

Jean Lauand (org.)

Jean Lauand
Leandro de Oliva Costa Penha
Maria de Fátima Simões Francisco
Pedro Bernardes Neto
Robson Pereira Calça
Rosa Iavelberg
Roseli Fischmann
Silvia M. Gasparian Colello

Cemoroc Educação – *Scripta Varia* vol. IV

Edições Cemoroc

(celebrando os XXV anos das publicações do Centro de
Estudos Medievais Oriente & Ocidente - Feusp)

2022

Copyright © 2022 dos autores
Todos os direitos reservados.

1a. edição 2022

Conselho Editorial dos livros do Cemoroc

Diretores:

Jean Lauand (Feusp)
Paulo Ferreira da Cunha (Univ. do Porto)
Sylvio R. G. Horta (FFLCH-USP)

Membros:

Aida Hanania (FFLCH-USP)
Chie Hirose (Pós-Doutora Feusp)
Enric Mallorquí-Ruscalleda (Indiana University-Purdue University Indianapolis)
Gabriel Perissé (Pós-Doutor Unicamp)
Lydia H. Rodriguez (Indiana Univ. of Pennsylvania)
María de la Concepción P. Valverde (FFLCH-USP)
Maria de Lourdes Ramos da Silva (Feusp)
Nádia Wacila H. Vianna (Fea-USP)
Pedro G. Ghirardi (FFLCH-USP)
Pere Villalba (Univ. Autònoma de Barcelona)
Roberto C. G. Castro (Pós-Doutor Feusp)
Rui Josgrilberg (Dr. Univ. Strasbourg)
Sílvia M. Gasparian Colello (Feusp)
Terezinha Oliveira (Uem)
Vitor Chaves de Souza (Umesp)

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira de Livro, SP, Brasil).

Lauand, Jean (org.)
Cemoroc Educação – *Scripta Varia* vol. IV; São Paulo: Cemoroc, 2022
ISBN 978-65-00-43750-8
1. Filosofia 2. Educação 3. Filosofia da educação I. Título

Todos os direitos desta edição reservados ao CEMOROC
<http://www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/>

SUMÁRIO

Apresentação	005
A dinâmica da língua e suas tendências de evolução <i>Jean Lauand; Silvia M. Gasparian Colello</i>	007
Proletarização da Docência - Da nobreza do trabalho intelectual à desqualificação do trabalho manual <i>Maria de Fátima Simões Francisco; Robson Pereira Calça</i>	023
Pela estrada com o Cemoroc <i>Roseli Fischmann</i>	033
Hannah Arendt: educação, mundo e tradição <i>Maria de Fátima Simões Francisco</i>	041
Desenhos e narrativas de crianças na pandemia <i>Rosa Iavelberg; Leandro de Oliva Costa Penha</i>	049
Religion, Education and Public Sphere in Brazil <i>Roseli Fischmann</i>	067
Do Contrato Social ao Emílio – Política e Educação em Rousseau <i>Maria de Fátima Simões Francisco; Robson Pereira Calça</i>	075
Por que a aquisição da língua escrita é transformadora? <i>Silvia M. Gasparian Colello</i>	083
Hannah Arendt: Ética como Fundamento da Educação <i>Maria de Fátima Simões Francisco; Robson Pereira Calça</i>	093
State “Laïcité,” Public Finances and Education in Brazil: In search of the religious roots of civil inequality <i>Roseli Fischmann</i>	101

Resistance tactics of creative self-expression to contemporary art/education: the role of critical and cultural pedagogy <i>Rosa Iavelberg; Pedro Bernardes Neto</i>	113
Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar <i>Silvia M. Gasparian Colello</i>	123
Argumentos contra o temor da morte. Análise do livro III do <i>De Rerum Natura</i> de Lucrecio – 1ª. Parte <i>Maria de Fátima Simões Francisco</i>	133

Apresentação

Como parte das celebrações dos 25 anos das revistas do Cemoroc e seus 300 volumes publicados, que se cumprem em 2022, publicamos mais esta coletânea.

A este aniversário “de prata” do Centro, dedicamos três edições de nossa revista *Convenit Internacional*: No. 36/37 (<http://www.hottopos.com/convenit36/>) e No. 38 (<http://www.hottopos.com/convenit38/index.htm>), com dezenas de artigos percorrendo o amplo espectro de nossas publicações e atividades: revistas; livros; fundadores, diretores e editores; entrevistas, vídeos etc.

E são já 10 volumes de livros comemorativos, disponíveis também em nosso site: <http://www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/page5.html>.

Neste volume da série *Scripta Varia*, reunimos artigos de docentes da Faculdade de Educação da USP (alguns com coautores), que mais têm colaborado com as revistas de nosso Centro.

Que este livro que o Cemoroc lança neste ano festivo sirva como uma celebração acadêmica e prenúncio de importantes realizações no futuro.

Jean Lauand
Presidente do Cemoroc

A dinâmica da língua e suas tendências de evolução

Jean Lauand¹

Silvia M. Gasparian Colello²

Dizer que a língua evolui é um lugar comum. No entanto, a vitalidade linguística está longe de borbulhar em esferas neutras de legitimidade. Muito pelo contrário, a emergência do novo no processo de produção linguística – gírias, usos de termos coloquiais, formulações populares, recriações terminológicas e todas as formas de tervigersação do erudito – costuma marcar frentes de resistências, ridicularização, controvérsias e práticas discriminatórias, que incidem como mecanismos de opressão e de silenciamento nas esferas sociais, culturais e pedagógicas.

Na suposta distinção entre (o que se considera) “A língua” e “os dialetos”, não se pode negar as pressões de ordem política, ideológica, sociocultural e religiosa, que, a partir do “como-se-diz-o-que-se-tem-a-dizer”, afetam o modo de percepção sobre o *status* do falante ou escritor (e, conseqüentemente, o seu lugar na sociedade), não raro, justificando sua condição de ignorância e de alienanação. A esse respeito, Cagliari (1989) nos faz lembrar um exemplo emblemático na história, quando o latim, língua de prestígio na Idade Média, cedeu lugar para as línguas nacionais, obviamente não sem muitos anos de tensão, episódios de desqualificação dos falantes nativos e mecanismos de imposição linguística. É nesse sentido que se pode compreender a célebre frase do sociolinguista Max Weinreich: “A língua é um dialeto com um exército e marinha”. Mais que atestar as estratégias de controle das práticas linguísticas, a afirmação evidencia o descaso ao natural e imprevisível dinamismo da língua, como se, de fato, a sua evolução dependesse da autorização de eruditos e iniciados.

Subsidiando essas posturas, duas tendências fortemente arraigadas circulam paralelamente no âmbito dos discursos linguísticos e educacionais. No Objetivismo abstrato, há a pressuposição de que a autonomia da língua (o “preto no branco”, o

¹ Mestre, doutor e livre-docente pela Faculdade de Educação da USP. Docente vinculado ao programa de pós-graduação da mesma instituição (FEUSP). Professor Titular Sênior da FEUSP. Professor colaborador do Colégio Luterano São Paulo. ORCID: 0000-0002-3090-4890. jeanlaua@usp.br

² Mestre, doutora e livre-docente pela Faculdade de Educação da USP. Docente vinculada ao programa de pós-graduação da mesma instituição (FEUSP). Membro dos grupos de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas - NAP e Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente - CEMOrOc. ORCID: 000-002-8813-8092. silviacolello@silviacolello.com.br; www.silviacolello.com.br.

significado objetivo das palavras registradas, a correção gramatical e a lógica impecável do encadeamento sintático) é suficiente para garantir a veiculação da ideia, independentemente de contextos, propósitos, interlocutores ou de sutilezas incorporadas ao conteúdo pelo dito e não-dito. A norma culta não é tida como uma possibilidade de expressão; ela é a única forma de expressão legítima e desejável. Sua aprendizagem depende da apropriação de conhecimentos instrumentais capazes de viabilizar a comunicação eficiente entre emissor e receptor. É como se a língua, como entidade independente, pairasse acima da cabeça dos falantes até que, pelo esforço de assimilação de normas, pudesse ser apreendida pelos estudantes. Daí a importância da correção linguística, do respeito inabalável às regras e do conhecimento dos casos de exceção, que, por si, sustentariam a eficiência do dizer. Dicionários e gramáticas seriam, certamente, os “caminhos” mais seguros para quem quiser (e puder) aprender a língua; “caminhos” muitas vezes mediados (“traduzidos” ou facilitados) por manuais e programas da mídia, que pretendem “salvaguardar a pureza da língua nacional”.

No Subjetivismo idealista, a língua é monopólio de alguns. As competências, estilos e conhecimentos de ilustres literatos ou de grandes mestres – verdadeiros representantes (ou “donos”) da língua – são os melhores guias para todos aqueles que desejam se apropriar das formas corretas, bonitas e valorizadas do dizer: aprender é aproximar-se do modo como eles falam e escrevem; é seguir os modelos autorizados, como Shakespeare, Machado de Assis ou Guimarães Rosa. Em que pese os méritos dos grandes nomes da literatura, a concepção costuma inibir a eventual ousadia dos aprendizes, que não se vêem autorizados a recriar a língua a partir de seus próprios referenciais e valores. Parece que as possibilidades de, por exemplo, reconfigurar a ordem dos parágrafos, a sequência temática, o uso da pontuação e até mesmo o sentido de palavras recriadas por metáforas são alternativas apenas para os grandes poetas, gramáticos e literatos. Assim, fica claro um dos princípios básicos que, equivocadamente, perpassa o imaginário do senso comum e, certamente, muitas das práticas docentes: em primeiro lugar, é preciso aprender a falar, ler e escrever corretamente, depois – um dia quem sabe –, o sujeito é autorizado a dizer, com alguma chance de ser reconhecido e respeitado.

