosa da sociedade e das relações estabelecidas pelos cidadãos. Descolonizar as narrativas contadas, como explica Kilomba:



Descolonizar refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia. A ideia de descolonização pode ser facilmente aplicada no contexto do racismo, porque o racismo cotidiano estabelece uma dinâmica semelhante ao próprio colonialismo: uma pessoa é olhada, lhe é dirigida a palavra, ela é agredida, ferida e finalmente encarcerada em fantasias brancas do que ela deveria ser. (KILOMBA, 2019, p. 224).

Pensar no processo de descolonização da sociedade - especialmente a brasileira - requer uma mudança na maneira de ser e estar enquanto nação, haja vista que a base que sustenta o país ainda é o racismo estrutural. Por isso, a necessidade de revisitar o passado para discutir o processo de escravização e o sofrimento de uma população historicamente excluída. Quem foram esses povos, quais os seus costumes, hábitos? Quais conhecimentos trouxeram e a filosofia de vida seguida por eles? Tais questionamentos corroboram para a validação de um povo que foi a força para erguer a sociedade onde vivemos. Essas respostas nos darão o suporte teórico necessário para construir outras narrativas e esclarecer aos que ainda vivem na escuridão sobre a situação a que muitos foram relegados.

## **2. Narrativas pretas**

*Somos eu, somos sujeito, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e a autoridade da nossa própria realidade.*

(Grada Kilomba)

Examinar o passado em busca de novas percepções sobre a população preta traz luz a uma nova consciência de quem somos e o lugar que ocupamos – não que não soubéssemos, mas viver em uma sociedade arquitetada para desconstruir a imagem real do negro provoca

rupturas e fragmentações na percepção de si enquanto sujeito (ANDRE, 2007). É o que Adichie (2019, p. 26) completa ao afirmar: “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” Nessa declaração, a autora dialoga sobre o perigo e as consequências de se contar apenas uma única história a respeito de uma realidade e foi exatamente o que foi feito ao se pensar o negro apenas pelo viés eurocêntrico. É preciso ser mais crítico ao que está posto e pensar novas formas de compreender a realidade em busca de soluções para os problemas diariamente enfrentados pela população negra. Analisar a história dos povos originários e da diáspora africana no Brasil necessariamente nos coloca diante de uma consciência crítica e da necessidade de exercer algum movimento, assumir uma postura perante as questões que se apresentam de forma mais clara, a partir das novas percepções.

Nesse sentido, destacamos as narrativas pretas como um ponto de partida diante das histórias (mal) contadas ao longo do tempo e que agora necessitam de novos argumentos para desconstruir o que está posto.

Devido ao racismo estrutural arquitetado por longo período – e que perdura até hoje – em nossa sociedade, essas falas foram silenciadas ou não tiveram o alcance necessário nas mídias e instituições sociais e acadêmicas (ALMEIDA, 2020). Mas, como a resistência é uma característica da diáspora africana, ao longo da história, personagens ocultos foram ganhando relevância. Diversos movimentos tiveram destaque, seguindo ações que ocorriam em paralelo em outros países. Nesse sentido, alguns nomes ganharam visibilidade no cenário social disseminando aos poucos os discursos de legitimação dos direitos dos

negros em meio a inúmeras situações de discriminação e violência sofridas pela população (DAVIS, 2016; KILOMBA, 2019; RIBEIRO, 2019).

No Brasil, por exemplo, podemos citar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, posteriormente denominado Movimento Negro Unificado (1978), que lançou um documento oficial às autoridades no sentido de denunciar as dificuldades enfrentadas pelos negros na época como racismo, violência, desemprego, condições dos presidiários, entre outras reivindicações – se pensarmos, ainda são as mesmas da atualidade –, além de elencar uma série de lutas urgentes a serem defendidas como consta na carta:

[...] / - defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais; / - maiores oportunidades de emprego / - melhor assistência à saúde, à educação e à habitação / - reavaliação do papel do negro na história do Brasil / - valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção / - extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos/ - liberdade de organização e de expressão do povo negro [...] (IOKOI, 2006, p. 20).

Este movimento, juntamente com outros que foram articulados ao longo da história do Brasil, foram fundamentais para dar vozes às narrativas – de forma sistemática –, à população preta no país. As solicitações contidas na Carta continuam sendo iguais, no entanto, avanços – pequenos – aconteceram, e as frentes – narrativas – cresceram também desde então.

É importante destacar a particularidade da narrativa preta ao se falar da mulher negra, pois, devido à organização estrutural do racismo, ela é colocada numa situação ainda mais delicada na sociedade onde vivemos. A mulher negra tem que lidar com a interseccionalidade que

atravessa o seu corpo/corporeidade, segundo o conceito de Merleau-Ponty (2011). Ser mulher negra é ter de lidar com a tríade raça, classe e gênero, conforme explica o trecho a seguir:

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. (AKOTIRENE, 2019, p. 29).

Compreender a organização social, política e econômica onde está inserida permite à mulher compreender os emaranhados complexos da realidade onde vive e, a partir daí, encontrar-se nos caminhos. Completando, o racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) coloca o negro em um lugar social previamente demarcado que o conduzirá a funções sociais específicas, como explica Ribeiro (2019, p. 69): “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.” O lugar de fala ocupado pela negra e negro emerge da perspectiva do oprimido que vive numa sociedade organizada para tal.

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. (RIBEIRO, 2019, p. 85).

O entendimento do lugar de fala nessa perspectiva mostra-se claro nos escritos de Maria Carolina de Jesus na célebre obra *Quarto de despejo*,

em que relatou as questões de raça, classe e gênero, citadas anteriormente, através dos textos escritos em seu diário. Embora não tivesse a consciência desses conceitos que atravessavam a sua realidade, a autora relatou, de forma clara, como era a vida de uma negra morando na favela nos anos 60. Maria Carolina de Jesus contou em seu diário como é estar diariamente “vestida” de negro, morando no “quarto de despejo” da cidade grande, violência, fome, pobreza. “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 2004, p. 28). Nesse trecho, a autora relata as agruras de sua vida morando na favela, a luta diária para trazer comida para os seus filhos e o quanto causa indignação viver desse modo: “Eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa” (JESUS, 2004, p. 30). Uma vida dura, narrada à exaustão: “Fui catar papel. Estava indisposta. O povo da rua percebe quando eu estou triste. Ganhei 36,00. Voltei. Não conversei com *ninguém*. Estou sem ação com a vida. Começo achar a minha vida insípida e longa demais. Hoje o sol não saiu. O dia está triste igual a minha alma” (JESUS, 2004, p. 79). O diário, transformado em livro, narra o cotidiano de sua vida e a batalha diária de uma mulher negra na favela.

A questão importante a ser ressaltada na vida desta autora é como a narrativa dela, contando como é estar numa vida de miséria em uma favela, revela a realidade de muitas outras Marias, também negras. Ela fez ecoar pelo mundo, com riqueza de detalhes, a situação do negro no Brasil, uma vida de luta, discriminação e resistência. No caso da autora, o final da história é feliz, porque teve a sorte de ser vista por alguém que leu os seus diários e publicou. Mas quantas outras vivenciando a mesma realidade passam despercebidas diariamente?

A fome e a pobreza, são retratadas também em Evaristo (2016, p. 16):

Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida.

Traduzir as memórias de uma situação tão precária em uma narrativa poética requer força e um potente desejo de transcendência e superação de si. Djamila Ribeiro também narra episódios de racismo em sua vida e questiona:

Como muitas pessoas negras que circulam em espaços de poder, já fui “confundida” com copeira, faxineira ou no caso de hotéis de luxo, prostitua. Obviamente não estou questionando a dignidade dessas profissões, mas o porquê de pessoas negras serem reduzidas a determinados estereótipos, em vez de serem reconhecidas como seres humanos em toda a sua complexidade e com suas contradições. (RIBEIRO, 2019, p. 25).

A produção de conteúdo a partir do lugar de fala das pretas e pretos faz-se necessária devido à legitimidade das experiências passadas. Há muito a ser dito, narrado, contado, cantado, pois a história escrita há tanto tempo não coincide com o que foi vivido.

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos

adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZALEZ, 1984, p. 225).

Ora, Gonzales fala “numa boa” a todos sobre a situação do negro em nossa sociedade e, de forma cirúrgica, elabora uma análise profunda a respeito da negação de sua fala durante tanto tempo. É como explica Ribeiro (2019), através de Gonzalez:

A pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez nos dá uma perspectiva muito interessante sobre esse tema, porque criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social, possui o epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, 2019, p. 24).

As narrativas pretas mostram-se necessárias, como explicado pela autora. A normalização de quais vozes poderiam dizer e quais falas podiam ser ouvidas calou a voz de muitos por séculos. Grada Kilomba (2019) desenvolve uma imbricada narrativa contando histórias de mulheres negras, expondo os conceitos que servem de base teórica para as situações-problema experienciadas por elas. Quem pode falar? E quem cala? A autora completa:

Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente. Os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. Essa diferença, no entanto, é distorcida

do que conta como conhecimento válido. Aqui, inevitavelmente tenho de perguntar, como eu, uma mulher negra, posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negras/os como menos válidos. (KILOMBA, 2019, p. 54).

Imagine a vida escolar de um indivíduo que passa anos lendo e estudando apenas autores não negros em toda a sua vida. E pior, percebendo o mundo e toda a realidade à sua volta por essa ótica. Agora imagine uma sociedade repleta de indivíduos com essa mesma formação escolar e então teremos a realidade de nossa sociedade contando a sua história apenas pela voz do colonizador. O relato de Kilomba demonstra o quanto são importantes tais narrativas para denunciar a realidade enfrentada pelo povo negro desde sempre e o quanto isso é violento quando se pensa na formação de subjetividades negras a partir dessas narrativas fragmentadas. A autora Adichie corrobora com o mesmo pensamento em sua obra *O perigo de uma história única*: “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32). Esse mesmo prejuízo ao se contar uma versão única foi denunciado pela feminista afro-americana:

Não há livros de história usados nas escolas públicas que nos informem sobre o imperialismo racial. Em vez de nos serem dadas noções românticas do “novo mundo”, do “sonho americano”, a América como um grande caldeirão (“melting pot”) no qual todas as raças estão unidas como uma. Fomos ensinadas que Colombo descobriu a América; que os “índios” eram caçadores de escalpes, assassinos de mulheres e crianças inocentes; que o povo negro foi escravizado devido à maldição bíblica de Ham (hebreu filho



de Noah), que “o próprio” Deus decretou que eles seriam talhantes de madeira, agricultores do campo e carregadores de água. Ninguém falou sobre a África como o berço da civilização, sobre os africanos e os asiáticos que chegaram à América antes de Colombo. Ninguém mencionou os assassinatos em massa dos nativos americanos como genocídio, ou a violação das nativas americanas e das mulheres africanas como terrorismo. Ninguém discutiu a escravidão como a fundação para o crescimento do capitalismo. (HOOKS, 2014, p. 87).

Hooks difundia na época a dificuldade em compreender a realidade e a si mesmo, escutando narrativas onde a própria história não era incluída – ou pior, era inserida sempre com uma conotação negativa. A fala da autora e de tantas outras que a antecederam formaram a base para estarmos aqui dialogando sobre este tema.

Outra proposição relevante é o papel social representado pela mulher negra na sociedade patriarcal e colonizada. Dentro da pirâmide social, ela ocupa a base, ou seja, não está incluída nas condições de outras mulheres – não negras, e não está inserida no grupo dos homens negros, que, embora sejam negros, ainda estão “amparados” pela organização patriarcal machista da estrutura social. Se a mulher depende da visão do *Outro* homem, a mulher negra seria o *Outro* do *Outro* (KILOMBA, 2019; Ribeiro, 2019). Em todas as categorias de uma pesquisa sobre as Desigualdades Sociais por cor e raça no Brasil, os índices do IBGE (2018) denunciam as disparidades vividas pelas mulheres negras. Elas possuem a menor renda, são as que mais morrem pelo feminicídio, são as que assumem as despesas sozinhas da casa com os filhos, entre outros quesitos. Esta importante observação e narrativa só foi possível ser construída porque mulheres negras adentraram a

academia e elaboraram as suas próprias teses sobre suas experiências e a de outras mulheres negras.

Lélia Gonzalez, através de sua narrativa potente, instaurou, na época, um novo sentido na fala do povo preto: o *pretuguês*, conforme elucidada: “Chamam agente 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* inexistente. Afinal, quem que é o ignorante?” (GONZALEZ, 1984, p. 238). A análise da feminista em sua narrativa é contundente, e a sua validação ocorreu devido ao lugar de onde estava dizendo. E se pensarmos então na condição da mulher negra, nesse contexto, esse abismo fica ainda maior.

O caminho da mulher negra dentro do próprio movimento feminista precisou ganhar uma identidade própria, justamente devido à interseccionalidade da raça, classe e gênero onde estava inserida. Os referenciais teóricos produzidos pelas feministas norte-americanas – em sua maioria, branca –, embora fossem legítimos, não abordavam as particularidades das lutas das mulheres negras, por esse motivo algumas mulheres tomaram frente nessa causa e criaram o movimento feminista afro-americano. Como explicou Hooks:

Desde do início do meu envolvimento com o movimento de mulheres fiquei incomodada pela insistência das mulheres brancas liberacionistas que a raça e o sexo eram duas questões separadas. A minha experiência de vida mostrou-me que as duas questões são inseparáveis, que no momento do meu nascimento, dois fatores determinaram o meu destino, ter nascido negra e ter nascido mulher. (HOOKS, 2014, p. 12).

A autora coloca em destaque não ser possível pensar em um movimento feminino sem abordar a realidade da mulher negra, incluindo os aspectos ligados ao sexismo e ao racismo. Por isso, outras narrativas, produzidas por mulheres negras, precisaram ser pensadas e elaboradas. “Assim, mais do que compartilhar experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, essas mulheres partilham processos de resistências” (RIBEIRO, 2019, p. 25).

E esses processos de resistência ganham força cada vez que se mostram mais organizados e narrados por vozes diversas. O livro *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), é um exemplo disso. Conquistando destaque nas redes sociais e programas de TV, a intelectual tem difundido questões sobre a diáspora africana e questões decoloniais para a grande população e exaltado a necessidade de que não ser racista não é o suficiente pelo histórico do Brasil diante da escravização dos afrodescendentes. É necessário assumir uma postura antirracista como forma de minimizar as consequências do sufrágio do período do Brasil-Colônia e suas consequências até os dias atuais. Além disso, a autora denuncia também as experiências de ser mulher negra neste contexto social

O racismo somado ao machismo já me fez passar por situações absurdas. Enquanto eu cursava filosofia, um colega, metido a engraçado, perguntou: “Por que você, uma mulher negra bonita, está queimando seus neurônios estudando filosofia?” Outro me questionou por que eu não “arrumava um gringo rico pra casar”. Na cabeça deles, por eu ser uma “negra bonita”, meu lugar não era na universidade. (RIBEIRO, 2019, p. 85).

O lugar de fala ocupado por ela deu voz à ancestralidade dos povos negros por tantos anos silenciados e que passaram por inúmeras situações violentas como essa contada pela autora.

Narrar trajetórias e lutas fortalece negros e negras, ensina sobre resistências, auxilia outras vozes ainda amordaçadas a desatarem os nós e a fortalecerem as suas cordas vocais – ou a escrita – para continuar no importante trabalho de descolonizar a realidade da sociedade.

### **3. A NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA ACADÊMICA**

A potência produzida a partir das obras brevemente apresentadas é indiscutível, especialmente se forem de vozes historicamente silenciadas. Por isso, ressaltamos esta forma de escrita como alternativa de pesquisa acadêmica.

Conhecemos os paradigmas que o sistema educacional precisa transpor, pois ele todo foi formatado a partir dos pressupostos da supremacia branca e alicerçado pelas epistemologias eurocêntricas (ALMEIDA, 2020). Transgredir foi um dos caminhos encontrados por muitos ao longo dos séculos, e por que seria diferente ao se pensar as questões educacionais? De forma sistemática, contaram apenas uma única história, mas, atualmente, já formamos um coro numeroso para narrarmos as nossas experiências e elaborar ou evidenciar as nossas teorias.

Era laborioso, em termos acadêmicos, desenvolver leituras e debates a partir da diáspora africana, levando em conta as questões de gênero e sexismo, como aponta Hooks.

Dada essa realidade da minha experiência, quando entrei em uma universidade predominantemente branca, fiquei chocada ao ler trabalhos

acadêmicos de várias disciplinas (como a sociologia e psicologia) sobre a vida dos negros, escritos desde um ponto de vista crítico que partia do princípio de que nenhuma distinção de gênero caracterizava as relações sociais entre os negros. [...] Perturbei-me pelo fato de as professoras e alunas brancas ignorarem as diferenças de gênero na vida dos negros – de falarem sobre a condição e a experiência das “mulheres” quando estavam se referindo somente às mulheres brancas. (HOOKS, 2013, p. 162).

Grada Kilomba faz menção à mesma experiência vivida na academia porque ela legitima alguns discursos e exclui outros.

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não construir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar. [...] Mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem as está perguntando? Quem as está explicando? E para quem as respostas são direcionadas? (KILOMBA, 2019, p. 53).

Como exposto, não há neutralidade na academia e tão pouco na educação básica. O campo de atuação dos que pretendem militar por esse tema mostra-se ainda imenso. Há muitas vozes carecidas de narrativas. Precisamos perguntar mais para que nos vejam e nos direcionem a respostas corretas e, para além disso, elaborar as nossas próprias teses para explicar de maneira clara àqueles que ainda não entenderam as sofridas experiências do povo negro e o processo no qual – não negros – estão envolvidos. E Kilomba (2019, p.58) conclui,

[...] demandando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. [...] Eu, como mulher negra, não

escrevo com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade.

Percebemos a potência da fala de Kilomba ao identificar o lugar social ocupado por ela e que, por isso, tem muito a dizer. Sua narrativa evoca o legado da vida e resistência dos pretos e pretas ao longo da história.

Fazer ciência a partir de uma pesquisa narrativa é uma possibilidade de elaborar investigações na academia, utilizando uma abordagem metodológica com referenciais teóricos que incluam as experiências de vida do autor como produção de conhecimento. (OLIVEIRA, 2017; AIMI; MONTEIRO, 2020). Esta abordagem, normalmente aplicada nas ciências sociais e ganhando espaço nas pesquisas educacionais, permite ao investigador partilhar suas experiências - incluindo a sua subjetividade - sem perder o rigor da pesquisa científica. Utilizando de um aporte teórico que considera três bases conceituais: posição, continuidade e interação (citando Dewey) –, define-se a pesquisa como espaço tridimensional. Esses autores ressaltam os tensionamentos próprios dessa pesquisa explicando os pontos envolvidos pertinentes à natureza da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Continuando, os autores esclarecem: quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 120). Por isso, a impossibilidade de

uma escrita neutra nessa abordagem mostra como é dúbia a ideia de objetividade em certos trabalhos e pesquisas acadêmicas.

Ainda dentro da possibilidade de narrativas como abordagem na pesquisa, trazemos o trabalho de Maria da Consolação André ao mostrar histórias de vida em sua tese intitulada *O ser negro: um estudo sobre a construção de subjetividades em afrodescendentes* em que ela detalha a abordagem:

O narrador de uma história de vida fala da construção (ou tecitura) de uma jornada inteira. Quando uma pessoa fala de si, com certeza falará também daquelas que foram as vozes significativas – positivas ou negativas – para a sua constituição como sujeito, tal como é em meio cultural, o que dá uma amplitude maior para a coleta de dados qualitativos do que em outras fontes/técnicas. Isso ocorre porque tal técnica permite que sejam recriadas uma multiplicidade de pontos de vista, a partir de vários entrevistados, gerando uma polifonia, as multivozes que Bakhtin discute em sua teoria. (ANDRE, 2007, p. 187).

Em seu trabalho, a autora dá voz a três sujeitos distintos, analisando suas historicidades e elaborando uma análise comparada com outros materiais. A base foram as multivozes das histórias narradas pelos sujeitos de sua pesquisa.

Dada a importância de narrar as experiências, Kilomba (2019, p. 59) completa: “Como escritoras/es e acadêmicas/os negras/os, estamos transformando configurações de conhecimento e poder à medida que nos movemos entre limites opressivos, entre a margem e o centro”.

Esse movimento de libertação através das palavras narradas nos espaços sociais pode fortalecer o povo negro e os demais envolvidos com a causa, abrindo espaços para diálogos nas instituições sociais de onde emergem os silenciamentos.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*“Trans mita poesia / Trans passe poesia / Trans borde poesia / Trans pire poesia  
/ Trans cenda poesia... / E só se for necessário, / Utilize palavras.”*

(Fernando Sabino)

Diante dos argumentos apresentados, foi possível perceber a relevância das narrativas no processo de formação de novos conceitos, ressignificação e resistência das pretas e pretos ao longo da história.

Contaram uma versão da realidade que não coincide com a nossa. Arquitetaram um mundo onde a nossa existência não cabia nela. E mesmo diante de todas as adversidades, encontramos novas saídas, abrimos frestas, transcendemos pela honra dos que vieram antes de nós. Pensar nas próprias experiências e contar, seja de forma sistemática através de trabalhos acadêmicos ou numa roda de conversa, é uma potente ferramenta para resgatar as agruras sofridas pela ancestralidade negra como também criar caminhos para compreender a realidade e modificá-la. Ler narrativas sobre a diáspora africana e seus elementos constituintes como o racismo estrutural na sociedade possibilita a pretas e pretos conhecerem a própria história, criando ferramentas para que outras e outros possam também elaborar as próprias narrativas e contribuir para o processo de empoderamento.

A resistência negra se faz diariamente em cada sorriso e passo firme dado diante das adversidades oriundas da estrutura da sociedade na qual vivemos. Descolonizar mentes e corações, através de narrativas, música, dança, poesia e todas as possibilidades encontradas – e se não existirem, iremos criar –, é o caminho para que assim possamos um dia deixar para os que ainda virão histórias lindas para contar.



## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Trad. J. Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AIMI, D. R. S.; Monteiro, F. M. Pesquisa narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020018, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8403. Disponível em <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8403>>. Acesso em 23.10.2021.
- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Jandaia, 2020.
- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaia, 2020.
- ANDRE, M. C. *O ser negro: um estudo sobre a construção de subjetividades em afrodescendentes*. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 1ª ed. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: UDUFU, 2011.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Trad. H. R. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFFBA, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1984. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf)> Acesso em 18.10.2021.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo*. Trad. Plataforma Gueto. (online), 2014. Disponível em <<https://www.vumpu.com/pt/document/read/63172937/nao-sou-eu-uma-mulher-mulheres-negras-e-feminismo-bell-hooks/3>> Acesso em jun. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. 2018.

IOKOI, Z. M. G. (org.). *Negro e negritude*. São Paulo: Loyola, 2006.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

KILOMBA, G. *Memórias da Plantação. Episódios de racismo cotidiano*. Trad. J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. 2017, v. 32, n. 94 [Acessado 22 Outubro. 2021], e329402. Disponível em: <<https://doi.org/10.17666/329402/2017>>. Epub 22 Jun 2017. ISSN 1806-9053.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, L. D. G. C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: *Congresso Nacional de Educação: EDUCERE*, 13, Curitiba, 2017. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR, 2017.

RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

\_\_\_\_\_. *Pequeno manual anti-racista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

WALDMAN, M. *Afro-educação: reconstruindo compreensões e identidades*. Série Africanidades nº. 26. São Paulo: Kotev. 2018.

# 4

## BRASILEIROS NA CABEÇA DO CACHORRO

*Welton Yudi Oda*<sup>1</sup>

### 1. A INVASÃO EUROPEIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

ANALFABETOS! PRIMITIVOS! RUDES! Foi isso o que nos disseram em 1.500. An-α-βs??!! An (do grego – indica negação) +a-b-c-d-e-f... Portanto, iletrados, estúpidos, incapazes! Foi assim que nos tacharam! Foi isso que martelaram nos séculos seguintes! Até que acreditássemos nós! Até que o neto do indígena, do caboclo, do ribeirinho, do quilombola, hoje universitário, olhasse, penalizado, para seus avós e dissesse: “Coitados! Analfabetos!”

Vieram novas colonizações. A colonização estadunidense nos fez acreditar que um brasileiro culto, além de dominar a norma padrão, também dominaria o inglês! Pessoa chique, importante, vitoriosa! Para parte da burguesia nacional, inclusive da pequena burguesia acadêmica, o inglês é mais prestigiado e importante do que o espanhol, língua de todos os países vizinhos.

Este desmedido prestígio da língua inglesa em território nacional nos fez ignorar os brasileiros que, além de usar fluentemente a norma padrão, no Alto Rio Negro, no Amazonas, também falassem mais dois idiomas: o baniwa e o nheengatu, ou o tukano e o nheengatu. Ou as três. Algumas vezes também o inglês, caso de algumas lideranças indígenas,

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2012). Colaborador da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. Departamento de Biologia – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Contato: yudioda@yahoo.com.br

conhecidas internacionalmente, residentes no extremo norte brasileiro, na região da Cabeça do Cachorro.

Um dos poucos a reconhecer este caráter multicultural de São Gabriel da Cachoeira foi o médico Dráuzio Varella que, em entrevista para a Folha de São Paulo, disse:

A cidade [de São Gabriel da Cachoeira] é mais multicultural do que São Paulo ou Rio de Janeiro. Na feira, no comércio e pelas ruas o transeunte ouve as línguas das diversas etnias, o português falado com sotaques variados e oportunhol dos que vieram dos povoados fronteiriços (VARELLA, 2019, p. 1).

Muitos brasileiros, que falam também inglês, mentalmente colonizados pelo Tio Sam, são tidos como cultos, como Fernando Henrique Cardoso que, exibicionista, trocava a língua pátria pela língua inglesa para bajular os estadunidenses em fóruns internacionais. Já os brasileiros que descenderam dos povos tradicionais, mesmo políglotas, não são considerados cultos em seu próprio país. Disse, inclusive, Antônio Cândido (CÂNDIDO, 2011, p. 3), questionando a burguesia brasileira: “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?”, problematizou o pensador brasileiro com justa razão. Por outro lado, não seria a burguesia brasileira que deveria ouvir e reconhecer a riqueza das culturas indígenas, do cancionário popular nacional, a genialidade de um Genival Lacerda ou o primor da criação artística encarnada no rap Negro Drama (BROWN; ROCK, 2002)?

Não é à toa que a elite brasileira prefere o jazz ao samba. A situação é tão esdrúxula que seria o equivalente a um burguês português odiar fado, preferir o tango! E qual seria o nosso fado? Não seria o samba? Nossos Beethovens, Tchaikovskys, Mozarts, Vivaldis não seriam

Cartola, Pixinguinha, Clementina de Jesus, Mano Brown, Luiz Gonzaga? E nosso Shakespeare? Não seria Nelson Rodrigues, como afirmou a atriz Lucélia Santos (SANTOS, 2012)?

É fato que o artista brasileiro da classe média abriu exceções: Luiz Gonzaga, que foi aprender música erudita e tornou-se palatável aos músicos bossanovistas da zona sul do Rio, assim como Dona Yvone Lara, ou como o poeta Patativa do Assaré, que era capaz de usar a norma padrão também e, por isso, foi aceito no Clube Privado da Cultura Popular Brasileira.

Os tempos são outros. Em 1988, há mais de trinta anos, Antônio Cândido publicou seu texto “Direitos humanos e literatura” (CÂNDIDO, 2011). Quem dera fosse vivo e tivesse acompanhado mais de perto o movimento protagonizado por músicos como Tom Zé, Zeca Baleiro, Chico César ou, na literatura, pela Cooperifa<sup>2</sup>. Quem dera pudesse ter lido o poeta Sérgio Vaz. O que pensaria da atual valorização do brega, dos boleros, do carimbó, da literatura indígena e afro-brasileira, deixadas à margem da academia por décadas? Como veria músicos formados por importantes instituições de ensino superior nacionais dissertando e compondo partituras baseadas em canções bregas, boleros, funk carioca e rap?

Exageros à parte, os tempos do Mestre Cândido também foram pródigos para pessoas como Beth Carvalho, generosa e curiosa, ao descobrir e dar espaço para talentos como Cartola, ou Sandra de Sá, conhecida nas rodas de Jongo da Serrinha, mas tempo também em que mega gravadoras como a EMI Odeon e a Philips recusavam-se a reconhecer a autoria de composições de artistas populares como

---

<sup>2</sup> Cooperativa Cultural da Periferia, criada em 2000 pelo poeta Sérgio Vaz, no bairro do Capão Redondo, em São Paulo.

Patativa do Assaré (conta-se que Luiz Gonzaga recusou a proposta indecorosa da gravadora de assumir a autoria de uma canção de Patativa) ou, como é o caso de Chico da Silva, sambista amazonense, acabar desconhecido por ter sua obra prima, a canção Sufoco, cantada por uma grande estrela, Alcione, contratada por este selo.

Os tempos são outros, para o bem e para o mal. Cândido dizia nessa época:

“Sintoma complementar eu vejo na mudança do discurso dos políticos e empresários quando aludem à sua posição ideológica ou aos problemas sociais. Todos eles, a começar pelo Presidente da República, fazem afirmações que até pouco seriam consideradas subversivas e hoje são parte do palavreado bem-pensante. Por exemplo, que não é mais possível tolerar as grandes diferenças econômicas, sendo necessário promover uma distribuição equitativa.” (CÂNDIDO, 2011, p. 4)

O que pensaria Antônio Cândido das falas de Guedes ou de Bolsonaro ao se referir aos mais pobres? O pensamento colonial renovado, travestido de “modernidade econômica”? Neste sentido, é importante lembrar, para quem só vê atraso no Brasil, o caráter mundial deste movimento que conduziu Trump, nos EUA, e Macri, na Argentina, ao poder e que promoveu uma onda de crescimento de movimentos neonazistas pela Europa.

O passado que assombra nosso presente, como fantasmas a arrastar correntes, assombra todo o mundo. Movimentos internacionais antivacinas, de terraplanistas, de criacionistas surgem ao mesmo tempo em que e-books, PDFs, blogs literários, plataformas, kindles invadem nossas telas, disponibilizando gigabites, séculos de literatura universal da melhor qualidade. Paulo Freire nos lembra da “contemporaneidade do não-coetâneo”, daquele pensamento medieval

que está instalado ali, na casa do vizinho, na periferia das grandes cidades ou no meio da Floresta Amazônica, daquela população que lê o mundo através das lentes daquele missionário ganancioso, explorador e colonialista, daquele senhor de engenho high tech, com sua caminhonete importada, que pôs viseiras históricas em toda uma comunidade por séculos, sequestrando e escravizando todo um potencial quilombo.

Na Alemanha de Goethe, Nietzsche, Kant, Schopenhauer, Marx e Heidegger, entretanto, também prospera o pensamento colonial. Não é o Brasil que está atrasado, diferente do que pensa o vira-lata, ilustrado por Nelson Rodrigues. O pensamento colonial, na Europa e nos EUA, por exemplo, não está somente no neonazista, nos grupos claramente conservadores. Campeia também naqueles de roupagem moderna, identitária, industrial, ambientalista, quando apoiam a absurda concentração de riquezas em poucos países, como a Alemanha, a Inglaterra e os EUA, cujas multinacionais continuam a comportar-se, nas Américas e na África, como os senhores de engenho de séculos atrás.

## **2. POPULAÇÕES TRADICIONAIS E A ESCRITA DA FLORESTA: DOS PETRÓGLIFOS À INSCRIÇÃO NO DNA**

O colonialista do século XXI ainda chicoteia haitianos que cruzam a fronteira, tortura e humilha palestinos na Faixa de Gaza, fraudas eleições no Brasil. Apesar disso, cerca de 12% das terras de nosso planeta continuam nas mãos de populações tradicionais na Nova Guiné, Austrália, México, Rússia, Colômbia, Bolívia, Brasil, China, Índia, Paquistão, Irã e muitos outros países.

Nestes territórios prospera uma outra literatura, com inscrições nas rochas, nas plantas, no DNA animal: a chamada Memória



Biocultural (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). Somente para citar um exemplo, numa região amazônica de 8 milhões de hectares, localizada no Alto Rio Negro, estado do Amazonas, na qual vivem 22 grupos étnicos distintos (Arapaso, Bará, Barasana, Desana, Carapanã, Kotiria, Cubeo, Macuna, Mirity-tapuya, Pira-tapuya, Siriano, Tucano, Tuyuka, Baniwa, Baré, Koripako, Tariana, Warekena, Hupda, Yuhupde, etc.), falantes de igual número de línguas, encontra-se um número elevado de espécies de seres vivos, a partir de conhecimentos e de práticas baseadas em policulturas e diversificação de variedades vegetais, a partir de processos de seleção artificial, de manejo e melhoramento.

É um mundo-literatura que se inscreve, tanto em petróglifos quanto nas feições dos seres vivos, em seu DNA. A *Weltanschauung* dos povos originários versifica biodiversidade, conserva e amplia espécies, variedades, cultivares.

A pesquisadora Carolina Levis e colaboradores publicaram, na prestigiada Revista *Science*, o resultado de um estudo que identificou inúmeras espécies da Floresta Amazônica (cerca de 85), amplamente distribuídas por regiões atualmente desabitadas e que foram domesticadas pelos povos indígenas séculos atrás, mostrando que grande parte deste bioma foi manejado intencionalmente para produzir alimentos para seus povos. Tais espécies são mais adaptáveis e, por isso, suas populações se dispersam e sobrevivem com mais facilidade (LEVIS *et al*, 2007). O estudo envolveu mais de 1.700 lotes de floresta e mais de 4.000 espécies de plantas. Segundo os pesquisadores, as plantas domesticadas possuem cinco vezes mais chances de serem dominantes do que as demais.

Este resultado é compreensível para quem conhece os sistemas agrícolas dos povos da Amazônia. Uma maneira de conhecer este sistema de policultura, responsável por conservar e promover a biodiversidade da Amazônia, está acessível no Dossiê de Registro do Sistema Agrícola do Rio Negro, considerado patrimônio histórico da humanidade e sistematizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com o apoio de pesquisadores e agricultores indígenas tradicionais (BRASIL, 2010).

Neste sistema, que tem como base a mandioca<sup>3</sup> (*Manihot esculenta* Cranz), plantam-se também diversas variedades de pimenta (*Capsicum chinense*), abacaxi (*Ananas comosus*), a batata-doce (*Ipomoea batatas*), o milho (*Zea mais*), o cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*), o umari (*Poraqueiba sericea*) e mais de 300 espécies vegetais, além de inúmeras variedades e cultivares.

Sendo a base da roça, a mandioca possui inúmeras variedades, sendo utilizada para distintas finalidades alimentícias. Dela se extraem importantes itens alimentícios amazônicos como o beiju, a farinha, o tucupí. As folhas integram pratos como a maniçoba, e o tucupí é utilizado no conhecido tacacá. Mani, filha de Tupã, integra a cosmovisão de muitos povos indígenas e, falecida ainda criança, conta-se que, de sua sepultura, originou-se a mandioca (Mani+oca).

O sistema é chamado, popularmente, de roça, e sua produção inicia-se com a derrubada de uma parcela de floresta nativa, tradicionalmente realizada com terçados<sup>4</sup> e machados, mas,

---

<sup>3</sup> Mandioca é o nome usado na Amazônia para a variedade venenosa desta espécie, conhecida no Sudeste e em outras regiões do país como “mandioca brava”.

<sup>4</sup> Espécie de facão mateiro, bastante comum na Amazônia. O terçado é descrito na obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.

atualmente, a maioria dos indígenas também utiliza motosserras nesta etapa, que envolve trabalho físico intenso e é de responsabilidade dos homens. Após a derrubada, a terra, com os tocos e troncos derrubados, é queimada. A queima facilita o plantio, e as cinzas fertilizam o solo.

Depois da queima, o solo está pronto para o plantio e, a partir daí, os cuidados com a roça e a colheita são de responsabilidade das mulheres, que são mais habilidosas e conhecedoras das técnicas envolvidas nestas tarefas. Nesta fase, as crianças também costumam participar, acompanhando a mãe e, na adolescência, as meninas já praticam esta tarefa também. Até mesmo o transporte das mandiocas, nos pesados cestos cargueiros – os aturás –, é uma tarefa feminina em que, eventualmente, os homens participam.

Cada roça é capaz de alimentar um núcleo familiar, com grande diversidade de alimentos. Além dos vegetais, a caça provê também grande diversidade de proteína animal para os indígenas. O conhecimento tradicional sobre a fauna é bastante rico e, em geral, carece de registro, de sistematização escrita.

### **3. PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA**

Durante minha atuação docente, em muitas ocasiões, como na atuação junto ao Programa Estadual de Formação Docente (PEFD), embrião do Programa Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) em diversos municípios do interior do Amazonas, como Benjamin Constant, Coari, Manacapuru, Itacoatiara, Novo Airão, Borba, Manicoré, Maués, Manicoré e Urucurituba, tive a oportunidade de promover uma educação voltada à valorização e conservação da biodiversidade.

Nestas turmas de formação de professores, muitos dos estudantes, professores em formação, eram oriundos de pequenas comunidades ribeirinhas e florestais, filhos de pescadores, extrativistas, indígenas e de outras populações tradicionais. Nesse contexto, foi muito importante compreender, como diria Paulo Freire, o *universo temático* destes estudantes, seu *universo vocabular* e os conhecimentos tradicionais que possuíam.

Com grande frequência, as atividades que produzíamos em conjunto tinham como base o processo de Investigação Temática Freiriano (FREIRE, 1979a), e a Ciência e a Biologia investigadas em sala de aula, em práticas de laboratório e de campo, eram estruturadas a partir de práticas dialógicas, nas quais as memórias bioculturais integravam os conhecimentos da disciplina ministrada.