Em ambas as posturas, a aprendizagem da fala, da escrita e da leitura não necessariamente coincidem com a efetiva formação do sujeito produtor e intérprete da língua, já que os princípios da pluralidade linguística (as muitas formas do dizer), da polissemia (os diversos significados tecidos a partir de um mesmo texto), da polifonia (as muitas vozes no contexto social), do direito à voz e da condição autoral tendem a ser abafados em nome de um pretense “bem dizer”. Legitima-se, assim, a pedagogia do “certo e errado linguístico”, um ensino apartado da vida. Para aprender A Língua, o sujeito é convidado a abrir mão da sua língua.

Nessa perspectiva, o que se cobra do aluno é menos o conhecimento da língua e mais a capacidade de “jogar o jogo da escola”, aderindo às práticas artificiais que, para ele, não fazem sentido. O ensino de língua escrita fica reduzido ao ativismo pedagógico sem necessariamente abrir novas frentes de comunicação. A consequência não poderia ser outra senão a apatia, o desinteresse e o boicote à aula, sob a forma de comportamentos de autoexclusão e de descomprometimento com a própria aprendizagem. Assim, o que, à primeira vista, parece ser um problema [de aprendizagem] do aluno, nada mais é do que uma reação deste à escola incapaz de se adaptar ao seu universo de significados. (COLELLO, 2015, p. 103)

A constatação de que o fracasso da escola pode, em parte, ser subsidiado por concepções equivocadas remete ao interesse em se repensar aspectos – concepções, dinâmicas e implicações sociais ou escolares – relativos à evolução da língua.

Em uma corrente contrária às posturas mencionadas, a concepção dialógica ou discursiva da língua defende o falar, o escutar, o ler e o escrever no contexto das relações humanas e das práticas sociais. Para o Círculo de Bakhtin e seus seguidores, a língua se constrói e se concretiza em produções, ditas ou implícitas, de todos aqueles que circulam no grande simpósio universal, entendido como próprio mundo em suas múltiplas instâncias, culturas e esferas interativas. Descartando posturas elitistas, conservadoras, monológicas e autoritárias que, inutilmente, pretendem controlar as práticas linguísticas, Bakhtin

se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe com a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia. (FARACO, 2009, p. 79)

Ao postular a língua como prática plural e democrática, a partir de suas múltiplas vozes e diversificadas frentes construtivas, Bakhtin (1988, 1992) pôde explicar a dialética de sua vitalidade: a língua, que dá sentido à vida, tem também a sua própria vida.

A língua é vida porque, no bojo das interações sociais, gera aprendizagem e conhecimento; gera no homem a consciência e a consciencia de si, traduzidas por um modo de ser ou de se relacionar com o mundo e com os outros. Em função disso, a língua também subsidia formas de trabalho, de organização social, de produção cultural e de convivência, qualificando a existência tipicamente humana.

A língua tem vida porque, em um encadeamento de retroalimentação, se perpetua através de contínuas e ininterruptas manifestações: a fala e a escuta necessariamente responsiva de cada um de nós, as escritas e as leituras no conjunto de produções que reagem umas às outras na grande esfera discursiva têm, indiscutivelmente, o seu papel na evolução e na vitalidade da língua. E, aqui, vale frisar: como um processo natural e inevitável, a evolução linguística não pode e não deve ser confundida com progressão degenerativa (CAGLIARI, 1989).

Tomada pela sua natureza vital, a língua deixa de ser uma entidade fechada em si mesma, ou um conjunto de competências adquiridas individualmente, para ser entendida como um processo de permanente construção. Nas palavras de Geraldi (2009, p. 227), “Palavras são recursos expressivos disponíveis na língua, mas são as operações com esses recursos que produzem o sentido efetivo do discurso” (GERALDI, 2009, p. 227).

Na efervescência desses recursos expressivos constantemente produzidos, a nossa percepção sobre a dinâmica da língua é naturalizada e fica quase livre de surpresas ou de estranhamentos. Convivendo diariamente com a mudança, deixamos de prestar atenção a ela, esquecemos suas razões e subestimamos sua importância no conjunto das iniciativas de comunicação. Assim, os caminhos evolutivos da língua nos passam tão despercebidos que tendemos a sustentar o “porto seguro” da norma culta através de práticas sociais (ou pedagógicas) elitistas, conservadoras e discriminatórias.

Por isso, ainda que não se possa explicar os movimentos da língua por argumentos racionais e exaustivos, captar os recursos das dinâmicas na evolução da língua é uma forma de compreender a nossa própria existência, os mecanismos vivos de expressão, a vitalidade dos processos de comunicação e, ao mesmo tempo, uma forma de ampliar o referencial de formação humana, em especial, por meio de práticas educativas em prol da riqueza linguística e do respeito às manifestações culturais.

Com base nesses pressupostos, o objetivo desse artigo é examinar algumas tendências (não necessariamente excludentes) na dinâmica de construção e reconstrução da língua: expressões que acompanham (ou não) a evolução social; eufemismos que recriam o sentido das palavras; terminologias sazonais vinculadas a conjunturas específicas; redução linguística; recriação de expressões idiomáticas; exportação de termos de um campo de conhecimento para a linguagem comum; e permeabilidade para estrangeirismos.

Como estratégia metodológica para analisar a emergência e a transformação de formulações linguísticas, contamos com uma preciosa ferramenta: o imenso banco de dados da Hemeroteca da Biblioteca Nacional (abreviado por BN), que permite a consulta *on-line* de milhares de preciosos periódicos, desde o surgimento da Imprensa brasileira, com a vinda da Família Real. Em alguns casos, também contaremos com o acervo do Jornal “O Estado de São Paulo” e outras eventuais fontes.

1. A sociedade evolui e a linguagem a acompanha (ou não)

As expressões, gírias e frases feitas de uma língua costumam nascer vívidas, com o vigor do gênio do povo que as cria, mas – entra geração, sai geração – pode ser que caiam em desuso, sejam esquecidas, embotem-se e percam o sentido, ou até mudem de significado, pois seu sentido original deixa de ter apelo vital para os usuários. Marcando essa tendência, vale destacar algumas típicas dimensões nas quais a língua acompanha os movimentos da sociedade.

a) Expressões marcadas pela distância entre gerações³

As distâncias de linguagem são por vezes acentuadas e se, por um lado, o bisavô não entende as gírias da garotada, por outro, os jovens usam cegamente muitas das frases feitas herdadas dos mais velhos. Por exemplo, no caso da expressão “Nós, quem, cara pálida?”, seu sabor é totalmente diferente para os falantes de uma geração mais antiga – que cresceu assistindo ao seriado do *ranger* Zorro e seu parceiro, o índio Tonto – e os jovens de hoje, que não assistiram a filmes de caras pálidas e índios. Para estes, é uma expressão que se usa, adequadamente, mas sem a transparência e a vivacidade do original. Numa conversa entre pessoas de 60 anos, sabe-se muito bem a finíssima ironia e devastador conteúdo do que estão dizendo; mas e os adolescentes que também se valem da expressão?

No “**Yahoo – respostas**”⁴ encontramos a disparatada pergunta:

Qual a razão de se chamar o índio [sic] de "Cara Pálida"?
Até hoje não entendi isso... Que significado tem chamar o índio de "Cara Pálida"! Bjus e obrigada pelas respostas!!

³ Esse e os próximos dois tópicos foram tomados e adaptados do artigo de JL nesta mesma edição: “Minidicionário de Gírias e Expressões Brasileiras”. *International Studies on Law & Education* N.36, 2020. Disponível em <http://www.hottopos.com/isle36/jeandic.pdf>. Acesso em 15-8-2020.

⁴ Cf. em <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070312075324AAZ0sxz>, 26-12-11. Acesso em 15-8-2020

Neste caso – e no de tantos outros – a expressão fica, mas seu referencial de origem torna-se invisível, seu fato-base foi esquecido ou se tornou obsoleto. Assim, muitas expressões que hoje continuam vivas perderam completamente o contato com a realidade que as inspirou. E os falantes continuam usando-as de modo mais ou menos inconsciente e opaco.

Em 1964, Roberto Carlos em “O calhambeque” cantava “Mandei meu Cadillac pro mecânico outro dia” e todos sabiam que o modelo Cadillac da época era um carro arrojado, ícone de luxo e *glamour*, com traseiro chamativo (apelidado de “rabo de peixe”). E, quando Rita de Cássio Coutinho assumiu o nome artístico Rita Cadillac, o público entendia muito bem o porquê. Hoje, provavelmente os jovens devem imaginar que Cadillac seja o nome de família da Rita...

Outro exemplo típico são as expressões de energia e de velocidade, que, mesmo usadas com frequência nos dias de hoje, remetem seus significados a épocas passadas: “a todo vapor”, “de vento em popa”, “não sou movida a eletricidade” (diziam as nossas avós, contemporâneas ao aparecimento dessa energia, quando os maridos exigiam pressa); “lava a jato” (quando do aparecimento dessas máquinas recuperava a ideia do avião a jato, o expoente de velocidade); para não falar dos foguetes, dos supersônicos e turbinados, que, um dia, quem sabe, tornar-se-ão obsoletos.