Foi deste modo que os conhecimentos tradicionais de pescadores foram a base para a compreensão dos ciclos reprodutivos, da dieta, ecologia e ciclos migratórios de peixes. O conhecimento dos agricultores estruturava as atividades sobre polinização, ecologia, morfologia e distribuição geográfica de plantas, e o conhecimento da dinâmica das águas pelos ribeirinhos ajudava a compreender os conhecimentos científicos sobre enchente e vazante dos rios amazônicos.

Além destas experiências, foi importante a atuação como docente da Licenciatura Indígena Saterê-Mawé, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no município de Maués, na qual o choque entre a visão romantizada dos povos indígenas que carregava confrontava-se com uma realidade de forte invasão cultural, particularmente, neste caso, de influência religiosa cristã.

Um dos indícios mais claros desse processo foi a tentativa frustrada de iniciar o diálogo a partir do *porantim*<sup>5</sup>, cuja simbologia para o povo Saterê-Mawé é frequentemente assinalada na literatura especializada. A tentativa esbarrou na clara resistência dos licenciandos em falar sobre o assunto, que havia se tornado um tabu para esta turma, agora cristianizada. Outro indício desta invasão cultural foi certa exclusão social a qual estava sendo submetido um dos estudantes da turma, assumidamente não cristão.

Num diálogo informal com este aluno, este me confidenciou que reconhecia, no processo, uma lavagem cerebral que se iniciava com a necessidade de migração do estudante, no ensino médio, para a cidade, já que a aldeia só oferecia o ensino fundamental. Sem parentes ou quem possa abrigá-lo na cidade, o estudante acaba pedindo abrigo entre os religiosos e, ao longo do tempo, a conversão ao cristianismo é uma questão de sobrevivência.

Apesar disso, os licenciandos desta turma, como é frequente entre os Saterê-Mawé, eram fluentes em sua língua, assim como todos em suas aldeias (muitas mulheres e crianças, inclusive, não falavam o português) e também conservavam a alimentação tradicional, o plantio do guaraná (*Paullinia cupana*) e o consumo do *çapó* (guaraná ralado com água e bebido em cuia).

A segunda experiência com a formação de professores indígenas, na localidade de Tunui Cachoeira, no Rio Içana, Alto Rio Negro, foi, certamente, a experiência intercultural mais importante de todas, na minha trajetória como docente.

---

<sup>5</sup> “O *porantim* carrega poderes de entidades mágicas, funcionando como totem mediúnico para a previsão de acontecimentos. Sua materialidade funcional indica caminhos para apartar desavenças e conflitos” (Albuquerque, 2015, p. 1).

A experiência teve início com o convite feito pela Professora Ivani Faria para, com minha formação na área de Biologia, contribuir com os licenciandos, que buscavam responder à seguinte problemática: “o que é a Biodiversidade para os Baniwa e Koripako?”. Problemática é como se chama, neste curso organizado num currículo pós-feito, o equivalente, nos cursos regulares convencionais, às disciplinas, com a diferença de que as problemáticas são contextualizadas, interdisciplinares e interculturais, sendo definidas pelos próprios estudantes, com a mediação dos professores.

O currículo pós-feito é, até onde sei, único no Brasil e organiza-se a partir de diálogos e do *levantamento preliminar da realidade* (FREIRE, 1979) nos quais situações problemáticas concretas emergem e tornam-se conteúdos de investigação acadêmica que devem gerar produtos, como cartilhas, mapas, livros, vídeos, etc.

Neste:

Os componentes curriculares contemplam atividades acadêmicas didático-pedagógicas, de pesquisa, de tradução, gerenciamento de projetos, artísticos, lingüísticos, de comunicação (oratória-leitura) e interpretação, de gestão territorial, e de análise crítico-social. O currículo do curso é organizado através das problemáticas (pesquisas educacionais), que são definidas na primeira etapa, nas turmas Baniwa, Tukano e Nheengatu de acordo com o interesse coletivo do estudante e da sua comunidade, que estruturam a abordagem dos componentes curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: Práticas Investigativas, Prática Profissional (Estágio supervisionado), e Projetos Especiais (UFAM, 2012).

Deste modo, a partir desses interesses coletivos, organiza-se um mapa conceitual com as problemáticas, no final de cada período, a partir

do qual planejam-se as pesquisas da próxima etapa (UFAM, 2012). Na tentativa de auxiliar na resolução desta problemática, durante atividade docente, com o apoio do Professor Diego Osoegawa, da UFAM [atividade esta sistematizada e publicada em estudo anterior (ODA, 2021)], uma das atividades foi discutir, entre estudantes indígenas de uma licenciatura, os sistemas de classificação dos seres vivos que estes povos adotavam.

#### **4. PRATICANDO A EDUCAÇÃO PARA A BIODIVERSIDADE: RESGATANDO A MEMÓRIA BIOCULTURAL**

Após atividades envolvendo coletas, registros fotográficos e sistematização dos resultados, foi possível perceber que até mesmo a ideia de “ser vivo” é distinta daquela que a Biologia, de matriz ocidental, possui. Os estudantes produziram, na língua Baniwa, um Catálogo da Biodiversidade Baniwa e Koripako, em que divindades, como *Ñaperikoli* ou *Dzooli*, além de rochas sagradas que, segundo a cultura desses povos, possuem atividade sobre a saúde humana, estiveram também representadas. Além disso, este diálogo intercultural desvelou alguns entendimentos distintos sobre termos da língua portuguesa, usados para definir os seres vivos.

Planta, por exemplo, pode ser compreendida como relacionada ao ato de plantar e, portanto, restrita às espécies cultivadas, excluindo-se, portanto, as espécies que crescem espontaneamente na floresta (*paniattinai*). Inseto, como ocorre em muitas comunidades tradicionais, pode incluir, na compreensão deste povo, outros artrópodes (em outros povos, pode referir-se até mesmo a pequenos sapos e lagartos), enquanto animal é um termo que parece fazer referência aos vertebrados. No início do diálogo, por exemplo, usou-se o termo *diironai* para designar insetos, quando, na verdade, *diiro* significa grilo apenas.

Por isso, o diálogo na educação, como aponta Paulo Freire, é fundamental para que se faça mais do que estender os conhecimentos científicos aos educandos. Diálogo pressupõe substituir “extensão” por comunicação autêntica em que educador e educando buscam conhecer um ao outro, sem a prática da “invasão cultural”, tão frequente, segundo Freire, na relação entre agricultores e universitários nas décadas de 1970 e 1980, período em que publicou “Extensão ou Comunicação” (FREIRE, 1979b).

Em sua obra de maior impacto – a “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1979a) –, o educador pernambucano critica o modelo hegemônico vigente, chamado por ele de *educação bancária*, por ser apassivador e por deixar de reconhecer que o educando carrega consigo uma história, conhecimentos e uma visão de mundo, invalidadas pelo professor tradicional, autoritário.

Poderia um professor de Biologia, numa licenciatura indígena, apenas ensinar a classificação biológica proposta inicialmente por Lineu, em seu *Sistema Naturae*, sem que isso se configurasse como *invasão cultural*, *ensino bancário*? A busca por evitar a invasão cultural, por outro lado, permitiu compreender que os Baniwa e Koripako possuíam seus próprios sistemas de classificação. Por exemplo, os Baniwa podem dividir os animais em: *iokokape* (animais que ferram), os *imhoakape* (animais que mordem), *iirakape* (animais que chupam), *mamhoakaperi* (animais que não mordem), *maokokape* (animais que não ferram), *yarakapewa* (animais que voam), *hitsiakape* (animais que rastejam), *iwatshaakape* (animais que pulam) (ODA, 2021).

Há muitas outras classificações possíveis para lidar com tamanha biodiversidade nesta região. Esta riqueza de biodiversidade, uma das maiores do planeta, não é exceção entre os povos tradicionais. Ao



contrário de nós, povos ocidentalizados, a relação destes povos com a natureza, com os recursos naturais prima pela harmonia, pela sacralidade dos solos, águas e organismos vivos. Deste modo, ao redor do globo, as áreas ocupadas por estas populações, não por coincidência, correspondem às áreas de maior diversidade biológica, mas também diversidade linguística e genética.

E a questão não é somente de conservação, pois ao manejar espécies para a alimentação, as populações tradicionais criam variedades, raças, espécies. Por isso, conhecem muitas das espécies que as cercam, utilizando-as não somente na alimentação, mas também na construção de moradias, na confecção de embarcações, em seu artesanato, elementos de suas memórias bioculturais.

Por isso, uma das questões que foram desdobramento do estudo da biodiversidade, neste curso, foi “O que é o Sistema Agrícola Baniwa e Koripako?”. Uma motivação importante para isso foi o fato de os estudantes indígenas não terem alimentação própria durante os meses em que realizavam o curso, ao longo do ano. Isso ocorria porque licenciandos de diversas aldeias se concentravam na pequena localidade de Tunui Cachoeira, e os alimentos ali disponíveis não seriam suficientes para cerca de 40 estudantes que ali chegavam.

A alimentação fornecida pela UFAM era, como diziam eles, “comida de branco”. Embora a maioria, inclusive, preferisse comer o frango, o macarrão e outros alimentos industrializados que ali chegavam, a discussão sobre a composição e o valor nutricional destes alimentos apontou alguns problemas novos para esses estudantes que se mobilizaram a fim de iniciar esta nova problemática, para a qual foram estimulados a plantar sua própria roça. Acompanhei o processo de derrubada que durou alguns dias. A derrubada é um processo muito

perigoso e, segundo relatos, há frequentes acidentes fatais durante esta fase.

Além desta nova problemática, dirigida, em seguida, por um docente das Ciências Agrárias, este conhecimento serviu para que estas memórias bioculturais passassem a integrar também os processos formativos de professores de Biologia, em Manaus, no curso regular, já que muitos eram nascidos no interior do Estado, oriundos de pequenas cidades, muitas vezes de regiões ribeirinhas ou criados na roça.

No final do ano de 2018, na atividade desenvolvida durante a *I Caravana da Diversidade* (UFAM/UFS/UFMA/UFRGS/UFOP/UFTM), foi desenvolvido um Recurso Educacional Aberto (REA), uma história em quadrinhos, no formato de Bionarrativa Social (BIONAS), chamado “O que Diana Tainara tem a dizer ao Ensino de Biologia?” (MAGALHÃES; SOUZA; SANTOS, 2020). A narrativa traz a história de uma estudante de Biologia, vinda de Moura, no Alto Rio Negro, e que, na cidade grande, vive os conflitos e as dificuldades que os moradores destas regiões enfrentam distantes de sua cultura, de sua fala, de sua alimentação. Na BIONAS (KATO, 2020), também se relata a vida na roça e o processo de produção de farinha, parte da infância e da vida de Diana Tainara, que torna-se uma professora sensível às memórias bioculturais dos amazônidas, em sala de aula.

O processo de produção desta BIONAS pelos participantes da Caravana da Diversidade, uma atividade desenvolvida em diversas regiões do país e que busca trabalhar a educação para a biodiversidade entre licenciandos e professores de Biologia, principalmente, é descrito em artigo produzido por Santos, Kato e Oda (2019).

## 5. A LITERATURA DA FLORESTA: ECOS DA BIODIVERSIDADE

Amazonense de Parintins, o sambista e compositor de toadas Chico da Silva decanta estes bioversos em sua obra “Amazonas, meu amor”: O meu sangue nasce das suas entranhas/ E nos seus mistérios, meus sonhos vagueiam/ E das suas águas sai meu alimento/ Vida, fauna, flora, o meu sacramento...” (SILVA, 2002).

É da Amazônia, dos povos originários que surge um novo tempo no pensamento ocidental, um pensamento que invade a filosofia, com o perspectivismo de Viveiros de Castro (CASTRO, 2018), a Agronomia, com a Agroecologia e os sistemas agroflorestais, muitos de inspiração indígena, a Biologia, a Química, a Matemática e tantas outras áreas nas quais pululam os etnoconhecimentos, as Artes, já não mais consideradas somente artesanato por críticos e especialistas da área, sem falar da Antropologia, da Sociologia, outrora eurocêntricas e que somente avançaram quando deixaram de compreender como inferiores, “primitivos” os conhecimentos e linguagens das populações tradicionais.

Não à toa, nos últimos anos, invadem as livrarias autores como Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, entre outros. E, muito embora as universidades brasileiras, em sua grande maioria, considerem como clássicos autores estrangeiros, sobretudo os estadunidenses e europeus, mas também brasileiros ocidentalizados, que escrevem somente em português, há um crescente ingresso, no mundo acadêmico, da literatura dos povos originários.

Ingresso que não se resume, como vimos, à sua literatura, mas à própria epistemologia. Na crise do modelo ocidental, Krenak afirma:

“Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda a vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo pra lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela.” (KRENAK, 2020, P. 10).

Este reconhecimento ocorre não somente pelo reconhecimento do mundo acadêmico, mas pelo maior ingresso e participação de indígenas neste meio. São inúmeros os cursos de formação intercultural de professores indígenas que estão em funcionamento no Brasil, atualmente, além de outras áreas. Destaque para as licenciaturas, porque elas permitem a discussão e a reorganização cultural das escolas indígenas e, portanto, afetam com maior intensidade a vida das aldeias e comunidades pelo país.

Nestas, segundo estudo anterior (ODA, 2019), realizado a partir dos currículos das licenciaturas, há distintos graus de abertura para as culturas, as línguas e costumes dos povos indígenas, sendo que a grande maioria destes cursos não é realizada, nem mesmo, nas línguas destes povos. Isso ocorre não somente por uma postura colonial das universidades, mas também por uma grande frequência de cursos que são ofertados para diversos povos que, juntos, formam as turmas, o que torna a presença da língua portuguesa a alternativa possível.

Segundo este estudo, nas raras vezes em que a quantidade de estudantes indígenas é suficientemente grande, como no caso do Alto Rio Negro, é possível organizar as turmas para que a língua por eles falada seja o primeiro idioma do curso, o que ocorre na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que possui turmas para as línguas Baniwa-Koripako, Tukano, Nheengatu e Yanomami. Assim, ao invés das

disciplinas das escolas regulares, o curso forma professores indígenas a partir de currículos pós-feitos, que investigam, como conteúdo, as principais problemáticas vivenciadas e demandadas por cada aldeia e/ou povo, em particular.

Além da graduação, existem também cursos de pós-graduação e a presença constante de indígenas, quer em cursos regulares, quer em cursos voltados para temáticas indígenas. Ressalte-se também a presença de indígenas no quadro docente de universidades. O escritor Daniel Munduruku, por exemplo, é um intelectual reconhecido, não somente por sua literatura, mas também por sua trajetória acadêmica. Filósofo de formação, é também licenciado em História e em Psicologia, sendo doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo que, como escritor, recebeu, dentre outras premiações, o Prêmio Jabuti, o Prêmio Érico Vanucci Mendes, do CNPq, tendo sido premiado também pela Academia Brasileira de Letras.

Os ventos mudam e, depois de mais de 500 anos de invisibilidade de suas escritas rupestres, de seus petróglifos, de sua literatura oral, chega um tempo em que este patrimônio da humanidade ganha notoriedade e reconhecimento, embora seja exatamente no Brasil que os mandatários mais desonrem a tradição dos povos originários deste território. É vergonhoso, para qualquer brasileiro, ter um presidente da república (assim, em minúsculas) denunciado na Organização das Nações Unidas (ONU) por incitar a violência contra os povos originários!

Chegará, entretanto, o dia em que outras cidades, a exemplo de São Gabriel da Cachoeira –, que possui Lei Municipal que oficializa as línguas Baniwa, Tukano e Nheengatu (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2002) –, quicá estados e, porque não o próprio Governo Federal,

escreverão, em letras garrafais, na legislação, na parede de escolas e em seus pórticos: “As línguas oficiais desta cidade/estado/país, deste dia em diante, serão o baniwa, o nheengatu, o tukano, o guarani e... Ah! E também o português!”

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R. *Rezas e rituais entre os Saterê-Mawé*. Disponível em <<https://amazoniareal.com.br/rezas-e-rituais-entre-os-satere-mawe/>> 2015. Acessado em 15/8/2021.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). *Dossiê de Registro do Sistema Agrícola do Rio Negro*. Inscrição no Livro de Saberes em 5 de novembro de 2010. 196 p. Disponível em <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie\\_19\\_\\_sistema\\_agricola\\_\\_web\\_\\_\\_\\_12jul19.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie_19__sistema_agricola__web____12jul19.pdf)>. Acessado em 1/8/2021.
- BROWN, M.; Rock, E. Negro Drama. In: *Nada como um dia após o outro*. Racionais MC's. Ed. Gravadora Cosa Nostra: São Paulo. 2002.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CASTRO, E. V. *Perspectivismo e multiculturalismo na América Indígena*. 1ª ed. São Paulo: Ubu, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- KATO, D. S. (org.) *Bionas para a formação de professores de Biologia: experiências no Observatório da Educação para a Biodiversidade*. 1ª ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LEVIS, C.; Bongers, F.; Peña-Claros, M.; Clement, C. R.; Junqueira, A. B.; Tamanaha, E. K.; Figueiredo, O. G.; Ter Steege, H. Persistent effects of pre-Columbian plant

domestication on Amazonian Forest Composition. *Science*, v. 355, n. 6328, p. 925-931, 2017.

MAGALHÃES, F. F. C.; Souza, T. W. D.; Santos, A. A. P. P. *O que Diana Tainara tem a dizer ao Ensino de Biologia?* Disponível em <<https://bionarrativassociais.wordpress.com/2021/04/12/o-que-diana-tainara-tem-a-dizer-ao-ensino-de-biologia/>>. Acessado em 31/7/2021.

ODA, W. Y. Em que língua as licenciaturas indígenas pronunciam biodiversidade? *Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências*. Natal, 2019. Disponível em <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0167-1.pdf>>. Acessado em 2/8/2021.

ODA, W. Y. Animais que peidam: trabalhando a biodiversidade entre os Baniwa e os Koripako - Amazonas, Brasil. In: Urban, S. P. (org). *Conhecimento popular e acadêmico em diálogo: educação e práticas emancipatórias*. Mossoró, RN: EDUERN, 2021.

SANTOS, L. *Nelson Rodrigues é o nosso Shakespeare*, 2012. Disponível em <<http://g1.globo.com/pernambuco/fliporto/2012/noticia/2012/11/nelson-rodrigues-e-o-nosso-shakespeare-defende-lucelia-santos.html>>. Acessado em 3/6/2021.

SANTOS, A. A. P. P.; KATO, D. S.; ODA, W. Y. Um ano pra fazer farinha em território amazônico: o que Diana Tainara tem a dizer ao Ensino de Biologia? *Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências – XII ENPEC*. Natal. Disponível em <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0620-1.html>>. Acessado em 30/7/2021.

São Gabriel da Cachoeira. *Lei Municipal no. 145/2002, de 22 de novembro de 2002*. Dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas.

SILVA, C. *Amazonas, meu amor*. Disponível em <<https://www.letras.com.br/chico-da-silva/amazonas-meu-amor>>. Acessado em 23/8/2021.

TOLEDO, V.; Barrera-Bassols, N. *Memória biocultural*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Cultural, 2015.

Universidade Federal do Amazonas (UFAM). *Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <<https://www.ensinosuperior>

indigena.ufam.edu.br/ocurso/metodologia/mapacurricularcurriculo-pos-feito>  
2012. Acessado em 8/8/2021.

VARELLA, D. *São Gabriel da Cachoeira*. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/drauziovarella/2019/12/sao-gabriel-da-cachoeira.shtml>>.  
Acessado em 3/8/2021.



# 5

## INFÂNCIA QUE FALA: UMA RELEITURA E VÁRIAS DORES

*Acir Mario Karwoski*<sup>1</sup>

*Danúzia Fernandes Brandão*<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

*“Porque há o direito ao grito. Então eu grito”*

(Clarice Lispector, 1998, p. 13)

Não se deve estrangular as vozes, oprimir em silêncio e abandonar as histórias. Falamos na perspectiva da construção doce e de solo fértil das infâncias que quando são roubadas se tornam marcos pesados em processos de história de vida que são muitas vezes adoecidos pela violência imposta aos corpos, oprimindo a consciência ou inconsciência do que ali foi roubado.

Não há pretensão de delicadeza ao se tratar o assunto que assola vidas e esfolia memórias. Começar com a sutileza não é uma opção. Não há de se trazer analogias ao que é vida de fato. Deste modo, é imprescindível usar de dados – mas os dados estatísticos mesmo – que apontem para a quantidade de vidas que são marcadas pelo abuso sexual na infância. Que fique claro que essa proporção referir-se-á aos casos que não são omitidos e omitidos entre meninas e meninos.

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná, Brasil (2008) Professor de Ensino Superior - Associado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Membro do grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq). Projeto *Políticas de Ensino na Filosofia Brasileira* (DFICS / UFTM). E-mail: bibliotecandorelendumundo@gmail.com

A proposta é expor a realidade que ainda se apresenta constante e dolorosa nos gráficos e pesquisas sobre o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, realizando, assim, uma reflexão sobre dois casos entre os vários que foram tratados como material midiático. Este material que chamamos *Vida* traz informações diárias que por vezes passam como mais um desastre no cotidiano nacional.

Para direcionar um diálogo com essa realidade, utilizamos da literatura na voz de Jorge Amado e na vida de uma de suas personagens. A análise da narrativa trazida para a proposta terá seu recorte a partir do relato sobre a venda do corpo da menina ainda “verde” para o Capitão Justiniano Duarte da Rosa e dos fatos que marcaram a vida da personagem a partir da história de violência aplicada a seu corpo. Nessa premissa, faremos uma articulação dos fatos apresentados por Amado e a denúncia social exposta na obra.

Não usaremos eufemismos para contar de corpos que muitas vezes são silenciados, assolados e assombrados pela violência que se passa na vitimização dessas crianças e adolescentes e, em vários casos, na revitimização quando não há o devido tratamento e acompanhamento.

## **1. LITERATURA: UM ESPAÇO DE DENÚNCIA**

A leitura vai muito além de se estabelecer significados pela decodificação dos signos linguísticos. Foi criada para dialogar com contextos e com cada interpretação e comunicação introspectiva, subjetiva do leitor. Desenvolver essa capacidade comunicativa com a leitura é atividade que demanda envolvimento, pois, mesmo que vista como simplória por alguns, é ação intensa e complexa.

Essa interação demanda ao/à leitor/a a devida atenção para a realidade apresentada no ato dessa leitura. Há nesse fazer a importante tarefa de ler o mundo através da literatura. Conforme apresentado por Freire (1999), a leitura do mundo deve antever a leitura da palavra e por meio dela perceber que se estabelece um contato contínuo nesta interação. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada pela leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1999, p. 11).

A função do/a leitor/a é a de ser um articulador da realidade que se apresenta, analisando criticamente o texto e estabelecendo com ele uma relação de afeto na qual é possível que ocorra “afetação” pelo que a arte literária propõe e constrói através deste contato direto. “A leitura é o encontro do texto com seu leitor” (HORELLOU-LAFARGE e SEGRÉ, 2010, p. 139).

Passamos pelo momento em que a infusão das informações é disparada por diferentes meios comunicacionais, as mídias sociais, trazendo ao pensamento humano um emaranhado de dados que devem ser analisados e percebidos com criticidade. Precisa ser vista principalmente com alertas para o que é verdade ou “*mito*” naquilo que recebemos e repassamos. Percebemos, portanto, um leitor constantemente inconsciente dessa leitura e de sua reprodução interpretativa.

Nesse sentido, o texto literário, em especial os clássicos nacionais, têm se tornado enfadonhos e arcaicos. No entanto, ao retornarmos às páginas dos “arcaicos”, podemos notar que vários casos ali retratados ainda nos marcam como bases factuais atroz e massacrantes. A literatura é material rico que produz vida através de suas páginas, e elas

comportam toda a visão de um contexto, seja na mais bela poesia, seja no mais temeroso texto “erudito”.

As compreensões de um texto se dão a partir da relação que se estabelece entre obra/texto e o/a leitor/a. Nessa relação de estreitamento é que o texto literário se torna capaz de transmitir pela verossimilhança o entretenimento, informações e, principalmente, conhecimento. Cabe ao/a leitor/a o papel de retirar do lido a interação com o discurso, compreendendo os temas propostos e relacionando-os ao contexto em que está inserido ou pelo qual foi observado no momento de sua escrita.

Para a estrutura desse artigo, usou-se da literatura como um recurso discursivo que pode transportar historicidade; possibilitar *mimese*; realçar verossimilhanças; acessar fatos para torná-los visíveis ou pelo menos reconhecidos; promover denúncias e/ou (re)montá-las. Utilizaremos a literatura como essa oportunidade de comunicação e denúncia.

A literatura atua como um elemento de transgressão ao poder da língua no tocante a construção e reconstrução da linguagem, mas também opera como uma forma de subversão às esferas do poder institucionalizado. No primeiro caso por romper as regras linguísticas e atingir a subjetividade do leitor gerando a produção de novos sentidos. No segundo por figurar como um espaço de denúncia contra a injustiça social. (BRAGA, 2000, p. 1)

Antônio Cândido apresenta em seu texto *O direito à literatura* a possibilidade de utilizá-la como “[...] instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles [...]” (2004, p. 186), proporcionando assim

um espaço para que se crie com objetividade estética meios de interpretar as realidades e “mazelas” humanas.

A produção e leitura de texto que acompanham as reivindicações sociais e buscam retratá-las promovem a remontagem dos “fantasmas” do mundo real e uma viagem ao passado que é presença em cores vivas que pode simbolizar fragmentos de mundo em letras pertinentes, na tendência de não deixar esquecer e desmascarar dores latentes.

Nessa perspectiva, analisamos a segunda parte da obra Tereza Batista cansada de guerra, de Jorge Amado, trecho intitulado “A menina que sangrou o capitão com a faca de cortar carne seca”, observando fragmentos extraídos dos capítulos 1 a 18, nos quais buscaremos pormenorizar a violência sexual experienciada por Tereza, ainda menina.

Entre tantas denúncias trazidas por Amado, nesta obra, destacamos a violência e o abuso sexual de crianças e adolescentes, bem como a perpetuação do estupro na visão da cultura do estupro e a “normalização” do casamento de adolescentes com homens adultos. Propomos a conversa entre a obra e a realidade apresentada no Brasil, na qual o passado e o presente são marcados por violação e quebra do direito a uma vida saudável, digna e feliz.

## **2. É ESTE MESMO O DESTINO DAS TEREZAS?**

*“No estribo do caminhão estava escrito em alegres letras azuis: DEGRAUS DO DESTINO.” (Jorge Amado, 1972, p. 77)*

Neste primeiro momento, faz-se necessário olhar para a infância e a adolescência, sendo muitas vezes uma temática arraigada de falas nas

quais o público infantojuvenil é visto como aquele que possui “apenas direitos” elencados e estabelecidos no ECA.

Porém, ao se observar a história da infância no país, verificamos o sofrimento, as altíssimas taxas de mortandade, a Roda dos Expostos, as agressões e massacres, as violações, o trabalho forçado, entre outros fatos que deveriam de algum modo sensibilizar e apontar para a necessidade da prevenção e promoção do cuidado destes humanos em desenvolvimento e formação.

Dimenstein (1999, p. 17) salienta que

A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir em educação, o que significa investir na infância. Por um motivo bem simples: ninguém planta nada se não tiver uma semente.

O autor aponta uma reflexão pertinente na qual a sociedade deve partir do ponto crucial que é a cidadania, o lugar em que a sociedade deve colocar diante de si a infância e a juventude no sentido de promover um futuro digno com estas “sementes”.

Nota-se a ausência de cidadania quando uma sociedade gera um menino de rua. Ele é o sintoma mais agudo da crise social. Os pais são pobres e não conseguem garantir a educação dos filhos. Eles vão continuar pobres, já que não arrumam bons empregos. E aí, seus filhos também não terão condições de progredir. [...] / Esse círculo vicioso não atinge só os pobres. Revela uma sociedade que fecha oportunidades a todos, inclusive você. [...] / Estamos vendo dois extremos da perversidade social. Os mais fracos são as maiores vítimas: as crianças e os velhos. E uma sociedade que não respeita suas crianças e seus velhos mostra desprezo ou, no mínimo, indiferença com seu futuro. Vamos ao óbvio: todo mundo já foi criança e será velho um dia. Portanto, ninguém está seguro. (DIMENSTEIN, 1999, p. 27)

Brandão (2015) expõe o problema da infância como faces de uma mesma moeda. A primeira aponta a criança como “fragilizada” e que necessita de atenção e proteção para a aprendizagem e crescimento seguro. Enquanto que na outra é vista como um miniadulto, na “interdependência” e responsabilização dos trabalhos domésticos, criação dos irmãos, no trabalho em sinais para complementação da renda familiar e tantas outras situações que os deixam cada vez mais vulneráveis.

A *Constituição Federal* de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, elencou a garantia dos direitos humanos fundamentais através de seu artigo 5.º. Nela é estabelecido o direito à vida, à saúde, à moradia, à dignidade, à liberdade, à igualdade entre todos os humanos. Dela salientamos o artigo 227, modificado através da *Emenda Constitucional* nº 65, de 2010, que apresenta a prioridade absoluta das crianças, adolescentes e jovens.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 2010, grifo nosso)

Este momento marca o público infantojuvenil como pessoa de direito e em situação de desenvolvimento, efetivando-se a prioridade no atendimento, cuidados peculiares e básicos, proteção e distribuindo a tarefa e responsabilidade por este cuidado à família, ao Estado e a toda a sociedade. Enfatizamos que a doutrina adotada no tratamento para

com este público é a doutrina da proteção integral que percebe uma nova demanda social.

Assim, em 1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), Lei 8.069, vem destacar a proteção integral, evidenciando os direitos fundamentais e assegurando o desenvolvimento e o crescimento com qualidade. Reiteramos que o cuidado com essas vidas em construção é responsabilidade e dever de todos de um modo geral e completo.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (Brasil, 1990)



Destacamos que a experiência de crescimento deve ser momento que oportuniza dignidade e qualidade no qual crianças e adolescentes cresçam protagonistas emancipados. Trazemos esse panorama para que o tomemos nas mãos e possamos discorrer sobre a realidade que se faz presente nos recortes traçados por Jorge Amado. Ainda hoje, as marcas da violação de direitos e a violência são uma presença constante que mutila histórias e vidas.

Fuchs e Afonso (2006) afirmam que a violação é um “fenômeno complexo” e que precisa ser temática aprofundada, pois a violência não escolhe classes sociais para ferir, sendo provocada dentro e fora de casa. Nesta perspectiva, ressaltamos os abusos físicos, sexuais e psicológicos que serão analisados e destacados pelo recorte utilizado e examinado em *Tereza Batista cansada de guerra*.

Souza e Jorge (2006) delineiam o quadro de violência como: *abusos físicos*, aqueles aplicados intencionalmente de forma a ferir, deixando marcas e provocando a morte em alguns casos; *sexuais*, ações de estímulo sexual com crianças e adolescentes e *psicológicos*, aqueles no qual há depreciação, rejeição, desrespeito, ameaças, entre outras violências emocionais aplicadas.

Faz-se imprescindível evidenciar as modalidades de violência sexual trazidas por Muraro (2008) que elucida que *assédio sexual* corresponde à insistência de abordagem para alcançar vantagens sexuais; *estupro* ocorre quando há a penetração; *atentado violento ao pudor* é o ato de constranger com violência e/ou ameaça para prática sexual incluindo a penetração; *pornografia infantil* é qualquer tipo de apresentação/publicação, venda, produção de cenas de sexo a crianças e adolescentes e a *exploração sexual*, quando se comercializa o corpo do público infantojuvenil para práticas sexuais.

Esclarecemos que o abuso sexual (físico ou não físico) acontece quando há ato ou jogo sexual, no qual o agressor busca estimular crianças a realizarem práticas eróticas/sexuais, assim conseguindo prazer. Ocorre *sem contato* físico quando o agressor não toca na criança, mas há violência psicológica e emocional (assédio sexual verbal, exibição dos órgãos genitais, *voyerismo*) e *com contato físico* quando há carícias nos órgãos genitais, masturbação, sexo oral, tentativa e/ou penetração vaginal/anal.

Apresentamos agora os agressores que espreitam em Tereza a figura da primeira ou próxima vítima. Há a presença de três perfis de abusadores (intra e extrafamiliar): Rosalvo, tio de Tereza; Capitão Justiniano Duarte da Rosa e o “ricaço usineiro”, Emiliano Duarte, que não aparece como ameaça a Tereza, mas é mencionado como outro “furador” de meninas verdes/virgens.

Caracteriza violência e abuso intrafamiliar aquele praticado por indivíduos que possuem laços familiares com a criança e/ou adolescente seja na família natural (ex: pai, avô, tios), extensa (ex: padrasto, tios) ou substituta (ex: adoção, guarda, tutela). Nesse sentido, Rosalvo aparece na visão de família extensa (tio), pois se encontra casado com Felipa, tia de Tereza, e ainda como família substituta, por exercerem a tutela da menina na ausência dos pais falecidos. Veja:

Não foi ele nem foi Rosalvo, pai da cachaça e da preguiça, a indolência em pessoa, resto de homem, um peso nas costas de Felipa. Se tivesse dependido dele, não teriam acolhido a desgraçada, órfã de pai e mãe. Agora, no entanto, lambe os beijos quando ela passa e acompanha guloso a formação do corpo, o despontar dos seios, as primeiras curvas das ancas; com a mesma gula que acompanha a engorda do porco no chiqueiro dos fundos. Pinóia de homem,

não presta para nada, só sabe comer e dormir. (AMADO, 1972, p. 68, grifo nosso)

Nos trechos em destaque na narrativa, podemos validar as afirmativas mencionadas nas quais Rosalvo aparece como presença de tio de Tereza e exerce a tutela por essa “órfã desgraçada”. É ainda possível perceber certa intenção para com a menina: “[...] ainda não chegou seu tempo de lua, não verteu sangue, é uma criança, tua sobrinha de sangue” (AMADO, 1972, p. 71), pensamento de Rosalvo enquanto observa a negociação do corpo de Tereza ao Capitão Justiniano.

Vários trechos demonstram significativamente que Rosalvo observa esse crescimento esperando apenas a menarca da menina para que coloque em prática seu plano de matar Felipa e desposar Tereza. “[...] Vida e morte nasceriam do primeiro sangue vertido por Tereza, vida de Rosalvo, morte de Felipa” (AMADO, 1972, p. 73).

Em se tratando da violência e abuso extrafamiliar, temos aquele praticado por qualquer pessoa que não estabelece vinculação familiar com a vítima. Neste sentido, destacamos a princípio a estirpe do Capitão Justiniano Duarte da Rosa, com alcunha de Capitão Justo.

Contavam de mortes e tocaias, de trapanças nas brigas de galo, de falsificações nas contas do armazém, cobradas no sopapo por Chico Meia-Sola, de terras adquiridas a preço de banana, sob ameaça de clavinote e punhal, de meninas estupradas no verdor dos cabaços, meninas eram o fraco de Justiniano Duarte da Rosa. Quantas já deflorada, menores de quinze anos? Um colar de argolas de ouro, sob a camisa do capitão, por entre a gordura dos peitos, vai tilintando nas estradas que nem chocalho de cascavel: cada argola uma menina – sem falar nas de mais de quinze anos, essas não contam. (AMADO, 1972, p. 66, grifo nosso).

Amado ainda descreve o Justo como esse esportista e colecionador de troféus de “cabaços”. De acordo com o dicionário Michaelis (s/d, online), cabaço é substantivo masculino que pode significar: 1) hímen, acepção. 2) pessoa virgem. 3) virgindade masculina ou feminina. 4) o fruto da cabaceira; cabaça. 5) vasilha feita com o bojo inferior de uma cabaça seca. E como expressões: Perder o cabaço = perder a virgindade. Tirar o cabaço = deflorar, desvirginar.

Observamos no trecho abaixo que Capitão Justiniano, “a fera de Cajazeiras do Norte, desbravador de cabaços” (AMADO, 1972, p. 79), coleciona abusos sexuais praticados com crianças “cheirando a leite” e adolescentes até os quinze anos.

[...] Há quem colecionasse selos, milhares e milhares de tipos pelo mundo afora, [...] – Justiniano coleciona meninas, recolhe e traça exemplares de cor e idade vária, algumas maiores de vinte e um anos, donas de sua vida, mas para a coleção só contam mesmo as bem crianças cheirando a leite. Só para as menores de quinze anos a honra do colar de argolas de ouro.

Muitas já derrubara, naquele colchão da casa da roça, no colchão da casa da cidade. Algumas, sabidas, em geral as mais velhas, manuseadas em namoros, preparadas; a maioria, porém, composta de meninas medrosas, assustadas, ariscas, fugindo pelos cantos e o capitão dando-lhes caça, um esportista. Certa vez uma delas se mijou de medo quando ele a alcançou e sujeitou; se mijou toda, molhando as pernas e o colchão, coisa mais doida, Justiniano ainda se arrepiava de prazer ao lembrar-se. (AMADO, 1972, p. 78, grifo nosso).

O autor apresenta outra silhueta de agressor sexual presente no âmbito do extrafamiliar: “[...] Concorrentes fortes, os ricaços, sobretudo Emiliano Guedes. Da usina só vinham furadas, daquelas terras o capitão não conseguira até hoje argola para seu colar” (AMADO, 1972, p. 102). Vale ressaltar que Emiliano não aparece como um possível agressor de

Tereza, mas o apresentamos para mostrar a “cultura do estupro” denunciada pelo autor.