Analisemos mais detidamente o caso da expressão “pelo andar da carruagem”. É um rico exemplo de *gap* de gerações. Nem sempre se trata só de opacidade em relação ao vivo sentido original. Algumas expressões sofrem também mudanças de significado ao longo do tempo. Na forma completa, que aparece na imprensa brasileira já em meados do século XIX – “Pelo andar da carruagem se conhece quem vai dentro” –, a expressão tinha um sentido complexo associando o modo de condução ao poder dos conduzidos. Como há muito não convivemos mais com carruagens, nós ficamos só com a primeira metade da expressão – “Pelo andar da carruagem” – e a usamos simplesmente como “nestas alturas do campeonato” ou “do jeito que a coisa vai”, podendo aplicar-se a situações meramente fáticas: “pelo andar da carruagem, não teremos inverno rigoroso neste ano”, ou “pelo andar da carruagem, a pandemia vai prejudicar o campeonato brasileiro”. Observe-se, no entanto, que o sentido original (a referencia ao *status* de quem vai dentro) poderia até ser resgatado em afirmações como: “O Vasco pode ser rebaixado, mas, pelo andar da carruagem, o Fluminense (com seus poderosos “advogados”) nunca será”, ou “Pelo andar da carruagem, a Polícia Federal nunca vai concluir a investigação sobre o filho do presidente”.

Outra sugestiva evolução de sentido das expressões ao longo do tempo vem ligada à palavra “Bossa”, hoje limitada ao estilo musical “Bossa Nova”. Certamente, os mais jovens não têm a menor ideia do que seria “a bossa” simplesmente, termo que desapareceu após 150 anos de uso.

“Bossa” é gíria muito antiga e significa o jeito que produz determinado destaque. Inicialmente, aplicava-se somente a uma qualidade específica de alguém para algo (bom ou mau): a bossa “da poesia”, “das mathematicas”, “da ironia”, “do crime”, “do perdulario” etc. O “Diário do Rio de Janeiro” (10-12-1847), falando dos prováveis golpes do baú do “talentoso José Estevao”, ironiza: “vê-se que o ex-deputado tem a bossa do matrimônio altamente desenvolvida”. Essa conotação se estende ao longo de anos, como se comprova na revista Careta (RJ, 28-8-1921) que, referindo-se ao governador do Maranhão, afirma: “O Snr. Urbano não tem a bossa do perdulario”.

Só muito depois, a expressão começa a aparecer simplesmente como ter graça ou talento, sem a necessidade de ser específico. Na célebre marchinha do Carnaval de

1937, “Mãe eu quero”, a letra diz: “Eu tenho uma irmã que é fenomenal, ela é da bossa e o marido é um boçal”.

Surgem também ocorrências de “nova bossa” como “novo jeito”. Em “O Jornal” (RJ, 25-09-1949), o produtor Fernando Lobo, da Rádio Nacional, anuncia dois programas “que ganharão o horário desde a noite de estréia” qualificados como “bossa nova”. Só no final da década seguinte a expressão “bossa nova” ficaria especializada no novo estilo, na nova bossa musical de João Gilberto & Cia.

b) Expressões marcadas em função do meio de origem

Não é de estranhar também que muitas de nossas expressões procedam de meio rural. Como se sabe, a população rural só deixou de ser predominante no final dos anos 60. Se, nos anos 40, 70% dos brasileiros viviam em área rural; hoje, mal chegam a 15%. Muitas expressões e metáforas surgidas naquela época (e antes) refletem as condições da vida do campo. E assim, por exemplo, gente que nunca ordenhou – ou talvez sequer tenha visto uma vaca de perto – diz tranquilamente que o técnico do time ou a equipe de fórmula 1 estão “escondendo o leite”, metáfora que não faz parte da vivência da imensa maioria de falantes urbanos de 2020.

Continuamos dizendo que “o castigo vem a cavalo”, expressão vinda dos tempos em que o cavalo era um rápido meio de transporte, principalmente para atravessar distâncias rurais. Hoje a metáfora seria descabida e é mesmo incompreensível para os jovens. Em uma página de perguntas do Yahoo⁵, encontra-se, precisamente a seguinte questão: “O que significa dizer: o castigo vem a cavalo?”. Entre as respostas, aparecem disparates como: “o castigo virá rápido devastando, e derrubando e pisando em tudo!”, ou “o castigo que ele nunca vem desacompanhado. Mesmo depois de recebermos o castigo, ainda continuamos sofrendo com as suas sequelas”(?!).

E o mundo todo continua medindo a potência em cavalos (motor 220 cavalos do carro tal)...

c) Termos marcados pela origem da palavra

O esquecimento da etimologia é parte do jogo de esquecimento da linguagem – como faz notar Drummond, nem reparamos que o imposto se chama “imposto” porque é uma coisa imposta (se fosse opcional, quem pagaria?)

A palavra “colo”, que significa pescoço (e da qual derivam os termos “colarinho”, “colar”, “torciloco” e “tiracolo”), não deveria fazer o menor sentido para a mãe que diz ao filho: “Venha se sentar no meu colo”, mas, na prática cotidiana da língua, ela nem tem condições de perceber o absurdo literal de sua fala.

Derivada da palavra “barba”, as barbearias costumavam ser lugares de circulação masculina, quando fazer a barba era um processo demorado e delicado (dado o uso das navalhas). Esses estabelecimentos chegaram mesmo a ser pontos de encontro, onde os homens, prolongando ainda mais o tempo de duração do procedimento, “faziam o social”, discutiam política e futebol. Hoje, com as sofisticadas máquinas de barbear disponíveis ao público consumidor, as pessoas marcam hora na barbearia para, rapidinho, cortarem o cabelo e, obviamente, nem se dão conta do despropósito que é uma barbearia especializada em cabelo.

⁵ Cf. Em <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080522104006AAw7roo>. Acesso em 25-5-2020

Mas há etimologias ainda menos evidentes aos homens de hoje... *Plica* em latim é dobra, face, *prega* (como as pregas da saia ou da cortina). Quando algo está envolto em dobras é “com-plicado”. “Para fora” em latim é *ex* (de onde derivam as palavras “exportar”, “expelir”, “exonerar” etc.). Juntando os dois termos na sua acepção original, temos “explicar” – literalmente, tirar para fora das plicas, das dobras. E quem está envolvido nas plicas é cúmplice; já um filme cru (sem dobras que escondam), traz cenas explícitas. Suplicar é pedir de joelho dobrado. A etimologia de “simples” (do latim: *simplus* ou *simplex*, que ainda veremos nesse artigo) remete, na primeira parte da palavra (*sem*) a *semel*, um só; daí, uma só face (como em alemão: *Einfach*), sem dobras.

d) Termos relacionados a esportes e jogos de época

É natural que muitas das metáforas que usamos sejam tomadas de esportes e jogos, reinando absoluto o futebol, anos luz à frente de qualquer outro competidor. Mas, aqui e ali, há algumas metáforas de outras fontes, em alguns casos de uma época passada de esplendor esportivo. São os casos das regatas e do turfe que, se hoje não empolgam multidões, antigamente, por exemplo em 1940, ombreavam com o futebol. O hino do CRF – Clube de Regatas Flamengo – ilustra usos específicos da língua, certamente estranhos aos torcedores de hoje:

Uma vez Flamengo
Sempre Flamengo
Flamengo sempre eu hei de ser
É o meu maior prazer, vê-lo brilhar
Seja na terra, seja no mar
Vencer, vencer, vencer
Uma vez Flamengo,
Flamengo até morrer
Na regata ele me mata,
me maltrata,
me arrebatada de emoção no coração
Consagrado no gramado
Sempre amado
Mais cotado nos Fla-Flus
É o ai Jesus
Eu teria um desgosto profundo
Se faltasse
O Flamengo no mundo
Ele vibra, ele é fibra,
muita libra, já pesou
Flamengo até morrer, eu sou.

Se hoje o Flamengo é antes e acima de tudo futebol, em 1895, quando foi fundado, o esporte por excelência era o remo. O ano de 1942, quando o hino foi composto por Lamartine Babo, marca o momento de transição no interesse da torcida rubro-negra. Ao lado do remo, que ainda gozava de considerável prestígio (tetra-campeão carioca de 40 a 43), o futebol crescia mais e mais (impulsionado pelos grandes craques, Yustrich, Domingos da Guia, Leônidas da Silva, Valido, Jarbas e Zizinho). Daí, os dois polos no hino, com muitas referências a ambos os esportes, uma delas ininteligível aos atuais torcedores: “Muita libra, já pesou”. De fato, o flamenguista de hoje não tem a menor ideia do que possa significar “pesar libras” e

porque isto manifesta a glória do clube. A confusão é tanta, que muitos alteram o verso para o ainda mais incompreensível: “muita libra já *pensou!*”. Mas, afinal, o que significa “muita libra já pesou”?

É uma expressão da regata que significava: homologar vitória. O remo é um esporte que envolve complexas regras de pesagem. Concluída uma disputa, entre os protestos e objeções que podem levar à impugnação do resultado, está o da pesagem do barco *vencedor* (ninguém vai exigir o “anti-doping” do barco que ficou em último lugar); pesagem que, na época, era em libras, por sua origem britânica (como as jardas nas medidas do futebol, ou o sistema de contagem de pontos no tênis).

Ao contrário da década de 40, hoje não nos é mais familiar o jargão da regata, nem o de outra sensação da época, o turfe. Sim, continuamos usando algumas de suas metáforas mais óbvias, dizendo que tal time “não é páreo” para outro, que tal partido político não é “cavalo de chegada”, que tal candidato pode ser o “azarão” desta eleição etc.