No parágrafo a seguir, verificamos a presença desta cultura:

Talvez um pouco verde, nem de-vez ainda, se amadurece mais uns dois anos, estaria no ponto. Assim tão menina, não há como negar, é malvadeza entrega-la ao capitão, mas louca seria Felipa se resolvesse esperar ou se opor. Esperar para vê-la na cama com Rosalvo ou nos matos com um moleque qualquer? Se opor para Justiniano leva-la à força, na violência e de graça? Afinal, Tereza em breves dias completará treze anos. Pouco mais tinha Felipa quando Porciano lhe fez festa e na mesma semana caíram-lhe em cima os quatro irmãos dele e o pai e, como se não bastasse, lambuzou-a o avô, o velho Etevilno, já com cheiro de defunto. Nem por isso morrerá ou ficará aleijada. Não lhe faltou sequer casamento, com benção de padre. (AMADO, 1972, p. 68)

O trecho em destaque apresenta o infeliz pensamento da “naturalização” do abuso sexual no qual há uma compreensão de que o abuso sofrido deve ser compreendido como situação comum e suportado como um processo de força de superação vivenciado pela vítima: “Nem por isso morrerá ou ficará aleijada”.

Superar o fato acontecido tende a diminuir a complexidade do processo de produção de “cura” desses acontecidos, portanto é fundamental – como veremos mais adiante – a atenção e cuidado adequado para que não haja uma revitimização. O abuso é um fato a ser acolhido para que se possa tentar produzir ressignificações junto às vítimas. Esse processo é possível sem as devidas práticas de cuidado destas crianças e adolescentes?

Além da naturalização, é perceptível a cultura do estupro que, na história de nossa colonização, se faz marcante na violência e estupro de

mulheres indígenas e negras, o que contribuiu para essa cultura no Brasil e que ainda hoje massacra vidas na constante “penetração” de dores, sofrimentos e, em muitos casos, de silenciamentos.

É exatamente quando determinada cultura suporta e constrói o modelo da sexualidade masculina como agressiva que se pode falar em cultura do estupro, pois a sexualidade violenta e o poder exercido através da agressão sexual como exercício de poder podem ser confundidos. Contudo esta confusão/ambiguidade é especialmente reconhecida pelos agressores e não pelas vítimas. Se muitas se culpam e duvidam se querem denunciar conhecidos, sabem que foram agredidas e forçadas. As vozes diferem, confrontam-se. (CAMPOS *et al*, 2017, p. 989)

Onde, pois, procurar a estrutura da narrativa? - pergunta-nos Barthes (2008). Nas narrativas, sem dúvida. Somente em nível de conformidades e diferenças se reencontrarão a pluralidade das narrativas, munida de um instrumento único de descrição, a pluralidade, sua diversidade histórica, geográfica e cultural.

Como nossa análise foca os corpos de crianças e adolescentes, retomamos o apontamento do Promotor de Justiça do MP – Ceará, Dr. Juscelino Soares (2020), que indica que ainda há a visão de uma “cultura social e familiar” na qual a violação/abuso praticado no seio familiar representa “uma exceção”, o que é uma atrocidade quando percebida “como preferível” que o abusador seja alguém da família do que um estranho.

O promotor reforça a importância da proteção da criança e do adolescente possibilitando um crescimento com segurança, saúde e dignidade. Cabe-nos o papel de vigília e resistência para interromper essa cultura e quebrar este ciclo, além do esforço constante neste trabalho de enfrentamento da expropriação do direito e da utilização do

corpo do outro, que até aqui foi visto como o objeto de satisfação abominável deste desejo aplicado ao corpo infantojuvenil.

### **3. O ABUSO, NUMA CRUEZA QUE CHEGA A DOER**

Voltamos ao ponto em que nos cabe alertar o/a leitor/a sobre a crueza com que se dará a escrita. Não há formas amenas de tratar o abuso sexual, não em um relato, mesmo que este conste de um livro de literatura. O tema não se tornará mais leve por ser um texto com autor canônico. A angústia, o medo, as dores que passaram não se amenizarão ao virar da página. Esta mostra crua busca provocar a reflexão, instigar a construção de novas práticas, mas, sobretudo, trazer foco para a relevância da temática.

Assim, alertados/as sobre o que seguirá, apresentamos o momento do texto em que Felipa, tia de Tereza, negocia a venda da menina ao Capitão Justiniano Duarte da Rosa. Observe:

O capitão estira as pernas curtas, esfrega as mãos uma na outra, pergunta:

- Quanto, comadre?

Pelos lados da cozinha Tereza sumiu. Reaparece no quintal, às voltas com o cachorro, correm os dois, rolam no chão. Ladra o cão, Tereza ri, também ela um animal do campo, sadio e inocente. O capitão Justo toca seu colar de cabaços, os olhos miúdos, quase fechados.

- Diga quanto. (AMADO, 1972, p. 71)

É perceptível o desejo do capitão que “esfrega as mãos” na ânsia pela inocência da menina que rola pelo chão brincando. Em outro canto, na mesma cena, é “admirável” o sofrimento de Rosalvo, aquele “pobre” tio que vivencia o sentimento de perder Tereza, sua filha de criação.

Felipa, peste ruim, mulher sem coração, sem entranhas, mãe desnaturada!  
Um dia tu vai pagar tamanho pecado, Felipa: Deus há de pedir contas, não se vende uma sobrinha órfã, uma filha de criação, nossa filha, Felipa, vendia igual a um bicho. Nossa filha, tu é uma peste, peste ruim. (AMADO, 1972, p. 76, grifo nosso)

Nos trechos sublinhados, testemunhamos o “bondoso” coração incestuoso que Rosalvo possui pela sobrinha. Traríamos inúmeros fragmentos do “caridoso” pai de criação que vê na filha a futura esposa, a cuidadora do lar e dos porcos. Porém, compete-nos trazer a venda do “produto” ainda verde ao “justo” capitão. Assim, a mercadoria é vendida.

Tereza Batista não completara ainda treze anos quando sua tia Felipa a vendeu, por um conto e quinhentos, uma carga de mantimentos e um anel de pedra falsa porém vistosa, a Justiniano Duarte da Rosa, capitão Justo, cuja fama de rico, valente e atrabiliário corria por todo o sertão e mais além. (AMADO, 1972, p. 66)

Tereza, chamada por Felipa, recebe a notícia de que subirá nos “degraus do destino” e seguirá junto ao capitão, para que tenha uma vida melhor: “[...] Lá tu vai ter de um tudo, vai ser uma fidalga, o capitão é um homem bom” (AMADO, 1972, p. 76). Tereza objeta, não quer seguir com seu dono e foge para o matagal. A perseguição dura quase uma hora, e o dono tenta pegar seu investimento que resiste até o último minuto.

Ela se debatia, tentava morder, os olhos em fogo. O capitão veio vindo, de manso, parou em frente à menina, meteu-lhe a mão na cara, a mão grande, gorda, aberta. Uma, duas, três, quatro vezes. Um filete de sangue correu do nariz, Tereza engoliu seco. Não chorou. Comandante não chora – aprendera com os moleques nas brincadeiras de guerra. (AMADO, 1972, p. 77)



Tereza então é obrigada a subir: “No estribo do caminhão estava escrito em alegres letras azuis: DEGRAUS DO DESTINO” (AMADO, 1972, p. 77), e lá se vai a menina cheirando a leite. Recortamos direto o quarto dos horrores no qual Tereza é jogada ao chegar à casa de Justiniano.

Atiraram-na dentro do quarto, bateram a porta. Ao saltar do caminhão Justiniano e Terto Cachorro tiveram de carregá-la, prendendo-lhe as pernas e os braços. Pequeno e escuro, no fundo da casa, o quarto possuía apenas uma janela no alto, condenada, por cujas frestas filtravam-se ar e claridade. No chão, largo colchão de casal com lençol e travesseiros, e um urinol. Na parede, penduradas, uma oleografia da Anunciação da Virgem, com Maria e o Anjo Gabriel, e taca de couro cru. (AMADO, 1972, p. 78)

Novamente alertamos: o texto trazido por Amado contém gatilhos emocionais severos, pois retrata a violência sofrida na crueldade aplicada. Seguimos desse ponto com o relato sobre o abuso de Tereza. Não desejamos determinar categorias da narrativa literária tais como as propostas por Todorov. Optamos pela interpretação e pelo sentido associado ao contexto social que nos provoca, aguça nossa inquietude para buscar apontamentos visando à resolução de antigos problemas da estrutura social ou pelo menos colocar foco nestas situações.

Então, há a preparação na qual Justiniano traz a luz para aquele quarto insalubre, buscando enxergar melhor a menina que se encontra acuada e encostada na parede com a imagem da Virgem Maria.

[...] O capitão passa a língua nos beiços, descansa a luz no chão, sombras se elevam – deita aí!, ordena. Deita aí!, repete. Estende o braço para obrigá-la, a menina se afasta, sempre junto à parede, Justiniano ri um riso curto: tu quer brincar de picula comigo, está com medo da zorra no meio das coxas? Se quer, vamos lá, não desprezo uma brincadeira antes de meter. Serve para esquentar o sangue.

[...] Deita Diabo! Deita antes que eu te rebente. Arde o capitão em desejo, a resistência serviu para acender a caceta, afrodisíaco melhor que pau-de-resposta ou catuaba, ativou-lhe o sangue, abriu-lhe o apetite. Deita! (AMADO, 1972, p. 109)

Analisando as feições de Tereza, Justiniano percebe que é necessário impor o “respeito”, aplicando uma surra, que é distribuída aos socos e tapas – que Tereza não conseguiu contar. Ao perceber que a menina não chora e ainda resiste, utiliza-se de outros métodos mais duros, como apresentado no fragmento abaixo.

[...] O capitão perde a cabeça, vou te ensinar, cachorra! Dá um passo, recebe um passo, recebe o pé de Tereza nos ovos, dor mais sem jeito, do mais pior, solta um grito medonho, se torce e contorce. Tereza alcança a porta, bate com os punhos, pede socorro, por amor de Deus me acudam, ele quer me matar. Ali mesmo recebe a primeira mordida da taca de couro cru.

[...] Enlouquecido, em fúria, na dor desmedida, o capitão só pensa em bater. A taca atinge Tereza nas pernas, no ventre, no peito, nos ombros, nas costas, na bunda, nas coxas, na cara, a cada chicotada dos sete chicotes, a cada dentada de nós um lanho, um rasgão, uma posta de sangue.

[...] Tereza defende a face, as mãos em chagas, não há de chorar mas os gritos e lágrimas soltam-se e rolam independentes de sua vontade, não basta querer; Tereza urra de dor, ai! pelo amor de Deus! (AMADO, 1972, p. 112)

Eis aqui a crueldade com que Justiniano cobra “do conto e quinhentos”. Nós explicitamos a crueza do abuso, com um nó na garganta. Assim deixamos para a voz de Amado o relato escancarado dessa violência e sem interrupção à sua fala que chega de maneira exata nesse fragmento.

A menina geme, um choro de resmungos, demônia. Justo mete a mão, rasga-lhe o vestido alto a baixo, sangue no tecido, sangue na carne dura, tersa. Toca o bico dos peitos, ainda não são peitos, são formas nascentes, as ancas apenas se arredondam, tão-somente um começo de mulher, um início, menina por demais verde, bem ao gosto do capitão, melhor não podia ser. Um cão do inferno mas formosa pintura, petisco de rei, cabaço tão virgem nunca se viu. Desce a mão para os pêlos raros negros sedosos do ventre pequeno, passa a língua nos beiços; mais além da dor, da raiva, o capitão restabelecido em desejo, disposto e apto, de estrovinga armada, vai começar a função. Mas a demônia cruza as pernas, tranca as coxas. Onde encontra ideia e decisão? Tenta o capitão descruzar, não existe força humana capaz de fazê-lo. Outra vez a raiva ergue a taca na mão de Justiano Duarte da Rosa, perseguido pelo cão em noite de núpcias. Põe-se de pé e bate. Bate com desespero, bate para matar. Para ser obedecido quando ordena ou deseja. Sem obediência o que será do mundo? Os uivos de dor vão se perder na mata para onde foge dona Brígida de neta nos braços. O capitão só deixa de bater quando Tereza pára de gritar, posta inerte de carne. Descansa um instante, larga a taca no chão, descruza-lhe as pernas, toca o recôndito segredo. Ainda tenta a menina um movimento, dois tapas na cara acabam de acomodá-la. O capitão ama descabaçá-las ainda verdinhas, com cheiro e gosto de leite. Tereza, com gosto de sangue. (AMADO, 1972, p. 113)

O que mais há para dizer após essa leitura? Há de se apresentar e trazer para o agora os fatos narrados e verificarmos a situação em que se encontra essa delicada temática. Observarmos também os mecanismos que possam colaborar no auxílio destas histórias mutiladas, buscando dar dignidade para seguirem o caminho a partir daquele quarto escuro e assim poder chamar de vida o caminho que seguirá.

#### **4. QUANTAS TEREZAS AINDA SERÃO MUTILADAS PARA QUE EU NÃO ME CALE?**

Verificamos os dados, ainda que pouco evidenciados pela mídia, nos quais tantas Terezas na figura de meninos e meninas, desde a primeira infância à adolescência, veem sua história acrescida de violações de direitos e violências. Como apontado ao longo deste artigo, a proposta é escancarar estes marcos históricos nos quais tantas vidas são mutiladas.

Tal qual é o caso de Araceli Cabrera que aos 8 anos saiu da escola em 18 de maio de 1973 e nunca chegou a sua casa, sendo encontrada seis dias depois desfigurada e em estágio de decomposição numa mata em Vitória, no estado do Espírito Santo. Ainda hoje, depois de quase meio século, o “Caso Araceli” ainda segue impune.

Mudanças de opinião da Polícia capixaba, erros nos inquéritos, suspeitas sobre a mãe da menina (a boliviana Lola Cabrera, possivelmente uma traficante de drogas), morte de testemunhas essenciais ao esclarecimento do assassinato, tentativa de suborno, denúncias de destruição de provas e pressões da família dos acusados rondaram esse processo, de mais de sete mil folhas e marcado pela impunidade. (LIMA, 2020)

Ressaltamos ainda que o caso continua impune, e a figura de seus agressores nunca foi realmente declarada. Traçamos aqui um paralelo entre Araceli e Tereza, pois ambas sofreram de um mesmo mal que assola e dilacera histórias pueris que deveriam crescer na simplicidade de cabeças que sonham um futuro de grandes realizações e esperanças.

No caso de Tereza, Justiniano Duarte da Rosa trazia em si a marca da soberania e influência, o que assegurou ao capitão a impunidade por suas ações.

Um dia, sem aviso prévio, embarca a menina no caminhão, por bem ou por mal, rindo na cara dos parentes. Quem tem coragem de protestar ou dar queixa? Quem é chefe político no lugar, quem escolhe o delegado? Os praças não são capangas do capitão mantidos pelo Estado? Quanto ao meritíssimo juiz, compra sem pagar no armazém de Justiniano e lhe deve dinheiro.

Certa vez houve uma queixa, apresentada pelo pai de moçoila de busto empinado, ela de nome Diva, ele Venceslau: Justiniano parara o caminhão na porta daquela gente, fizera um aceno à menina, e sem palavra sequer de explicação, consigo a levar. Venceslau foi ao juiz e ao delegado, falando em fazer e acontecer, em aleijar e matar. O juiz prometeu averiguar, averiguou não ser verdade nem o rapto nem o defloramento ante o que o delegado, tendo prometido ação rápida, prontamente agiu: meteu o queixoso na cadeia para não perturbar o sossego público com calúnias contra honrados cidadãos e, para cortar-lhe o gosto das ameaças e impor respeito, mandou lhe aplicassem exemplar surra de facão. (AMADO, 1972, p. 69)

A edição de 1972 do livro *Tereza Batista cansada de guerra* foi trazida propositalmente de modo a introduzir o caso Araceli que chocaria os noticiários brasileiros no ano seguinte à publicação. A crueldade aplicada a esta menina que foi raptada, drogada, violentada, dilacerada e jogada em um terreno (mata) atrás do Hospital Infantil em Vitória/ES é fato que atravessa ainda outros casos.

Em 2000, a campanha “Faça bonito!”, durante ao maio laranja, quando houve uma campanha nacional para conscientização do combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Através do Disque 100, é possível fazer denúncias sobre casos de violência detectados e, assim, buscar auxílio para que as vítimas recebam o devido acolhimento e atenção.

De acordo com os dados apresentados pelo Disque 100, na Cartilha Maio Laranja 2021, em 2020 ocorreram 95.247 denúncias, e, ao todo, 368.333 casos de violência foram reportados e direcionados na busca

pela efetivação do acolhimento e tratamento destas crianças e adolescentes. Dos casos atendidos, ressaltamos os números de abuso sexual: com contato físico (4.225); estupro (8.719) e exploração sexual (1.677), totalizando 14.621 casos apresentados.

Apontamos uma estimativa de cálculo reflexivo. Se pegarmos o valor total de casos de violência sexual (abuso, estupro, exploração) e dividi-lo por 365 dias, poderíamos dizer que, em 2020, no Brasil, a cada dia aproximadamente 40 crianças/adolescentes conheceram o horror nas mãos de seus agressores.

Entre os casos reportados na cartilha, destacamos o caso da garota de 11 anos que ficou grávida do tio após estupro também no estado do Espírito Santo. O caso novamente ganhou destaque nacional, pois a menina passou por procedimentos de aborto legal –previsto em lei (artigo 128, inciso I e II do *Código Penal* brasileiro). Aqui destacamos que o vazamento da informação sobre o hospital em que a criança estava internada levou à revitimização e violência desta vítima no momento em deveria receber o atendimento como criança em desenvolvimento previsto pelo ECA.

Faz-se imprescindível destacar a atuação do *Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente* (SGDCA) como mecanismo para o enfrentamento à violação de direitos e acolhimento às demandas apresentadas pelo público infantojuvenil. Destacamos que sua atuação efetiva no caso supramencionado ocorreu no pronto atendimento, e a criança recebeu todo o auxílio necessário para seguir seu caminho mesmo diante de todas as dores experimentadas.

Os casos recebidos pelo SGDCA são direcionados através de encaminhamentos conhecidos como fluxos de atendimento, os quais se movimentam por meio de uma rede de proteção. A rede operacionaliza

a incessante tarefa de colocar crianças e adolescentes a salvo da violência e violações, e/ou recebê-los auxiliando em seu acolhimento e desenvolvimento com dignidade. Brandão (2015, p. 168) destaca que “o trabalho em Rede deve estar preparado para contribuição integral e integrada, articulando os três eixos primários do Sistema de Garantia; prevenindo e fortalecendo a redução da violência contra crianças e adolescentes, não apenas em tese, todavia de forma efetiva e concreta”.

Reiteramos que o cuidado com nossas crianças e adolescentes não é apenas responsabilidade do SGDCA, mas de todos e todas nós. Deste modo, é fundamental entender esse fluxo de atendimento e em que lugar estamos situados nele para que possamos participar desta proteção.

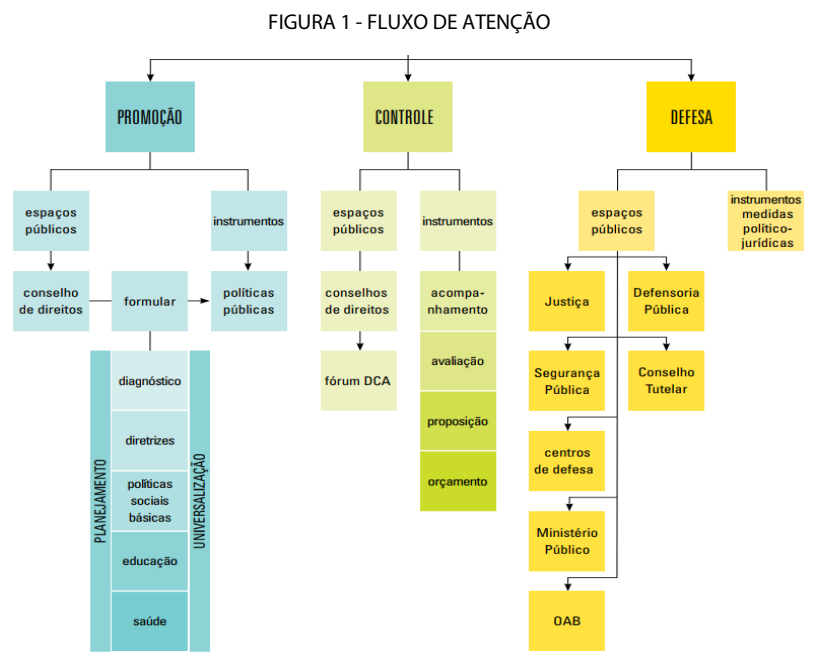
## **5. ENTÃO, HÁ O QUE SER FEITO PARA A PREVENÇÃO DAS VIOLAÇÕES?**

As infâncias e adolescências são vulneráveis, mesmo que em diversos discursos apareçam instituídas numa espuma rançosa que mostra uma “sociedade” infantojuvenil que está cheia de direitos e nada de deveres. Fundamentalmente ouvimos essa fala dos completos desconhecedores da Lei 8.069/1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescentes*. Recomendamos a leitura do texto na íntegra, o qual segue como nota de rodapé.

O primeiro e fundamental passo para que se previna a violação dos direitos é a compreensão da vulnerabilidade existente na infância e adolescência. O passo seguinte é a compreensão de que a vulnerabilidade não é apenas estabelecida no sentido socioeconômico, mas no processo mesmo de estarem em situação de um corpo físico, psicológico e emocional em fase de formação e desenvolvimento.

Muraro (2008) aponta que toda violência “é grave”, e a avaliação do nível dessa gravidade (risco leve, moderado ou grave) é função do profissional especializado. A autora ressalta que o profissional deve estar atento para que não produza nova violação/violência durante esse atendimento, compreendendo a oitiva com cautela, e faça uma avaliação completa do caso.

O Fluxo de atenção estabelece os encaminhamentos em caso de violação de direitos ao SGDCA. Observe na figura a seguir como ele se estabelece.



FONTE: QUEMELO, Geliane. *Fontes sobre a Infância: Diagnóstico de fontes de informação sobre a criança e o adolescente*. São Paulo: FTD, 2012. p. 53.

Após a confirmação da violência, a rede de proteção se movimenta buscando o atendimento das vítimas com preferência e prioridade. A prioridade absoluta acontece na perspectiva da condição peculiar de



desenvolvimento em que se encontram as crianças e adolescentes, ou seja, são as etapas específicas ao crescimento humano (físico, psíquico, moral, intelectual, entre outros), o que justifica a priorização dada ao atendimento de todos os serviços, setores, demandas, orçamentos e políticas públicas sociais relacionadas a este público.

A formação e o aperfeiçoamento constante de todos/as os/as profissionais, independente da área de atuação (saúde, educação e assistência social), permitem que todos/as compreendam sua responsabilidade na proteção desse cidadão em formação e em sua prioridade absoluta. A Lei 13.010/2014 complementa o ECA, do qual destacamos o inciso III:

[...] a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente [...] (BRASIL, 2014).

Destacamos, no SGDCA, a educação como um espaço de promoção dos direitos, fortalecimento de vínculos sociais, bem como o acompanhamento dessas histórias de vida. Os espaços educacionais proporcionam a percepção de várias violências/violações por professores/educadores, que, observando tais violências, podem realizar o encaminhamento dos casos para a Rede de Proteção na qual será possível o devido acolhimento destas crianças e adolescentes. Deste modo, evidenciamos que a formação do professor/a e sua compreensão como atuante do SGDCA propicia o devido acompanhamento destes alunos/as.

A Rede de Proteção e Garantias de Direitos compreende ações diretas ou indiretas com crianças e adolescentes providenciando os encaminhamentos necessários em casos de suspeita ou de constatação de violação. A garantia de uma vida digna, com felicidade, respeito e afetividade é direito de todas as infâncias e adolescências que existiram, existem e existirão.

Reafirmamos a responsabilidade de todos/as nesta proteção e na não perpetuação da violação aos direitos desses “sujeitos de direitos”. Insistimos que nós, na figura de mães/pais, irmãos/ãs, tios/as, primos/as, filhos/as, professores/as, vizinhos/as, amigos/as, dentistas, médicos/as, enfermeiros/as e cidadãos/cidadãs brasileiros/as, atuantes ou não no SGDCA, temos a responsabilidade de cuidar e proteger essa criança e esse adolescente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por favor, termine! As provocações apontadas ao longo deste artigo utilizaram da linguagem não eufêmica, explícita de fatos, de modo a apresentar uma gota diminuta da incalculável dor que assolou e assola tantas existências. Justificamos reiteradamente que não há como falar sobre a temática sem fazer também que o sangue de Tereza nos escorra entre os dedos.

Da inquietante e dolorosa tarefa a que nos propusemos com essa escrita, várias reflexões apareceram ao longo do processo. Em muitos momentos, refizemos o caminho da compreensão da infância e adolescência evidenciando a necessidade de representá-las nessa proteção e formação com dignidade.

Perceber-se parte da rede de proteção é assumir esse compromisso e responsabilidade diante do cuidado com os futuros. Observar com carinho os fatos históricos possibilita que não nos deixemos cair nestas repetições que ora aparecem como convivência aos casos que não nos demos conta, ora como a luta e resistência contínua em nosso fazer cotidiano.

Destacamos o espaço da educação, seja na escola, seja em espaços formativos, como uma possibilidade de modificar as estruturas da violação de direitos pela tríade da promoção, controle e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Buscamos, através de reflexões e diálogos, a prevenção de novos casos de violência ou, no mínimo, o cuidado para um acolhimento que não (re)vitimize esse ser em desenvolvimento.

O subsídio da literatura como suporte de denúncia social é ferramenta útil para o acesso à temática junto aos discentes em diferentes faixas etárias e extratos sociais. A literatura produz espaço para deslocamentos das temáticas e diálogo sobre como ver o mundo e proporcionar reflexão sobre essas práticas. Geraldi (1993, p. 113) pondera que:

Recompor a *caminhada interpretativa* do leitor (que, evidentemente, pode ser o professor enquanto leitor dos textos) exige atenção ao acontecimento dialógico que ocorre no interior da sala de aula. É por isso que a presença do texto constrói-se como possibilidade de reapropriação, pelo professor, e pelos alunos, de seu papel produtivo. Por esta via se dar a desconstrução da identidade atual (exercício de capatazia) e a construção de uma nova identidade.

Cabe a cada um de nós reconhecer o papel fundamental que exercemos na construção dessa sociedade, da identidade que nos

compõe e comporá, do futuro que queremos segurar nas mãos e, a partir daí, lançar o passo que fará o nosso caminho e que refletirá diretamente naquilo que agora cultivamos.

A literatura e sua importância social vem apontar caminhos para a mudança da estrutura social em uma sociedade injusta, desestruturada e que ainda alimenta desigualdades. A narrativa como discurso, efeito de ensino produzido num contexto histórico-social de enunciação, é um grito de denúncia de que algo precisa ser feito para mudar a realidade social. Há fronteiras internas e externas da narrativa. Há de se apontar os limites de cada uma e como cada uma delas vai contribuir para a formação do leitor e a modificação da vida em sociedade.

Sabemos que a literatura é um mundo imaginado, criado pelo autor, para servir de estímulo a mudanças na estrutura social do mundo ético. Uma narrativa pode apresentar mensagens parciais, no entanto, no seu contexto intranarrativo, ou no contexto externo, o pulsar de um querer agir por meio do texto narrativo e querer mudar o mundo. Se ao menos não conseguir mudar o mundo, mudar os leitores e suas crenças.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J. *Teresa Batista cansada de guerra*. Rio de Janeiro: Record, 1972.

BARTHES, R. *et al. Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAGA, E. F. Literatura, poder e contra-poder. *Revista Hispanista*, n. 397. Disponível em <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/397.pdf>>. Acesso em 3/8/2021.

BRANDÃO, D. F. *Atuação no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGDC Uberaba/MG: sensibilizar e conhecer para motivar o profissional*. Uberaba: DF. Brandão, 2015.

BRASIL. *Código Penal*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm)>. Acesso em 10/8/2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em 10/8/2021.

BRASIL. Lei nº 13.010 de 26 de junho de 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm)>. Acesso em 10/8/2021.

CAMPOS, C. H. et al. Cultura do estupro ou cultura antiestupro? *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 13, n. 3, SET-DEZ. 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rdgv/a/FCxmMqMmws3rnnLTJFP9xzR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10/8/2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CUNHA, M. L. C. *Crianças e adolescentes: abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional*. Brasília: sem/ed., 2021.

DIMENSTEIN, G. *Cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999.

FUCHS, A. M. S. L. e AFONSO, M. L. M. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília: sem/ed., 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HORELLOU-LAFARGE, Ch.; SEGRÉ, M. *Sociologia da leitura*. Trad. M. Gama. Cotia: Ateliê, 2010.

LIMA, Á. S. *A impunidade do caso Araceli: para não esquecermos de nossas crianças*. Disponível em <<https://jus.com.br/artigos/80112/a-impunidade-do-caso-araceli>>. Acesso em 10/8/2021.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MURARO, H. M. S. (org.) et al. *Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência*. Curitiba: Secretaria Municipal da Saúde, 2008.

SOARES, J. O.; Alencar Filho, F. M. *Violência sexual contra crianças e adolescentes: o silêncio que destrói infâncias*. Ceará: Ministério Público do Estado do Ceará, 2020.

SOUZA, E. R.; Jorge, M. H. P. M. Impacto da Violência na Infância e Adolescência Brasileiras: Magnitude da Morbimortalidade. In: Lima, C. A. (coord.) et al. *Violência faz mal à saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

# 6

## LITERATURA E CONDIÇÃO HUMANA: O DISCURSO DA EXPERIÊNCIA HUMANA DE DEUS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

*Luciano Gomes dos Santos*<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é refletir sobre o discurso da experiência de Deus na literatura contemporânea. A literatura e a teologia falam da experiência humana nos aspectos da fé e da mística religiosa. A literatura não se reduz à teologia e, da mesma forma, a teologia não se reduz à literatura. A literatura fala da condição humana no mundo, ou seja, de suas alegrias e dores, vitórias e fracassos, reflete sobre o nascimento e a morte. A teologia fala de Deus que se revela ao ser humano. A teologia cristã reflete a revelação de Deus que irrompeu na história humana e, por meio de sua palavra, encarnou-se no mundo.

Para essa reflexão, foram selecionados quatro autores: José Saramago, Hilda Hilst, Albert Camus e Adélia Prado. Respectivamente selecionadas quatro obras: *Caim*, *A obscena senhora D.*, *A Peste* e a poesia “*A Festa do Corpo de Cristo*”. A primeira parte reflete a teologia e o discurso da experiência humana de Deus. Toda a história da humanidade é marcada pela busca de Deus. O ser humano fala de Deus a partir de sua experiência de vida, de mundo, de humanidade, negando ou assumindo Deus em sua história.

---

<sup>1</sup> Professor Dr. da Faculdade Arnaldo, BH, MG. Email: lucianogomesdosantos21@gmail.com

A segunda parte reflete a experiência humana de Deus na obra *Caim*. Nesse texto literário, encontramos essa experiência que se revela como o mal da humanidade. Deus é mal, vaidoso, criminoso. Na terceira parte, examinamos a experiência de Deus na obra *A obscena senhora D*. Deus não é o mal de *Caim*, mas o mal se qualifica pela ausência de Deus. Deus é o mistério obscuro. Isso é a experiência mística que se dá na *derrelição*, ou seja, no desamparo e na solidão humana. Deus é sagrado, não se mistura com o profano. Experimentá-lo é esvaziar-se de tudo para senti-lo.

Na quarta parte, analisa-se a obra *A Peste*. O texto descarta a existência de Deus como *amor* e *providência* diante do sofrimento humano. Onde está Deus? A peste está entre nós! É o exílio da condição humana. A negação de Deus se dá porque Deus não se apresenta para salvar os que sofrem. Há duas imagens de Deus por meio dos sermões proferidos pelo padre Paneloux: o Deus que se vinga e o Deus pelo qual você deverá optar. Deus não é o mal. A experiência do mal é o sofrimento humano.

Na última parte, refletimos sobre a poética religiosa de Adélia Prado. O mal existe. Está no mundo. Vivemos o vale de lágrimas. Nesse contexto, Deus é o sublime, nossa esperança humana. Não há negação de Deus, mas, ao contrário, a alma humana, por meio da poesia, respira Deus. A poesia adeliана consegue transgredir a formalidade da teologia tradicional em temas como sexualidade, corpo e pecado. Deus se encarna e assume a condição humana. O sagrado nos liberta. Ele é júbilo.

O texto deseja provocar no leitor o valor da literatura como *locus* do pensar teológico, místico, religioso sem obrigar o escritor a falar de Deus e da religião, mas em sua liberdade de pensar e escrever sobre a temática do sagrado. A teologia pode se aproximar da literatura para



mergulhar no mistério do ser humano que na sua miséria ou glória, busca ou nega o sagrado.

## 1. A TEOLOGIA E O DISCURSO DA EXPERIÊNCIA HUMANA DE DEUS

O discurso da experiência de Deus acompanha o ser humano no decorrer de sua evolução histórica. A experiência religiosa de Deus se elaborou, num primeiro momento, no politeísmo e, posteriormente, no monoteísmo. Deus está presente na vida do ser humano, em todos os tempos, lugares e culturas. Nesta perspectiva, podemos afirmar que “a religião não é ornamento cultural. É real dimensão do existir e do agir humanos. Tão entranhada na cultura da humanidade [...] vincula ao ser humano” (ARDUINI, 1989, p. 50). O ser humano é ser religioso. Podemos afirmar que

toda questão sobre Deus se dá no sentido de que não é jamais isolada, desligada de um espaço cultural. A cada vez formulada por homens de uma cultura determinada, ela é carregada da maneira como uma geração entende o homem e o universo e define seus valores. A questão de Deus não seria entendida se não fosse situada, apesar de sua especificidade, nas suas relações com as outras questões do homem que constituem seus pontos de ligação (GESCHÉ, 2004, p. 15).

A experiência de Deus está situada no espaço cultural. Falamos de Deus a partir das imagens que são construídas e reconstruídas nos períodos históricos da humanidade. O discurso de Deus reflete a nossa compreensão do ser humano e do universo. Nesta perspectiva, onde encontrar Deus? Essa questão aparece no *Salmo 41*, 4.11: “As lágrimas são meu pão noite e dia, e todo dia me perguntam: onde está o teu Deus? [...] Esmigalhando-me os ossos meus opressores me insultam, repetindo

todo o dia: onde está o teu Deus”. A questão para o salmista não é a existência de Deus, “mas o que às vezes está em pauta é a presença de Deus, sua presença efetiva ao lado do homem; o que causa dificuldade ou escândalo, problema em todo caso, é que ele possa dormir, não manifestar o seu poder, em suma, não estar lá, estar ausente” (GESCHÉ, 2004, p. 30).

O homem contemporâneo coloca a questão da seguinte maneira: “onde encontrar Deus? Queremos muito que ele exista... mas: que se manifeste! Que ao menos saibamos onde encontrá-lo, depois disso, perceberemos bem que ele existe e o que ele é” (GESCHÉ, 2004, p. 30). Onde encontrá-lo? Onde e em qual direção temos de procurar para encontrá-lo? O que devemos fazer para encontrá-lo? Como vemos, esse tipo de questão pode se tornar prioritário na medida em que pede exatamente que seja determinado o lugar (*topos*) onde se poderá encontrar a resposta para as outras questões.

O ser humano é capaz de Deus. O desejo é o *topos* para se falar e experimentar Deus. Podemos afirmar que “o desejo de Deus está inscrito no coração do homem, já que o homem é criado por Deus e para Deus; e Deus não cessa de atrair o homem a si, e somente em Deus o homem há de encontrar a verdade e a felicidade que não cessa de procurar” (CIC, 1993, p. 23). Nesta perspectiva, afirma a Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*:

A razão mais sublime da dignidade do homem consiste na sua vocação à união com Deus. É desde o começo da sua existência que o homem é convidado a dialogar com Deus: pois, se existe, é só porque, criado por Deus por amor, é por Ele por amor constantemente conservado; nem pode viver plenamente segundo a verdade, se não reconhecer livremente esse amor e se entregar ao seu Criador (GS 19, §1).

O ser humano é interpelado pelo mistério divino ao diálogo. Criado por Deus, o ser humano deve buscar a comunhão com seu Criador por meio da relação amorosa, pois Deus é amor que afeciona o nosso íntimo mais íntimo. A experiência de Deus se dá no desejo que busca compreender e captar o mistério do sagrado que perpassa a nossa existência. Nesta perspectiva, evocamos a teologia cristã que fala de Deus. Como compreender a teologia cristã e o seu discurso sobre Deus?

A teologia cristã se constitui a partir de três fontes: “a fé, a revelação e a Escritura” (HAIGHT, 2005, p.18). O ponto de partida é a objetividade histórica do evento fundador do cristianismo, isto é, a encarnação do Verbo de Deus (Cf. *João* 1,14). O objeto de estudo da teologia é o “mistério, o ato mesmo pelo qual Deus se deu a conhecer aos homens” (GEFFRÉ, 1989, p. 81). Deus revelou-se na história da humanidade. Acolheu a humanidade em toda a sua condição humana. O ser humano nunca foi abandonado por Deus. A resposta de Deus está em sua liberdade de escolha e entrega ao mistério revelado em seu Filho Jesus.

Afirmamos que o conhecimento e a relação que a humanidade tem com Deus podem ser ilustrados por meio de percepções diversas:

a fenomenológica (o que realmente entendeu e entende a humanidade com o termo Deus e como a Ele se reportou); a filosófica (o que é que a inteligência humana, exercitada criticamente, compreendeu e disse daquele que todos chamam Deus); e a da fé, como acolhida da revelação que Deus fez de Si (o que é que Deus nos disse de Si e o que é que, a partir desta revelação, nós podemos saber e dizer dele (CODA, 2003, p. 186).

Na vertente fenomenológica, “a experiência de Deus é um dado originário e incontestado da experiência humana [...] A crença religiosa

corresponde à necessidade de sentido global do homem” (CODA, 2003, p. 186-187). A experiência religiosa, nesse sentido, se divide numa dimensão vertical e numa perspectiva horizontal. A primeira, “no sentido em que divide o mundo em duas esferas: a do sagrado e a do profano, entre as quais existe uma verdadeira ruptura de nível, mas também uma comunicação” (CODA, 2003, p. 187). A segunda, “formada pelo conjunto das crenças e dos ritos que constituem a força íntima de vinculação da convivência social” (CODA, 2003, p. 187).

Na perspectiva filosófica, consideramos no ocidente o encontro com a tradição judaico-cristã. A procura de Deus constitui seu tema originário e radical. No decorrer da evolução filosófica, o tema de Deus é analisado em três fases: “a grega pré-cristã; a cristã patrística-medieval; a moderna” (CODA, 2003, p. 187). Na primeira, observamos que “Deus é identificado como o princípio de realidade e de inteligibilidade de tudo aquilo que é: quer seja visto como o Uno que está além de todos os seres e de todas as nominações primeiro em Platão e depois, sobretudo em Plotino” (CODA, 2003, p. 187). Na segunda, com o advento do cristianismo, a reflexão filosófica sobre Deus encontra duas temáticas fundamentais da revelação: “a da transcendência absoluta de Deus com relação ao mundo, que dele deriva por criação a partir do nada; e a de um Deus que é Vida trinitária e que interage na história até encarnar-se e morrer pelos homens” (CODA, 2003, p. 187).

Na perspectiva moderna, apontamos três critérios para pensar a questão de Deus. “O primeiro é o deísmo (a partir do iluminismo) como afirmação de um Deus longínquo da criação e da história, que não intervém nela e permanece incognoscível; o panteísmo ou monismo como afirmação da identidade de Deus e da realidade; e o ateísmo” (CODA, 2003, p. 186-187).

Por fim, o conhecimento de Deus a partir de Sua autorrevelação. A teologia cristã não nega a razão na afirmação de Deus, mas ela parte da “acolhida da livre auto-revelação que Deus fez de Si mesmo, e que não se pode deduzir” (CODA, 2003, p. 187). Podemos percorrer em duas perspectivas sobre a revelação de Deus na ótica judaico-cristã: (a) “a revelação com a qual Deus nos fala de Si no Antigo Testamento pode ser lida diacronicamente em suas várias fases, ou sincronicamente nos traços característicos que ela nos apresenta como próprios de Deus” (CODA, 2003, p. 187); a segunda, no Novo Testamento, “o Deus de Jesus Cristo é o dos Pais, o de Moisés e dos profetas, mas Jesus mesmo se apresenta como o revelador escatológico da proximidade de Deus como Pai (*o Abbá*) que perdoa e liberta todos” (CODA, 2003, p. 187).

Na perspectiva da teologia cristã, afirmamos que a revelação é “ato livre com que Deus comunica o seu mistério à humanidade convidando-a à partilha. A revelação constitui o fundamento da fé e sua referência constante” (CODA, 2003, p. 663). O conceito revelação deve sua origem ao grego “*apokalýptein* que significa: tornar manifesto, retirar o véu” (CODA, 2003, p. 663). A revelação é a presença de Deus na humanidade que se manifesta na experiência humana. Por isso, podemos falar da experiência do sagrado.

Na perspectiva de Rudolf Otto, o sagrado é:

mysterium tremendum ou o *mistério que faz tremer*, expressa-se primeiramente na forma brutal do sinistro, do terrível, o que para Otto é o aspecto mais primitivo ou não evoluído do tremendo. É o medo em seu estágio inferior, é o terror, o pânico, o medo dos demônios, o calafrio que manifesta nosso terror frente ao sinistro da vida. Esse sentimento não é o mesmo sentimento do medo comum do homem, é o medo do sinistro que só o *homo religiosus* pode ter e experimentar. Ele emudece a alma e pode

“conduzir às estranhas excitações, à alucinações, à transportes e à êxtase (SILVA; SILVA, 1985, p. 3).

O sagrado é o mistério que faz o ser humano tremer de forma brutal, sinistra e terrível. A experiência do sagrado pode levar o homem a diferentes experiências como excitações, alucinações, transportes e êxtase. Essa experiência é pessoal e intransferível. O sagrado não está presente de forma exclusiva no espaço religioso institucional, pois se manifesta na vida e na ordem do universo. O mundo é sagrado, a vida é sagrada.

O grande estudioso da religião, Mircea Eliade, afirmava o seguinte sobre Ruldof Otto (ELIADE, 1992, p. 12):

Na obra *Das Heilige*, Rudolf Otto esforça-se por clarificar o caráter específico dessa experiência terrífica e irracional. Descobre o sentimento de pavor diante do sagrado, diante desse *mysterium tremendum*, dessa majestas que exala uma superioridade esmagadora de poder; encontra o temor religioso diante do *mysterium fascinans*, em que se expande a perfeita plenitude do ser. R. Otto designa todas essas experiências como numinosas (do latim *numen*, “deus”) porque elas são provocadas pela revelação de um aspecto do poder divino. O numinoso singulariza-se como qualquer coisa de *ganz andere*, radical e totalmente diferente: não se assemelha a nada de humano ou cósmico; em relação ao *ganz andere*, o homem tem o sentimento de sua profunda nulidade, o sentimento de “não ser mais do que uma criatura”, ou seja – segundo os termos com que Abraão se dirigiu ao Senhor –, de não ser “senão cinza e pó” (*Gênesis*, 18: 27).

Mircea Eliade afirmava que “o homem toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano” (ELIADE, 1992, p. 13). Para referir-se ao sagrado, Eliade utiliza o conceito hierofania. O conceito “exprime apenas o que

está implicado no seu conteúdo etimológico, a saber, que algo de sagrado se nos revela” (ELIADE, 1992, p. 13). O sagrado em sua concepção é o que se manifesta no mundo e, ao mesmo tempo, pode ocultar-se do ser humano.

Portanto, há diversos modos de se falar da experiência de Deus na existência humana. A teologia cristã é uma forma de apresentar o Deus revelado em seu Filho Jesus. A teofania cristã revela um Deus que se encarna e se esvazia de seu poder divino para estar com a humanidade. Jesus é a face sagrada de Deus com a humanidade, que peregrina nas estradas da humanidade. Por isso, podemos apontar a literatura como *topos* da experiência de Deus tanto em sua aceitação quanto em sua negação.

## **2. A LITERATURA COMO O LOCUS DO DISCURSO TEOLÓGICO DE DEUS**

A literatura é espaço para se falar, pensar e experimentar Deus. Podemos, de início, apresentar as aproximações de superfície entre literatura e teologia: (1) o texto sagrado em forma poética; (2) textos devocionais, religiosos e místicos dotados de valor poético; (3) afecção de uma dada cultura religiosa em textos não religiosos. Podemos também destacar algumas aproximações “radicais” entre literatura e sagrado: (1) poesia, experiência religiosa e erotismo são experiências limítrofes (Octávio Paz/George Bataille); (2) a palavra poética resguarda o espanto ante o mundo (Heidegger/Vilém Fluser); (3) a poesia (literatura) nos dá uma unidade e integridade da existência humana (Albert Camus); (4) a poesia é a face de Deus atingida pela brutalidade das coisas (Adélia Prado).

Na sociedade contemporânea, encontramos uma série de obras que retratam a relação entre teologia e literatura (BARCELLOS, 2003, p. 02). Identificamos o tema da teologia na obra literária de diversos escritores ateus ou gnósticos. Podemos perceber a articulação entre literatura e teologia quando São Tomás de Aquino fundamenta-se na concepção do Pseudo- Dionísio:

as realidades poéticas não podem ser compreendidas pela razão por causa de uma deficiência de verdade que está nelas; as realidades divinas não podem ser compreendidas pela razão por causa de sua superabundante verdade. Realidades poéticas e realidades divinas, por razões opostas, são obrigadas a apelar para imagens (BARCELLOS, 2003, p. 12).

São Tomás de Aquino “percebia a afinidade linguística entre o discurso teológico e o discurso literário, na medida em que ambos recorrem à imagem” (BARCELLOS, 2003, p. 12). A crise que se vive no pensamento teológico ocidental posterior a São Tomás deve-se precisamente à perda de contato da teologia com a cultura, que decorre de maneira inexorável da perda de contato com a imagem, por isso podemos afirmar por meio da literatura:

No dia em que a teologia deixou de ser simbólica, abriu-se a era das grandes dissociações para a cultura cristã. Não tendo mais contato com a cultura que a veiculou - a cultura bíblica -, bem mais radicalmente, perde o seu potencial para viver em simbiose com toda cultura humana, seja ela qual for, e, antes de mais nada, com a cultura antiga. Nunca se poderá igualar símbolos a conceitos. A relação que a teologia mantém com as imagens e a literatura de uma época define exatamente a relação que a teologia mantém com a cultura dessa época. Uma teologia sem imagens é uma teologia sem cultura. No dia em que a teologia pretender viver sem seus símbolos nativos, aqueles da Bíblia, e com seus símbolos complementares, aqueles das diferentes culturas que as veiculam, é uma alma que pretende viver



independentemente de seu corpo. Ela tende a uma axiomática, a um sistema intemporal (BARCELLOS, 2003, p. 12).

Há aqui um reencontro da teologia com a cultura contemporânea por meio da literatura. Esta é uma forma de teologia sob forma literária (PÉGUY *apud* BARCELLOS, 2003, p. 13), possibilitando ricas experiências tanto para a teologia quanto para a literatura. A teologia é revelada pela literatura, a qual pode se afirmar como *topos* teológico para falar da experiência de Deus a partir da condição humana como afirmação ou negação do sagrado. A teologia pode e deve recorrer à literatura como mediação para a leitura da realidade, complementando ou até eventualmente substituindo a mediação das ciências humanas e sociais:

Para chegar ao antropológico, à compreensão do que é o homem e do que ele significa, a teologia pode ser ajudada por vários tipos de mediação, como dissemos. Ela pode fazer apelo à filosofia e às ciências em geral, com destaque para as chamadas ciências humanas. Mas ela pode também fazer apelo às artes. Estas, por sua natureza e por seu antropocentrismo radical, são também lugar de revelação do humano. Sendo assim, a literatura de ficção revela uma forma de compreensão do humano, uma antropologia (BARCELLOS, 2003, p. 16).

Por meio da literatura, a teologia teria acesso a “esferas do real que escapam à análise das ciências” (BARCELLOS, 2003, p. 16). O recurso “à literatura por parte da teologia não precisa ser visto exclusivamente em termos de mediação para o conhecimento da realidade humana” (BARCELLOS, 2003, p. 16), mas podemos afirmar que certas obras literárias são teológicas. É a literatura impregnada de teologia e a teologia circunscrita na literatura, sem que ambas percam suas especificidades.

Em Gesché (1994) encontramos uma antropologia literária. Seu pensamento defende que é “impossível, de fato e de direito, falar bem de Deus se não conhecemos o homem e se não procuramos encontrá-lo naquilo que o constitui no mais íntimo de sua verdade [...] A antropologia torna-se, assim, como que a epistemologia da teologia” (GESCHÉ *apud* BARCELLOS, 2003, p. 17). Há uma teorização da literatura como “lugar teológico”. O objetivo de Gesché não é situar a literatura como subsídio para a edificação da teologia, “mas, sobretudo, como um lugar de verificação da pertinência e relevância de qualquer discurso teológico que se pretende produzir, o que amplia consideravelmente a noção de *lugar teológico*” (GESCHÉ *apud* BARCELLOS, 2003, p. 18).

Um autor como Krzywon propõe a seguinte compreensão entre teologia e literatura: “a teologia da literatura enquanto disciplina, isto é, subdivisão da ciência da literatura, é a ciência, isto é, a teoria da literatura em vista da teologia a ela condicionada e por ela caracterizada” (KRZYWON *apud* BARCELLOS, 2003, p. 19). Nesta perspectiva, o que Krzywon “propõe é o estudo do texto literário com o instrumental fornecido pela hermenêutica literária tendo em vista apreender e avaliar criticamente seus possíveis sentidos teológicos” (KRZYWON *apud* BARCELLOS, 2003, p. 19). A hermenêutica literária possibilita compreender o sentido teológico na obra literária.

A literatura não se reduz à teologia, e a teologia não se reduz à literatura. A literatura fala do sagrado, de Deus e da poesia mística porque subjaz em si o ser humano que crê e busca no sagrado a compreensão da vida ou, por outro lado, na literatura fala-se também do ser humano em sua descrença no sagrado. Por isso, podemos dizer que “o fato de a literatura interessar-se por questões de religião não configura interesse pela teologia, pois a afirmação de religião não é

necessariamente afirmação de teologia” (MANZATTO, 1994, p. 7). O interesse da literatura pela religião nem sempre é o interesse da ciência teológica, mas o olhar para o sentido da religião na existência humana ou de sua negação. Acredito que “a literatura pode relacionar-se com a teologia, em sentido estrito, e que isso pode ser benéfico à ciência da fé” (MANZATTO, 1994, p. 7).

O objetivo da teologia é a revelação. Por isso, o falar de Deus se justifica a partir da percepção de Deus presente na história da humanidade, na experiência do indivíduo. Podemos “ter um discurso sobre Deus porque ele se mostra à humanidade. Não é a razão humana que chega até ele, no esforço da filosofia ou da religião; é ele quem vem ao encontro da humanidade” (MANZATTO, 1994, p. 7). Nesta perspectiva, “revelação é uma noção de teologia cristã extremamente importante. Afirma Deus que se revela, e o humano que pode conhecê-lo” (MANZATTO, 1994, p. 7). A literatura torna-se *topos* da experiência de Deus, narrando a condição humana e sua experiência do sagrado. Configura-se na literatura o discurso da experiência humana de Deus.

O fato de Deus mostrar-se na história tem duas consequências imediatas: a de que a revelação tem sempre de acontecer em categorias humanas e a de que história precisa ser interpretada para que nela se veja a presença de Deus. A primeira significa que o humano não pode compreender o que não se situa em suas categorias existenciais, e a segunda que não há fatos brutos na história, mas sempre carentes de interpretação (MANZATTO, 1994, p. 8).

A revelação de Deus ocorre a partir das categorias humanas, e a história deve ser interpretada no interior da humanidade para que se perceba a presença de Deus. Nesse viés, temos, na Revelação cristã, a encarnação do Verbo Divino (*João 1,1-18*) que se torna carne e sangue,

assumindo a condição humana. A Palavra de Deus se encarna e esvazia-se de sua condição divina, assumindo a totalidade da humanidade. Por meio das narrativas do texto sagrado e da experiência mística humana, abre-se espaço para a arte literária. As realidades humanas e as artes são caminhos da revelação de Deus na humanidade.

A literatura é uma realidade humana que pode apresentar elementos que permitam ver o Deus que se revela à humanidade. Nunca é demais lembrar que a pergunta básica da teologia é sobre o ser de Deus, e que quando se pergunta sobre outras realidades o faz sempre à sombra das afirmações da fé em Deus. Daí que o que se busca na literatura, em sua aproximação com a teologia, é o que ela pode apontar como importante para o conhecimento de Deus (MANZATTO, 1994, p. 8).

A aproximação entre literatura e teologia se dá no fato, portanto, de que a literatura pode apontar o conhecimento para Deus a partir da experiência do escritor, do narrador ou por meio dos personagens que fazem parte da narrativa do texto literário. Nesse sentido, a literatura se apresenta como “*locus revelationis*” que questiona a teologia, obrigando-a a repensar seu conhecimento em função das afirmações literárias a respeito da experiência de Deus afirmadas em seus personagens. Afirmamos também que “a compreensão de Deus e de todas as outras coisas à sua luz, objetos de trabalho da teologia, são ‘checadas’ a partir do discurso literário. A literatura, além de obrigar a repensar o método da teologia, parece chegar a influir no conteúdo mesmo das afirmações do discurso teológico” (MANZATTO, 1994, p. 9).

É fundamental “se respeitar a literatura [...] Não se pode obrigar um autor ou um texto literário a manifestar interesse pelas questões teológicas se ele assim não o quiser” (MANZATTO, 1994, p. 9). Não podemos “assumir apenas um tipo de literatura dita religiosa ou cristã,

deixando de lado o que se chamaria de *literatura profana*. Ora, a literatura que interessa à teologia é toda ela, inclusive a não religiosa ou mesmo atea” (MANZATTO, 1994, p. 9). Nesta perspectiva, a literatura deve ser espaço de liberdade para falar ou omitir as questões religiosas. A primeira referência da literatura não é o sagrado, mas o humano.

A arte literária apresenta uma visão do humano, uma leitura, uma afirmação do sentido do ser humano no mundo. É a literatura quem afirma, não quem pergunta. A teologia, que afirma que o Deus em quem ela crê se revela em categorias humanas, pergunta, ela sim, o quê aquela apresentação do humano pode ensinar-lhe a respeito de Deus. Há que se passar, evidentemente, pelo caminho da analogia existente entre Deus e o humano, mas são os conteúdos teológicos, suas afirmações sobre Deus que aqui entram em pauta: nada menos que isso! (MANZATTO, 1994, p. 10).

Na literatura, encontramos a dimensão antropológica, uma visão de ser humano que se afirma em suas experiências de sentido no mundo. O sentido é experiência iluminadora da existência humana. O sentido diz e revela. O sentido é profundo e não banal nem volátil. O sentido ajuda a pensar e a repensar nossa condição humana no mundo. Por isso, “o sentido não é periférico, mas componente da constituição da pessoa. Não se pode viver sem o fator básico do sentido. O sentido mora na substância do ser humano” (ARDUINI, 2007, p. 69). O sentido é clarificador, é expressivo, é revelador e, ao mesmo tempo, é consistente e atraente. Dessa forma, “o sentido desvela, patenteia, ensina a descobrir tramas, a valorizar a existência, a liberdade, a criatividade, a responsabilidade” (ARDUINI, 2007, p. 69).

A literatura revela o sentido da existência humana, mas não tem por obrigação ser religiosa ou seguir uma tradição teológica.

A literatura não tem “obrigação” de teologia, de ocupar-se do religioso ou de ser fiel a alguma tradição religiosa. A arte é livre. A teologia, por seu lado, tem obrigações: de ser racional, de ser fiel ao humano e à sua situação no mundo, e também a de ser fiel à sua tradição religiosa. Por isso ela precisa verificar como as afirmações “a partir” da literatura podem “ser incluídas” no seu “tesouro” tradicional. Por outro lado, quando a obra literária apresenta uma “teologia explícita” ou faz alusão direta a temas tratados teologicamente, é preciso evitar o risco do círculo vicioso, o de buscar na literatura aquilo que a teologia já lhe deu. (MANZATTO, 1994, p. 10).

A teologia e a literatura falam do humano a partir da busca de sentido no mundo que configura o sentido do sagrado, a mística, a fé ou a negação de Deus. A teologia, “reflexão crítica e racional da fé, procurará, pelos caminhos que lhe são próprios, interpretar a presença de Deus naqueles acontecimentos seguindo as orientações da tradição eclesial, para ver como essa presença pode ser vista como salutar” (MANZATTO, 1994, p. 12). A literatura trata do sentido humano. Dentre os diversos sentidos, retrata a trama humana da experiência religiosa na existência humana. Por isso, afirmamos que “a teologia terá muito a ganhar se contemplar aquilo que a literatura afirma e revela sobre o humano e, daí, sobre Deus [...] a literatura terá a ganhar se atentar não apenas para temas de religiosidade, mas para a compreensão que a teologia tem do humano a partir de seu discurso sobre Deus” (MANZATTO, 1994, p. 13).

Portanto, a literatura é *locus* do discurso teológico sobre Deus, da experiência do sagrado e da mística na existência humana. Vamos analisar, em seguida, quatro autores que descrevem a temática de Deus em suas obras literárias selecionadas. Não se pretende esgotar toda a reflexão da imagem de Deus que aparece em suas narrativas, mas

abordar partes do texto que revelam a imagem de Deus e suas consequências na experiência humana do ato de crer.

### **3. CAIM, DEUS É O MAL**

A obra *Caim* (2009) foi escrita pelo escritor português José Saramago (1922-2010). Nosso objetivo é descrever o discurso da experiência de Deus que aparece em sua obra. Qual a imagem de Deus que se construiu na narrativa literária? O escritor se apresentava como ateu. Nesta perspectiva, não interessa aqui o julgamento moral da posição ateuista do escritor, mas analisar como se constitui a experiência de Deus na condição humana a partir do personagem *Caim*. A trama literária se dá entre Deus e Caim.

A trama é conhecida, Deus aceita o sacrifício de Abel e rejeita o de Caim, tendo como resultado o assassinato de Abel por Caim. No entanto com a intenção de contar a “instrutiva e definitiva história de Caim”. Saramago reconta a história bíblica e confronta a tradição realizando uma releitura do conflito dramático entre os irmãos sob a ótica do fratricida, trazendo Deus como autor intelectual do crime, pois que pela preferência de um ao outro e por não interferir na hora do homicídio Deus é tão culpado quanto Caim (CARVALHO, 2011, p. 35).

No romance, José Saramago “reinterpreta as narrativas bíblicas do Antigo Testamento trazendo Deus a um debate onde ele é criticado e condenado diante de suas ações” (CARVALHO, 2011, p. 35). Com ironia e sarcasmo, o escritor desconstrói a imagem sacra de Deus considerada pela tradição judaico-cristã. Na obra, “o autor ao reinterpretar as narrativas bíblicas traz Deus a um debate, condena-o e critica-o diante de suas ações, as quais são observadas através de viagens no tempo e no

espaço que na perspectiva do anti-herói são julgadas sem receio” (CARVALHO, 2011, p. 35-36). A punição para Caim foi de andar errante pela terra. Assim, Caim exerce uma atividade profética, mas não de um profeta de acordo com a perspectiva tradicional, mas é transformado, por meio da narrativa literária, num profeta “às avessas”, condenando Deus em uma perspectiva humana. Deus é humano. Caim sempre aparece criticando os atos de Deus.

Caim condena a atitude de Deus em sacrificar as crianças inocentes de Sodoma e Gomorra, “sobretudo quando manda matar, uma só criança das que morreram feitas tições em Sodoma bastaria para o condenar sem remissão, mas a justiça, para deus, uma palavra vã [...]” (SARAMAGO, 2009, p. 135). Deus é julgado como não misericordioso. Deus permite a morte de inocentes. Caim questiona o conceito de justiça de Deus na provação de Jó, pois Deus o fez sofrer sem motivo:

Então caim disse, Se bem entendi, o senhor e satã fizeram uma aposta, mas job não pode saber que foi alvo de um acordo de jogadores entre deus e o diabo, Exactamente, exclamaram os anjos em coro, A mim não me parece muito limpo da parte do senhor, disse caim, se o que ouvi é verdade, job, apesar de rico, é um homem bom, honesto, e ainda por cima muito religioso, não cometeu nenhum crime, mas vai ser castigado sem motivo com a perda dos seus bens, talvez, como tantos (SARAMAGO, 2009, p. 135.)

Deus aparece aqui como aquele que joga com a vida humana. Sem se importar com as consequências e o sofrimento do ser humano, Deus brinca com a vida de Jó que acredita profundamente em Deus, além de ser homem bom e honesto. Deus é inconsequente. Deus é imoral. Caim examina também o caráter de Deus quando da morte de três mil pessoas no deserto no episódio do bezerro de ouro, onde afirma:



Eu não fiz mais que matar um irmão e o senhor castigou-me, quero ver agora quem vai castigar o senhor por estas mortes, pensou caim, e logo continuou, Lúcifer sabia bem o que fazia quando se rebelou contra deus, há quem diga que o fez por inveja e não é certo, o que ele conhecia era a maligna natureza do sujeito (SARAMAGO, 2009, 101).

Deus é apresentado como um assassino. Caim deseja saber quem irá condenar Deus por seus atos criminosos. As ações de Deus levam à morte milhares de inocentes. A partir de qual ótica o autor deseja apresentar Deus? A figura de Deus é interpretada de modo heterodoxo. Os atributos de Deus da teologia tradicional como: santidade, justiça, fidelidade, misericórdia, amor e bondade (PEARLMAN, 2009, p. 71-76) não aparecem no Deus da obra *Caim*. Deus é aquele que se evita (SARAMAGO, 2009, p. 9); imprevidente (SARAMAGO, 2009, p. 13); Deus é vaidoso, vingativo (Saramago, 2009, p. 16-17); não misericordioso (SARAMAGO, 2009, p. 28). Ao contrário, Caim é livre (SARAMAGO, 2009, p. 34-35); é o que odeia Deus (SARAMAGO, 2009, p. 143); possui inato sentido moral da existência e, por isso, julga Deus:

O senhor não ouve, o senhor é surdo, por toda a parte se lhe levantam súplicas, são pobres, infelizes, desgraçados, todos a implorar o remédio que o mundo lhes negou, e o senhor vira-lhes as costas, começou por fazer uma aliança com os hebreus e agora fez um pacto com o diabo, para isto não valia a pena haver deus (SARAMAGO, 2009, p. 113).

Deus é desacreditado. Deus não se importa com o sofrimento de suas criaturas. Deus é indiferente ao sofrimento dos seres humanos. Podemos evocar outros atributos do Deus de Caim: identificado com o poder, o Estado, arrogante, vaidoso, arbítrio, não amável, fraco (não assume a própria culpa), engenheiro, culpado, louco, mau, um deus cujo âmbito de ação é restrito pelo humano e pelos bens da natureza.

Podemos afirmar que Deus é criado à imagem e semelhança do homem. Deus se configura como o mal.

Saramago não é devedor da Teologia conservadora, de igual maneira não está circunscrito a nenhuma forma de pensar teológico, por esse motivo o foco hermenêutico do romancista destaca a ambiguidade do caráter divino diante de suas decisões, erros e ordens. Sua abordagem de Deus é humanista e é sob o prisma de uma visão humana que ele efetua a leitura do Antigo Testamento no livro *Caim* (CARVALHO, 2011, p. 37).

Deus é humano, fabricado conforme a vontade e os desejos humanos. Só quando encontra o homem, encontra-se Deus. O homem é o deus ético, moral e responsável. Podemos destacar diversos questionamentos sobre o discurso de Deus que aparece na experiência de *Caim*: como pode Deus escolher um irmão e menosprezar o outro sendo então coautor de um assassinato? Que Deus é esse que mesmo sendo onisciente faz uma aposta com o diabo apenas para provar a fé de seu servo? Que Deus pai é esse que pede a seu servo o sacrifício de seu único filho? Que Deus é esse que condena pela morte de uma única pessoa, mas que é favorável à morte de milhares que o contrariem? Que Deus amoroso é esse que condenou inclusive as inocentes crianças de Sodoma e Gomorra? (CARVALHO, 2011, p. 37-38).

O romance *Caim* é uma crítica no sentido ético ao interpretar Deus no Antigo Testamento, a perspectiva divina “ser beligerante, dominador, temperamental, vaidoso e irônico” (CARVALHO, 2011, p. 38). A aparição de Deus é anunciada “por um estrondo de trovão, o senhor fez-se presente. Vinha trajado de maneira diferente da habitual, segundo aquilo que seria, talvez, a nova moda imperial do céu, com uma

coroa tripla na cabeça e empunhando o cetro como um cacete” (SARAMAGO, 2009, p. 16). Podemos citar outro exemplo:

Naquele exacto momento, em meio de um trovão ensurdecedor e dos correspondentes relâmpagos pirotécnicos, o senhor manifestou-se. Vinha em fato de trabalho, sem os luxos vestimentários com que reduzia à obediência imediata aqueles a quem pretendia impressionar sem ter de recorrer à dialética divina (SARAMAGO, 2009, p. 148).

A imagem de Deus é sempre a imagem e a semelhança de sua criatura. Os defeitos apresentados são os mesmos dos homens. Como vimos, o conflito entre Caim e Deus é iniciado no episódio do assassinato de Abel. O que chama atenção nessa narrativa é Caim afirmar que matou Abel por não poder matar a Deus, o que prova que não se pode destruir a figura de Deus na sociedade, mas pela intenção agora Deus está morto para o personagem (SARAMAGO, 2009, p. 35). Sabemos que Deus não pode ser morto no romance, mas pode-se matar o que ele representa, ou seja, a brutalidade, o mal, a guerra, a injustiça, as covardias com os inocentes e sofredores deste mundo. Com a intenção de matar Deus, o autor “tangencia Nietzsche, proclama o super-homem, mas não matando Deus e sim o reinventando. Então, pela intenção Caim matou a Deus?” (SARAMAGO, 2009, p. 38). Nessa perspectiva, “Caim tem a possibilidade de ver a ‘verdadeira face de Deus’, ou seja, ele está livre dos dogmas e tradições religiosas podendo, então, fazer uma leitura crítica da divindade” (SARAMAGO, 2009, p. 38).

Caim como profeta “às avessas” no romance desvela a “verdadeira face” de Deus, apresentando as incoerências de suas atitudes perante a humanidade. A imagem de Deus construída na narrativa é humanista e é “sob o prisma de uma visão humana que ele efetua a leitura do Antigo

Testamento no livro Caim” (CARVALHO, 2011, p. 38-39). O Deus em Caim é sempre à imagem e semelhança de sua criatura. Os defeitos apresentados são os mesmos dos homens. Podemos questionar: o que Saramago pretende ao apresentar Deus à imagem de sua criação? Segundo Costa, “Saramago opta pelo fazer crítico, ou seja, pela forma como o homem constrói seu universo religioso” (COSTA, 2004, p. 2). O ser humano é quem cria Deus, mas acaba tornando-se imagem da sua criação, logo, tendo inventado Deus, o homem imediatamente tornou-se seu escravo (DUTRA, 2010, p. 47). Nessa perspectiva, afirmamos que “Saramago muda Deus para mudar o humano” (SANTOS JÚNIOR, 2008, p. 171).

O ataque a Deus, realizado pelo romance, “na realidade ele está tentando guiar o ser humano por meio de seu discurso parabólico a uma reinvenção da própria sociedade. Saramago não propõe a morte de Deus, porque a *Deus não se pode matar*” (CARVALHO, 2011, p. 39). Saramago apresenta uma nova proposta sobre Deus. Essa ideia se concretiza no final do romance:

Vindo do escuro interior da arca, caim apareceu no limiar da grande porta, Onde estão noé e os seus, perguntou o senhor, Por aí, mortos, respondeu caim, Mortos, como, mortos, porquê, Menos noé, que se afogou por sua livre vontade, aos outros matei-os eu, Como te atreveste, assassino, a contrariar o meu projecto, é assim que me agradeces ter-te poupado a vida quando mataste abel, perguntou o senhor, Teria de chegar o dia em que alguém te colocaria perante a tua verdadeira face, Então a nova humanidade que eu tinha anunciado, Houve uma, não haverá outra e ninguém dará pela falta, Caim és, e malvado, infame matador do teu próprio irmão, Não tão malvado e infame como tu, lembra-te das crianças de sodoma. Houve um grande silêncio. Depois caim disse, Agora já podes matar- me, Não posso, palavra de deus não volta atrás, morrerás da tua natural morte na terra abandonada

e as aves de rapina virão devorar-te a carne, Sim, depois de tu primeiro me haveres devorado o espírito (SARAMAGO, 2009, p.172).

Caim, como tripulante da arca, vinga-se de Deus. A sua atitude faz dele novamente um homicida. “Suas vítimas, agora, são Noé e sua família, pois incapacitado de matar Deus, destrói a humanidade, assim o antigo Deus é conduzido ao ostracismo e destituído de seus pressupostos e da violência que os homens imputam a sua vontade” (CARVALHO, 2011, p. 39). Caim apresenta a verdadeira face de Deus (SARAMAGO, 2009, p. 172). Na obra, com o diálogo não terminado entre Caim e Deus, o diálogo do desentendimento permanece até a história presente entre Deus e o ser humano, pois “a história dos homens é a história dos seus desentendimentos com Deus, nem ele nos entende a nós, nem nós o entendemos a ele” (SARAMAGO, 2009, p. 172).

A experiência de Deus para Caim é a figura do mal. Deus não pode ser morto. Para matar Deus é necessário matar o homem. Na perspectiva do romance, o homem ocupa-se do lugar de Deus. O homem é o próprio Deus, enquanto sujeito ético e responsável pela própria humanidade. Há o desejo de superação do “deus Estado” que justifica as guerras, a violência e a morte de milhões de inocentes.

#### **4. A OBSCENA SENHORA D.: O MAL É A AUSÊNCIA DE DEUS**

A obra *A obscena Senhora D.* (1982), de Hilda Hilst (1930-2004) rompe com a linguagem referencial. O obsceno é a lucidez radical, o questionamento radical do ser no mundo. Numa entrevista, foi perguntada sobre a sua formação religiosa, e ela respondeu: “a minha literatura fala basicamente desse inefável, o tempo todo. Mesmo na pornografia, eu insisto nisso. Posso blasfemar muito, mas o meu

negócio é o sagrado. É Deus mesmo, meu negócio é com Deus” (SUTTANA, 2006, p. 30). Sobre o erótico, Hilda Hilst dizia que “o erótico [...] é quase uma santidade. A verdadeira revolução é a santidade” (SUTTANA, 2006, p. 31). A experiência de Deus se passa por meio do erótico, do obsceno. A poética de Hilda Hilst fala do desejo, isto é, “daquele suposto desejo que um dia eu vi e senti em algum lugar. É isso que eu quero fazer” (SUTTANA, 2006, p. 37).

De modo geral, na poesia de Hilda Hilst, há “a recorrência de procedimentos estilísticos e discursivos próprios da mística apofática para a nomeação do divino [...], assumem a forma de uma erótica vicária onde o humano desejo será alimento para a fome de Deus” (OLIVEIRA, 2013, p. 1). A lírica de Hilda Hilst apresenta duas dimensões fundamentais: “a) a multiplicação de nomes obscuros para designar uma presença inefável que transita entre o transcendente e o imanente, o amoroso e o perverso, e; b) uma erótica bastante influenciada pelo fenômeno do amor cortês” (OLIVEIRA, 2013, p. 2). O inefável é o sagrado que se manifesta e se oculta na experiência humana.

Nos escritos de Hilda Hilst, afirmamos que há uma “busca frenética do divino disposto para além de todo alcance ou compreensão. A busca, por sua vez, conforme a compreendemos, deverá ser concebida tomando-se como referência aquilo que ela institui realmente no corpo da obra” (SUTTANA, 2006, p. 135). A busca de Deus para Hilda Hilst:

se manifesta no discurso como uma afirmação daquilo que se nega [...] buscar a divindade, na ficção de Hilda Hilst, tem o sentido de afirmar a ausência da divindade, implicando que, se nessa obra a procura do divino se estabelece como uma força que justifica e impõe a necessidade de escrever, a divindade que se demanda ali será vivida como distância antecipada, intransponível, a todo divino. A divindade seria, na obra, a própria distância

em que se manifesta ou a distância de Deus em relação à palavra que O afirma e O quer. Tal elemento institui assim uma presença divina que nunca se encontra plenamente confirmada. Antes, pode-se dizer que Deus é presença na distância, ausência presente que inaugura o gesto de buscar como um gesto essencial, mas que não garante senão a certeza de que se busca no imenso deserto da distância (SUTTANA, 2006, p. 135).

A busca de Deus se dá na experiência da ausência. Quanto mais se busca Deus, mais distante Ele se torna da pessoa que está à sua procura. A experiência mística da busca de Deus nos coloca para além de todo alcance. Há uma solidão, obsessão pela procura de Deus que está ausente e inominável. Podemos afirmar que se experimenta o desamparo humano. Na obra *A obscena Senhora D.*, o mal seria a ausência de Deus, contrariamente à obra de *Caim*, na qual Deus é o próprio mal.

Na obra *A obscena Senhora D.*, aparecem dois personagens principais: a sra. Hillé e o sr. Ehud. Hillé deseja compreender o obscuro, ou seja, Deus. O sr. Ehud representa o projeto de razoabilidade. No início da obra, ela diz: “eu Nada, eu Nome de Ninguém, eu à procura da luz numa cegueira silenciosa, sessenta anos à procura do sentido das coisas” (HILST, 2001, p. 4). Hillé deseja saber o sentido da vida. Ela se configura por *senhora D* em referência ao sentido da palavra – *Derrelição* – que significa desamparo, abandono.

Desamparo, Abandono, desde sempre a alma em vaziez, buscava nomes, tateava cantos, vincos, acariciava dobras, quem sabe se nos frisos, nos fios, nas torçuras, no fundo das calças, nos nós, nos visíveis cotidianos, no ínfimo absurdo, nos mínimos, um dia a luz, o entender de nós todos o destino, um dia vou compreender, Ehud compreender o quê? isso de vida e morte, esses porquês [...] (HILST, 2001, p. 5).

A experiência de Hillé se dá na busca da compreensão do sentido da morte e da vida. Há um profundo desejo de entender o destino humano. O início da vida e o seu fim. Hillé faz do vão da escada o seu espaço sagrado, o seu mundo de conexão, seu refúgio místico. Ehud, seu esposo, sempre presente em suas memórias, procura despertar Hillé de sua busca por resposta sobre o sentido da vida e da morte: “Senhora D, é definitivo isso de morar no vão da escada? você está me ouvindo Hillé olhe, não quero te aborrecer, mas a resposta não está aí, ouviu?” (HILST, 2001, p. 5).