Em contrapartida, vale também lembrar muitas outras expressões que desapareceram da circulação popular: hoje ninguém mais se vale da, antigamente conhecidíssima, “não paga placê”⁶. A última vez em que ela apareceu na imprensa nacional (BN) foi em 1991:

Cassiano Gabus Mendes manda avisar: vai mostrar ao Lima Duarte como se faz um chefe mafioso em uma novela. O Venturini não paga placê. (“Tribuna da Imprensa” RJ, 12-11-1991)

E, ao contrário de 1935, hoje Gardel não poderia chorar suas desilusões amorosas, intitulado seu célebre tango “*Por una cabeza*”. Nesse caso, seria preferível (e mais compreensível) o “Morrer na praia”.

Em relação àquele tempo, decaiu também o interesse por jogos de cartas, snooker e pugilismo, mas algumas metáforas persistem.

Do baralho, continuamos usando: “(ser uma) carta fora do baralho”, “cartas marcadas”, “descartar uma possibilidade” etc. Outras, praticamente desapareceram como “fechar-se em copas”.

Do bilhar, restam “(ser a) bola da vez”, estar em uma “sinuca de bico”, “cantar a jogada”, e “confio no meu taco”.

Do boxe, expressões como “golpe baixo”, “salvo pelo gongo”, “ter jogo de cintura” e “jogar a toalha” continuam no circuito da linguagem popular.

2. Eufemismos que recriam o sentido das palavras

O brasileiro, campeão mundial de eufemismos, consegue a proeza de mudar o sentido original das palavras. O termo “moça”, substantivo ou adjetivo, originalmente relacionado à juventude, no uso popular de hoje pode designar desde a púbere até a mulher madura: “A secretária é uma moça bem posta, de uns quarenta anos” (Aurélio). Sem limite superior de idade, outra forma de uso apela para uma versão mais indeterminada: “palavra com que frequentemente se dirige a uma vendedora de loja, recepcionista ou qualquer funcionária de banco, repartição etc.”. (Houaiss)

⁶ Aposta cautelosa, com folga: vale se o cavalo apostado chegar em primeiro ou segundo lugar. Não pagar placê é não ter chance alguma.

Por vezes, é o olhar carinhoso que abala a estrita semântica: mesmo após 50 anos de carreira, até o falecimento de Cybele, aos 74 anos em 2014, sempre se falou em “as meninas” do Quarteto em Cy.

3. Terminologias sazonais vinculadas a conjunturas específicas

Há expressões que surgem em determinados contextos que as reclamam, têm grande aceitação por certo tempo e, depois, ao mudarem as circunstâncias, simplesmente desaparecem e são esquecidas. Seguindo essa tendência, é possível situar alguns casos.

a) Do significado original ao oposto

Para indicar que não se deve gastar dinheiro ou talento com quem não merece, dizia-se: “Para quem é, bacalhau basta”, porque o bacalhau era de ínfimo valor... Muito presente no falar do povo desde sempre e na imprensa brasileira (BN), antes mesmo do Brasil independente, a expressão aparece na BN já na “Gazeta Universal” de 14-02-1822 e vai se tornando, a partir da década de 1960, sem sentido (cf. “O Jornal” RJ, 02-03-1963). Em 1991, a coluna “Restaurantes” do “Jornal do Brasil” decretava seu atestado de óbito: “[o bacalhau] hoje em dia é luxo. Já se foi o tempo de “para quem é bacalhau basta” (27-12-1991)”.

Outro exemplo nasceu da conhecida rivalidade entre brasileiros e argentinos, principalmente no futebol. No uso popular e irônico da expressão “muy amigo” (bordão do personagem Gardelón de Jô Soares, célebre em 1980), o sentido de uma amizade verdadeira foi substituído pelo seu oposto, indicando a postura daquele “com que não se pode contar”, que “quer levar vantagem”, ou que está “mal intencionado”.

A dinâmica da língua não só pode produzir o conhecido fenômeno de alteração do sentido das palavras ao longo do tempo mas, como mostra C. S. Lewis (1960), pode dar-se também, sobretudo no campo da ética, uma autêntica inversão de polaridade⁸, como a que ocorreu com a palavra latina *simplex*. O termo era, para os antigos, um grande valor e ser simples era uma importante qualidade das pessoas: o próprio núcleo da virtude cardeal da *prudencia* (também ela, como veremos, afetada pela inversão). Hoje, com a nossa dificuldade de apreciar esses valores, o termo esvaziou-se de seu sentido inicial e passa até a designar uma qualidade negativa. Para nós, “simples” tem, frequentemente, acepções pejorativas: “aquele que só possui conhecimentos rudimentares”, “aquele que é pobre, que não possui recursos materiais”, “crédulo” (Houaiss); “vulgar, comum, ordinário”, “papalvo, tolo, crédulo, simplório, simplacheirão”, “sem instrução; ignorante” (Aurélio).

Também a própria virtude da *prudencia* sofreu o mesmo processo de inversão de significado. Se hoje a palavra *prudência* tornou-se aquela egoísta cautela da indecisão – ficar “em cima do muro” –, em Tomás de Aquino, ao contrário, ela expressava exatamente o oposto da indecisão: era a arte de decidir-se corretamente, isto é, com base não em interesses oportunistas, não em sentimentos piegas, não em impulsos, não em temores, não em preconceitos, mas, unicamente, com base na *realidade*: em virtude do límpido conhecimento do ser – *recta ratio agibilium*, “reta razão aplicada ao agir”. Prudência significava ver a realidade e, com base nessa visão, tomar a decisão certa. Por isso, como repetia Tomás, não há nenhuma virtude moral

⁷ Cf. Recantos das letras. Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/1731948>. Acesso em 9-8-2020.

⁸. “The remarkable tendency of adjectives which originally imputes great goodness, to become terms of disparagement” op. cit., p. 173.

sem a prudência, e mais: "sem a prudência, as demais virtudes, quanto maiores fossem, mais dano causariam" (*In III Sent.* d 33, q 2, a 5, sc 3). Com as alterações semânticas, porém, tornou-se intraduzível, para o homem de nosso tempo, uma sentença de Tomás como: "a *prudencia* é necessariamente corajosa e justa"⁹!!

b) Sentidos criados em um contexto e, logo, caídos em desuso

Nos tempos em que Paulo Maluf protagonizava – sempre polemicamente – a política paulista e nacional, surgiu o verbo “malufar”, qualificado pelo jornal “O Estado de S. Paulo” de “neologismo de uso corrente” (08-11-1984), para designar, inicialmente, votar em Paulo Maluf, mas, depois, considerando as polêmicas em torno de sua gestão, também “administração escusa”, “malandragem” e “roubalheira”. Quatro anos depois (07-11-1988), em função do seu distanciamento dos maiores centros de poder, o mesmo jornal, feroz crítico do político, praticamente dá por encerrada a onda de uso desse verbo. Já não era mais necessário... E, hoje, Maluf e “malufar” pertencem ao passado (ou à arqueologia) da política.

Um dos contrapontos do malufismo (e de uma das acepções de “malufar”, aderir a Maluf) foi o verbo “tancredar”, muito usado na campanha “Diretas já” liderada por Tancredo Neves. O Estadão, de setembro de 1984 a abril de 1985, registra 29 vezes este verbo, no infinitivo e nas conjugações “tancredou” e “tancredaram”, para designar “adesão ao movimento”. Tempos depois, enquanto a nação aguardava a recuperação de Tancredo para assumir a presidência, a progressiva complicação de seu quadro clínico justificou a retomada da expressão nos meios médicos, agora, assumindo o sentido de “um caso fora do controle”, “paciente que está se perdendo” (GERALDI, 2009).

4. Redução linguística

Um poderoso mecanismo na transformação das expressões é a redução das expressões, na maioria das vezes subsidiada pela lei do mínimo esforço: uma vívida locução surge, se impõe, vem a ser conhecida e empregada por todos e, naturalmente, passa a dispensar seu enunciado completo, bastando uma palavra chave para evocar a expressão completa que, tempos depois, torna-se opaca. Foi o que aconteceu, por exemplo, com a abreviada expressão que usamos hoje, para indicar excessivo aborrecimento: “É dose”.

Na década de 60, começam a surgir na BN expressões ligadas à dosimetria para animais de grande porte. Em pesquisa na BN, limitando-nos à imprensa carioca, obtivemos os seguintes resultados: “É dose para leão”, com 159 incidências; “É dose para elefante”, com 158; e “É dose para cavalo”, com 45. Curiosamente, ficou em último lugar, logo o cavalo, o único a quem a expressão se pode aplicar e se aplicava literalmente: veterinários realmente prescrevem doses para cavalo. Vale a pena conferir os usos mais antigos da expressão para cada animal:

[O governador Carvalho Pinto, manejando uma máquina fotográfica]
“Puxa, que máquina pesada. Ela é dose para elefante”. (“Tribuna da Imprensa”, RJ, 09-11-1960)

⁹ *Nec prudentia vera est quae iusta et fortis non est.* I-II, 65, 1.

O grupo Aragarças-Jacareacanga diziam que não aturavam seu senso de legalidade (“é dose para cavalo...”, comentavam a boca pequena). (“O Mundo Ilustrado”, RJ, 27-09-1962)

...vamos promover o enterro do Botafogo. Já pensou o que é um time ter que aturar a quinta derrota consecutiva? É dose para leão. (“Jornal dos Sports”, RJ, 09-11-1969)

Na década seguinte, ao sabor do hiperbolismo tupiniquim, amplia-se ainda mais o espectro de animais gigantesco:

Ser vascaíno é dose para hipopótamo; americano [torcedor do América], então, é dose para dinossauro; e do Fluminense eu quero distância. (“Jornal dos Sports”, RJ, 19-08-1971)

E, pela lei do mínimo esforço, hoje tendemos a dizer simplesmente: “é dose”.