Na obra *A obscena Senhora D.*, o eu lírico da personagem tem o desejo pela imortalidade e se prepara para a morte. “Desse modo vive Hillé, planejando o que deve fazer em sua espera pela morte, sonhando nesta o encontro com seu objeto de desejo: o divino, Deus, o superior, seja qual for o nome que utilize para se referir a este” (GUIMARÃES, 2007, p. 63). Deus é o objeto de desejo de Hillé. Por isso, evocamos aqui a sua teofagia erótica que consistia em engolir o corpo de Deus a cada mês: “engolia o corpo de Deus como quem sabe que engole o Mais, o Todo, o Incomensurável, por não acreditar na finitude me perdia no absoluto infinito” (HILST, 2001, p. 5). Para Hillé, Deus representa a completude, e como é difícil aceitar que a morte é o fim, ela se projeta e se iguala ao objeto, sentindo-se assim completa.

Podemos afirmar que, ao mesmo tempo que Hillé engolia o corpo de Deus, expressava sua busca por respostas e experiências que não se autoexplicavam: “Engolia o corpo de Deus, devo continuar engolia porque acreditava mas nem por isso compreendia [...]” (HILST, 2001, p. 06). Hillé buscava compreensão, engolia o corpo de Deus na ânsia por ver o que ultrapassa o convencional, o óbvio, o carnal, em última instância, buscava iluminação, visão. Essa percepção da personagem de



Hillé, na obra de Hilda Hilst, está influenciada pela filosofia platônica, o neoplatonismo de Plotino e por Georges Bataille. O sentimento do sagrado de Hillé se expressa pela busca da iluminação pelo sentido da vida.

No pensamento de Georges Bataille, podemos destacar “a caracterização do ser humano como ser descontínuo, sempre em busca da completude” (BATAILLE *apud* GUIMARÃES, 2007, p. 60). Nesta perspectiva, para Bataille, cada ser humano se apresenta como distinto de todos os outros, sendo que, entre “um ser e outro há um abismo, uma descontinuidade” (BATAILLE *apud* GUIMARÃES, 2007, p. 60). Por isso, em Hillé, percebemos que a experiência de Deus se dá na busca da completude humana. Só Deus nos basta e nos completa diante de nossa finitude. Buscar Deus é ansiar-se pela totalidade do seu ser que passa pela experiência da vida e da morte. Morrer é estar com o “Este, O Luminoso, O Vívido, O Nome” (HILST, 2001, p. 6).

A morte seria o abismo que perpassa nossa existência. Por isso, o erotismo na *Senhora obscena D* procura reconciliar a duração da vida e a atração pela morte.

Este abismo é descrito por ele como a morte, que é, ao mesmo tempo, vertiginosa e fascinante. A completude desejada é, portanto, atingida apenas na morte, com a ausência da particularidade, da individualidade. A morte é vista como a violência maior, mas que livra o ser humano da obstinação de ter expectativas de permanência ainda que como ser descontínuo, sendo que o erotismo guarda a conciliação entre a duração da vida e a atração pela morte (GUIMARÃES, 2007, p. 60).

A personagem Hillé “interroga a morte e o sagrado, em busca por respostas para o mistério das relações entre homem e Deus” (GUIMARÃES, 2007, p. 61). A compreensão da vida e da morte possibilita

compreender as relações entre o ser humano e Deus. Nesse sentido, a própria autora Hilda Hilst inicia obra *A obscena senhora D* quando o eu lírico se prepara para a morte:

Para poder morrer / Guardo insultos e agulhas / Entre as sedas do luto. //  
 Para poder morrer / Desarmo as armadilhas / Me estendo entre as paredes  
 / Derruídas. // Para poder morrer / Visto as cambraias / E apascento os  
 olhos / Para novas vidas. / Para poder morrer apetevida / Me cubro de  
 promessas / Da memória. // Porque assim é preciso / Para que tu vivas.  
 (HILST, 2001, p. 3)

O poema expressa a conciliação entre a duração da vida e da morte. Podemos completar o poema com outro texto da obra em que a personagem Hillé diz: “Quem a mim me nomeia o mundo? Estar aqui no existir da Terra, nascer, decifrar-se, aprender a deles adequada linguagem, estar bem não estou bem, Ehud ninguém está bem, estamos todos morrendo” (HILST, 2001, p. 9). Estar no mundo é aprender a morrer. Somos enigma, pois estamos sempre buscando decifrar nosso ser. A compreensão da vida e da morte só pode ser compreendida no abandono ao sagrado que se faz ausente. Sentimo-nos desolados. Numa passagem, a sra. Hillé diz ao padre:

...meu nome é de onde vem o Mal, senhor? *misterium iniquitatis*, Senhora D, há milênios lutamos com a resposta, coexistem bons e maus, o corpo do Mal é separado do divino. quem criou o corpo do Mal? Senhora D, o Mal não foi criado, fez-se, arde como ferro em brasa, e quando quer esfria, é gelo, neve, tem muitas máscaras, por sinal, não gostaria de se desfazer das suas, e trazer a paz de volta à vizinhança? e como é o corpo do Mal? (HILST, 2001, p. 14).

Hillé deseja saber a origem do mal. O mal não vem de Deus, mas se estabeleceu entre a humanidade. O mal estará na ausência de Deus. O padre pede que ela se desfaça das máscaras que assustam seus vizinhos. A sra. Hillé faz uso de máscaras, as quais constrói para, através das janelas, gritar palavrões aos vizinhos.

Abro a janela nuns urros compassados, espalho roucos palavrões, giro as órbitas atrás da máscara, não lhes falei que recorto uns ovais feitos de estopa, ajusto-os na cara e desenho sobancelhas negras, olhos, bocas brancas abertas? Há máscaras de focinhez e espinhos amarelos (canudos de papelão, pintados pregos), há uma máscara cheia de dentes (HILST, 2001, p. 14-15).

As máscaras para Hillé são uma forma prática de exteriorizar seus sentimentos, neste caso, o terror da velhice, solidão e imensurável incompreensão que a acompanham. Apresentar-se à janela de máscara torna-se para Hillé um ritual por meio do qual procura materializar o horror da falta de sentido em tudo, o desafio que ela enfrenta em sua solidão. O seu contato com o mundo se dá por meio da janela. Hillé procura exteriorizar a sua solidão e sua busca pelo Inominável, Deus.

Em sua memória, aparece o questionamento: “O que é Derrelição, Ehud? [...] do latim, derelictione, Abandono, é isso, Desamparo, Abandono. Por que? porque hoje li essa palavra e fiquei triste triste? mesmo não sabendo o que queria dizer? DERRELIÇÃO” (Hilst, 2001, p. 9). Hillé sente-se triste, abandonada. Nessa busca pelo sentido da vida, em seu desamparo, Hillé nos faz evocar a imagem de Deus sádico que deseja a presença, mas se retira. O sentimento de que Deus é perverso porque está ausente. Nesta perspectiva, Hillé diz: “O quê? O que, meu Deus? Não te escuto Que um dia talvez venha uma luz daí Quê?” (HILST,

2001, p. 20). Hillé se desespera, pois não vem uma resposta de Deus para ela em sua procura. Deus se ausenta em sua busca. Deus é Perfeito, não se mistura com o profano. Deus é a Luz inacessível. Somente a mística, a ascese e a contínua contemplação nos elevam à união com Deus, O Uno, O indivisível.

No texto aparecem questionamentos a respeito de Deus: (a) “e Deus? olhe, isso é assunto de padre, de ministro, de político, é Deus todo dia dentro da boca, de dia Deus” (HILST, 2001, p. 21). (b) “e Deus? Deus entra e sai, Ehud? Isso não sei. O padre diz que Deus está dentro do coração. Então espia o teu, vê se ele tá lá dentro. Tô espiando. Taí? Não” (HILST, 2001, p. 22). (c) “Ehud, escuta: você já viu Deus? Eu não, Deus me livre. Por quê? Ah, sei lá, a gente não conhece” (HILST, 2001, p. 22).

Será Deus coisa de padre, ministro e político? Deus não se reduz a um conceito. É experiência pessoal, unidade, amparo, presença e ausência. Deus não se limita a especialista. A busca de Deus se dá na liberdade e a partir da condição humana de cada indivíduo. A personagem Hillé busca Deus na erótica. Ela afirma que o padre aponta que Deus está dentro do coração. Esse ensinamento está presente no mundo cristão. Deus habita o coração humano, como presença, graça e força divina. Nesta perspectiva, Santo Agostinho, por meio de sua Teoria da Iluminação, afirma que Deus se revela no interior do homem, isto é, em sua alma. Creio que ao afirmar que Deus mora em nosso coração, Ele mora em nossa alma.

Ehud fala para Hillé que não vê Deus dentro do seu coração. Podemos questionar: onde está Deus? A resposta de Ehud reforça a imagem de Deus na obra *A senhora obscena D.*, ou seja, o mal é a ausência de Deus na condição humana. Deus não se mistura ao profano. Deus é Imutável, Absoluto, Luminoso. Quem já viu Deus? A pergunta de Hillé é

direcionada a Ehud. Na experiência de vida de Ehud, Deus ainda não se manifestou. É a ideia de que Deus é algo distante de se alcançar.

Podemos citar um último texto sobre a face de Deus: “olha Hillé a face de Deus onde onde? Olha o abismo e vê eu vejo nada” (HILST, 2001, p. 25). Hillé não vê a face de Deus. Nessa ótica, Deus é pura transcendência. A afirmação da presença de Deus se dá pela via da negação. Deus é centro, e tudo é pensado pela busca de Deus. Hillé é a personagem humana que busca Deus fazendo a passagem do sentido da vida mediante o processo da morte como parte natural de nossa condição. A experiência de Deus se dá nessa ausência velada, ocultada. É a erótica mística que se esvazia de tudo para encontrar a unidade com o Uno, o Deus indivisível. Podemos terminar essa análise citando alguns trechos dos salmos bíblicos que podem ser relacionados com a experiência da sra. Hillé:

(i) *Como a corça bramindo por águas correntes, assim minha alma brame por ti, ô meu Deus! Minha alma tem sede de Deus, do Deus vivo: quando voltarei a ver a face de Deus?* (Sl 42, 2-3);

(ii) *Ó Deus, tu és o meu Deus forte, eu te busco ansiosamente; a minha alma tem sede de ti; meu corpo te almeja, como terra árida, exausta, sem água* (Sl 63,2).

Hillé é como o salmista cuja alma tem sede de Deus. Todo o seu corpo almeja Deus. Onde está a sua face? Quando voltarei a ver a face de Deus? Hillé representa parte da humanidade que busca Deus todos os dias a partir de sua condição humana, Deus como o sublime, separado do profano. Deus que não pode ser manipulado, mas apenas experimentado no fundo de sua alma.

No próximo tópico, vamos examinar o discurso da experiência de Deus na obra *A Peste*, de Albert Camus, onde o mal não é Deus, nem a sua ausência, mas o mal é o próprio sofrimento humano.

## **5. A PESTE, O MAL É O SOFRIMENTO HUMANO**

A obra *A Peste* (1947) foi escrita por Albert Camus (1913-1960), interpretada como uma espécie de alegoria ao domínio do Nazismo durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e todas as formas de totalitarismo. O sentido da peste pode ser lido à luz do exílio essencial do ser humano. O exílio ocorre pelo absurdo do mundo. Qual o discurso da experiência de Deus se faz presente nessa obra de Camus? O texto retrata o seu ateísmo? Em uma declaração, Albert Camus afirma: “eu não creio em Deus, é verdade. Mas nem por isso sou ateu” (MONTANO, 2001, p. 479). Isso é um paradoxo na fala de Camus que pode ser explicado pela noção de Deus.

O Deus cuja existência ele se recusa a reconhecer e a quem se nega a reverenciar é o Deus apresentado pelos cristãos como *Amor* e *Providência*, o Deus que intervém ativamente na história em defesa dos justos e dos inocentes, o Deus que *derruba* os orgulhosos e *exalta* os humildes, que aflige os opressores e consola os oprimidos (MONTANO, 2001, p. 479).

Camus rejeita o Deus Amor/Providência devido à existência do mal e da dor no mundo. “Mal e dor, que são expressão do absurdo presente na vida humana” (MONTANO, 2001, p. 479). Para Camus, como Deus existe e permite a dor no mundo? Devemos refletir que o Deus cristão nos deu o livre-arbítrio e, onde há liberdade, existe a possibilidade do mal. Logo, Deus não deve ser o culpado das maldades no mundo. A vida não carece do mal para existir, porém a vida perfeita em si não seria

vida humana. A nossa condição humana se faz no mundo com as suas alegrias e dores. Viver é experimentar o absurdo da vida frente a tantos atos violentos e barbáries praticadas pela humanidade.

O nosso objetivo a partir da obra *A Peste* é descrever o discurso da experiência de Deus presente em seus personagens. Daremos destaque a dois discursos do Padre Paneloux, “um jesuíta erudito e militante [...] muito estimado [...] mesmo por aqueles que são indiferentes em matéria de religião” (CAMUS, 1999, p. 15). Nestes discursos, iremos analisar as duas imagens de Deus que são elaboradas. Porém, é fundamental apresentar algumas considerações sobre a obra.

O livro foi escrito durante a Segunda Guerra Mundial. O narrador está na 3ª pessoa, mas não se identifica e não faz parte dos acontecimentos. O mal é o sofrimento humano. O mal não é Deus, nem a sua ausência. O mal é o nosso sofrimento humano, como a doença, a morte, a criança inocente. A peste altera o perfil psicológico da cidade. As pessoas são obrigadas a se confrontar com a inevitabilidade da morte, e os laços que unem a comunidade começam a ruir. Na *Peste*, o que mais interessa ao autor é mostrar como se comportam as pessoas quando começa a ruir tudo o que elas acreditavam ser sólido: os intercâmbios, as relações familiares, as comunicações, a saúde, num transformar dos habitantes em exilados do mundo.

*A Peste* “descreve o absurdo da cidade visceralmente atacada por um mal que ignora fronteiras de classe ou de qualquer outra espécie, paralelamente ao engajamento dos sobreviventes no combate à doença” (LAMEIRINHA, 2006, p. 29). A obra *A Peste*, em outras palavras, é:

a revolta contra a absurdidade da morte abre caminhos que possibilitam a descoberta do outro. As personagens do romance deixam mover-se pela caridade. Sabendo que a sua luta não vencerá o escândalo da morte em si,

elas e pelo menos lutam contra a morte dos seus compatriotas, enclausuradas na cidade empestada de Oran. E, nessa luta, descobrem o serviço ao homem como motivo para o agir. A virada para outras pessoas humanas se revela como sendo a possibilidade para achar sentido também para si mesmo (BLANK, 2008, p. 13).

O surto da peste ocorreu numa cidade não fictícia chamada Oran, localizada na Argélia. Uma epidemia de tifo que ocorreu aí entre 1941 e 1942 serviu de inspiração para que Albert Camus pudesse desenvolver a sua literatura ficcional. O serviço ao homem na luta contra a peste descobre-se como motivo para viver. Voltar-se para a alteridade é encontrar sentido para a vida. Nessa perspectiva, encontramos dois polos na obra *A Peste*: o primeiro é a figura do padre Paneloux, “o crente, o padre, que considera a peste um castigo divino e, como tal, carente de qualquer caráter absurdo. Ela, porém, é, sim, a expressão da cólera de Deus, mas também um modo de convidar os homens a se reconciliar com Deus e implorar a sua clemência” (MONTANO, 2001, p. 490). Deus é instrumento de um bem superior aos seres humanos.

Em outro polo se encontra o médico Rieux, “convicto da inocência do homem e da injustiça que o mal, a dor e a morte representam para ele” (MONTANO, 2001, p. 490). É defesa do otimismo no homem. As figuras de Paneloux e Rieux representam as duas formas de Camus compreender a ética. De um lado, temos “a ética religiosa, ativa e consequente, esmo na consciência da impossibilidade de compreender e redimir a dor” (MONTANO, 2001, p. 490). Por outro, encontramos “a ética do engajamento humano, regida pelo imperativo totalmente cívico de salvar o homem através do amor e da razão” (MONTANO, 2001, p. 490). Ambas as éticas se devotam ao ser humano. Podemos dizer que o divino se encontra na perspectiva de Camus no “engajamento cívico a



favor dos homens, numa prática ativista que visa a realizar a justiça dentro do mundo” (MONTANO, 2001, p. 491).

Vamos abordar agora os dois sermões religiosos do padre Paneloux. No primeiro sermão, podemos destacar os seguintes textos:

Meus irmãos, disse com força, é a mesma caçada mortal que hoje prossegue nas nossas ruas. Vede-o, esse anjo da peste, belo como Lúcifer e brilhante como o próprio mal, erguido acima dos vossos telhados, empunhando a lança vermelha à altura da cabeça, designando com a mão esquerda uma de vossas casas [...] Sim, chegou a hora de refletir. Pensastes que vos bastaria visitar Deus aos domingos para ficardes com vossos dias livres. Pensastes que algumas genuflexões bastariam para pagar vosso desleixo criminoso. Mas Deus não é fraco. Essas atenções espaçadas não bastavam à sua ternura devoradora. Ele queria ver-vos mais tempo, é a sua maneira de vos amar que é, a bem dizer, a única maneira de amar [...] Sabeis agora o que é o pecado, como o souberam Caim e seus filhos, os de antes do Dilúvio, os de Sodoma e Gomorra, o faraó e Jó e também todos os malditos. E, como esses o fizeram, é um olhar novo que lançais sobre os seres e as coisas, desde o dia em que esta cidade fechou seus muros em torno de vós e do flagelo. Sabeis agora, finalmente, que é preciso chegar ao essencial [...] Muitos dentre vós, bem o sei, perguntaram a si próprios aonde quero chegar. Quero fazer-vos chegar à verdade e ensinar-vos a vos regozijar, apesar de tudo o que vos disse. Passou o tempo em que os conselhos, uma mão fraterna eram os meios de vos guiar para o bem. Hoje, a verdade é uma ordem. E o caminho da salvação é uma lança vermelha que vos aponta e vos conduz. É aqui, meus irmãos, que se manifesta, enfim, a misericórdia divina que colocou em todas as coisas o bem e o mal, a cólera e a piedade, a peste e a salvação. Este mesmo flagelo, que vos aflige, vos eleva e vos mostra o caminho (CAMUS, 1999, p. 69-70).

Nesse primeiro sermão, fica evidente o discurso da experiência humana sobre Deus. Quem é Deus para a humanidade? Deus é a fonte do bem e do mal. Deus salva e castiga o ser humano. A peste que chegou

à cidade de Oran é castigo de Deus devido à falta de fé e de devoção a Deus. A peste é o castigo de Deus pela falta de compromisso com a igreja e de viver uma vida para Deus. Deus castiga para salvar o ser humano de sua condenação. Essa visão teológica de Deus retrata o Deus medieval que foi construído para inculcar medo nas pessoas, ou seja, o Deus que devemos adorar é um Deus que se vinga e utiliza-se do mal para que seus filhos se voltem em adoração.

Diante do quadro da peste e da dedicação do doutor Rieux, o mesmo é questionado por Tarrou: “Por que o senhor mesmo demonstra tanta dedicação, já que não acredita em Deus?” (CAMUS, 1999, p. 89). Rieux respondeu o seguinte: “se acreditasse num Deus todo- poderoso, deixaria de curar os homens, deixando a ele esse cuidado” (CAMUS, 1999, p. 89). Rieux não acredita no Deus providência. Onde está Deus que não cuida do sofrimento? A prática do bem supõe a existência de Deus?

No segundo sermão do padre Paneloux, temos uma mudança substancial. No primeiro sermão, ele utilizou o pronome vós. O padre falou para os fiéis. Neste segundo, o padre vai utilizar o nós. Significa que ele também se faz ouvinte de seu sermão. Podemos destacar os seguintes trechos da obra:

Meus irmãos, chegou a hora. É preciso crer em tudo ou tudo negar. E quem, dentre vós, ousaria negar tudo? [...] a religião do tempo da peste não podia ser a religião de todos os dias, e se Deus podia admitir, e mesmo desejar, que a alma repouse e se rejubile nos tempos de felicidade, desejava-o excessivamente nos excessos da desgraça. Deus concedia hoje às suas criaturas a graça de colocá-las numa desgraça tal que lhes era necessário reencontrar e assumir a maior virtude que é a do Tudo ou Nada [...] Todo pecado era mortal e toda indiferença, criminoso. Tudo ou nada [...] Meus irmãos, é preciso ser aquele que fica! [...] Quanto ao resto, porém, era preciso ficar e aceitar entregar-se a Deus, mesmo na morte das crianças, e sem

procurar um recurso pessoal [...] Era preciso admitir o escândalo, pois era necessário escolher entre odiar a Deus ou amá-lo. E quem ousaria escolher o ódio a Deus? [...] o amor de Deus é um amor difícil. Ele pressupõe o abandono total de si mesmo e o menosprezo da pessoa. Mas só ele pode apagar o sofrimento e a morte das crianças, só ele, em todo caso, pode torná-la necessária, pois é impossível compreendê-la, e não podemos senão desejá-la. Eis a difícil lição que desejava compartilhar convosco (CAMUS, 1999, p. 155-157).

Nesse último sermão, revela-se uma nova experiência humana de Deus. O padre Paneloux realiza uma defesa ética da fé. É preciso enfrentar o mal. A desgraça é vista numa nova perspectiva, ou seja, o tempo oportuno pela decisão a Deus, porém, sem fundamentar-se no Deus punitivo, mas no Deus que caminha com o ser humano. A peste não é desejável e nem castigo de Deus. Quando o mal vem, é preciso aprender com ele, ou seja, ficar e agir em prol das pessoas que sofrem. É preciso ser aquele (a) que fica e toma uma decisão ética frente ao mal que consome as pessoas. O sofrimento toca a todos. Ninguém fica imune. Somos todos iguais perante Deus. Diante do sofrimento, as palavras não são importantes, mas a presença.

O mal não nega a existência de Deus. Diante do sofrimento humano, é necessário tomar uma decisão em prol das pessoas que sofrem. Deus não é indiferente ao sofrimento humano. A decisão final é do ser humano. Deus é a força interior que impulsiona o nosso agir ético diante das catástrofes humanas. Nesta perspectiva, no primeiro sermão do padre Paneloux, a peste é castigo de Deus. Já no segundo sermão, a peste é mal que aflige a todos, não tendo origem divina, mas surge na existência humana. Por isso, a imagem de Deus na obra *A Peste* desperta em nós a opção ética da fé.

No último tópico, vamos refletir sobre a imagem de Deus na experiência poética de Adélia Prado. Em sua perspectiva poética, Deus não é o mal, a ausência ou o sofrimento humano. O mal existe no mundo, e Deus se constitui em nossa mais profunda esperança diante dele. O sagrado perpassa toda a nossa vida individual ou coletiva, presente em cada fato de nossa existência.

## **6. A POÉTICA DE ADÉLIA PRADO: O MAL EXISTE, PORÉM DEUS É NOSSA ESPERANÇA**

Na vida e na obra de Adélia Prado (1935), não encontramos o conflito enquanto negação de Deus. Vivemos num mundo com as marcas do sofrimento, mas não é castigo de Deus. Nesse contexto de sofrimento, Deus se experimenta como esperança humana. De forma geral, em sua obra, podemos apresentar as seguintes representações do sagrado: Deus é uma práxis de vida; a poesia está no universo cristão; a mística sempre aponta para Deus; a mística está presente no cotidiano; a poesia é marcada pelo sensorial, sensibilidade; a religião faz parte da vida: sexo, morte e Deus; a religião não se separa da vida, é parte da dimensão existencial; a sacralização do corpo passa pela aceitação do corpo dentro da lógica religiosa; por fim, a sacralidade do corpo é uma afirmação cristã.

Para Adélia Prado, “experiência religiosa e experiência poética são uma coisa só” (PRADO, 2000, p. 23). A poesia é experiência e manifestação do sagrado. Nesta perspectiva, “A poesia, a poesia verdadeira é sempre epifânica; ela revela e a beleza dela é isto” (PRADO, 1997, p. 3). A poesia é bela pela manifestação que ela revela ao mundo. A poesia é uma arte. Para Adélia Prado, “a arte tem este papel na sua natureza – de salvação coletiva da humanidade. Ela é uma via de

salvação, porque ela toca naquilo que em mim é mais precioso, que não tem preço” (PRADO, 1997, p. 3).

O que é a poesia? Para Adélia Prado, “a poesia é uma linguagem divina” (PRADO, 1997, p. 4). Ela afirma que a “poesia é a estranheza que a coisa me provoca; uma estranheza fundada na beleza” (PRADO, 1997, p. 4). Por isso, Adélia Prado afirma que “se nós ficarmos atentos à linguagem dos místicos, perceberemos que eles só falam por metáforas. Por que? Eles estão falando do inominável” (PRADO, 1997, p. 5). Somente a linguagem poética é capaz de falar de forma profunda do sagrado, de Deus em nossa vida. Nessa perspectiva, podemos afirmar o seguinte de Adélia Prado:

Sua preocupação é literária, poética, só que sua essência é religiosa, teológica, pautada no cotidiano e na existência. Por isso, Adélia Prado pode ser considerada transgressora: ela infringe o que está posto enquanto regramento doutrinal com bases teológicas para o corpo, para a sexualidade; em especial, o corpo, a sexualidade da mulher. E ela reescreve uma teologia-poética-prosaica atravessando as fronteiras formais, estruturais, trazendo para o centro a vida, o corpo, a sexualidade, propondo o que há de mais valioso na teologia, a meu ver, que é a descontinuidade, a recriação de sentidos, os novos significados (BOEHLER, 2008, p. 111-112).

Ela inova a perspectiva religiosa em sua obra poética. O seu trabalho consegue combinar “elementos excluídos pela teologia formal, como o cotidiano de segmentos populares, empobrecidos e a sensualidade existente no presente de cada sujeito poeticamente construído” (BOEHLER, 2008, p. 112). Adélia Prado resgata a imagem de Deus “desde os códigos sexuais, do pulsar da vida, dos desejos e da naturalidade do cotidiano” (BOEHLER, 2008, p. 112). A sua poesia é marcada pelo júbilo como transcendência. Ela explica que “o júbilo é

busca, quer dizer, é meta [...] E esse júbilo, o que é? Seria a união com Deus, a superação da condição humana” (PRADO, 2000, p. 22). A linguagem por excelência do júbilo é a poesia.

Na obra de Adélia Prado, há o cruzamento da poesia com a teologia. Onde está presente o cruzamento da poesia com a teologia? Adélia afirma que “é o corpo de Cristo; ela é uma encarnação da divindade, é um experimento do divino. E o máximo desse experimento é um Deus que tem carne, que no caso é Jesus. É o máximo de poesia possível” (PRADO, 2000, p. 24). Em sua perspectiva, “Deus é *logos* e o filho de Deus é o Verbo” (PRADO, 2000, p. 24). Para Adélia, Deus é perdão. Se “Deus me perdoa, significa que eu me perdoo e perdoo o outro. Não tem jeito de estabelecer uma relação com Deus sem que ela seja feita comigo mesmo” (PRADO, 2000, p. 28). A experiência de Deus passa comigo e me conduz à alteridade.

Adélia Prado assume em sua mística o ensinamento de Cristo: “o reino de Deus está dentro de nós” (PRADO, 2000, p. 37). Crescer na experiência de Deus é alargar o horizonte da poesia. É mergulhar no profundo do seu ser e sentir-se tocado pelo sagrado. “A poesia celebra o mistério do ser” (PRADO, 1997, p. 6). Ela defende que “o poeta é religioso, mesmo que à revelia dele. À revelia dele mesmo. Apesar de si mesmo, o poeta tem uma linguagem de natureza religiosa, por causa desta fonte comum da experiência religiosa e da experiência mística” (PRADO, 1997, p. 13). Por isso, podemos afirmar que “Tudo é poético. A nossa salvação é esta. É por causa da presença divina. A poesia é exatamente o rastro de Deus nas coisas. Quando você vê o rastro você fala: Como é bonito isto aqui! Quer dizer, o toque divino dignifica a Criação” (PRADO, 1997, p. 13).

Para Adélia Prado, a poesia “é experiência de fé. A experiência poética me conduz a uma fé na humanidade” (PRADO, 1997, p. 17). Essa fé na humanidade de cada ser humano que às vezes pratica o mal ou vive no sofrimento, não culpa Deus pelas maldades que surgem no mundo. O mal existe e está aí. Deus é nossa esperança. Ele encarna-se na humanidade e experimenta nossa condição. Deus é profunda entrega de Amor à humanidade. Podemos citar a poesia da “Festa do Corpo de Deus” para ilustrar a experiência poética de Deus presente na obra de Adélia Prado (PRADO, 1997, p. 16):

Como um tumor maduro / a poesia pulsa dolorosa, / anunciando a paixão: /  
 “Ó crux ave, spes unica Ó passione tempore”. / Jesus tem um par de nádegas! /  
 / Mais que Javé na montanha / esta revelação me prostra. / Ó mistério,  
 mistério, / suspenso no madeiro / o corpo humano de Deus. / É próprio do  
 sexo o ar / que nos faunos velhos surpreendo, / em crianças supostamente  
 pervertidas / e a que chamam dissoluto. / Nisto consiste o crime, / em  
 fotografar uma mulher gozando // e dizer: eis a face do pecado. / Por séculos  
 e séculos / os demônios porfiaram em / nos cegar com este embuste. / E teu  
 corpo na cruz, suspenso. / E teu corpo na cruz, sem panos: / olha para mim.  
 / Eu te adoro, ó salvador meu que / apaixonadamente me revelas / a  
 inocência da carne. / Expondo-te como um fruto / nesta árvore de execração  
 / o que dizes é amor, / amor do corpo, amor.

Para Adélia Prado, “é a poesia que evangeliza e que desencadeia as metáforas poéticas definindo sexo. Ressaltando sexo enquanto o lugar da paixão, do sentir do corpo — contrapondo com o pecado, como a descorporificação de Deus” (BOEHLER, 2008, p. 116). A trajetória da poesia é anúncio do “corpo de Cristo — a cruz —, o sofrimento, e o que é o mistério revelado? O corpo humano de Deus, retratado no tempo do sofrimento e no tempo do gozo” (BOEHLER, 2008, p. 116). É a poesia que anuncia a paixão de Jesus. Para Adélia, “a cruz revela que o corpo é

inocência e não desfrutar da corporeidade é pecado” (BOEHLER, 2008, p. 116). Por isso, a poesia só tem sentido “enquanto a que evangeliza, está na revelação da sacralidade corpórea — e uma corporeidade sexuada, com uma clara inversão do sentido do pecado” (BOEHLER, 2008, p. 116).

A experiência do sagrado em Adélia Prado se constitui na experiência do rastro de Deus nas coisas. Deus não é mal, mas é nossa esperança em toda a realidade humana.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após o caminho realizado, podemos destacar que ambas as obras falam da experiência humana de Deus. A temática religiosa se faz presente nas quatro obras selecionadas. A literatura e a teologia podem dialogar e se beneficiar a respeito da condição humana no mundo secularizado/laico ou religioso. A religião perpassa a narrativa dos textos literários expressando por meio dos seus personagens a aceitação ou a negação de Deus. A teologia cristã revela a imagem do Deus amor por meio de seu filho encarnado: Jesus Cristo, que assumiu a condição humana, exceto o pecado.

Em *Caim*, José Saramago chega à conclusão de que é necessário matar o homem para que Deus morra. Deus não morre. Não se pode matá-Lo. Mas, ao matar o último homem, Deus deixa de existir. Em *Caim*, Deus é a fonte do mal. Deus é fraco, vaidoso, é parecido com o ser humano. Nesta perspectiva, é o Deus criado e fabricado pela cabeça dos homens. É a imagem de Deus que justifica o mal, a fome, a guerra e a impiedade no mundo. É o Estado absoluto que oprime e escraviza. *Caim* possibilita pensar a imagem de Deus que se faz presente nos ambientes religiosos e nas relações sociais.



Ao contrário de *Caim*, a obra *A obscena senhora D.* não nega Deus. O mal é sua ausência. A experiência de Deus se dá na derrelição, ou seja, no desamparo, na desolação. É a experiência entre a vida e a morte. Há sentido para viver. A alma humana tem sede e suspira por Deus. A experiência de Deus é pura ascese. Deus é o Inominável. É o Uno. A luz Infinita. É uma experiência radical de Deus. É preciso esvaziar-se de tudo na permanente procura de Deus que não se apresenta ao humano, mas o instiga a buscá-lo por meio da mística, da contemplação e da entrega.

Já na obra *A Peste*, o mal é o sofrimento humano. Não há Deus como amor e providência. A justificativa (a que?) se dá pelo sofrimento humano no mundo, a morte de inocentes. A vida é um absurdo. Qual o sentido para viver? Diante da peste e do exílio, o ser humano encontra o motivo para viver por meio do agir ético. O motivo que dá sentido ao homem perante o sofrimento é o engajamento ético. Por outro lado, a obra apresentou a figura do padre Paneloux que representa a presença da religião e do cristianismo católico. Dois sermões foram realizados. O primeiro apresentou Deus como fonte do castigo, fundamento do bem e do mal. No segundo sermão, o padre Paneloux muda a sua visão de Deus. Deus não é a fonte do mal. Diante do mal e do sofrimento, devemos tomar uma decisão em favor dos que sofrem. É a fé em Deus por meio do engajamento ético. Deus é amor, providência quando assumimos as causas sociais em favor da libertação do ser humano.

Por fim, a poética de Adélia Prado não coloca em dúvida a existência de Deus. A religiosidade é deixar-se tocar pelo mistério de Deus. A poesia revela o mistério de Deus. É linguagem divina que nos assume quando abrimos nosso ser ao sagrado que se manifesta no mundo, em todas as situações da condição humana. A poesia é pura

metáfora. Ela possui a capacidade de evangelizar e “transgredir” os conceitos tradicionais que se apresentavam como tabus na teologia tradicional: corpo e sexo. Deus, por meio da encarnação do Verbo, assumiu nossa condição humana e elevou nossa condição carnal e espiritual, quebrando a fragmentação do ser humano. O mal existe e devemos aprender a conviver com ele. É uma realidade humana.

## REFERÊNCIAS

ARDUINI, J. *Destinação antropológica*. São Paulo: Paulinas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Ética responsável e criativa*. São Paulo: Paulus, 2007.

BLANK, R. *Encontrar sentido na vida: propostas filosóficas*. São Paulo: Paulus, 2008.

BOEHLER, G. Poesia, teologia e gênero – Adélia Prado e Marcela Althaus – Reid em Diálogo. *Revista Educação & Linguagem*, ano 11, n. 18, p.107-122, jul/dez. 2008.

CAMUS, A. *A Peste*. São Paulo: Record, 1999.

*Catecismo da Igreja Católica*. Petrópolis: Vozes, Paulinas, Loyola, Ave-Maria, 1993.

CARVALHO, D. Deus em Saramago a partir da leitura do romance *Caim*. In: *Congresso de Teologia da PUCPR*, 10, 2011, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/congressoteologia/2011>>. Acesso em 11.4.2022.

CODA, P. Deus. In: *Dicionário Teológico Enciclopédico*. São Paulo: Loyola, 2003.

*Compêndio do Vaticano II*, Constituição Pastoral – *Gaudium et Spes* – Sobre a Igreja no mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 1991.

ELIADE, M. *O sagrado e o profano*. Trad. R. Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GEFFRÉ, Cl. *Como fazer teologia hoje – hermêutica teológica*. São Paulo: Paulinas, 1989.

- GUIMARÃES, C. L. *A obscena senhora D*, de Hilda Hilst, e as relações entre Eros, Tântatos e Logos. Dissertação (Mestrado). Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2007.
- HAIGHT, R. *Jesus símbolo de Deus*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2005.
- HILST, H. *A obscena senhora D*. São Paulo: Globo Livros, 2001.
- LAMEIRINHA, C. A. B. *O sentido do exílio em La Peste de Albert Camus*. Dissertação (Mestrado). Letras. Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa, do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. USP, São Paulo, 2006.
- MANZATTO, A. *Teologia e literatura*. São Paulo: Loyola, 1994.
- MONTANO, A. Alberto Camus (1913-1960) – um místico sem Deus. In: *Deus na Filosofia do século XX*. São Paulo: Loyola, 2001.
- SILVA, E. C. C.; SILVA, C. F. P. *O Sagrado: um estudo do elemento não-racional na ideia do divino e a sua relação com o racional*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.
- OLIVEIRA, C. M. Bifrontes valias do divino na lírica de Hilda Hilst. In: LUCCHETTI, B.; CABRAL, J. S. (org.). *Mística e literatura moderna*. Rio de Janeiro: Mauad, 2013.
- PEARLMAN, M. *Conhecendo as doutrinas da Bíblia*. 3ª ed. São Paulo: Vida, 2009.
- PRADO, A. Entrevistas. In: *Cadernos de Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, n. 9, junho de 2000.
- SANTOS JÚNIOR, R. J. *A plausibilidade da interpretação da religião pela literatura: uma proposta fundamentada em Paul Ricouer e Mikhail Bakhtin exemplificada com José Saramago*. São Bernardo do Campo: 2008. 205p. Tese (Doutorado em Ciências da Religião), Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião, UMESP, 2008.
- SARAMAGO, J. *Caim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SUTTANA, R. Hilda Hilst: a ficção e busca de Deus. *Revista Analecta*. Guarapuava, Paraná, v.7, n.º 2, p.133-144, jul./dez. 2006.

# 7

## MODOS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO MESSIÂNICO: CHARLES MANSON, A BIOGRAFIA

Ilza do Socorro Galvão Cutrim <sup>1</sup>

Paulo Círio Silva <sup>2</sup>

Sexo, drogas e *rock'n'roll*. Crimes, estupros e assassinatos. Charles Manson faz de sua história a trilha sonora do fim do mundo. A metáfora favorita da América para o lado negro da década de 1960, Manson foi o cabeludo que matou o sonho de Woodstock e o retrato perfeito de como toda aquela filosofia da Geração Paz e Amor não funcionou.