Outro exemplo interessante de redução linguística é o termo forró, erroneamente atribuído a um “aportuguesamento” da expressão “for all” (suposta referência a um baile popular, com ritmos tipicamente nordestinos, “aberto a todos os públicos”). Corrigindo esse equívoco, o dicionário Houaiss e o *Blog* associado à revista *Veja*¹⁰ afirmam que o termo, dicionarizado em 1913, é uma forma reduzida de “forrobodó” (este dicionarizado em 1899, também com a conotação de festividade, embora não necessariamente nordestina).

5. Recriação de expressões idiomáticas (um termo puxa outro)

Por vezes, o desejo de inovação, jocosidade, melhor adequação, ênfase, ou simplesmente o anseio de sair da mesmice, levam a inovações na formulação de frases feitas. Foi o que vimos com as diversas variantes da expressão “É dose para cavalo”.

É também o caso da expressão “onde o Judas perdeu as botas”. Originalmente não eram as botas, mas a mãe. “Onde o Judas perdeu a mãe” é expressão antiquíssima, datado de 1833 na BN, em um artigo para combater ferozmente os inimigos da imprensa, que em vão investem contra os jornais:

e que elles trabalhão por exterminar [os jornais]: mas coitadinhos, como se enganaõ! Ainda que elles se vão encantoar la onde Judas perdeu a mãï, sempre hão de haver meia duzia de *Firmes Assignantes* para sustentarem o seu periodico... (“Recopilador Sergipano”, 15-06-1833)

Já a partir de 1853, firma-se “Onde o Judas perdeu as botas” (ou “a bota”):

Amigo Cubatão (...) onde está a sua sciencia? Por certo está onde Judas perdeu a bota. Fez tanto barulho, e a final deu tudo em agua de barrella! (“Marmota Fluminense”, 11-03-1853)

¹⁰ RODRIGUES, S. “Forró vem de “for all”? Conta outra!”. *Blog* Sobre palavras. Revista *Veja* 4-8-2011 (atualizado em 31-7-2020). Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/forro-vem-de-for-all-conta-outra/>. Acesso em 5-8-2020.

A versão jocosa (que não poderia faltar...), “Onde o Judas perdeu as meias”, com a devida explicação, aparece na BN em 1915 e é muito usada ainda hoje, mais de 100 anos depois:

Quando as turmas que elle fiscalizava chegaram a um arraial, lá onde Judas perdeu as meias, por já ter perdido as botas muito antes (...). (“Era Nova, RJ, 30-09-1915)

Do mesmo modo, assistimos, a partir de 1975, à substituição de “estar com a corda toda” pela (mais sugestiva) “estar com a bola toda”. Esta teve sua primeira aparição na BN em 1893:

A Bibi estava com a corda toda, falou, falou, e depois deitou-se para baixo e apagou a luz. (“Diario de Noticias”, PA, 7-12-1893)

Já a “bola toda”, uma das tantas criações do narrador esportivo Osmar Santos, surge na imprensa escrita (BN) em 1976, na revista “Realidade” (RJ):

E ganharam o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto jogo. Aí o técnico milagreiro estava com a bola toda e foi contratado por um timão da Capital.

E, hoje, a nova forma da expressão está amplamente difundida.

6. Exportação de termos de um campo de conhecimento para a linguagem comum

Muitas expressões nascidas em meios técnicos especializados acabaram migrando para outros campos, ou empregadas para a vida em geral.

É o que ocorre, por exemplo, com o termo, originalmente da medicina profilática, “vacina”, hoje com seu uso ampliado para computadores (contra os “vírus” da informática) e para a vida em geral: “Não me venha com chantagem emocional, já estou mais do que vacinado”.

Da informática ou eletrônica vem alguns termos amplamente aplicados na vida cotidiana, como “deletar” (uma preocupação ou uma ocorrência) e “mutar” (vindo da tecla “mute” dos controles remotos ou dos encontros virtuais), que, em tempos de distanciamento social, ficaram ainda mais popularizados pelas *lives*. Menos conhecido, o termo “abend”, que, originalmente, significava “*abnormal end*” (finalização inesperada de um processamento) virou o verbo “abendar”, aplicado com o sentido de “dar pau” e, eventualmente, usado até para o estado apoplético de pessoas: “o cara tá abendado”.

Da álgebra clássica, temos a expressão “o x do problema”, que chegou a ser imortalizada no samba de mesmo nome de Noel Rosa, composto em 1936: “deixar o Estácio é que é o x do problema”. A expressão remete às origens árabes da Álgebra no século IX. Sendo uma ciência eminentemente prática, criada para (literalmente) “equacionar” as prescrições do Alcorão sobre heranças, a incógnita, o valor que se quer calcular é a palavra árabe *xay*, grafada como X ¹¹.

¹¹ Cf. Jean Lauand: “El Álgebra como Ciencia Árabe”. Disponível em https://www.webislam.com/author/1_jean_lauand/. Acesso em 15-8-2020.

Um exemplo de um caso que estamos vivenciando hoje e que pode muito bem vir a desaparecer no futuro, a médio prazo. Por conta de conjunturas políticas, nos últimos anos, muitos brasileiros passaram a conhecer muito bem os onze ministros do STF, talvez até melhor do que os onze da seleção de futebol. E esse protagonismo na mídia (sobretudo na TV) levou à exportação de termos do “juridiquês” para a linguagem comum. Por exemplo, quando a transmissão de uma partida de futebol vai chegando ao fim e os comentaristas e o narrador devem eleger o “craque do jogo”, após o primeiro voto – “para mim, foi Fulano, que marcou dois gols e ainda deu cobertura para a defesa etc.” –, o segundo pode abster-se de comentar e dizer “meu voto acompanha o do relator” ou, talvez, “*data maxima venia*, fico com o goleiro Beltrano, que pegou um pênalti impossível e operou defesas milagrosas”.

Não só o “juridiquês”, mas também o jargão das discussões do Congresso atinge as inflamadas mesas redondas do futebol (na TV ou até no boteco): para acabar com a balbúrdia de todos querendo falar ao mesmo tempo, alguém dá um grito: “Pela ordem, senhor presidente” ou “questão de ordem, senhor presidente”, “eu fui citado, tenho direito a réplica” etc.

7. Permeabilidade para estrangeirismos

O português do Brasil é mais receptivo a estrangeirismos do que o de Portugal. Aqui, tranquilamente dizemos “clique o mouse” e não “carregar no rato”. Em sentença, o juiz da Comarca de Lisboa, julgou recurso da famosa fábrica brasileira de *lingerie* De Millus, que reclama sua propriedade de marca nominativa também em Portugal, “especialmente para ampara seios”, em vez de usar o estrangeirismo *soutien*¹².

Não se trata somente de xenofilismos/xenofobias de cada cultura, mas também de outros fatores como nos casos que se seguem.

a) Fator político

Durante o fascismo, Portugal, Espanha e Itália proibiram nomes estrangeiros e uma circular do *Partito Nazionale Fascista* de 1936 obrigou a imprensa a “traduzir” até os nomes próprios de artistas. Assim, por conta da censura, “Louis Armstrong” e “Benny Goodman” tiveram de ser “renomeados” como Luigi Braccioforte e Beniamino Buonuomo¹³.

Julián Marías (1989) conta em suas memórias a perseguição aos nomes estrangeiros no dia seguinte à tomada de Madri pelos franquistas: a salada russa passou a ser “salada imperial”; a loja de calçados “Les Petits Suisses”, “Los Pequeños Suizos”; as “repúblicas” de estudantes, “impérios” e as balinhas “Darlings” perderam o G na tentativa de espanholizá-las.

b) Eufemismo, pudores e tabus

Outras vezes é o pudor ou o eufemismo que convoca o estrangeirismo. Perguntar pelo *toilette* (já dicionarizado em “toaleta”) parece menos cru do que pelos prosaicos “mitório” ou “latrina”. De que modo, mais adequado, a colunista de TV

¹² Cf. em https://servicosonline.inpi.pt/luceneweb/1970_10/10_1970_MNA0000137375.pdf. Acesso em: 15-8-2020.

¹³ Cf. em <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2009/05/08/quando-era-la-censura-titta-nessi.html?ref=search>. Acesso em 9-8-2020.

Cristina Padiglione poderia noticiar tão delicado assunto no vetusto Estadão (31-01-2015): “O *derrière* de Paola Oliveira continua a ser assunto na internet”?

Claro que essa tendência depende do modo como a sociedade, em cada época, aceite uma linguagem mais direta. “Trottoir” – uma alternativa para (o também superado) “rodar a bolsinha” – foi usado pelo Estadão 81 vezes, por mais de 50 anos (de 1956 até 2008). Para referir-se às casas de prostituição, o estrangeirismo também parecia uma boa alternativa para aliviar o peso das palavras. Em 1964, por exemplo, o “A Luta Democrática” (RJ, 04-01-1964) explica aos leitores que é por influência de deputados estaduais “que o Hotel Brasília, ‘*rendez-vous*’ escandaloso, que afronta os Moradores de Mesquita, trabalha à vontade”. O leitor de hoje certamente consideraria uma hipocrisia recorrer a tais eufemismos relacionados à prostituição.

c) Palavras importadas

Sempre que uma realidade (um alimento, um jogo, uma moda etc.) vem de outro país, surge o problema de como denominá-la aqui, em seu novo habitat.

Por vezes, um nome nacional prevalece e nem deixa ver a origem estrangeira da realidade que designa. É o caso, por exemplo, da tangerina¹⁴, chegada ao Brasil em 1892¹⁵ e imediatamente em São Paulo¹⁶ – e em outros estados – denominada brasileiríssimamente “mexericá”.

Em muitos outros casos, porém, não tem jeito; sem similar nacional, o nome (talvez até “aportuguesado”) vem junto com a importação, como é o caso de: “quibe” e “esfiha”, “sushi” e “sashimi”, “uíscue”, “vodca”, “champagne” etc.

Já a importação brasileira do futebol é um caso interessante: começamos por assumir quase totalmente o léxico inglês do jogo, para depois admitir alguns “aportuguesamentos” e, finalmente, introduzir termos novos inventados no Brasil.

Assim, desde o começo, a “partida” era *match*; “placar”, *score*; “juiz/árbitro”, *referee*; “goleiro”, *goalkeeper*; “time”, *team* ou *a eleven*; “campo”, *ground*; “primeiro tempo”, *half time*; “chute”, *shoot* ou *kick*; “escanteio”, *corner*; “centro avante”, *center forward*; “seleção”, *scratch* etc.¹⁷ Havia, ainda, nas peladas de garotos dos anos 50 e 60, gritos reclamando um “fri-quique”, ridícula forma para falta de tiro livre (*free-kick*).

É sabido que, naqueles começos, houve tentativas de nacionalizar o próprio nome do “desporto” (menos inglês do que “esporte” ou *sport*), propondo trocá-lo por “ludopedio” (ou por “ballipodo”). Um dos que propugnava por essa inglória causa foi Lincoln Kubitschek (tio de JK), que advogava também por nomes como “Gremio de Ludopedio *tal*”, em vez do bárbaro “*tal* Football Club” (“Revista de Língua Portuguesa” RJ, No. 18, julho 1922). Se o Santos e o São Paulo Futebol Clube não seguiram essas regras, a castiça Associação Portuguesa de Desportos (fundada em 14-8-1920) dela se aproximou.

Ao longo das décadas, os termos se consolidaram: alguns em anglicismos aportuguesados, como “gol”, “time”, “pênalti” etc.; outros mantiveram-se em vernáculo 100% nacional: “escanteio”, “impedimento” etc. Com o tempo, surgiram

¹⁴ Em inglês, *tangerine*; em francês, *mandarine*.

¹⁵ Cf. “Revista Globo Rural” <https://revistagloborural.globo.com/vida-na-fazenda/como-plantar/noticia/2013/12/como-plantar-tangerina.html>. Acesso em 9-8-2020.

¹⁶ Cf. p. ex. “O Estado de S. Paulo”, 28-02-1903.

¹⁷ Cf. p. ex. na BN, entre outros mil, a revista infantil “O Tico-Tico” (RJ, 13-09-1916).

novos nomes para novas realidades no jogo: “carrinho”, “chapéu”, “pedalada”, “peixinho”, “bicicleta”, “catimba” etc.

d) Esnobismos

Assim como é justificável a presença de alguns anglicismos no futebol; também o são a presença de italianismos na notação musical (*andante*, *allegro ma non troppo* etc.), ou na culinária (enquanto nós dispomos quase só de “macarrão”; os italianos têm nomes diferenciados para mais de 100 tipos de pasta: “spaghetti”, “tortellini”, “farfalle”, “penne”, “conchiglia” etc. etc.). De qualquer forma, é sabido que todas essas nomenclaturas específicas circulam na fala popular e são oferecidas pelos restaurantes nacionais (de preferência, cozidos “al dente”).

Na moda, não há como escapar do francês (como *soutien*, *lingerie*, *tailleur*, *prêt-à-porter*), ou também na culinária: pouco importa se a maioria de nossos restaurantes erram a grafia de “belle meunière”; o importante é evocar a clássica receita de pescado.

Da época em que a cultura francesa era dominante, trocamos “cardápio” por “menu”.

Hoje, com a prevalência do inglês, até “a padaria” do centro de Santana do Parnaíba (longe dos bairros nobres e condomínios de luxo) é “Parnaíba’s Center”.

Há aí, geralmente, uma razão cultural. Por exemplo, depois da conquista normanda da Inglaterra (1066), as classes altas falavam francês e o inglês estava reservado aos pobres e camponeses. Daí a dualidade dos nomes de alimentos: *sheep* é o carneiro vivo, de cuja criação se encarrega o pobre; *mutton* é a carne consumida pelo rico (e o mesmo vale para *pig / pork* ou *ox / beef*).

Há nesse campo esnobismos totalmente desnecessários e que não passam de mera afetação e “frescura”. Até que ponto precisamos descartar a velha e boa “tigela”, como aquele hotel com “hospedagem pet”, que oferecia para os animaizinhos “bowl de ração”? Chamar de “smooth de banana e morango” não será mero pretexto para cobrar um adicional à velha e boa “vitamina”?

Avançando no olhar crítico, vale lembrar a genial análise da influência do cinema sonoro (surgido em 1927) na nossa língua e recém chegado ao Brasil, com o samba “Não tem tradução”, que contempla também outra sensação tecnológica da época: a novidade do telefone.

Não tem tradução

O cinema falado é o grande culpado da transformação
Dessa gente que sente que um barracão prende mais que o xadrez
Lá no morro, seu eu fizer uma falseta
A Risoleta desiste logo do francês e do inglês
A gíria que o nosso morro criou
Bem cedo a cidade aceitou e usou
Mais tarde o malandro deixou de sambar, dando pinote
Só querendo... Na gafieira dançar o Fox-Trote
Essa gente hoje em dia que tem a mania da exibição
Não entende que o samba não tem tradução no idioma francês
Tudo aquilo que o malandro pronuncia
Com voz macia é brasileiro..., já passou de português
Amor lá no morro é amor pra chuchu
As rimas do samba não são “I love you”

E esse negócio de “alô”, “alô boy” e “alô Johnny”
Só pode ser conversa de telefone.

A amostra das tendências no dinamismo da língua – extensa na consideração do número de exemplos, mas reduzida para representar a amplitude e os complexos meandros dos caminhos de evolução – funciona como um exercício para que se possa desnaturalizar a percepção do caldo linguístico no qual todos nós estamos imersos. Uma percepção que afeta a nossa posição no mundo e o nosso olhar sobre a educação. Navegar nas águas dos discursos é, em última instância, lidar com a pluralidade de correntes construtivas sempre renovadas; é viver na diversidade e aceitar as possibilidades do dizer; é reconhecer a participação de todos e de cada um; é ter consciência de que a sagrada língua de hoje não prevalecerá no amanhã.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. (VOLOSHINOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec 1988.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- COLELLO, S. M. G. *A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações*. Tese de livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo: 2015.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo – As ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- GERALDI, W. “Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 213-228.
- LAUAND, J. *Revelando a linguagem*, São Paulo: Factadh, 2016.
- LEWIS, C. S. *Studies in Words*, Cambridge at the Univ. Press, 1960.
- MARÍAS, J. *Una vida presente – Memórias I*. Madrid: Alianza, 1989.

Proletarização da Docência

Da nobreza do trabalho intelectual à desqualificação do trabalho manual

Maria de Fátima Simões Francisco¹⁸

Robson Pereira Calça¹⁹

A proletarização do trabalho docente²⁰ é frequentemente associada à precarização deste trabalho. Ambos os fenômenos podem acontecer simultaneamente, mas não se confundem. Enquanto a precarização (ou subalternização) diz respeito aos baixos salários e às más condições de trabalho (quanto ao suporte técnico, estrutura escolar, superlotação das salas de aula, carga horária excessiva etc), a proletarização baseia-se antes no conceito de alienação do trabalho, isto é: na própria alienação do trabalho dos professores, que passam a perder a autonomia e mesmo a autoria deste trabalho.

Trabalho que, por este processo, deixa de lhes pertencer, passa a ser-lhes alheio, ao ponto de não se reconhecerem em seu produto: a ação educativa. Serão abordadas aqui várias dimensões desta alienação, assim como algumas de suas consequências. Antes, contudo, cumpre esclarecer que, em consequência do que fora dito acima, o trabalho de um professor bem remunerado e com mais recursos pedagógicos pode ser (e frequentemente é) mais alienado que o trabalho, por exemplo, de um professor da rede pública estadual do Rio de Janeiro, mesmo que este se veja exposto às maiores dificuldades quanto aos recursos e ao próprio salário. Isto porque, na medida em que o professor não tem autonomia para decidir sobre o material didático, formas de avaliação, conteúdo e mesmo as estratégias didáticas, dá-se a alienação de seu trabalho.

Toda imposição externa deste tipo compõe um verdadeiro aparato de sujeição, tanto quanto a própria burocracia (que cada vez mais sobrecarrega os professores); e, assim como ela, estabelece uma lógica de controle estrito sobre estes. Evidentemente que, se os professores das redes públicas (em comparação com o que é a regra das redes privadas) por vezes têm sobre si um controle menos rígido de todas estas

¹⁸ Professora de Filosofia da Educação da FE-USP. Graduação, Mestrado e Doutorado em Filosofia pela FFLCH-USP; simoes@usp.br.

¹⁹ Professor na área de Filosofia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Formado em Filosofia pela FFLCH-USP, fez mestrado e doutorado em Filosofia e Educação na FEUSP; rpcalca@id.uff.br.