A mensagem acima é um trecho da obra *Charles Manson, a biografia* (2014), que descreve a vida de Manson, a construção de suas filosofias e sua relação com o grupo de jovens que convivia com ele em um rancho na Califórnia. A história de Charles Manson, assim como o seu discurso messiânico, está intrinsecamente ligada ao contexto social americano dos anos de 1960, período em que os Estados Unidos passavam por mudanças radicais que se perpetuavam dentro da sociedade americana desde o *Movimento dos Direitos Civis* até um dos mais famosos eventos que marcaram a história do território estadunidense: *The Hippie Movement* (O Movimento Hippie).

Durante esse período, mais precisamente em 1968, Charles Manson havia saído de uma prisão da Califórnia, onde passara muitos anos

---

<sup>1</sup> Profª. Drª. do Programa de Pós-Graduação do curso de Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: ilza.galvao@ufma.br

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação do curso de Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: cirio.usa@gmail.com

aprisionado por causa de diversos delitos cometidos por ele. Jeff Guinn, autor do livro *Manson, a biografia* (2014), descreve Charles Manson (doravante Charlie<sup>3</sup>) como um charlatão que se utilizava de seus discursos para manipular jovens americanos — a maioria garotas<sup>4</sup> de classe média e ex-universitárias — a tornarem-se membros de sua famosa seita<sup>5</sup> conhecida como *Família Manson*, que virou tema de filmes<sup>6</sup> e documentários em Hollywood. É durante esse período que Charlie, segundo Guinn (2014), por meio de muitos de seus discursos, autodeclarava-se como um messias para os seus seguidores, afirmando ser o seu salvador e responsável por tirá-los daquela situação caótica na qual viviam e em que todos os membros não precisassem de suas famílias, pois, naquele momento, todos eram os seus novos familiares, e que o passado não pertencia a mais ninguém.

Nesse sentido, a reflexão sobre um discurso requer uma busca aprofundada do que o sujeito diz, como diz e a quem este discurso é destinado para que possamos compreender qual o propósito do sujeito falante ao discutir sobre determinado assunto e como isso chega até o seu auditório (ouvintes), havendo, portanto, uma troca de informações que podem (ou não) ser aceitas por quem ouve. Segundo Foucault (2008, p. 28), “todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-

---

<sup>3</sup> Charles Manson é citado várias vezes como Charlie na obra de Guinn (2014), apelido esse usado no *Spahn Ranch* (Rancho Spahn), onde ele vivia com jovens que o tratavam como um grande líder da seita chamada *Manson Family* – Família Manson – nos anos de 1960.

<sup>4</sup> O clã Manson era formado principalmente por mulheres entre 15 e 25 anos de idade, pois elas eram usadas como isca para fazerem sexo com homens e levar dinheiro para o Rancho onde viviam. Havia homens também, porém Charlie não os desafiava como fazia com as garotas. Elas eram conhecidas como *Manson Girls* (Garotas Manson).

<sup>5</sup> De acordo com o dicionário Aurélio, o termo “seita (do latim *secta*, que significa seguidor) denomina um grupo de pessoas que seguem um pensamento religioso, político, filosófico ou moral que diverge daquilo que é convencionalizado como certo e seguido pela maioria” (cf. *site* prepara Enem).

<sup>6</sup> Um dos filmes mais recentes com uma pitada de humor, que descreve o período dos anos 60, é *Once upon a time in Hollywood* (Era uma vez em Hollywood-2019), do cineasta Quentin Tarantino.

dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro”. Nesta citação, o autor francês teoriza que os discursos construídos por um sujeito estão entrecruzados com discursos já ditos por outros sujeitos, e que seus rastros se perpetuam a partir de novas vozes dentro de um contexto discursivo, porém de uma maneira que possamos buscar nas entrelinhas o propósito real do que está sendo discutido e germinado em um determinado grupo de falantes.

O contexto deste trabalho é baseado na obra de Jeff Guinn (2014), correlacionando-se com as teorias foucaultianas a respeito da história, memória e sujeito, uma vez que será explicada durante este trabalho a ideia relacionada ao termo messias e o seu significado na fala de Charlie, assim como o contexto no qual este termo é utilizado.

Como aporte teórico para o embasamento desta pesquisa, usamos a obra *Charles Manson, a biografia* (2014) como ponto de partida para a confecção do trabalho, pois nessa obra há a trajetória de vida de Charlie, desde o seu nascimento até à sua vida adulta durante sua estada na Califórnia, onde foi preso e julgado no final dos anos 60 como idealizador<sup>7</sup> dos crimes da atriz americana Sharon Tate<sup>8</sup> e de seus amigos, assim como o assassinato do casal Labianca. Ambos os casos ficaram conhecidos pela justiça estadunidense como Caso Tate-

---

<sup>7</sup> Charles Manson não cometeu o crime de forma direta, mas foi julgado como idealizador dos atos cometidos por seus seguidores: Susan Atkins, Tex Watson, Patricia Krenwinkel, Leslie Van Houten, entre outros.

<sup>8</sup> Sharon Tate – na época esposa do diretor de cinema Roman Polanski – estava grávida de oito meses de seu primogênito quando foi brutalmente assassinada pelos membros da Família Manson em agosto de 1969. A atriz ficou conhecida por ter feito o filme *Valley of the Dolls* (*O Vale das Bonecas*).

LaBianca<sup>9</sup> no final dos anos 60, nos Estados Unidos. O foco central da pesquisa é a análise do discurso messiânico de Manson dentro de sua seita. Por essa razão, o trabalho está estruturado em tópicos para que possamos compreender a relação do discurso messiânico de Charlie na perspectiva da história, memória e do sujeito messiânico.

Os tópicos estão organizados da seguinte maneira: no tópico 2, será feito um breve resumo sobre o período dos anos de 1960, período no qual Manson tornou-se representante da *Família Manson*; no tópico 3, serão abordados os conceitos de história, memória e sujeito em Foucault; no tópico 4 será apresentado o significado do termo *messias*; no tópico 5, serão apresentadas as considerações finais; por fim, as referências.

## 1. O CONTEXTO DOS ANOS 60 NOS ESTADOS UNIDOS

Os anos 60 nos Estados Unidos tiveram bastante repercussão mundo afora em decorrência de importantes movimentos que deram origem a discussões políticas e sociais as quais culminaram em eventos que marcaram a história americana. A luta pelos Direitos Civis (*Civil Rights*) nos EUA foi marcada por protestos em frente à Casa Branca – em Washington – em razão da luta pelos direitos iguais entre negros e brancos que durante décadas havia sido debatida, mas sem nenhuma solução por causa da discriminação racial contra afro-americanos por parte, principalmente, de pessoas brancas da classe média do Sul<sup>10</sup> e do

---

<sup>9</sup> Chamou-se Caso Tate-Labianca pelo fato de os dois crimes possuírem similaridades pela forma como foram organizados pelos membros da seita de Charles Manson. Os dois crimes ocorreram em um curto período, deixando em choque os moradores da cidade de Los Angeles. O caso virou tema de filmes, documentários e foi publicado no livro *Helter Skelter* escrito por Vicent Bugliosi, promotor e responsável pelo caso naquele período.

<sup>10</sup> Durante o final do século XIX e início do século XX, a classe média branca de estados do Sul dos EUA (Mississippi, Louisiana, Texas e Alabama) não aceitava o fim da escravidão, e com o fim da abolição da escravidão, as revoltas contra negros se tornaram cada vez mais constantes, principalmente por parte

sistema político no geral que não aceitavam o fim da escravidão. Por isso, houve uma grande batalha inter-racial entre brancos (que não aceitavam os direitos iguais) e negros (que lutaram para que esses direitos fossem adquiridos) a qual resultou em protestos que chamaram a atenção do mundo pelo que estava ocorrendo nos EUA naquele período.

Naquele período, Charlie teorizava dentro da Família que um dia haveria uma guerra entre negros e brancos – chamada por Manson de *Helter Skelter* – em que os negros venceriam a guerra e ficariam no comando; por outro lado, alguns brancos seriam aniquilados e outros se tornariam escravos dos negros, uma vez que os negros eram antes os escravos e agora os papéis se inverteriam. O pensamento de Charlie com relação aos Panteras Negras era o seguinte (GUINN, 2014, pp. 215-216): “Em fevereiro [1969], Charlie começou a descrever o evento que poderia engatilhar *Helter Skelter* – talvez alguns negros quisessem entrar nas casas de brancos ricos. Talvez os negros radicais de Watts viajassem até Bel Air<sup>11</sup>, cometessem alguns assassinatos hediondos e, depois disso, escreveriam algumas palavras nas paredes com o sangue das vítimas<sup>12</sup>. Aquilo provavelmente daria início a *Helter Skelter* [grifo nosso]”. Todavia, segundo a concepção de Manson, os negros não seriam inteligentes o suficiente para tomar o controle. Então ele e a Família controlariam o mundo.

Importantes celebridades do cenário político tornaram-se famosas e importantes para a construção histórica do contexto americano dos

---

da *Ku Kux Klan* (sociedade secreta americana) que era formada por pessoas brancas e responsáveis por assassinar muitos negros durante o período conhecido como Jim Crow.

<sup>11</sup> Bairro de classe média alta de Los Angeles (EUA) onde vivem importantes celebridades de Hollywood.

<sup>12</sup> No dia do assassinato do casal La-Bianca (1969), um dia após o assassinato da atriz Sharon Tate e seus amigos, os seguidores de Manson escreveram na geladeira do casal a palavra *Helter Skelter*.



anos 60, como Martin Luther King Jr. (representante dos negros na luta pelos Direitos Civis) e John Fitzgerald Kennedy (presidente dos EUA naquele período), ambos assassinados friamente. Após a morte de Martin Luther King Jr., houve diversas manifestações por parte da comunidade negra americana que tinha como representantes os *Panteras Negras*. Secco (2021) explica que

foi depois daquele assassinato que o Black Panther Party (***Os Panteras Negras***) se fortaleceu. A organização atuou entre 1966 e 1982, inspirada nas variantes terceiro-mundistas do marxismo. Incorporou a causa gay e feminista. Elaine Brown se tornou presidente entre 1974 e 1977 depois que Huey Newton teve que ir a Cuba, devido às acusações de assassinato que pesavam contra ele. O partido foi uma ameaça permanente ao governo. Não porque pudesse em algum momento conquistar o poder, mas porque danificava a imagem de uma democracia apoiada em séculos de escravidão e numa legislação abertamente racista (*Grifo nosso*).

Os Panteras Negras ganharam força política naquele período, e muitos seguidores negros que eram contra as atrocidades da polícia, que na época era vista como um problema para a comunidade negra quanto para os *hippies*, chamada muitas vezes de *pigs* (porcos), se juntaram ao grupo e lutaram contra o fim do *Apartheid*<sup>13</sup> americano e da violência policial.

Após esse momento conturbado, os anos 60 ganharam uma nova onda de manifestações, mas que estariam distantes da agressão e do derramamento de sangue. Começaria, então, uma batalha contra a guerra do Vietnã na era do *Peace and Love* (*Paz e Amor*) que culminaria

---

<sup>13</sup> O termo *Apartheid* (separação) surgiu na África do Sul no século XX. Naquele período, o país vivia uma guerra civil por conta da luta dos negros contra o fim da separação em locais públicos entre negros e brancos. O movimento encerrou-se em 1994.

no surgimento do movimento da *Contracultura* mais conhecido como *Movimento Hippie*, considerado até hoje como um dos maiores e mais famosos eventos dos EUA e do mundo, formado por jovens americanos em San Francisco (Califórnia) que tinham como objetivo romper com o conservadorismo americano.

No período do *Verão do Amor*, Charlie deixou a prisão e começou a se aventurar pelas ruas de San Francisco tentando compreender o que estava ocorrendo na cidade, uma vez que por anos ele sempre havia passado por várias prisões. Dessa vez, distante das grades das prisões por onde passou, Manson teve que lidar com as mudanças ocorridas na sociedade.

## **2. MANSON NO PERÍODO DO MOVIMENTO HIPPIE**

Durante à década de 60, grande parte de jovens americanos estavam em busca de um novo estilo de vida, quebrando tabus – discutindo temas relacionados à sexualidade – e indo em busca de uma vida de paz e liberdade social, distanciando-se das regras conservadoras adotadas no período do *American way of life* (*Modo de vida americano*). Kojima (2017, p. 6) explica que havia, naquele período, a busca por um sonho utópico em que surge o que se chama de *Contracultura* que, segundo a autora, “foi um termo usado para denominar o movimento que tinha como objetivo se desligar da cultura vigente ocidental – *conservadora* – na década de 1960 (grifo nosso)”, pois o objetivo central era lutar contra a guerra do Vietnã. Para isso, os movimentos começaram a surgir pela primeira vez na cidade de San Francisco, mais especificamente no bairro chamado *Haight Ashbury*, local e ponto de partida que ajudou a construir o tão sonhado *Hippie Movement*.

Na era *Hippie*, muitos jovens americanos buscavam paz e amor, e os grandes festivais, como o de *Woodstock*, proporcionaram isso como um grito de liberdade. E é nessa onda de liberdade e conflitos que surge um personagem real, que anos mais tarde se tornaria famoso no mundo todo: Charles Milles Manson. Ele nasceu em 12 de novembro de 1934 na cidade de Cincinnati (Ohio). O garoto advém de uma família cristã (Batista), de acordo com Guinn (2014, p. 33). Mesmo tendo nascido em um berço cristão em que se condena qualquer ato antiético e imoral – considerados como atos pecaminosos –, isso não impediu que Manson se tornasse um sujeito que quebraria todas essas regras religiosas ensinadas em seu seio familiar através de sua avó materna, Nancy Maddox. De acordo com Guinn (2014, p. 26), Nancy era vista como uma mulher fundamentalista que encarava a Bíblia de maneira literal, ou seja, qualquer coisa que estivesse escrito no livro, que fosse contra qualquer ato que não correspondesse ao que havia lá, era repreendido por ela. “Nancy amava Deus e também temia Sua [sic] ira, como a Bíblia ordenava” (GUINN, 2014, p. 26).

Guinn (2014) descreve em sua obra como se deu a caminhada de Manson desde sua saída da prisão, em 1968, período em que o *Movimento Hippie* ganhava força nas cidades de San Francisco, Los Angeles e Nova York, assim como em todo o país, até o momento em que ele saiu da prisão para formar o seu grupo de seguidores. O autor diz que:

Charlie chegou no Haight em abril de 1967 após o Be-In (em janeiro ele ainda estava atrás das grades na Ilha Terminal), antes do começo das férias colegiais de verão e da grande onda de aspirantes a hippies começar. Alguém lhe ofereceu uma flor, ele teve sua primeira viagem de ácido (e adorou aquilo) e passou uma noite ou duas na grama fofa do Parque Golden Gate. Décadas depois, ele também afirmaria ter tocado no Avalon

Ballroom<sup>14</sup> com o Grateful Dead, o que o mesmo para Charlie era uma mentira descarada. (GUINN, 2014, p. 109).

Nesse período dos anos 60, o LSD (*dietilamida do ácido lisérgico*) era a droga do momento a qual muitos jovens usavam e na qual ficavam viciados. Era uma espécie de relaxante. Dentro da *Família*<sup>15</sup>, Charlie costumava drogar a todos, pois assim ele obtinha o controle do grupo. Em uma das passagens da obra, Guinn (2014, p. 121) diz:

Por mais que tentasse, Charlie não tinha conseguido recrutar nenhum homem de forma definitiva. As mulheres eram muito mais fáceis – você lhes dizia que eram belas, você se aproveitava do complexo de Édipo delas, fazia sexo com elas e, então, se fossem inseguras e necessitadas o suficiente, elas seriam suas. Mas com os homens era mais complicado. O melhor modo de chegar até eles, Charlie sabia, era através das mulheres.

Charlie sai da prisão e se adapta ao que estava ocorrendo naquele período. Inicialmente foi mais fácil para Manson recrutar mulheres para o seu meio, principalmente por considerá-las mais frágeis e de fácil manipulação. Mais tarde, entre os anos de 1968 e 1969, é que Charlie começa a obter em seu clã, além de jovens garotas, alguns homens como Tex Watson e Bobby Beausoleil, que o ajudam a comandar a família, sendo Tex Watson o seu seguidor mais fiel. Antes disso, Charlie primeiramente observava o ambiente que estava vivenciando. “Ele não começou pregando, mas ouvindo” (GUINN, 2014, p. 110), pois assim ele tinha tempo para memorizar suas melhores falas e espalhar suas próprias filosofias.

---

<sup>14</sup> Avalon Ballroom era um local de música que ficava localizado no bairro Polk Gulch em San Francisco, na 1244 Sutter Street. O espaço funcionou de 1966 a 1969, sendo reaberto em 2003.

<sup>15</sup> O termo Família (com letra maiúscula) aqui se refere à seita construída por Manson naquele período. Os jovens que seguiam Charlie tinham uma grande devoção por ele.

Já as garotas serviam como objetos sexuais do grupo, pois, através disso, elas conseguiam arrecadar dinheiro para a manutenção da seita, além de fazerem pequenos roubos e furtos pela cidade de Los Angeles. Segundo Guinn (2014), com o uso da LSD, todos mantinham relações sexuais uns com os outros sem que houvesse uma preocupação com doenças venéreas. Muitos eram dopados e ficavam alucinados após consumirem a droga. Manson drogava seus seguidores, pois assim ele se mantinha no controle e pregava suas filosofias que incluíam messianismo, racismo, machismo, apocalipse bíblico, liberdade sexual, supremacismo branco, cientologia e o uso de drogas. Nesse sentido, para compreendermos melhor esses discursos construídos por Manson a partir de filosofias que vão contra o moralismo social, é importante compreender como é formado esse sujeito para que possamos entender a sua formação discursiva.

### 3. O CONCEITO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E SUJEITO EM FOUCAULT

A história sobre os eventos do mundo sempre esteve ligada a *possíveis*<sup>16</sup> fatos que ocorreram em um dado período. Na história, o *documento* é usado como elemento primordial para dizer que algum evento histórico foi construído de determinada maneira, ou seja, para os historiadores basta haver um documento como materialidade que descreve um fato que ocorreu em uma determinada época tido como “verdadeiro”<sup>17</sup>. Na *Análise do Discurso* (*doravante AD*), Foucault vai

---

<sup>16</sup> Utiliza-se o termo *possíveis* com o objetivo de mostrar que na AD a História narrada ou descrita pode ser manipulada e não ser totalmente real como é apresentada. Na AD, Foucault faz uma investigação sobre o discurso construído por trás dessa história.

<sup>17</sup> Nos estudos foucaultianos, a história narrada ou apresentada em várias materialidades (imagem, documento escrito, gravações, vídeos etc.) possui uma possível verdade, uma vez que fatos construídos podem ser manipulados ou serem contados de acordo com a interpretação por quem conta e apresenta

muito além do que há descrito em documentos históricos, pois o seu papel é questionar como são construídas essas formações discursivas que advêm de discursos já ditos e formados em outras épocas, que estão em repouso em um determinado período histórico e despertados em um dado momento por outras vozes que trazem consigo novas descontinuidades.

Nessa relação com a formação discursiva praticada por um sujeito discursivo, Foucault (2008, p. 7) explica que

...a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.

Neste trecho, o autor francês argumenta que a história tradicional se preocupa somente com o método e a forma como são apresentados os documentos, selecionando somente aquilo que é importante mostrar; já a Nova História se preocupa não somente com a materialidade dos documentos, mas também com os discursos que estão desenhados por trás deles. Portanto, na Nova História, os documentos são transformados em monumentos, pois, enquanto aqueles possuem um

---

os fatos. Foucault não se preocupa com “verdades”, mas questiona como elas são construídas e para quem são destinadas.

olhar mais metodológico, estes se preocupam com os mínimos detalhes presentes por trás da materialidade do que está sendo investigado.

Gregolin (2016) afirma que Foucault não tinha como objetivo primordial criar uma teoria do discurso, mas discutir sobre temáticas relacionadas entre os *saberes* e *poderes* na história ocidental. Com isso, Foucault trabalha dois elementos que anos mais tarde tornam-se importantes dentro dos estudos da AD: a *arqueologia* e *genealogia*. Sendo assim, o autor francês

...buscou compreender a transformação histórica dos saberes que possibilitaram o surgimento das ‘ciências humanas’ (o homem enquanto sujeito e objeto do saber) na sua fase chamada ‘arqueológica’; tentou compreender as articulações entre os saberes e os poderes, na fase denominada de ‘genealógica’; investigou a construção histórica das subjetividades, em uma ‘ética e estética da existência’ (GREGOLIN, 2016).

Essa teoria apresentada por Foucault é articulada a uma reflexão sobre os discursos construídos, pois é por meio deles “que se edificam as suas problematizações” (GREGOLIN, 2016). Foucault nos traz como discussão a arqueologia e genealogia em seu livro *A arqueologia do saber* publicado em 1969. Na obra, o autor nos mostra a importância de uma análise discursiva a partir de uma escavação histórica, buscando compreender como a história é narrada e como isso se dá, mostrando que a análise histórica de um documento vai muito além de uma escrita ou imagem mostrada, mas como são construídos esses discursos verbais (documentos escritos) e não verbais (imagem, gravação audiovisual etc.). Com isso, o autor nos apresenta o termo *genealogia*, que tem como propósito fazer uma análise minuciosa sobre um determinado fato histórico, buscando analisar assim as relações de poder. Daí o *documento*

que é organizado pelos historiadores é visto pela AD como um *monumento* no qual busca-se fazer uma análise profunda por trás do que é dito e mostrado como “verdade” para a sociedade.

Gregolin (2016) argumenta que

a partir de Nietzsche, Foucault (1971) propõe uma história genealógica, que problematiza o passado a fim de desvelar suas camadas arqueológicas e se volta para uma aguda crítica do presente. Foucault retoma da filosofia nietzscheana os conceitos de “genealogia” e “interpretação” e, a partir deles, desenvolve a idéia de História como “diagnóstico do presente”, questionando a tradição iluminista dos estudos históricos.

Nesse ponto, Foucault nos faz refletir sobre os acontecimentos do presente por meio de uma análise histórico-discursiva sobre eventos que são construídos e que se repetem ao longo do tempo a partir de outras vozes. Foucault (2008, p. 14) diz que a história em continuidade é indispensável “à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido”. Ele critica a história tradicional pelo fato de ela estar focada somente nos métodos de análise de um documento sem ao menos analisar os elementos discursivos presos por trás dos fatos. Sendo assim, o autor francês faz questionamentos sobre os fatos e acredita que eles são entrecruzados com as descontinuidades.

Foucault (*apud* GREGOLIN, 2016) faz uma crítica à História positivista pelo fato de ela trazer concepções relacionadas à “continuidade, causalidade, a concepção de sujeito, a crença na ‘verdade’ do documento, etc”, pois a História tradicional organiza-se a partir de narrativas construídas por uma sequência de acontecimentos seguidos de uma hierarquia de determinações.



Enquanto a História tradicional tem como método mostrar uma “verdade” a partir do que é escrito em um documento, a nova História – na visão foucaultiana – tem como estudo uma análise problemática do que é mostrado na história. Busca-se nessa nova História compreender os fatos de forma detalhada, ir além do que é contado. Foucault (2008, p. 30) nos chama a atenção em relação à essa análise: “Antes de se ocupar, com toda certeza, de uma ciência, ou de romances, ou de discursos políticos, ou da obra de um autor, ou mesmo de um livro, o material que temos a tratar, em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral”.

Os historiadores positivistas faziam uma análise “objetiva” dos documentos que caracterizavam os discursos históricos, mas isso não significa que o historiador não possua alguma subjetividade ao organizar essa documentação.

No entanto, a concretude e a acessibilidade do contexto histórico são ilusórias, pois os milhares de documentos históricos são lidos e interpretados pelo olhar dos historiadores. Um mesmo fato histórico pode ser contado de diferentes pontos-de-vista, porque o autor do texto histórico – como na literatura, ou no texto científico – é apenas, e sempre, efeito construído pelo discurso (GREGOLIN, 2016).

Por mais que os historiadores organizem um documento que trata de algum evento histórico, este evento narrado é interpretado de forma subjetiva por eles e assim repassado para a sociedade. Foucault não busca saber em sua análise a “verdade” de um fato narrado, mas como esse fato é narrado e o que há por trás do que é dito.

#### 4. A ORIGEM DO TERMO *MESSIAS*

As teorias sobre o messianismo e suas características surgem no Oriente Médio advindas do judaísmo primitivo. Dentro do campo do cristianismo, o termo *messias* está relacionado diretamente a Jesus Cristo, considerado por séculos como um homem de poderes sobrenaturais, que veio ao mundo com o objetivo de salvar o seu povo da escravidão de poderes políticos. A partir dessa visão mitológica enraizada no judaísmo e inserida no contexto cristão, por séculos muitos indivíduos utilizam-se desse contexto para se autodeclararem um messias, como fez Charles Manson.

O termo Messias possui uma explicação de acordo com cada trabalho desenvolvido por autores diferentes, mas as ideias não estão distantes, e o contexto é semelhante. De acordo com Sousa (2009, p. 10), o termo messias

...deriva do grego *messias* que, por sua vez, deriva do aramaico *mashiha* e do hebraico *mashiach* ('ungido'). O termo grego aparece no Evangelho de João (1:42; 4:25) de forma a indicar que, no período da escrita do Novo Testamento, já se inseria no contexto de um discurso com o qual pelo menos uma parcela da população judaica já se encontrava familiarizada.

O termo foi ganhando novas características no decorrer do tempo, uma vez que a sua tradução da língua original (aramaico) para outras línguas recebeu novas características, principalmente no viés social e político de cada época.

Baraúna (1994, p. 591) explica que o messias<sup>18</sup> é de origem terrena e, “como homem, o messias provém da casa de Judá ou de Israel. A

---

<sup>18</sup> Em (tinha de ser 3) alguns momentos, perceber-se-á que o termo *messias* estará escrito com letras minúsculas, de acordo com as descrições dos autores Baraúna e Sousa.

crença mais difundida e popular, ainda que não unânime, é que o messias será ‘filho de Davi’”. Pode-se compreender nessa passagem do autor que o messias tão esperado, com características celestiais e cheio de poder divino seria um messias com características humanas e não tão diferente do povo que o aguarda. Quanto ao termo “filho de Davi”, o autor explica que esse termo é encontrado em uma passagem bíblica de Salmos em que assim ele é chamado.

Sousa (2009, p 14) explica que o messianismo se constrói a partir da figura histórica de um rei que tem como finalidade salvar o seu povo da escravidão terrena. Para Talmon (1992, p. 82, *apud* SOUSA, 2009, p. 14), o messias é construído dentro de “uma visão de um salvador super-humano que surgiria em um futuro distante e indeterminado”. Talmon (1992, p. 82, *apud* SOUSA, 2009, p. 14) explica que esse processo de construção do messias ocorre de três maneiras: “do realismo histórico prevalente na era das monarquias, para uma conceptualização no período do Segundo Templo, culminando com a idealização do ungido após o ano 70 d.C, quando o ‘Messias’ ocupa o lugar principal como o inaugurador da era final da salvação universal”. Nessa passagem, o autor nos fala do Messias como inaugurador da era final da salvação. Isso se remete ao fato de que, no ano 70 d. C., houve uma revolta popular contra Roma, período no qual Jerusalém é destruída.

Baraúna (1994, p. 592) descreve como são as qualidades e os propósitos do messias da seguinte maneira:

O messias fará valer os direitos de seu povo contra os opressores, traidores ou bandidos, mas também contra os pecadores que poderiam existir no interior do povo. Libertá-los-á da escravidão e da opressão; fará reinar a salvação e a liberdade em face de todos os perigos que os ameçarem; é, com efeito, direito de Israel ser livre, rico e próspero, a primeira entre todas as

nações. A justiça do messias é a salvação de seu povo; justiça e salvação identificam-se.

Essas características descritas por Baraúna estão possivelmente correlacionadas com as características do messias construído pelo próprio Manson. Nessa citação, há alguns pontos que poderíamos relacionar com o discurso de Charlie, como “o seu povo”, “opressores, traidores ou bandidos”, “libertá-los-á da escravidão e da opressão” e “liberdade”. Havia uma relação de construção de um messias com Charles Manson no sentido de haver discípulos (seguidores), assim como o messias também teve. Nesse sentido, podemos correlacionar esse ponto com a ideia de “povo” que vive sob o poder de “opressores”, o que seria a sociedade conservadora americana, o governo e o capitalismo controlados, principalmente, por pessoas de classe média alta. Então, para que seus seguidores pudessem fugir desse sistema de opressão, era necessário que todos fugissem e se refugassem em um “paraíso utópico” que seria um lugar de liberdade (o *Rancho Spahn*).

Guinn (2014, p. 112) nos explica em sua obra que Manson acreditava ter uma relação com o Messias. O autor diz que “(...) durante uma de suas viagens de LSD Charlie começou a pensar que tinha muita coisa em comum com Jesus, uma vez que ambos tentaram construir um grupo de seguidores entre a escória da sociedade. Maior do que o Beatles, igual ou talvez até mesmo a reencarnação de Jesus – Charlie não pensava pequeno (GUINN, 2014, p. 112)”.

Nesse sentido, podemos compreender que tais características descritas por Sousa e Baraúna são usadas por Manson com o objetivo de manipular os seus jovens seguidores que tinham como responsabilidade

seguir à risca tudo o que o “mestre” lhes pedia para fazer. Seria como uma espécie de devoção, comum dentro de muitas seitas mundo afora.

Guinn (2014, p. 66) descreve na biografia que Manson tinha uma fascinação pelos escritos da Bíblia quando se tratava do livro do Apocalipse. O autor narra da seguinte maneira esse pensamento de Manson:

Então Charlie escutava semanalmente que as Sagradas Escrituras não continham erro algum, que a mulher deveria ser subserviente ao homem e que para alcançar a salvação era necessário seguir as instruções de Tessalonicenses – esvaziar-se completamente ao deixar de lado o orgulho, a individualidade e suas posses. Algumas passagens bíblicas, incluindo coloridas sessões do Livro das Revelações (Apocalipse), que descreviam um poço sem fundo, eram citadas com tanta frequência que Charlie tinha ampla oportunidade de decorá-los. Como as composições musicais, ele tinha uma habilidade em se recordar das escrituras.

Nessa passagem descrita por Guinn, fica claro o porquê Manson tratar as garotas da seita como suas servas e como elas deviam ser obedientes ao que era pedido por ele. Nesse contexto, Manson tinha conhecimento de elementos da Bíblia que ele usava a seu favor para manipular os seus seguidores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação discursiva do sujeito possui uma relação com sua própria história que vem acompanhada de uma memória discursiva a qual nos descreve a relação desse sujeito com o seu passado. Jeff Guinn não apenas narra a história de Charles Manson, todavia nos mostra como seus discursos influenciavam jovens a agirem conforme os seus comandos, utilizando-se de seu poder de persuasão.

Para compreender a história de Manson, foi necessário fazer uma análise de sua vida de forma minuciosa para compreender os discursos construídos por ele dentro da seita na qual ele tinha o poder de manipular jovens que o seguiam. Os conhecimentos bíblicos que adquiriu no seio familiar cristão, assim como filosofias sobre manipulação de pessoas na cadeia, fizeram com que Charlie se transformasse em um manipulador recrutando jovens para a formação de seu clã como uma maneira de dominação de seu auditório.

Os estudos da história, da memória, do sujeito messiânico e da *arqueologia* e *genealogia* em Foucault nos mostram como a relação de poder entre o sujeito e seu público são entrecruzados por meio de saberes cujas construções de filosofias e “verdades” estão ligadas, portanto, com a ideia de formação discursiva presente na obra de Foucault que se relaciona com a biografia tratada por Guinn. Para garantir, porém, que poderia recrutar pessoas certas para a sua seita, Manson teve que utilizar de tudo que aprendeu durante a sua vida como estratégia de manipulação daqueles que o seguiam e se dedicavam às devoções professadas por ele.

A relação do messianismo com a formação discursiva obtida por Manson com relação às escrituras bíblicas tem a ver com a sua família e a forma como era discutida a religiosidade nela por parte de sua avó, Nancy Maddox. A relação de Manson com os eventos dos anos 60 está intrinsicamente ligada à construção que ele faz de um messias: um salvador que surge para ajudar os mais humildes que estão à margem da sociedade, precisando de ajuda e conselhos. Charlie construiu filosofias, criou teorias apocalípticas, manipulou jovens e se tornou, com isso, um messias, porém com pensamentos macabros que, de longe, se relacionam com o verdadeiro conceito de messias. Enquanto esse

conceito, no aspecto judaico-cristão, trata de um messias amoroso e salvador, no conceito de Manson, o messias nada mais é do que um manipulador de jovens que só queriam conhecer a ideia de paz e liberdade, mas que acabaram tornando-se escravos das filosofias de um falso messias. Por mais inteligente e esperto que fosse, Manson não conseguiu se livrar de sua morada de costume: a prisão.

## REFERÊNCIAS

- BARAÚNA, L. J. *Dicionário de Teologia Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FISCHER, R. M. O desejável conhecimento do sujeito. *Revista Educação & Realidade*, p. 39-59, jan./jun, 1999.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. B. Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GREGOLIN, M. R.V. *Michel Foucault: o discurso nas tramas da História*. Disponível em <[https://drive.google.com/file/d/0B1nK9-7hEyYEQlFla2stQzNJRkU/view?resourcekey=0-CU8FhTYIJshpjHC\\_gYmRWw](https://drive.google.com/file/d/0B1nK9-7hEyYEQlFla2stQzNJRkU/view?resourcekey=0-CU8FhTYIJshpjHC_gYmRWw)>. Acesso em 25/6/2021.
- GUINN, J. *Charles Manson, a biografia*. Trad. D. A. Cruz. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2014.
- KOJIMA, R. M.. *Fim da contracultura e do gosto de morangos mofados*. FESP-SP: São Paulo, 2017. Disponível em <[https://www.fesp.org.br/store/file\\_source/FESPSP/Documentos/Manuais/RAISSA.pdf](https://www.fesp.org.br/store/file_source/FESPSP/Documentos/Manuais/RAISSA.pdf)>. Acesso em 23/5/2021.
- SECCO, L. O maio de 1968 – a luta dos direitos civis nos Estados Unidos. *Jornal da USP*, São Paulo, 22 out. 2018. Disponível em <<https://jornal.usp.br/artigos/o-maio-de-1968-a-luta-dos-direitos-civis-nos-estados-unidos/>>. Acesso em 3/6/2021.
- SOUSA, R. F. O desenvolvimento histórico do messianismo no judaísmo antigo: diversidade e coerência. *Revista USP*, nº 82, 2009, São Paulo. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13746>>. Acesso em 13/6/2021.

# 8

## **AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS ESCOLAS: COMO TORNAR A EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA E AUMENTAR O DESEMPENHO DOS NOSSOS ESTUDANTES?**

*Maria dos Milagres da Cruz Lopes*<sup>1</sup>

*Gizelly Luiza Marques*<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Não é raro ouvirmos alguns tipos de julgamentos relacionados ao desempenho escolar de muitas crianças e adolescentes, ou porque o aluno tira notas muito boas ou muito ruins em alguma matéria, ou porque ele não aprende como deveria, entre outros critérios. Diariamente fazemos questionamentos sobre suas notas ou sobre o aprendizado durante o ano letivo. Junto a esse fato, que sem dúvida aborrece todo profissional de educação, há também a queixa dos professores em relação à desigualdade de aprendizagem entre os alunos.

Além disso, alguns educadores asseguram que a qualidade da educação seria muito beneficiada se alguns alunos forem excluídos e, em decorrência disso, obter igualdade de aprendizado. Tal afirmação é um consciente ato de exclusão, cujo objetivo de limitar o acesso à educação a alguns é uma verdadeira ameaça à sociedade e ao futuro

---

<sup>1</sup> Professora no Instituto de Estudos Supeiores do Maranhão (IESMA/MA). Participante do Grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq). E-mail: millacruzlopes@gmail.com

<sup>2</sup> Estudante do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Isaura Ferreira. E-mail gizelly.gigi45@gmail.com



mercado de trabalho. É bem enjoativo e enfadonho ouvir alguns educadores fazerem certas observações indiferentes a seus estudantes, como a de que alunos inteligentes estão dispersos entre outros “inferiores”. Essa exclusão e categorização majoritária insinua que parte dos alunos não tem capacidade de aprendizado e devem ser tratados de maneira inferior aos mais “inteligentes”.

Em relação a esses fatos, há um pequeno, porém necessário questionamento a ser feito: por que alguns alunos aprendem com mais facilidade do que outros? Por que alguns têm maior desempenho em certas matérias que outros não têm? Há quem acredite que a resposta está no próprio aluno, em sua vontade de aprender e na educação que este recebeu, o que pode até contribuir para uma resposta ao questionamento, mas o principal motivo está além dessa percepção.

Se olharmos um pouco menos para os estudantes, ou melhor, olhar para a forma com que eles aprendem e também para o próprio ensino, percebemos que a resposta pode estar até mais perto do que imaginamos, mais precisamente, nos estudos de *Howard Gardner*, durante a década de 1980, e percebemos também que essa distinção também pode estar relacionada com a forma de instrução das escolas que não atende a uma parcela significativa dos alunos. Se as atividades acadêmicas não forem condizentes com suas características de aprendizagem, terão seu desempenho prejudicado.

## **1. A INTELIGÊNCIA E A SOCIEDADE**

Primeiro, devemos entender os nossos próprios conceitos de “inteligência”. Os alunos que são considerados mais “inteligentes” que os demais, em geral, apresentam determinadas características pessoais,

como por exemplo, maior domínio em matérias como matemática e língua portuguesa, e que têm bom raciocínio lógico. Esses alunos tendem a ter mais sucesso no desempenho acadêmico escolar e em suas carreiras profissionais. Mas essa exclusão é visivelmente algo sem nexo, pois, da mesma forma que uma criança tem facilidade com cálculos, outra pode ter o mesmo nível de habilidade com desenhos. E está tudo bem, pois isso não torna a “criança-prodígio dos números” superior à outra.