²⁰ As reflexões presentes neste texto tiveram como inspiração e ponto de partida alguns temas desenvolvidos respectivamente em dois artigos de dois dos mais relevantes pensadores contemporâneos da educação: 1) *Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema*, de António Nóvoa; e 2) *Tensões nas condições e no trabalho docente: tensões na formação*, de Miguel Arroyo.

funções que lhe concernem, isto regularmente se dá menos por respeito à sua autonomia do que pela dificuldade de se implantar tal controle estrito em redes de ensino tão grandes; e com subfinanciamentos tão severos – além, é claro, da resistência que a luta docente organizada (sobretudo do setor público) historicamente contrapõe a toda veleidade autoritária que lhe venha ameaçar. Como diz Miguel Arroyo,

Nas últimas décadas o movimento docente insiste em que é urgente dar maior atenção aos processos de produção da condição e do trabalho docente nos contextos específicos em que são desenvolvidos e a partir dessa concretude redefinir, criticar e superar protótipos, padrões, diretrizes, currículos de formação. Ter como ponto de partida o como os professores/as experimentam sua condição e trabalho. Como constroem, reconstróem e reinventam suas identidades em função do seu trabalho, das condições reais das escolas, em função de suas lutas por direitos e em função das crianças, dos adolescentes, jovens-adultos concretos com que trabalham. Processos tensos de construção da condição docente e do trabalho, das identidades que os obrigam a ultrapassar, redefinir o padrão de docentes e a formação recebidos. O movimento docente vem mostrando que os docentes sabem que não é o padrão de formação que os constitui, mas o trabalho, os educandos com que trabalham que os constitui e demanda reinventar suas identidades e sua formação (Arroyo, 2015, p.10).

Assim, o conceito de alienação do trabalho, oriundo do pensamento marxiano, aplica-se à realidade do professor não só pelo processo de extração da *mais valia*²¹, pois o trabalho do professor também lhe é estranho, também lhe é alienado, pelo fato de lhe ser tolhida a possibilidade de exercer ali a sua criatividade; de ele ser encarado cada vez mais como um simples *aplicador* – expressão máxima da distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Este último é o que é conferido ao professor, quando *reificado*, enquanto o primeiro (o trabalho intelectual), no caso da docência, é cada vez mais designado a *especialistas*. Eis a divisão social do trabalho, operando na educação, divisão desigual tanto quantitativa, quanto qualitativamente (em termos de remuneração e de prestígio). Eis como a reivindicação da dignidade do trabalho docente manifesta-se enquanto uma expressão da luta de classes.

Tão importante quanto sublinhar tal processo de alienação é perceber o empenho de muitos intelectuais, comprometidos com esta dignidade docente e com o caráter público do conhecimento. A universidade pública brasileira, sobretudo em suas faculdades de educação, é pródiga de intelectuais que fazem deste respeito à docência um compromisso de vida. Intelectuais que, antes, denunciavam este processo de alienação e, em diferente medida, também são por ele atingidos.

Contudo, impulsionado pelo avanço do capital e seus atores, esta realidade – em que o professor perde protagonismo intelectual em sua própria ação educativa – é observada nas mais diversas políticas educacionais (das mais distintas orientações partidárias) e é agravada no ensino básico. Nestas políticas, públicas e privadas,

²¹ A rigor, a alienação de nenhum trabalho exercido a partir da ordem do capital se resume a esta extração. Assim como demonstraremos no caso do trabalho docente, a alienação dos demais trabalhos assalariados se constitui em distintas dimensões da relação entre trabalho e capital, assim como das relações sociais por ela pautadas.

destaca-se a raridade de uma abordagem que trate o professor como um sujeito pensante e criativo – como o centro intelectual da confecção do seu próprio ofício.

Todavia, se na elaboração da política educacional o professor do ensino básico é desprezado, na responsabilização dos fracassos (de tais políticas) ele é novamente chamado ao centro da cena. De tal modo que muitos professores de educação básica se percebem situados na seguinte posição: se determinada política for bem sucedida (qualquer que seja o critério para determiná-la como tal), o mérito será de quem a elaborou; se for mal sucedida, o demérito será do professor – que não teve a competência necessária para aplicá-la. Temos assim um processo, profundamente ideológico, de terceirização da responsabilidade e privatização do êxito – onde o professor é mais uma vez expropriado: desta vez do prestígio. Não se reconhecendo no resultado do trabalho, se exitoso, vê-se claramente mais uma dimensão da alienação de seu trabalho. Não podendo, igualmente, considerar-se como co-responsável pelo insucesso de uma prática da qual não participou da elaboração (e da qual frequentemente discorda), tampouco ali pode reconhecer-se no resultado de seu trabalho.

Institucional, social e mesmo cientificamente, o professor é visto cada vez menos como criador de estratégias educacionais – muito embora ele não possa deixar de sê-lo, na medida em que o exige o próprio exercício desta função. Isto é, trata-se de fenômeno pouco observável abordagens político-pedagógicas que *tratem o professor como professor*; valorizando aquilo que faz dele o que ele é: um profissional cotidianamente confrontado a exercer sua criatividade em prol do ensino – pois, como demonstra António Nóvoa, não é epistemológica e eticamente aceitável

definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos, pois os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução (Nóvoa, 1994, p. 10).

Para além de toda veleidade de controle estrito sobre o fazer docente, que o concebe antes como simples elo não reflexivo entre aquilo que fora elaborado alhures (para ser imediatamente aplicado) e o aluno, também concebido como ente passivo, sempre serão necessárias adaptações – à guisa de tradução do conteúdo científico a ser ensinado para o universo heterogêneo da sala de aula. Estas adaptações e traduções são feitas pelo professor, uma vez que, diferentemente das ciências naturais, que operam através da relação *sujeito-objeto*, as relações de ensino são de outra natureza: são relações *sujeito-sujeito*, o que faz delas necessariamente muito menos previsíveis.

Por isto, a proximidade do professor com os seus alunos, de suas demandas reais (facilidades e dificuldades), dá-lhe uma vantagem incontornável para compreender como atingir os resultados educacionais esperados. Os professores criam um repertório para lidar com situações que se repetem, criam o que, no mundo do trabalho, chama-se *experiência*. Experiência que deve ser analisada, ressignificada, mas jamais (como tem sido) desprezada.

Se na retórica oficial das reformas e programas educacionais este desprezo não se observa; se tal retórica, pelo contrário, faz questão de mostrar o professorado como co-autor dos mesmos, fato é que raramente se encontra algum professor da base que se sinta preocupado no processo de elaboração e decisão – mesmo aqueles que

muito se esforçaram para tanto. Tal discrepância entre discurso e prática revela mais do que um mal-estar. Revela a legitimidade desta demanda docente.

Trata-se, pois, de lidar com o professor em sua dimensão autoral, crítica e reflexiva, na medida em que se apropria, à sua maneira, dos conteúdos científicos de sua disciplina (e mesmo de propostas didáticas) e os reinventa, na medida em que os ressignifica ao ensiná-los aos alunos. Trata-se de fomentar uma atitude intelectual que não despreze o *saber-fazer*, que compreenda a atividade docente como uma relação dialética de *ação-reflexão-ação*, pois um risco evidente daquele procedimento (de abandono do professor enquanto sujeito crítico e criativo) é que ele conduza também a um empobrecimento das práticas educacionais.

Reflexo de tal empobrecimento está no fato de iniciativas governamentais junto à docência raramente serem medidas para além do foco no indivíduo; em sua *performance individual* (seja acadêmica, seja na própria docência). Para determinar, por exemplo, o sucesso ou insucesso de uma formação que se apresente como voltada à democracia (como valor político-educacional), além de examinar se cada indivíduo a quem esta formação se dedica é capaz de dissertar sobre o conceito de democracia (sua história e sua aplicação teórica na área da educação), dever-se-ia também questionar, como parâmetro para tal exame, se nos ambientes de trabalho destes profissionais as relações tenderam a se tornar mais democráticas.

Como tal questionamento normalmente não é realizado, temos que o impacto prático da formação, neste caso, é negligenciado, pois considerá-lo significaria estabelecer uma reflexão crítica sobre uma estrutura de poder que a concepção neoliberal de educação quer inalterável. Isto, por si só, já revela o caráter autoritário desta concepção. Considerar o impacto prático da formação, em termos de avanço das relações democráticas na educação, pressuporia, além disso, o investimento em espaços de reflexão coletiva, posto que a avaliação acerca do quão democrática a instituição escolar é (*pode ser e deve ser*) não poderia ser realizada sem a participação das pessoas que a integram.

Não é por acaso que procedimentos como este colidem com o que apregoam as políticas de cunho neoliberal, pois, além de pretenderem avaliar *de cima* os resultados das escolas com suas avaliações institucionais, estas visam ainda vincular o salário dos profissionais da educação a esta avaliação, e tudo isso baseado na institucionalização do discurso meritocrático. Práticas como estas não podem se dar ao luxo de se expor à crítica pedagógica e ao livre debate; necessitam de verticalidade e imposição, pois se ancoram antes nos interesses dominantes, ligados à precarização do trabalho em geral (e do trabalho docente em particular). Tais interesses são bastante identificáveis:

Anna Santiago mostra a coincidência não gratuita entre a letra dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentados na LDB, e os documentos do Banco Mundial, na década de 1990: em ambos a flexibilização e as competências “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir adquirir habilidade e conhecimentos específicos orientados para o trabalho quando estiverem no local de trabalho” (Valverde e Esteves, 2015, p. 274).

Por conta deste processo (que não é outra coisa do que uma expressão da luta de classes no terreno educacional), cada vez mais são retiradas dos professores as oportunidades daquela reflexão coletiva, seja pela escassez do tempo para o trabalho pedagógico coletivo (e, claro, pela cultura de não reflexão conjunta, edificada por

décadas dessa escassez); seja pelo cerceamento, perseguições e criminalização das mobilizações reivindicatórias. Temos aí as determinantes fundamentais para a transformação do professor em um ser que se quer robotizado, *apolítico*, de quem se espera e cobra a aplicação mecânica de prescrições alheias à sua experiência.