A inteligência lógico-matemática é mais valorizada, pois está vinculada a profissões nas áreas de administração, ciências contábeis, arquitetura, engenharia, estatística, física, logística, etc. Profissões essas que ocupam maior espaço no mercado de trabalho e são mais seguras e rentáveis em relação a outras. Essa supervalorização dessas áreas torna o mercado infértil para profissionais iniciantes nas áreas como artes plásticas, fotografia, dança e artes cênicas, sendo a maioria desses profissionais autônomos. Nessas profissões, pode até haver pessoas que se destacam, mas é uma área sem segurança para pequenos investidores ou para quem está começando.

Tudo começa no próprio ambiente familiar. Uma criança ou adolescente que mostra interesse por música, por exemplo, nas melhores famílias, é aconselhado a pensar em outra profissão adicional que goste para ter segurança e conseguir “pagar suas próprias contas”. O que de fato é uma realidade em nosso país, pois praticamente não há suporte por parte do governo para aqueles que desejam começar uma carreira artística. Os recursos necessários devem ser levantados pelos próprios profissionais.

Outro exemplo, que é difícil não o ver em uma família tradicional, é do médico recém-formado que irá se tornar o orgulho da família,

assim como outras profissões que são muito concorridas e, de certa forma, espelham classe diante da sociedade.

Também podemos perceber quando há o preconceito dirigido àqueles alunos que têm mais dificuldade em matemática, por exemplo, sendo que as atividades e exercícios estão todos voltados para aqueles outros alunos que a aprendem com mais facilidade. Esses alunos crescem achando que são incapazes ou inferiores a outros estudantes. Todos nós já conhecemos ou presenciamos aquele aluno que nunca obtém sucesso em certas matérias, que não participa da aula e raramente demonstra interesse. Essa realidade poderia ser mudada se as atividades fossem realizadas de maneiras diversificadas, a fim de atender às necessidades de cada aluno.

Uma expressão bem comum de um estudante que não se sente confiante nos estudos é “vender arte na praia”, justamente por não ter tanta facilidade em conseguir resolver as atividades propostas pelos educadores. Pode parecer uma expressão popular e banal, mas é o perfeito reflexo do posicionamento de muitos dos estudantes sobre a escola. O problema é que essa “arte” não proporcionará um desempenho melhor do que o pouco aprendizado que esses estudantes conseguem absorver.

O método de ensino também pode ser um dos motivos da evasão escolar que, no Brasil, apresenta números assustadores entre os jovens de 18 a 24 anos, segundo dados referentes ao ano de 2018: 3,5 milhões de alunos foram reprovados ou desistiram dos estudos no ensino básico. Das mais de 48 milhões de matrículas registradas em 2018, um em cada cinco alunos têm dois ou mais anos de atraso escolar (UNICEF, 2018).

Um dos motivos apontados por muitos como o principal fator que contribui para essas estatísticas é a condição financeira da família

desses estudantes, o que contradiz muito o fato de que, independente da classe social, há muitas pessoas pobres com um nível alto de inteligência.

Há um bom tempo, abandonar o ensino ou não se formar não era sinal de fracasso, como se entendia. Na verdade, para alguns se especializarem em uma determinada área era um luxo que poucos ou nenhum de algumas famílias tinham o privilégio de ter. Também se entendia que cada aluno segue seu próprio ritmo, permitindo-se ou não cursar o ensino superior. Hoje em dia, obter um diploma tornou-se a norma tanto para a família como para a comunidade, o que significa inteligência, dedicação e perseverança, um verdadeiro passaporte para o sucesso pessoal e profissional. Portanto, como é tradicional e previsível, há crianças brilhantes, porém de renda baixa que provavelmente sairão perdendo devido a questões financeiras ou educacionais, como taxa de abandono do ensino médio. No entanto, as perdas financeiras não são um fator importante nas perdas escolares devido à falta de suporte científico neste modelo. Os líderes político-educacionais geralmente explicam que o principal motivo do abandono escolar é o status socioeconômico. E, de certa forma, há sim alguns casos de crianças e adolescentes que abandonam a escola para ajudar as famílias, por vontade própria ou não, mas isso, de fato, não está relacionado com a capacidade de aprender e a inteligência dos alunos.

Mas, na literatura científica, especialmente na América do Norte, onde não temos pesquisas nacionais que analisem essa relação em profundidade, os efeitos das condições socioeconômicas já são fortes na extremidade inferior do espectro social já distribuído. Menos que a média. A pontuação é medida pelo IQ (Quociente de inteligência, QI). Uma criança com um QI no topo dessa distribuição não conseguirá obter

um diploma, não importa quão pobre seja sua família. Capital humano de talento ou gênio não é desperdiçado. Em outras palavras, os dados mostram que ser pobre, independentemente do QI, tem um impacto muito pequeno no abandono escolar.

## 2. O QUE É INTELIGÊNCIA

“A” inteligência tem sido definida popularmente e ao longo da história de muitas formas diferentes (*Seleções*, 2011). Os conceitos e definições variam de acordo com o grupo a que se referem. Além disso, a inteligência abrange vários campos, o que contribui para novas definições.

A definição de inteligência mais comum seria, segundo o dicionário popular:

Inteligência é um conjunto que forma todas as características intelectuais de um indivíduo, ou seja, a faculdade de conhecer, compreender, raciocinar, pensar e interpretar. Faculdade de conhecer, compreender e aprender. Capacidade de compreender e resolver novos problemas e conflitos e de adaptar-se a novas situações. Conjunto de funções psíquicas e psicofisiológicas que contribuem para o conhecimento, para a compreensão da natureza das coisas e do significado dos fatos. Modo de interpretar, de julgar; interpretação, juízo. (MICHAELIS, 2008, verbete *Inteligência*)

De acordo com a etimologia, a palavra "inteligência" é derivada do latim *genius*, *Intelligere*, onde *inter* significa "meio" e *legere* significa "escolha". Portanto, o significado original da palavra se refere à capacidade de uma pessoa de escolher entre as várias oportunidades ou opções que lhe são oferecidas.

Além desta, existem muitas outras definições de acordo com a cultura, contexto educacional e político.

### **3. HOWARD GARDNER E AS INTELIGÊNCIAS**

Sob a visão de Gardner, a inteligência absoluta é inexistente e existem vários tipos de inteligências independentes, sejam elas hereditárias ou não (GARDNER, 1994).

Howard Gardner e seus colegas da famosa Universidade de Harvard alertaram que a inteligência acadêmica (ou seja, diploma e qualificações, formação) não era um fator determinante na inteligência de um indivíduo.

É preciso considerar que existem pessoas que, apesar de obterem significativas qualificações acadêmicas, têm problemas de gerenciamento em outras áreas de suas vidas. Gardner poderia afirmar que todos nós somos gênios, mas que desenvolvemos diferentes tipos e quantidades de inteligência.

Segundo seus estudos, cada pessoa tem domínio normalmente em uma ou duas inteligências. Isso explica o porquê de termos afinidade por determinadas matérias na escola. Por outro lado, Gardner adverte que há casos de pessoas superdotadas que têm grande domínio em certas inteligências mais do que o normal e que, ao mesmo tempo, têm baixíssimo desenvolvimento em outras. Esse é o caso de pessoas denominadas *savants* que são indivíduos superdotados em certas atividades, mas que têm muita dificuldade em outras.

#### 4. TESTE DE QI

Hoje é quase inimaginável alguém nunca ter ouvido falar em teste de QI (abreviação de Quociente de inteligência). Ele tem como base calcular pontos baseados na idade e no tempo que você leva para concluir os exercícios de raciocínio lógico. O QI de uma pessoa “normal” pode variar entre 95 e 105 pontos. Porém, o QI não é uma forma garantida de medir a inteligência de uma pessoa, já que esta pode abranger muito mais que o raciocínio lógico. Daria uma falsa garantia de que você é mais ou menos inteligente. Portanto, não é possível medir a inteligência de uma pessoa apenas com testes de QI convencionais e outros testes, justamente pelo fato de esses testes terem sido criados no início dos anos 1900, onde a ideia que se tinha era que existia apenas a inteligência absoluta, a lógico-matemática. Dessa forma, os testes de QI não podem determinar o quão você é inteligente.

Os primeiros testes de QI começaram a surgir no começo do século XX, criados pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911), em decorrência da procura de uma forma de “medir a inteligência dos estudantes” que foi solicitada pelo ministro da Educação da França naquela época. Esses testes de QI avaliavam a capacidade de fazer cálculos e resolver problemas lógicos. Hoje sabemos que se trata apenas da inteligência lógico-matemática, mas, por um longo período, foi determinada como a inteligência absoluta e a forma padrão para se diagnosticar a capacidade intelectual dos estudantes a fim de se obter um resultado que comprovasse se aquele indivíduo era suficientemente capacitado para o que se esperava de sua idade. Possivelmente Binet acreditou que, como o raciocínio lógico-matemático envolve mais dificuldade que outros, o fato de uma pessoa se desenvolver bem nessa

inteligência poderia ser considerado um critério para “medir” sua capacidade intelectual e, conseqüentemente, distinguir os alunos mais inteligentes dos menos inteligentes. A partir disso, ocorreu o crescimento da supervalorização dessa inteligência em questão que, até então, se acreditava ser a única.

Segundo os próprios estudos de Gardner, a inteligência aglomera vários campos, ou seja, não são só pessoas que têm facilidade para fazer cálculos complexos que podem ser consideradas inteligentes, portanto é grotesco se falar, por exemplo, que um matemático é mais inteligente que um professor de educação física, segundo uma frase supostamente atribuída a Einstein: “um peixe passará a vida toda se achando um estúpido se você julgá-lo por sua capacidade de subir em árvores”.

## **5. TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Psicólogo e neurologista formado e importante pesquisador do cérebro humano, o cientista norte-americano Howard Gardner (1995) trouxe novas concepções que levaram a repensar todas as definições de inteligência que existiam até aquele momento ao apresentar sua mais nova descoberta na década de 1980: a teoria das inteligências múltiplas. Ele já se interessava pela forma de aprendizado em seus primeiros estudos de pós-graduação, quando começou a estudar as descobertas do suíço Jean Piaget (1896-1980). Porém, a aptidão e dedicação que ele tinha à música e artes desde sua infância o levaram a supor que as noções de capacidade intelectual eram equivocadas. A partir daí, ele começou a estudar as atividades cerebrais e o intelecto individual de cada tipo de pessoa. Até ali, a forma mais aceita para a avaliação e diagnóstico de inteligência eram os testes de QI.



Inspirado pelo psicólogo e psicometrista norte-americano Robert Sternberg, que estudou os diferentes conceitos de inteligência em várias culturas, Gardner passou a definir inteligência como sendo a capacidade para resolver problemas e para criar ideias e posicionamentos que são valorizados em determinada situação social, política e histórica.

Na construção e elaboração de sua teoria, ele iniciou seus estudos partindo da observação dos trabalhos de gênios. E, como era de se esperar, a manifestação da genialidade é de certa forma mais específica em se tratando de áreas do conhecimento, até porque bem poucos são os gênios independentemente do lugar científico, ou seja, não existem apenas gênios da matemática ou da física. Um exemplo disso é Beethoven que marcou seu nome no mundo da música clássica, mesmo com sua audição bem comprometida.

Gardner também encontrou evidências para seu estudo na observação de pessoas com deficiências e disfunções cerebrais, o que o ajudou a estabelecer suposições sobre a relação entre as destrezas individuais e algumas regiões do cérebro. Mas só depois ele pôde estudar mais profundamente a questão com o mapeamento encefálico desenvolvido nas décadas recentes a partir de técnicas mais inovadoras. Essas, assim como a maioria das suas conclusões em seus estudos sobre o funcionamento do cérebro, foram, de modo eminentemente, baseadas na sua experiência.

Gardner descobriu a princípio que existem “sete inteligências”. No entanto, a maioria das pessoas comanda bem apenas uma ou duas delas. São raros os casos de pessoas com várias habilidades. Segundo a teoria, essas aptidões podem ser hereditárias, o que consiste em serem passadas de pai para filho e que seguem durante toda a vida. Mas eles

não se restringem a esta situação. Experiências podem influenciar o incremento de habilidades.

O desenvolvimento de algumas inteligências depende de estímulos externos, como o ambiente social. Se, por exemplo, uma pessoa tem uma inteligência musical bem desenvolvida por motivos hereditários, porém o ambiente à sua volta (escola, família, região onde mora) não oferece estímulos para o desenvolvimento dessa capacidade musical, dificilmente este indivíduo será um músico.

A questão é que temos características pessoais, psíquicas e mentais que nos diferenciam das outras pessoas, portanto, a partir disso, podemos afirmar que cada pessoa aprende de um jeito diferente. Um aluno, por exemplo, pode não aprender bem com conteúdo audiovisual, mas aprende com aulas interativas; já outro pode aprender melhor escrevendo sobre o que foi trabalhado na aula.

## **6. TIPOS DE INTELIGÊNCIAS**

Inicialmente, Gardner (1994) descobriu apenas os primeiros sete tipos de inteligência, mas, depois, foram descobertas mais duas: a naturalista e a existencial. Portanto, os tipos de inteligência conhecidos até hoje são:

### **6.1. INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA**

Pessoas com predominância dessa inteligência apresentam grande capacidade de comparar e avaliar formas e objetos, o domínio da percepção de tempo, quantidade e efeito. Está associada ao pensamento abstrato e científico, às operações numéricas, à análise e raciocínio. Os

indivíduos lógico-matemáticos apreciam também o estudo de experimentos e formulação de conclusões a partir deles.

Possuem habilidade de dedução e raciocínio lógico e alta capacidade de solucionar problemas matemáticos. Cientistas em geral possuem este atributo.

Distinguem-se pelo gosto e pela aptidão na interpretação e na classificação dos fatos e da informação, no cálculo, no raciocínio lógico e na busca da elucidação para tudo. Pessoas com maior domínio dessa inteligência sentem-se desafiadas por problemas que envolvem raciocínio lógico, procuram entendê-los e resolvê-los de forma metódica, sistemática e persistente.

Essas pessoas têm *hobbies* como resolver enigmas, quebra-cabeças, jogos numéricos como o *sudoku*, entre outros. Essa inteligência foi percebida em indivíduos como Albert Einstein, Isaac Newton, Galileu Galilei, Antoine Lavoisier, Louis Pasteur, Niels Bohr e Nikola Tesla. Está relacionada a profissões nas áreas de engenharia, ciência, pesquisa, física, economia, química, contabilidade e matemática.

## **6.2. INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA**

Distingue-se por um domínio e gosto específico pelos idiomas e palavras. E também por uma vontade genuína em explorá-los. A inteligência linguística é aquela que inclui todas as habilidades linguísticas. Portanto, refere-se à capacidade da comunicação humana tanto escrita como oral e também é conhecida como inteligência linguística e verbal.

As pessoas que apresentam amplamente essa inteligência têm grande capacidade de detectar informação e suas nuances através da via

escrita e oral, assim como habilidades de comunicação, fluidez e rapidez no aprendizado de novos idiomas e a posse de um vocabulário amplo. Essas inteligências referem-se a habilidades como funções linguísticas, aprendizagem de idiomas, comunicação de ideias e compreensão da linguagem escrita, etc.

Esse tipo de inteligência está associada ao pensamento e à introspecção porque leva a uma reflexão mais profunda do conhecimento. Os portadores dessa inteligência geralmente gostam de ler e/ou escrever, fazer redações e corrigi-las, traduzir textos, dialogar com outras pessoas, resolver cruzadinhas, fazer apresentação de trabalhos, etc. A inteligência linguística é uma das inteligências mais estudadas, pois, juntamente com a inteligência lógico-matemática, ela sempre foi muito importante em abordagens educacionais formais e tradicionais. Era abundante em pessoas como Abraham Lincoln, Ellen DeGeneris, Edgar Allan Poe, Woody Allen, Margaret Atwood e Shakespeare. É atribuída a profissões nas áreas de divulgação, jornalismo, escrita e poesia, tradução, educação, comunicação social, advocacia, política, publicidade e atuação.

### **6.3. INTELIGÊNCIA MUSICAL**

Essa inteligência está relacionada com a capacidade de captar, associar, distinguir, transformar e expressar formas relacionadas à música. Essa inteligência expressa a sensibilidade e percepção do ritmo, tom e tempo. Está relacionada também à capacidade de compreender formas musicais e reconhecer diferentes padrões de ritmo.

Essas pessoas apresentam facilidade na aprendizagem de músicas e ritmos, repertório no canto, melodia e seus compassos, captação dos

entretons musicais e da voz e habilidade para distinguir diferentes instrumentos musicais, tons e notas que são produzidos por eles, assim como identificar se eles estão desafinados. As atividades que pessoas com inteligência musical desenvolvida gostam são tocar instrumentos, ouvir música, compor, entre outros.

Ela pode ter traços característicos de outras inteligências, como a inteligência linguística, espacial ou corporal. É predominante em pessoas que trabalham no mundo da música e/ou tem algum tipo de vínculo com ela, como, por exemplo, Ludwig van Beethoven, Leonard Bernstein, James Paul McCartney, Midori, John Coltrane, Maria Callas, Mozart e Michael Jackson.

#### **6.4. INTELIGÊNCIA ESPACIAL**

É basicamente a capacidade de reconhecer o mundo visual em detalhes, não só o visual, mas também a percepção tridimensional por meio do tato. A inteligência espacial é conceituada como sendo a capacidade de catalogar formas tridimensionais e a percepção da realidade. Também compreende a habilidade de reconstrução mental de objetos e formas concretas.

Caracteriza-se por elevado senso de percepção, localização e orientação espacial, bem como competência em leitura de mapas e habilidade de manipulação e reconhecimento de linhas, cores, formas, figuras e espaço e a relação e combinação de todos esses elementos. Uma pessoa com inteligência espacial demonstra grande interesse em diversas formas de expressão artística, geralmente arte visual e material como desenho, pintura e escultura. Inclui a habilidade de reprodução gráfica de certos elementos, tanto espaciais como visuais.

Essas pessoas podem ser capazes de memorizar com detalhes um espaço, atentando-se às relações espaciais, dimensões e distâncias. Também conseguem fácil reconhecimento de objetos e/ou imagens. Dominada e praticada por pessoas como Alexander von Humboldt, Michelangelo, Frank Lloyd Wright, Garry Kasparov, Louise Nevelson, Helen Frankenthaler, Oscar Niemeyer e Marco Polo. É predominante em áreas como arquitetura, arte material (seja plana ou não), cartografia, geografia, navegação e jogos de xadrez.

#### **6.5. INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA**

A inteligência corporal-cinestésica está relacionada ao conjunto de habilidades cognitivas de coordenação e locomoção, integrando, assim, mente e corpo. Ela é essencial para manter precisão e controle em ambos. É a capacidade que está relacionada ao uso do próprio corpo para a ação, para a realização de objetivos, assim como para a manipulação e transformação de elementos. A gestão da coordenação, força, equilíbrio, flexibilidade, velocidade e outros são parte da responsabilidade da inteligência corporal-cinestésica.

A expressão corporal e noção de medidas e volumes dependem desse tipo de inteligência, além desta ser a base do aprendizado de habilidades locomotoras. Portanto, a inteligência corporal conceitua-se em controlar e harmonizar os movimentos do corpo e está relacionada à coordenação motora, principalmente nas atividades do cotidiano como o manuseio de um objeto com as mãos. Isso se refere tanto às habilidades que não precisam de tanta prática como aos movimentos mais finos.

Pessoas com inteligência corporal tendem a estudar o ambiente e o seu meio com o auxílio do sentido do tato e os movimentos. Elas também geralmente usam o corpo para expressar emoções e sentimentos e têm bastante domínio da linguagem não verbal. No que diz respeito a aprender novos movimentos e coordenações, elas o fazem com facilidade. Têm boa assimilação de ritmo e de coordenação, principalmente para a coordenação olho-mão. Relacionada às áreas: artesanato e trabalhos manuais, esportes, dança e artes cênicas, medicina cirúrgica, mecânica, jardinagem, etc.

## **6.6. INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL**

A inteligência intrapessoal é o autoconhecimento, é a capacidade de construir uma imagem própria, verídica, ajustada à realidade, e a mais evidente possível. Leva a entender a consciência e abrange conhecimento específico dos próprios desejos e motivações. Por fim, a inteligência intrapessoal é o que nos faz ter autoconhecimento sobre nossa mente e que nos dá a capacidade de usar essa informação para aproveitar mais nossas capacidades e ser mais produtivos.

Ela nos permite analisar e conhecer com clareza os nossos pensamentos e sentimentos mais profundos, ter conhecimento do que acontece em nossa mente como conhecer nossas necessidades emocionais e mentais e, assim, elaborar uma solução e agir da melhor forma para nosso bem-estar. É a mais incomum inteligência que um ser humano pode dominar, pois está vinculada à capacidade de se desprender dos vícios, compreensão de crenças (religiosas ou não), capacidade de impor limites a si mesmo, neutralizar preocupações, manter um estilo de vida, autocontrole e domínio das causas do

estresse, entre outros, que permitem à pessoa que domina essa inteligência transformar atos inconscientes e torná-los conscientes.

Além disso, essa inteligência desenvolve na pessoa a habilidade de descrever desde sentimentos mais simples a emoções mais complexas com precisão e detalhadamente, prestar atenção ao próprio estado físico e emocional e fazer reflexões sobre o mesmo. Abrange uma elevada capacidade de introspecção, ou seja, a pessoa consegue refletir e se auto-observar. Assim ela se conhece mais e tem uma maior consciência de si mesma. Essa reflexão se torna prazerosa e necessária para essas pessoas.

A inteligência intrapessoal é atribuída a profissões como psiquiatria, psicologia, sociologia, filosofia, anatomia, escrita ou outras que envolvam a análise de fatos. Dominada por indivíduos como Ernest Hemingway e Friedrich Nietzsche.

## **6.7. INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL**

A inteligência interpessoal é aquela que está relacionada aos nossos vínculos sociais e às relações que temos com as pessoas. Desta forma, a inteligência interpessoal está ligada à capacidade para descobrir e entender as outras pessoas. Esta inteligência permite uma melhor adaptação ao ambiente e ao ciclo social, assim como a facilidade para criar relações sociais, pois beneficia a compreensão das pessoas e melhora a comunicação.

Pessoas com essa inteligência têm facilidade de comunicação e outras habilidades que envolvem parâmetros sociais, como criar novas amizades, discutir sobre variados assuntos e fazer apresentações verbais. Essas pessoas geralmente também demonstram grande



interesse pela compreensão das explicações e motivações do ser humano que o fazem ter certos comportamentos e reações em determinadas situações. São pessoas que têm uma capacidade elevada de análise e pensamento crítico tanto de fatos como pessoas, conceitos, etc. Portanto, elas possuem uma boa percepção na área social.

É mais desenvolvida em políticos, apresentadores, religiosos e professores como, por exemplo, Mahatma Gandhi, John Kennedy e Sílvio Santos.

#### **6.8. INTELIGÊNCIA NATURALISTA**

A inteligência naturalista é tida como a habilidade de reconhecer os elementos do meio ambiente e classificá-los, distingui-los e entendê-los, afeição por plantas, animais e outros elementos naturais. Implica também a habilidade para conectar e relacionar esses componentes, a fim de melhorar sua harmonia com a natureza, utilizando as informações ao seu alcance. Pessoas naturalistas fazem uma ótima observação do ambiente em si e geralmente possuem também a inteligência espacial devido ao seu senso de localização. Apesar desses diversos processos, basicamente essa inteligência está relacionada a informações e elementos trabalhados na relação com o meio ambiente. Manifesta-se na sensibilidade e orientação em relação à natureza e suas formas, despontando uma atração pelo espaço natural e o interesse em estudá-lo e desfrutá-lo.

Essa afeição se torna uma necessidade de estar sempre em contato com o meio natural que desperta sensações únicas de admiração e fascinação. Também há consciência dos próprios atos que podem prejudicar o meio ambiente e a preocupação em protegê-lo. Em suma,

traduz-se na sensibilidade de compreender e mentalizar padrões da natureza, reconhecer diferentes espécies e classificá-las, associada a profissões nas áreas da biologia, geologia, naturalística, entre outros.

Neste tipo de inteligência, destacam-se Charles Darwin, Rachel Carson, John James Audubon, Thomas Henry Huxley.

## **6.9. INTELIGÊNCIA EXISTENCIAL**

Também denominada inteligência espiritual ou transcendental, a inteligência existencial se resume à capacidade de compreender aspectos existenciais, ou seja, que se referem à própria existência e a dos outros, o que leva a aprofundar perguntas como: quem nós somos? Qual o sentido da vida? Como é a vida após a morte e se realmente ela existe? Essas questões são consideradas mais filosóficas e abordadas nesse contexto, mas são questões a serem feitas por nós mesmos em função da nossa compreensão.

A inteligência existencial engloba não apenas aspectos espirituais, mas da finitude, e questionamentos que nos fazemos em relação à humanidade, ao mundo e ao nosso eu. Nós temos naturalmente uma vontade de responder a essas perguntas, uma necessidade de obter respostas que nos satisfaçam em diferentes momentos de nossas vidas.

Contudo, no decorrer do último século, nossas sociedades criaram e promoveram valores que são totalmente contraditórios à espiritualidade e à coletividade (consumismo, egocentrismo, materialismo, entre outros), deixa-se de lado a inteligência existencial.

Essa falta de valores faz com que muitas pessoas tenham crises existenciais e deixem de acreditar na humanidade, o que enfatiza a importância de estimular esse tipo de inteligência, principalmente no

contexto que estamos vivendo, para fazer com que as pessoas recuperem a percepção clara sobre o ser humano e a vida. Característica de condutores espirituais e filósofos, como, por exemplo, Jean-Paul Sartre, Alvin Ailey, Margaret Mead e Dalai Lama.

## **7. MANEIRAS DE APLICAR O ENSINO INCLUSIVO DE INTELIGÊNCIA NAS ESCOLAS**

É importante ter o conhecimento das inteligências múltiplas a fim de aplicá-las na sala de aula e obter uma educação mais inclusiva (Antunes, 2001). A maioria dos modelos de aprendizado utilizados atualmente têm tendência a limitar o potencial individual dos alunos, confirmando assim a tese de que realmente precisamos de uma alternativa para esse ensino, um modelo mais condizente com as necessidades de cada aluno (Zoom, 2021).

Há mais de trinta anos foi elaborada a teoria das inteligências múltiplas baseada nos estudos complexos de Gardner sobre o cérebro humano. Hoje, mais do que nunca, os ideais dessa teoria se mostram muito necessários no nosso sistema de ensino educacional. É mais do que claro que nossas escolas continuam baseando-se em ideais tradicionais de inteligência e, possivelmente, contribuindo para a perda de capital humano, ou seja, o não aproveitamento da capacidade individual de cada pessoa no mercado de trabalho.

Todos nós estamos cientes de que adequar o ensino a todas as formas de inteligências não é uma tarefa fácil, principalmente em salas maiores e diversas. Essa dificuldade se agrava ainda mais quando a iniciativa de melhoramento da educação não é apoiada pelos órgãos políticos e pelas famílias das crianças e adolescentes. Apesar disso, um fato a ser levado em consideração deve ser explicitado aqui: como

sempre, nossa sociedade sofre mudanças constantes e rápidas, nas quais quase não é possível impor controle. A atualidade demanda muito esforço de nós mesmos e é bem mais complexa do que imaginamos. Se não é possível que a escola esteja em sintonia com seus alunos de forma a adequá-los igualmente às suas capacidades, estes serão formados com apenas um pouco de sua competência e estaremos entregando ao mundo pessoas com pouca preparação e sem capacidade de proporcionar avanços no futuro.

Não existe a inteligência absoluta, o que propõe o estudo de Gardner. Já está mais do que comprovado que existem vários tipos de inteligência, nove confirmados até agora. Essa teoria sempre recebeu críticas, tanto que, em artigos como um dos publicados na revista *Psychology Today* lembram que respaldos à mesma na literatura continuam com falhas. Porém, dito várias vezes pelo próprio Gardner em várias ocasiões, vale lembrar que as inteligências múltiplas são mais do que apenas uma proposta teórica. Elas são uma base a qual devemos usar para melhorar a educação, tornando-a mais ampla e inclusiva para todos os nossos estudantes.

Além do que podem servir de inspiração para aumentar a produtividade dos alunos, destacar seu potencial, instruí-los a pensar de maneira mais clara e utilizar sua própria capacidade a seu favor. Mas, para aplicar essas mudanças, é preciso preparo prévio tanto do aluno como dos professores e da escola.

Os modelos pedagógicos utilizados atualmente precisam ser revistos e replanejados. É preciso que os professores sejam comprometidos e responsáveis por esse planejamento, assim como pelo acompanhamento para avaliar se os objetivos desse projeto são

atingidos e se há o progresso esperado no desempenho dos alunos (ANTUNES, 2001).

Iremos avaliar quais as possíveis técnicas que poderiam nos permitir adaptar o ensino na sala de aula. Essas metodologias são ideais para integrar o aluno e favorecer sua participação no processo do aprendizado. Com elas, as crianças e adolescentes protagonizam sua própria aprendizagem. É importante também estimular processos como trabalho em equipe, criatividade, responsabilidade, etc.

Partindo desse novo ponto de vista, os alunos passam a tomar decisões a fim de regular sua aprendizagem, reorientam suas tarefas e estruturas de conhecimento para que (sob a supervisão constante do educador) consigam obter os objetivos propostos. Essa metodologia deve, ao mesmo tempo, seguir um planejamento adequado e ter como base um currículo oficial.

As disciplinas devem ser adaptadas para todos os tipos de inteligência, tanto as atividades teóricas propostas como atividades extracurriculares, em caso de trabalhos, individuais ou em grupo. A proposta é incrementar um pouco mais as possibilidades, a fim de deixar os alunos mais a vontade e produtivos na realização dos projetos. Em uma feira de ciências, por exemplo, se o tema for ciências da natureza, por que não deixar os alunos expressarem as informações pesquisadas através de palestras ou um mural com textos elaborados? A realização desses projetos também pode ser utilizada para fins didáticos, independentemente da disciplina; além disso, esse recurso demanda bastante criatividade por parte dos educadores.

Devem ser atividades atrativas que atendam da melhor forma o aprendizado dos alunos e que estimulem seu interesse. Antes de tudo, o compromisso dos docentes é fundamental para que o plano de ensino

inclusivo de inteligências múltiplas seja bem-sucedido. A instrução dos alunos deve ser individualizada a fim de que aprendam com o máximo de seu potencial. Cada aluno deve ser avaliado e instruído através do tipo de tarefa que melhor lhe adequar.

## **8. QUAIS ATIVIDADES CADA ALUNO DEVE RECEBER?**

Em primeiro lugar, é preciso ter cautela ao classificar os alunos, pois estes podem apresentar habilidades cognitivas em diferentes níveis (ANTUNES, 2001). Uma criança com habilidade em determinada inteligência pode ter aptidão também para outra, mesmo sendo a primeira ser dominante, e assim por diante. Um jeito de adequar as tarefas é distribuí-las de acordo com os dois ou mais tipos de inteligência predominantes em um aluno. Portanto, o ensino deve ser cuidadosamente planejado, levando em conta as individualidades, as necessidades e aptidões de cada aluno. Vejamos algumas observações breves sobre os exemplos em cada tipo de inteligência.

*Inteligência lógico-matemático:* alunos com essa inteligência predominante tendem a ser mais organizados e resolvem as questões pelo lado mais lógico. Eles podem deduzir a resposta para determinadas questões com base em dados e conhecimentos adquiridos.

Como, por exemplo, essa questão: qual das alternativas abaixo contém APENAS verbos? O aluno irá analisar as alternativas e se basear no que souber sobre verbos, eliminando as que estiverem erradas até sobrar apenas uma. Se ele vir que existe um substantivo em uma delas, ele a elimina. Se houver um adjetivo na próxima, ele faz o mesmo, e assim sucessivamente.

*Inteligência linguística:* alunos com essa inteligência preferem responder a questões dissertativas e que envolvam interpretação de texto, ou a produção dele. É interessante aplicar esse método nas questões respondidas por eles, já que ele se encaixa na maioria das disciplinas.

O desempenho desses alunos será melhorado se mais questões dissertativas fossem aplicadas em seus deveres, caso a inteligência deles abranja também a comunicação verbal. Trabalhos podem ser feitos através de apresentações.

*Inteligência corporal-cinestésica:* o domínio dessa inteligência é um pouco mais complicado quando se trata do trabalho em sala de aula, já que a mesma está relacionada à coordenação motora e uso racional de capacidades do corpo. Mas esses alunos podem se dar bem com atividades que envolvam concentração e coordenação motora como escrever os tópicos mais importantes de um texto (ao realizar essa atividade, o aluno estará estimulando suas habilidades de coordenação motora fina, e ao mesmo tempo, aprendendo). Outro tipo de atividade que pode auxiliar é responder a questões de múltipla escolha com o auxílio de um sistema de computador e um cronômetro e, por fim, exercícios de datilografia juntamente com o tema abordado na disciplina em questão.

*Inteligência espacial:* atividades que envolvam desenhos, maquetes, representações gráficas, mapas mentais, representação de figuras imaginárias, reconhecimento do espaço em volta e de objetos concretos podem interessar a alunos com domínio dessa inteligência. É amplo o ramo de atividades que podem ser aplicadas nesse meio, desde gráficos na matemática, desenho geométrico, representação de dados em ciências, entre outros.

O aluno que possui esta inteligência geralmente aprende bem com representação em figuras ou descrições detalhadas de elementos importantes do assunto estudado.

*Inteligência musical:* esta é outra inteligência difícil de ser incluída, porém, como as pessoas que a dominam têm bom senso de ritmo, tempo e melodia, elas tendem a ter mais concentração na hora de ouvir o professor explicando a matéria, e também de responder a questões que são ditas oralmente.

Por possuir uma grande percepção de harmonia, ele pode aprender melhor quando a sala está mais organizada, não só na questão do ambiente, mas disciplina e organização na hora de tirar dúvidas por parte dos outros alunos.

*Inteligência naturalista:* particularmente, essa inteligência se assemelha mais a ciências naturais, mas pode ser aplicada em forma de atividades que estimulem a identificação de itens e dados (como de analisar afirmativas verdadeiras e falsas) que façam com que eles próprios identifiquem dados, como extraí-los de textos, classificar e nomear elementos, etc.

O ponto forte dessa inteligência é a sensibilidade, a qual é fortemente ligada à apreciação que este tem do meio ambiente. Esta, se for bem usada, poderá trazer ótimos resultados acadêmicos. Uma vantagem dela pode ser, por exemplo, permitir que o aluno identifique as diferentes personalidades das pessoas. Essa habilidade é extremamente importante em algumas profissões, como no ramo da psicologia.

*Inteligência interpessoal:* nesta inteligência, é mais adequado aplicar atividades em grupo e elaboração de apresentações, assim como



resposta oral a perguntas e pesquisa. Essa inteligência irá exigir um pouco mais de criatividade dos alunos e do professor.

Por ser uma inteligência mais voltada para a comunicação social, existem pouquíssimas atividades acadêmicas que podem estimulá-la. Será mais fácil em casos de ela não ser a única que o aluno domina. Então deve utilizar também da outra para esse propósito.

*Inteligência intrapessoal:* essa pode ser uma das maiores aliadas da inteligência existencial, pois está ligada ao questionamento sobre si mesmo, o que abrange um dos campos da mesma. Podem ser utilizados trabalhos em grupo, debate sobre o tema, entre outros.

Essa inteligência, assim como as outras, deverá ser levada um pouco mais em consideração, já que não é tão simples a sua aplicação. Irá exigir, assim como as inteligências corporal-cinestésica, naturalista, interpessoal e musical, um nível mais elevado de criatividade do docente.

*Inteligência existencial:* com essa inteligência, talvez o aluno se sinta mais confortável em aprender fazendo questionamentos, tirando dúvidas com o professor, mas há muitas outras possibilidades.

Uma boa alternativa para ensinar os alunos com inteligências mais incomuns, não só a existencial, é questioná-los sobre a forma como eles preferem ser ensinados, ou o que eles aprendem com mais facilidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas atividades trabalhadas em sala de aula é possível que se manifestem apenas uma ou várias inteligências. Assim, em uma atividade onde o tema seja “baleias azuis”, por exemplo, é uma possibilidade integrar as inteligências interpessoal e naturalista, a fim

de fazer as atividades em grupo; a linguística, na construção de resumos e leitura de textos sobre o tema, e musical, escutando o canto das baleias.

Contudo, Gardner afirma que as inteligências evoluem, se aperfeiçoam e aparecem ao longo de nossas vidas. Elas dependem, na maioria, de estímulos externos, inclusive fatores como o amadurecimento do corpo (inteligência corporal). Esses aspectos devem ser considerados e avaliados conforme a necessidade.

As leis também são importantes para o nosso objetivo aqui discutido. No PCN (1998) e na LDB (1996) é previsto que a educação é para todos, sem “distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras”.

Gardner ainda defende que o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, assim como o pessoal e profissional, devem ser mais apoiados na parceria entre comunidade e escola. Para isso, é necessária a realização de práticas sociais, como a inclusão de atividades extracurriculares que podem trazer algum tipo de experiência fora da escola e incrementar o currículo do estudante. Assim, a escola impulsiona o preparo do aluno em sua inserção no ambiente social.

Gardner também defende a flexibilidade dos profissionais de educação e a implantação do modelo de escola baseada na visão voltada para todas as inteligências, respeitando as capacidades cognitivas de cada indivíduo. O que acredita-se ser possível através da adaptação do currículo escolar, tornando-o mais flexível de modo a conseguir alcançar os objetivos previstos de forma interativa e as áreas de prioridade para os alunos. Esse planejamento de ensino deve compreender e avaliar de acordo com a individualidade de cada aluno. É importante fazer avaliações meticolosas e periódicas, recomendadas

a cada seis meses a fim de monitorar a transição entre inteligências de um aluno. Vale lembrar também que as avaliações devem ser feitas de vários modos, pois apenas um tipo de avaliação não é capaz de identificar com precisão as inteligências de um aluno.

A diversidade de inteligências faz parte da individualidade da constituição humana. Assim como não podemos excluir alunos que possuem algum tipo de deficiência, não devemos fazer isso também com os diferentes tipos de inteligência. Seguindo um raciocínio lógico, se existem vários tipos de inteligências, também há vários jeitos de aprender e, conseqüentemente, vários jeitos de ensinar. Porém, infelizmente, em pleno século XXI, a maioria desses jeitos de aprender e as inteligências não são valorizados, pelo contrário, são valorizadas, na maioria das vezes, apenas as inteligências linguística e lógico-matemática. Um dos motivos para isso seriam os formatos de vestibulares e concursos públicos. É um fato inegável que essas provas priorizam poucas inteligências, mas, nos últimos tempos, universidades estão revendo conceitos com base em casos de alunos com deficiência que devem ter a avaliação individualizada.

O fato é que não é mais viável fazer essa distinção com base em provas de vestibular. As habilidades cognitivas de cada aluno devem ser valorizadas e aperfeiçoadas, a fim de que ele seja bem sucedido no campo profissional.

As inteligências também podem ser identificadas por meio de jogos e outras atividades, além de testes de vocação. Devem ser consideradas as inteligências principais de cada aluno (normalmente, cerca de duas ou três, mas, como o caso dos *savants*, pode haver casos de crianças e adolescentes com habilidades cognitivas concentradas em apenas uma ou mais inteligências) a fim de trabalhá-las adequadamente e

potencializá-las. Os pais também devem estar cientes do trabalho da escola e dos docentes, o que é importantíssimo.

Uma breve reflexão: suponhamos que existam todos os tipos de inteligências conhecidos até hoje, distribuídos de forma igualitária, em uma sala de aula “normal”, por exemplo, (com 20 a 30 alunos). Valorizar apenas uma ou duas seria desqualificar mais da metade da sala e privilegiar o ensino para apenas alguns. Seria como tocar um violão com uma ou duas cordas. Portanto, o desempenho da sala como um todo seria mínimo, quando poderia ser muito mais amplo.

O desconhecimento das inteligências múltiplas pode ser um fator das razões pelas quais os professores não contemplem o planejamento adequado à inclusão das inteligências múltiplas na escola. Esse é exatamente o primeiro passo a ser dado: informar e instruir tanto os estudantes como os professores e trabalhadores da educação sobre a diversidade das inteligências múltiplas. Uma vez cientes disso, será mais fácil executar os protocolos e implementar uma política mais inclusiva na sala de aula.

Podemos considerar que, para a maioria dos educadores, planejar e dar aulas com novas estratégias pode até ser uma tarefa bem prazerosa. Para alguns desses, pode ser um pouco mais fácil, pois receberam uma capacitação profissional para tal tarefa, mas para outros, pode ser que tenham que empenhar mais a criatividade na hora de incluir atividades diversificadas.

O ponto de partida é o nosso questionamento diante das práticas pedagógicas, para, a partir disso, obter resultados satisfatórios para os alunos e os professores. A nossa educação ainda tem muito a evoluir, e esse é apenas um passo para uma longa jornada.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Educador Brasil Escola. **Inteligências múltiplas**. Disponível em <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/inteligencias-multiplasnovo-conceito-educacao.htm>>. Acesso em 24/8/2021.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**. Rio de Janeiro: Penso, 1994.

Michaelis. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

Seleções. *Dicionário Seleções de português*. Rio de Janeiro: Seleções, 2011.

UNICEF. *Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro*. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>>. Acesso 24/8/2021.

Zoom Blog. **Múltiplas Inteligências: as diferentes formas de aprender**. Disponível em <<https://zoom.education/blog/multiplas-inteligencias/>>. Acesso em 26/8/2021.

## RESSIGNIFICAR A DOCÊNCIA: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Lúcio Álvaro Marques <sup>1</sup>

Águida Assunção e Sá <sup>2</sup>

No contexto da pandemia, as mudanças rápidas na condução do nosso trabalho enquanto professores levaram a um salto da sala de aula para o ensino remoto. Professores que antes discutiam a importância do uso das tecnologias digitais tiveram de passar a usá-las e, em muitos casos, sem a devida preparação para esse salto. Nesse sentido, se tornou urgente uma formação adequada, não só no contexto da pandemia, mas também em tempos atuais, para uma prática mais condizente com o perfil dos estudantes que estão presentes no ambiente virtual, transitando com facilidade pelas redes sociais em tempos de comunicação ubíqua. A nossa grande tarefa (de mediadores) é ajudá-los na competência para, a partir do uso das ferramentas digitais, construir conhecimento. O presente texto, com base em experiências que temos vivenciado no contexto escolar, tem como objetivo abordar os principais desafios enfrentados por nós, professores, nesse processo de “ressignificação” da docência. Fazer essa reflexão é importante para que se tenha uma consciência mais profunda sobre o nosso papel no

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Coordenador do Grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq) Projeto *Políticas de Ensino na Filosofia Brasileira* (DFICS / UFTM). E-mail: lucio.marques@uftm.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Membro do grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq) Projeto *Políticas de Ensino na Filosofia Brasileira* (DFICS / UFTM). E-mail: aguidasa.sbs@gmail.com

contexto das novas tecnologias, sem perder de vista o caráter da humanização e formação da consciência crítica de nossos estudantes.

O uso das novas tecnologias tem ocupado espaço no debate dentro do contexto escolar. Sem nenhuma dúvida, elas se tornaram hoje uma realidade na vida de todos os professores, quer tenham resistência em relação a elas ou já tenham inserido as diversas ferramentas digitais no seu trabalho diário, num processo de ressignificação de sua própria prática docente. Há pontos de vista diferentes em relação ao uso das novas ferramentas. Obviamente que não há como negar os riscos, mas também não há como não perceber a grande gama de benefícios que elas trazem para nossas vidas e para a sociedade como um todo. Por isso, precisamos analisá-las em sua complexidade para que sejam usadas de maneira consciente em relação aos benefícios que podem trazer para o âmbito da educação.

Temos de reconhecer as contribuições positivas do progresso tecnológico, especialmente no momento atual, por exemplo, na área da saúde. Passamos por um momento delicado por causa da pandemia. Quão importante foi a contribuição da tecnologia na produção das vacinas numa situação de urgência. Porém, outras questões nesse avanço rápido da tecnologia nos assustam, quando é usada para interesses escusos. Enfim, nossa reflexão nos leva a pensar que ela existe para nos ajudar, mas, paralelamente, pode controlar as nossas vidas em todos os sentidos. Um acesso ao *Google*, *Facebook*, *Youtube* nos fornece uma infinidade de informações ou respostas, mas, sem a devida segurança, corremos o risco de estar vulneráveis e ser alvos de completa exposição e controle.

Na reflexão que agora proponho, é preciso que estejamos atentos aos impactos da internet na educação. Nos dois anos em que passamos

por um contexto de pandemia, o ensino *online* parecia algo totalmente novo, distante e agora se tornou realidade. Passamos para a educação a distância, onde o computador se tornou uma ferramenta indispensável. E graças à internet, pudemos continuar nosso trabalho, apesar de enfrentar uma série de desafios. Hoje, muitas de nossas interações são mediadas, “embora muitos docentes não vejam nenhuma maneira de reconciliar os valores acadêmicos tradicionais com as mudanças introduzidas pela nova tecnologia, não podemos pura e simplesmente descartar a tecnologia, como alguns se veem inclinados a fazer” (FEENBERG, 2017, p. 6).

Como esse universo da tecnologia se tornou parte de nossas vidas, consequentemente se torna mais motivador levá-la também para o espaço escolar, transformando a aprendizagem em um processo com um significado mais concreto para nossos estudantes. E nesse âmbito, tecnologia e motivação são duas palavras que caminham juntas, uma vez que nossos estudantes nasceram numa era digital, já totalmente imersos no mundo da tecnologia que evolui a cada dia e traz, para nós educadores, uma infinidade de desafios.

Muito se discutia a respeito da importância do uso dessas ferramentas na sala de aula dentro de nossas escolas. Muitas reflexões, cursos, tentativas de inovação, mas, na realidade, esse processo acontecia de maneira muito lenta no contexto escolar, especialmente na rede pública. Ou pelas dificuldades de muitos profissionais da educação em lidar com o ‘novo’ ou pela falta dos recursos necessários para a mudança. E hoje, percebe-se com mais nitidez a importância de se conhecer melhor as várias ferramentas digitais que podem melhorar o ensino e motivar mais os estudantes em suas tarefas diárias.



Pela nossa experiência enquanto docentes, constatamos que as salas de aula mudaram e também os interesses dos estudantes. E é essencial que os professores busquem, com urgência, acompanhar esse novo perfil na relação ensino-aprendizagem, considerando o fato de que nossos alunos estão completamente imersos em um mundo de novas tecnologias. E nesse panorama, precisamos considerar a necessidade de professores e aprendizes entenderem o que chamamos de letramento digital. É impossível negar o impacto dessa nova era no âmbito escolar. São diversos fatores que têm mudado a interação social de forma significativa. Nesse contexto, constata-se os impactos da comunicação mediada por computadores.

Com essa situação da pandemia, houve uma mudança muito rápida e radical, e a tecnologia aflorou. “De repente, não mais que de repente”, parafraseando Vinícius de Moraes, todas essas reflexões acerca da importância do uso da tecnologia no espaço escolar para tornar o ensino mais eficaz e inserido na realidade de nossos alunos, principalmente os adolescentes, se concretizaram. Damos um salto da sala de aula física para o *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Google Meet* e tantas outras ferramentas.

Diante dessa nova realidade, algumas questões se colocam: qual é o nosso papel enquanto educadores nessa relação ensino-aprendizagem agora imersa no universo da tecnologia? Como nossos estudantes, especialmente os adolescentes, nativos digitais que são, têm lidado com essa gama de conhecimentos que podem ser acessados até pelo telefone celular? Qual o verdadeiro sentido da palavra “inovação” dentro desse panorama de mudanças que o uso das novas tecnologias trouxe para o nosso trabalho? As novas ferramentas excluirão totalmente a metodologia tradicional?

Para fazer uma reflexão acerca dessas e muitas outras questões nessa realidade que vivemos, propomos uma reflexão acerca dos desafios enfrentados pelos professores que buscam a cada dia um trabalho inserido nas novas modalidades de ensino. Esse “novo” momento tem exigido uma preparação cada vez mais intensa para que não se perca o sentido da educação como um processo cada vez mais eficaz e transformador quando se trata de formar pessoas mais humanas e com um pensamento crítico mais acurado.

## **1. PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO EDUCADOR NO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS**

Nessa situação de pandemia, as mudanças rápidas na condução do trabalho pelos professores levaram também a mudanças de postura e reflexões importantes sobre o caminho a ser trilhado nesse “novo” contexto que envolve a sociedade como um todo e também a educação e que, no momento atual, deixou de ser um processo de mudança para ser uma realidade dentro de nossas escolas.

Um dos primeiros desafios enfrentados pelos educadores, especialmente aqueles que trabalham na esfera pública, foi o salto da sala de aula física para o ensino remoto. Passamos por uma mudança rápida que impôs também uma mudança de comportamento muito rápida. De repente, a interação com os alunos que acontecia dentro de uma sala de aula passou para o ambiente virtual: alunos e professores passaram a se comunicar através de redes, de aplicativos, em frente a uma câmera ou a uma tela, em atividades síncronas e assíncronas. Inevitavelmente, o isolamento social alterou a dimensão das relações. Para uns, configurou-se o distanciamento; para outros, foi oportunidade de quebrar algumas barreiras. Enfim, as mudanças na

relação professor/aluno puderam ser sentidas de maneira muito concreta, o que gerou a urgência de uma ressignificação da docência, especialmente nesse retorno ao modo presencial.

Nos dois anos da pandemia, pensávamos até no abandono do ensino, quando estudantes, que de repente se viram diante da tela para estudar, também não estavam preparados para essa nova dinâmica. O que dizer de professores que estavam acostumados ao controle de suas turmas e, nesse contexto, não podiam garantir que, do outro lado da tela, todos os alunos estivessem presentes no momento de uma vídeoaula.

Somando-se a esse desafio, um outro se tornou urgente: a busca de formação adequada e eficaz para o uso das ferramentas digitais. Discutia-se a importância dessa mudança e das novas tecnologias como uma força capaz de motivar muito mais nossos estudantes. De um momento para o outro, professores sentiram a urgência de uma prática mais condizente com o perfil do estudante que está sempre presente no ambiente virtual e domina seu funcionamento num espaço de comunicação ubíqua. Tornou-se urgente esse processo do ressignificar a própria prática docente.

Um outro desafio notório em muitos casos foi a superação da resistência e do medo em adotar as novas tecnologias no âmbito pedagógico. Passar de uma realidade para outra trouxe grandes dificuldades para muitos profissionais ainda imersos no trabalho com as metodologias tradicionais ou que apenas usavam uma ferramenta diferente, mas adotando as mesmas formas de trabalho.

Antes, levar nossos alunos para uma aula na sala de informática era trabalhar de maneira inovadora. Hoje, percebemos que cada nova ferramenta que surge suscita em nós reflexões e mudanças. E, por isso,

ser inovadores requer mais dos profissionais na experiência com novas ferramentas nesse universo da tecnologia. Sente-se a necessidade de repensar o sentido da palavra inovação nos dias atuais.

Hoje o aprendizado *online* é uma realidade diferente das metodologias tradicionais: traz autonomia, diversidade, interatividade e independência. É o tempo em que o aluno pode desenvolver a capacidade de aprender e crescer em um ambiente fluido de rede. É o tempo do aprendizado pela descoberta. Estudos dentro do conectivismo têm nos mostrado essa nova forma de pensar o aprendizado, e muitos estudiosos destacam a autonomia como princípio essencial<sup>3</sup>.

Nesse aspecto, a interatividade não é mais vista como mais uma estratégia para transmissão de conhecimentos, mas como um meio de buscar esse conhecimento e a solução de problemas na realização de tarefas<sup>4</sup>.

Pela nossa experiência na realidade da sala de aula, percebemos que as habilidades exigidas dos nossos alunos mudaram muito e o nosso trabalho também. Há alguns anos, os estudantes buscavam o conhecimento em enciclopédias, por exemplo. Hoje, nossos alunos possuem em suas mãos um mundo de conhecimento disponível na internet para ser acessado. Bastam alguns cliques. Há muitos estudos que destacam uma associação entre conectivismo e maior motivação dos alunos em trabalhar em ambientes de rede de maneira mais

---

<sup>3</sup> Downer (2019, p. 119): "As described by Al Dahdouh, Osórioand, and Caires (2015) and elsewhere, connectivism describes the principles for successful networks as autonomy, diversity, interactivity and openness. The discussion of connectivism as pedagogy sees researchers edging toward these principles. (...) Many of the writers described student autonomy as an essential principle in connectivist models of learning, depicting "21st century students as 'do-it-yourself' learners" (Hazeldine, Yardley, & Shearman, 2018)".

<sup>4</sup> Downer (2019, p. 121): "A number of studies point to an association between connectivism and increased motivation on the part of students to pursue their work more deeply and more independently(...)"

profunda e independente. Os trabalhos recentes em conectivismo levam a uma ampla consciência sobre o papel das redes na aprendizagem e seu impacto positivo ao proporcionar autonomia e interatividade.

Posto isso, um outro desafio se instaurou: o aprendizado do uso dessas tecnologias num curto espaço de tempo. De um momento para outro, os professores enfrentaram o desafio de buscar práticas pedagógicas condizentes com o novo perfil do estudante e da sociedade em geral. O desafio de adotar, por exemplo, a estratégia das *flipped classrooms* não é tão simples, mas traria um resultado muito eficaz. É um modelo interessante que inverte as práticas educativas. É o estudante que traz as informações para a sala de aula, o que o levaria a aprender mais fora da sala de aula, a qual se tornaria um espaço de discussão e debate a partir de suas pesquisas. Modelo que oferece um grande uso da tecnologia. Ademais, traria para eles um senso de responsabilidade muito maior e um crescimento dentro do próprio caminho criado por eles. A grande vantagem das aulas invertidas é que o estudante tem mais controle sobre o conteúdo acessado (GERSTEIN, 2012<sup>5</sup>).

Nesse sentido, é fundamental que o professor trabalhe a autoconfiança numa imersão nesse contexto de mudanças. Como nossos alunos têm um conhecimento e uma familiaridade excepcional com o ambiente de redes, isso trouxe para o docente uma certa insegurança em deixar a metodologia usada. São jovens nativos digitais que cresceram com a tecnologia dentro de suas vidas: celular, *mouse*,

---

<sup>5</sup> Gerstein (2012): “The Flipped Classroom offers a great use of technology – **especially if it gets lecture out of the classrooms and into the hands and control of the learners**” (...). “The advantage of the flipped classroom is that the content, often the theoretical/lecture-based component of the lesson, becomes more easily accessed and controlled by the learner”.

*notebook*, *iPhone*, entre tantos outros. Em sua maioria, professores que adentram essa realidade, muitas vezes não se sentem tão confortáveis diante de uma gravação, por exemplo. Pimenta; Prata-Linhares e Melo (2019, p. 129), em pesquisa realizada com professores universitários, no capítulo “Professores universitários, competência midiática e autoscopia” do livro “Competências Midiáticas em Cenários Brasileiros” citam a questão da autoscopia e seu potencial revolucionário “que permite observar e refletir sobre o que a imagem de fato mostra e o que imaginamos sobre a imagem”. Porém, torna-se um desafio, pois

Acontece que, para o professor, a comunicação é inerente à sua prática. Seu corpo, sua voz, sua expressão são seus instrumentos de trabalho. De forma semelhante a um artista, um locutor, um bailarino - talvez, mais que todos estes juntos - seus recursos de expressão precisam ser apurados. Como imaginar um marceneiro sem lixadeira ou um cirurgião sem bisturi? E um professor que estranha sua voz e/ ou imagem, que “não suporta” se ver e ouvir? A questão remete, em um primeiro momento, aos padrões estéticos, mas o aspecto mais importante é a aceitação e convivência consigo mesmo [4], com seu trabalho e com seu papel social. (PIMENTA; PRATA-LINHARES; MELO, 2019, p. 119)

Seria uma excelente alternativa para desenvolver as competências midiáticas tanto de professores quanto de alunos, uma vez que para muitos existe ainda dificuldade em lidar com a exposição da própria imagem. Crescer no conhecimento e postura crítica diante do ambiente midiático requer também superar essa barreira em relação à convivência consigo mesmo e aos padrões estéticos vigentes.

Dentre tantos desafios para os professores no contexto atual da educação, um outro se mostra nesse novo caminho: conduzir os estudantes na construção do conhecimento diante de um mundo de

informações que se coloca disponível para eles na internet. Passa-se agora para o desenvolvimento de competências globais.

No âmbito virtual, Marcos Masetto assinala que também no ambiente universitário esse novo contexto trará demandas “que exigirão inovações na postura do professor, no desempenho de seu papel como mediador, nos conteúdos a serem trabalhados e nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com metodologias ativas voltadas para o processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação (GAETA; MASETTO, 2010)” (MASETTO, 2011, p. 598).

A partir dessas reflexões, fica mais evidente a grande mudança: não estamos mais vivendo o tempo de colocar em prática soluções dadas pelos professores. Também as aulas hoje não são mais espaço para uma simples transmissão de conhecimento dentro de receitas pré-estabelecidas. O aluno, segundo o autor, precisa aprender a buscar novas informações, decidir entre várias fontes disponíveis, pois “não se trata mais de aprender a replicar as soluções dadas pelos professores aos problemas, mas de se preparar para novos desafios, problemas novos que exigem novos encaminhamentos e imaginação para soluções criativas” (MASETTO, 2011, p. 599).

Nossa prática diária mostra que há muito a fazer nesse caminho da construção do conhecimento pelos alunos através das redes sociais. Falta a muitos a concentração, o interesse e a consciência de que explorar as redes sociais vai muito além do simples entretenimento. A grande maioria está habituada a jogos e vídeos do *Tik-tok*, por exemplo. Uma grande preocupação está voltada para o tempo curto de duração desses vídeos comparados à duração de uma videoaula. Produzir conhecimento exige muito mais dedicação, o que não mudou em tempos

de novas tecnologias. Ter facilidade e amplo conhecimento do manuseio das ferramentas digitais não é tudo.

São novos desafios, novos problemas, portanto, novos encaminhamentos, novas soluções, o que demanda uma grande dose de criatividade e poder de iniciativa. É necessário que o ensino se transforme num grande espaço de pesquisa para uma exploração mais profunda e segura dos meios eletrônicos, especialmente no uso da internet como meio de desenvolvimento e crescimento na busca de informações. Espaço importante para a construção do conhecimento interdisciplinar.

Ao refletir as questões propostas por Lucia Santaella (2013), percebe-se também quão desafiadora é a tarefa que se impõe aos professores de se colocar dentro desse universo que trazem as novas tecnologias: o usuário que navega pelas “arquiteturas informacionais do ciberespaço” apresenta também um novo perfil de leitor. O professor está diante também dos desafios da ubiquidade na educação. O leitor foi também expandindo para outros tipos de linguagens presentes nas tantas redes de comunicação. De leitor contemplativo passou a leitor movente, a leitor imersivo e chegou a leitor ubíquo nessa cultura digital. Santaella sistematizou a multiplicidade de leitores nesses três grandes tipos:

Em uma pesquisa realizada há alguns anos, depois transformada em livro (Santaella, 2004), tendo como objetivo compreender o novo tipo de leitor que emergiu com as redes de comunicação planetárias, leitor que passei a chamar de imersivo, ao aplicar o princípio da generalização, sistematizei a multiplicidade dos leitores acima mencionada em três grandes tipos: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo (...) (SANTAELLA, 2013, p.20)



Ainda mais desafiador é o fato de que essa evolução não leva ao desaparecimento do anterior. Para Santaella, os três tipos de leitores coexistem e se completam, mas o que assusta é o surgimento de um outro tipo de leitor que ela chama de leitor ubíquo: “o que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2013, p. 22). A autora aponta para uma mobilidade virtual das redes que se juntou à mobilidade física das pessoas. Daí resultou um entrelaçamento que gerou uma interconexão entre elas. “É justamente nesses espaços da hipermobilidade que emergiu o leitor ubíquo” (SANTAELLA, 2013, p. 21). Leitores que, fascinados pelos celulares que permitem uma comunicação multimodal, multimídia e portátil, acessando vídeos, jogos, fotos, música e textos, simultaneamente mantêm uma comunicação ubíqua com seus contatos pelo *MSN*, *WhatsApp*, chamadas, etc. São leitores que não mais têm tempo e espaço para a reflexão. São capazes de atender a diferentes focos sem dedicar um tempo maior a nenhum deles.

E nós, educadores, precisamos estar cada vez mais atentos a esse perfil do leitor cognitivo, pois é uma realidade que afeta as práticas pedagógicas. É desafiador porque cada tipo de leitor demanda formas de aprendizagem específicas que acabam por se complementar. Santaella chama essas novas formas de aprender pelos dispositivos móveis de “aprendizagem ubíqua”. Assim, essa nova forma de aprendizagem torna-se um desafio para aqueles professores ainda acostumados ao tradicional. Esse processo de aprendizagem ubíqua é totalmente novo. Presente em ambientes virtuais, a aprendizagem móvel leva os profissionais a uma reflexão profunda acerca da sua

atividade, pois o aluno pode aprender a todo momento, sem hora e local definidos, devido à facilidade de acesso e comunicação pelos dispositivos.

Não podemos deixar de salientar que a computação ubíqua está presente em diversos objetos do nosso cotidiano, a “internet das coisas”. Essas coisas intercomunicantes estão presentes em lugares que às vezes não imaginamos e a qualquer momento. Através das redes *wi-fi*, a tecnologia *bluetooth*, as pessoas conseguem o acesso e podem estar conectadas nos mais diferentes espaços: *Smartphones*, *tablets*, *desktops*, lousas inteligentes para escolas, veículos com direção inteligente. A capacidade de autocontrole nos mostra a avassaladora expansão do potencial da inteligência computacional. Enfim, operou-se uma revolução que ocupou todos os espaços e alterou completamente nossas vidas e nossas relações. O que antes era reflexão e expectativa em relação a um futuro talvez distante, hoje se tornou realidade numa evolução tão rápida quanto os seus efeitos na vida de cada um de nós. Comunicação ubíqua, ambiente virtual, educação *online*, hipermídia interativa, conectivismo, webconferências, google sala de aula, links, entre tantos outros, são termos que agora fazem parte de nosso vocabulário diário, diminuindo a cada dia sua estranheza.

Diante de toda essa nova realidade, uma questão delicada que merece atenção é o problema do tempo. Nesse contexto, os professores receberam novas atribuições envolvendo o processo de ensino e aprendizagem totalmente inseridas na esfera digital. Em tempo recorde, ou sem o tempo necessário para adaptar-se ao novo momento, especialmente durante a pandemia, tiveram de preparar-se para as experiências com atividades síncronas e assíncronas, participar de conferências virtuais, cursos online, precisando, para isso, ajustar seu

tempo numa organização completamente diferente do seu trabalho no modelo presencial. Faltou tempo para preparar-se para os “novos” padrões laborais que trouxeram sobrecarga, inúmeras cobranças e instabilidade tanto emocional quanto psicológica (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 279). Uma outra rotina se impôs ao professor que passou a viver novas formas de interação, muitas vezes abdicando de seu próprio tempo pessoal.

## **2. O PROFESSOR: PROFISSIONAL DILACERADO PELA TEMPORALIDADE**

A questão temporal tornou-se um grande desafio para nós nesse processo de “ressignificação” da docência em virtude de tantas demandas que surgiram. O tempo é um elemento fortemente presente em nossas vidas, é parte de nosso cotidiano, pois *sempre o estamos contando ou medindo* (NUNES, 1995, p. 17). Ele dita o ritmo de nossas relações, especialmente o ritmo de nossa relação com a prática educativa. Ritmo que é marcado pela cronologia que nos aprisiona a essa estrutura que se criou em torno do tempo, ditando uma rotina cada vez mais acelerada. Os relógios controlam nossa rotina diária. “Todos vivem segundo um sistema horário marcado pelo relógio, numa rigidez que não deixa de ter reflexos e consequências profundas na vida individual pelos choques entre a coletividade e o “eu profundo” de cada um” (MOISÉS, 1996, p. 181). É a organização do tempo que rege nossa convivência social e nossa relação com o trabalho. Trata-se de um tempo “estritamente metodológico ou, guardando para o termo sua etimologia, um tempo lógico” (GOLDSCHMIDT, 1963, posição 4) sempre objetivo, dentro de um ritmo repetitivo que comanda nossa rotina diária.

A máxima comum entre nós de que estamos “numa corrida contra o tempo” expressa nossa fragilidade diante de uma organização temporal que foi imposta a nós. Professores tornam-se heróis dilacerados por esse tempo que gera a sobrecarga de trabalho dentro de uma rotundidade que os torna reféns das cobranças por resultados, o que muitas vezes produz uma sensação de esvaziamento e inutilidade do próprio fazer e refazer diários. A obrigatoriedade imposta por esta estrutura temporal que “mede” o ritmo da vida obriga os profissionais, não só da educação, mas de tantas outras áreas, a cumprirem tarefas em prazos determinados, o que impede um espaço para reflexões acerca de questões que circundam a própria existência. Tornam-se muito comuns entre nós reclamações com relação ao tempo que passa rápido. Os enfrentamentos diários nos ocupam tão completamente que impedem uma reflexão mais aprofundada sobre a própria essência da existência humana.

Dentro do contexto educacional, constata-se que

(...) há uma forte pressão por produtividade por parte dos gestores educacionais, conduzindo à intensificação do trabalho docente provocada pelo aumento no tempo de preparo das aulas, pela dedicação e pelo necessário atendimento contínuo aos estudantes, conduzindo-o à condição de infoproletário” (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 280)

Essa pressão por cumprimento de metas tem afetado diretamente essa relação com o tempo no que se refere à extrapolação da carga horária, numa falácia propagada de que o trabalho em casa proporcionaria um tempo maior para o cumprimento das demandas do trabalho. Dialogando com Souza (2017), as autoras trazem para a discussão esse contexto atual em que a

precarização do trabalho constitui uma estratégia econômica e política alicerçada no capitalismo, ao envolver processos de terceirização, fomentar o desemprego, pagar salários irrisórios, expropriar o tempo do trabalhador com horários estafantes e, em muitos casos, ininterruptos. (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 281)

Como consequência disso, a sobrecarga de trabalho à qual estão expostos os professores se torna um peso que acarreta a diminuição do tempo de descanso, das atividades de lazer em função do cumprimento das tantas demandas de trabalho que lhes são atribuídas e que a cada dia vão sendo ampliadas, levando-os a viver inúmeras tensões ao lidar com tantos aplicativos, redes sociais e plataformas que configuram enormes desafios.

O que dizer então sobre o tempo de que precisamos para nos dedicar à formação, à produção científica, à pesquisa que constituiriam o caminho para a ressignificação de nossa prática? Esse tempo não existe. A ocupação total com as tarefas diárias, estrategicamente pensadas por um sistema capitalista fundamentado em uma perspectiva neoliberal cuja ótica produtivista leva à desumanização, retira de nós essa oportunidade de um aprimoramento intelectual. Dessa forma, o controle ideológico proveniente da racionalidade técnica impede que tenhamos tempo para uma reflexão mais aprofundada e para um questionamento crítico das estruturas de poder que incidem sobre a educação. “A burocratização da mente do professor, ou seja, sua alienação, é um reflexo da burocratização da escola e de suas condições de trabalho. Assim, desvalorizados, se sentem impotentes diante das transformações neoliberais da escola” (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 6).

Aos profissionais em educação não é permitido tempo para refletir criticamente sobre a própria prática. O fazer e refazer diários se tornam um fardo e acabam não proporcionando tempo e espaço para se discutir tantas metas que são definidas por políticas externas ao contexto escolar. É uma rotundidade marcada “não pelo questionamento e transformação da sociedade, mas pela adaptação e mecanização da ação docente” (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 7).

Em sua reflexão acerca dos saberes docentes, Cunha (2010, p. 20) também ressalta a importância de um fortalecimento “da capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de trabalhar com os argumentos da racionalidade, próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações”. A construção de uma base sólida de formação levaria o professor a alcançar a autonomia, tornando-o sujeito capaz de articular seus conhecimentos e saberes. Porém, dentro do contexto social e político em que vivemos, o que se tem visto é mais uma situação de alienação que visa silenciar os professores. Nessa lógica, a forma como vêm sendo organizadas as funções atribuídas a esses profissionais faz com que essa “expropriação” do tempo seja favorável a essa política.

Enfim, para todos os profissionais da educação, essa questão do tempo no período da pandemia foi extremamente desafiadora e continua sendo, pois exigiu a reorganização das rotinas diárias num esforço hercúleo para a execução de todas as atividades nos prazos estabelecidos. Como consequência, houve uma perda da percepção temporal, uma vez que os professores foram forçados a uma carga horária de trabalho exaustiva. Como nos diz Bosi (1992, p. 19), “datas são pontas de *icebergs*”. O que vivemos em 2020 e 2021 não se consegue expressar somente pelos números que trazem essas datas. O que subjaz

a eles é uma experiência que se refletirá em muitos anos, dados os problemas já enfrentados na volta ao ensino presencial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

E o papel do professor em meio a tantos desafios?

Toda essa realidade de mudanças em virtude do uso das novas tecnologias no espaço escolar, porém, levanta uma outra reflexão: como nossos estudantes, nativos digitais que são, têm lidado com essa gama de conhecimentos e informações disponíveis na internet?

O que temos percebido, e há estudos sobre isso, é que eles têm uma enorme familiaridade com toda essa tecnologia, mas o fato de terem nascido na era digital não garantiu a eles o uso eficiente de todo esse conhecimento disponibilizado no ambiente virtual.

Nesse sentido, reflete-se muito mais profundamente essa presença do professor nessa nova forma de aprendizagem. Seu papel hoje é muito mais desafiador em relação à metodologia tradicional calcada na transmissão de conhecimentos e soluções únicas para situações diversas. Ele assume hoje uma função muito mais profunda e importante junto aos alunos que é de colaborar no sentido de levá-los a aprender a buscar informações, a acessar fontes confiáveis, selecionar fontes, analisá-las e construir o seu próprio conhecimento.

A atuação do professor torna-se, assim, muito mais desafiadora. Está diante dele a missão de levar os alunos a se tornarem verdadeiros pesquisadores, crescendo e desenvolvendo-se na busca de informações relevantes para o seu trabalho em meio a um mundo de sites que a internet disponibiliza. Para isso, é necessária a consciência de que todos esses desafios trazem dificuldades, mas precisam ser aos poucos

enfrentados para se alcançar essa ressignificação da docência para sua adequação à era digital.

Na sua atuação, o professor passa a ser um mediador, um guia que incentiva, motiva e orienta os alunos em sua trajetória pela aprendizagem não só na área do conhecimento, mas no âmbito afetivo-emocional, no desenvolvimento de valores e habilidades humanas, envolvendo o aluno como pessoa.

É aquele que vai buscar novas formas de interação e, a partir de sua criatividade, vencer todos esses desafios e desempenhar sua grande missão, dentro do mundo da tecnologia, de preservar essa dimensão humanizadora da educação para que ela não se transforme em uma atividade mecânica e contribua para diminuir as desigualdades sociais ainda mais visíveis nesse pós-pandêmico.

É aquele que vai buscar entre tantas ferramentas o caminho para que não se perca, nessa nova forma de aprendizagem, a formação do pensamento crítico, para que o ser humano, na educação virtual, continue refletindo sobre os problemas existenciais e sociais, sobre a questão ambiental e tantos valores inerentes à vida em sociedade como o respeito, a justiça, a igualdade e o senso de colaboração.

É aquele que vai guiar os estudantes na distinção do que é relevante nessa infinidade de resultados que ele encontra numa busca no Google, por exemplo. Quem antes era considerado aquele que trazia respostas e soluções, agora trilhará um caminho junto aos estudantes crescendo junto com eles nesse “mar imenso” de possibilidades que proporciona o ambiente virtual. O conhecimento passa a ser construído sob um novo olhar, fundamentando-se na cooperação, na descoberta, na interatividade e na diversidade de caminhos. É ele que vai buscar essa



mediação inclusive repensando o tradicional ou mantendo aquilo que dele é positivo e ainda pode contribuir para o aprendizado.

Os desafios são tantos e diversos. Para que a educação seja realmente formadora de cidadãos mais humanos, mais críticos e mais conscientes, necessário se faz superá-los e navegar por entre as redes, conectar-se, *surf*ar pelas ondas multimodais, interativas, computacionais. Já cantava Gilberto Gil, *Pela internet 2*, (2018): *Cada dia nova invenção / É tanto aplicativo que eu não sei mais não / What's App, what's down, what's new / Mil pratos sugestivos num novo menu / É Facebook, é Facetime, é google maps / Um zigue-zague diferente, um beco, um cep / Que não consta na lista do velho correio / De qualquer lugar / O Waze é um nome feio, mas é o melhor meio / De você chegar.*

## REFERÊNCIAS

- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2010.
- DOWNES, S. Recent Work in Connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, vol. 22, nº 2, 2020, p.113-132. Disponível em <<https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0014>> Acesso em 11/4/2022.
- FEENBERG, A. *A polêmica Educação online e o futuro da universidade*. Trad. M. Mourning. Tradução do artigo *The Online Education Controversy and the Future of the University*. [S. l.: s. n.], 2017d. Disponível em <<https://www.sfu.ca/~andrewf/a%20polemica.pdf>> Acesso em 12/06/2020.
- GERSTEIN, J. *Learning and The Flipped Classroom: The Full Picture*. Available at <<https://usergeneratededucation.wordpress.com/2012/06/04/mobile-learning-and-the-flipped-classroom-the-full-picture/>> Acesso em 11/4/2022.

GILBERTO GIL. *Música Pela internet 2*. Disponível em <<https://music.youtube.com/watch?v=T1lThqj8tR4&list=RDAMVMT1lThqj8tR4>>. Acesso em: 07/07/2021

GOLDSCHMIDT, V. *Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos: a religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

MASETTO, T. M. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 597-620, jul./dez. 2011.

MOISÉS, M. *A criação literária*. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.

NUNES, B. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

PIMENTA, M. A. A.; PRATA-LINHARES, M. M.; MELO, T. R. Professores universitários, competência midiática e autoscopia. In: Borges G.; Silva, M. B. Silva. (org.). *Competências Midiáticas em Cenários Brasileiros*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2019, v. 1, p. 109-136. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/15gm5LyzgjX0xJ7fLolYfF2Av4eAdGA4B/vieww>>. Acesso em 11/4/2022.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundodo trabalho, um recorte investigativo. *Revista Thema*, Pelotas, número especial, v. 18, 2020, p. 278-300.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Ensino Superior Unicamp*, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em 11/4/2022.

\_\_\_\_\_. Desvelando a Internet das Coisas. *Revista GEMInIS*, v. 4, n. 2, p. 19-32, 15 dez. 2013. Disponível em <<https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/141>>. Acesso em 11/4/2022.

SLONSKI, G. T.; ROCHA, A. L. F.; MAESTRELLI, S. R. P. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**

[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)