Um terreno como este se torna fértil aos preconceitos racionalistas e a toda sorte de formalismo. Democracia deixa de ser um princípio que regula as relações e passa a ser tratada como um conceito abstrato, divorciado de tais relações. O que, por si só, indica que em tal terreno a democracia não é nada além disto: uma abstração teórica; um floreio de texto educacional – e a relação entre ensino superior e ensino básico não pode ser outra coisa além de uma *prestação de serviços*. Na contra corrente deste movimento, Rafael Pereira chama a atenção para a necessidade de fortalecer a dimensão cooperativa desta relação, para que ela não se configure como uma espécie de *curso de técnica docente*, destinado ao professor isolado, em sua tarefa individual (não social). Para que, em suma, a própria universidade não se constitua como instituição que vende soluções pedagógicas, e tampouco a educação básica como aquela que deve comprar (ou simplesmente receber) pacotes educacionais que prescindam da construção coletiva daqueles que os *aplicarão* (Pereira, 2012).

Isto porque não deve haver um balcão de negócios mediando esta relação; visto que esta em muito ultrapassa a ideia de uma transação comercial – ideia que, por sua vez, embora simplista, é difundida como signo de avanço educacional por um sem número de iniciativas do setor privado. Trata-se de uma característica típica de nosso tempo histórico: o discurso empresarial, que se apresenta como auto-legitimado e se pretende o léxico oficial (e base epistemológica) de todas as áreas da atuação humana.

Na educação, este discurso e esta ontologia mercadológica promovem as mais estreitas analogias entre o espaço escolar e o universo corporativo. Universo que, a despeito de suas receitas para o sucesso (eminentemente individual), mais não faz do que excluir a maioria (otimizando as forças produtivas de uma massa explorada) e difundir a frustração, supostamente consolada por uma moralidade própria, calcada em ideais de consumo.

A recusa ou a aceitação do transplante mecânico, para a educação pública, de metodologias das práticas do mundo empresarial (da competição, da vigilância e do controle) vai além de uma opção política e teórica: trata-se de um posicionamento diante da desfiguração do que é (e do que pode ser) a escola pública. Evidentemente não há porque crer que os professores estejam isentos destas concepções simplificadoras de ensino, quando, por exemplo, oprimidos pelas más condições de trabalho, anseiam por soluções fácil e imediatamente aplicáveis – desprezando, no mesmo passo, aquelas que não prometem soluções imediatas²².

Se pretendermos traçar um breve histórico das concepções hegemônicas da escola e do professorado, rapidamente chegaremos à crença, imperiosa por todo o século XIX e começo do XX, que via na escola, mais do que um potencial ilimitado, um espaço essencialmente dotado de virtudes transformadoras; de onde a sociedade não tardaria a colher os frutos de um mundo iluminado e justo.

Se a escola, herdeira da revolução burguesa, sequer chegou perto de corresponder plenamente às esperanças iluministas, nem por isso deixou de prestar-se a um intento ideologicamente preciso: o de tomar a frente, na afirmação dos Estados-nação, do processo de homogeneização cultural requerido pelos mesmos. Tal necessidade do Estado burguês, tomada como princípio de socialização civilizatória, de alguma forma pressiona a escola a adquirir uma organização que trata as pessoas

²² *Imediatas*, no sentido de *não mediadas* pela reflexão e pela construção coletiva dos caminhos educacionais.

que a constituem, dentro de suas categorias (trabalhadores da educação e educandos), de forma indiscriminada, como entidades abstratas, às quais convém conduzir a um ideal regulador e único.

A compartimentação do ensino, a rigidez nos horários e no procedimento de separação dos alunos em salas graduadas, uma concepção quase militar no que concerne à disciplina e ao comportamento dos alunos (concepção necessária apenas neste modelo hegemônico e fabril de escola), assim como outros tantos elementos deste modo de organização escolar, demonstra o quão bem sucedido foi este projeto ideológico de escola, na medida em que frequentemente não é percebido como o resultado de uma série de deliberações e construções históricas, mas como um modelo necessário, fora do qual a escola se descaracteriza, isto é, fora do qual a escola não é uma autêntica escola, não cumpre a sua função. Não é justamente o sinal mais claro da vitória de uma ideologia, quando aquilo que ela prega não é visto como tal, mas arvora-se como elemento natural e necessário da vida?

O grande pensador e revolucionário russo Vladimir Ilich Ulianov, Lenin, disposto a contestar todo fundamento da dominação capitalista presente nas opressões mais naturalizadas, apresenta-nos, em um de seus textos pouco conhecidos (de 1914, portanto, antes da revolução de 1917), um dos elementos constitutivos daquilo que Nóvoa chamará de *monopólio da violência simbólica*²³: a imposição de uma língua oficial. Tal monopólio, apontado por Nóvoa, pertenceria à escola, que exerce o papel de decidir, entre outras coisas, qual a língua legítima (correta) e qual a língua ilegítima²⁴ (Nóvoa, 1994). Eis a crítica leniniana, que distingue o direito à instrução da violência (de classe) que a ela se deseja associar e, com isso, dá-nos um belo exemplo de não naturalização dos pressupostos (opressores) da escola, do Estado e da sociedade capitalista:

Tudo isso é exato, senhores liberais, respondemos-lhes. Sabemos melhor do que vocês que a língua de Turguenev, de Tolstói, de Dobroliúbov e de Chernishevski é grande e poderosa. Queremos mais do que vocês que entre as classes oprimidas de todas as nações sem distinção que povoam a Rússia se estabeleça a comunicação mais estreita e a unidade mais fraternal. E somos partidários, com certeza, de que cada habitante da Rússia tenha a possibilidade de aprender a grande língua russa.

Mas não queremos uma coisa: o elemento de coerção. Não queremos que a gente seja levada ao paraíso a pancadas. Porque por muito belas que sejam as suas frases sobre a “cultura”, a língua oficial obrigatória vai associada à coerção, à implantação forçosa. Consideramos que a grande e poderosa língua russa não necessita que ninguém deva

²³ Nesta expressão Nóvoa funde o conceito de monopólio da violência, de Thomas Hobbes, com o conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu.

²⁴ A título de exemplo (de uma prática que se difundiu em inúmeros países, incluindo o Brasil, e que, em certa medida, ainda ocorre), o governo canadense, na pessoa do então primeiro ministro Justin Trudeau, atende à deliberação da Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá e pede desculpas oficiais aos povos originários pelo que esta chamou de Genocídio Cultural, praticado em suas escolas e internatos dedicados aos indígenas do país. Segundo a comissão, entre 1880 e 1996, a política de Estado do Canadá, foi “matar o índio nas crianças”, através de internações forçadas (sem a anuência das famílias) em internatos especiais para crianças indígenas. A língua e os costumes de seus povos eram ali negados, demonizados, mas o genocídio não se deu exclusivamente no âmbito cultural, pois, segundo a própria comissão, neste período mais de seis mil crianças morreram nestas escolas, em razão da fome e de sucessivos maus-tratos. Fontes: <https://www.franceculture.fr/oeuvre/le-genocide-culturel-camoufle-des-indiens-parcours-d-un-rescape-des-pensionnats-autochtones>; e www.bbc.com/portuguese/internacional-40104292.

estudá-la à força.... A coerção (o porrete) só conduzirá a uma coisa: dificultará a penetração da grande e poderosa língua russa em outros grupos nacionais e, o que é o principal, acirrará a hostilidade, criará um milhão de novas fricções, aumentará a irritação, a incompreensão mútua, etc.

Quem necessita isso? O povo russo, a democracia russa não o necessita. O povo russo não reconhece nenhuma opressão nacional, nem sequer “em interesse da cultura e da organização estatal russas”.

Daí os marxistas russos considerarmos preciso: que não haja uma língua oficial obrigatória, que se assegure à população escolas com ensino em todos os idiomas locais e que se inclua na Constituição uma lei fundamental declarando abolidos todos os privilégios de uma nação, quaisquer que forem, e todas as infrações dos direitos da minoria nacional (Lenin, 1914, p.1).

Distante e desde muito antes da revolução bolchevique, no processo em que o Estado-nação erige-se em o seu caráter de classe, o professor, enquanto personagem social, vai perdendo a sua antiga roupagem emprestada da nobreza e do clero medievais para constituir-se, enfim, como servidor do Estado burguês ou, diretamente, da própria burguesia (inclusive da pequena burguesia) em suas escolas privadas. Como nos ensina Émile Durkheim, a educação é o fundamento inexorável de toda sociedade para a sua própria reprodução (isto é, para a sua continuidade histórica enquanto tal) e, no bojo desta necessidade é imputado ao professor (assim como à família) um papel central nesse projeto social e político; não porém como agente crítico, capaz de refletir sobre os rumos da educação e de colaborar com a direção da mesma.

Assim, outro fator a corroborar com a imagem do professor como aquele que deve realizar operações técnicas, quase mecânicas, em um processo de transmissão de conteúdos, dá-se no século XIX, com o ideário positivista e suas pretensões de cientificidade típicas das ciências exatas (supostamente transplantáveis às ciências humanas). Pretensões que não deixam de se fazer presentes no século XXI.

Constituindo-se como pano de fundo das sempre mais inovadoras metodologias educacionais do mercado, este cientificismo apresenta as suas fórmulas de sucesso, não como teses diante das quais os professores devem se posicionar, através de um debate amplo, mas como um conjunto de conhecimentos e técnicas que, por sua cientificidade (desinteressada, atemporal e, em uma palavra, absoluta), devem ser inquestionavelmente aplicadas; cabendo ao professor apreender a sua verdade e o seu manejo técnico, e não propriamente discuti-los.

Neste quadro, o professor, além de despojado da autonomia intelectual que deveria caracterizar o seu fazer educacional, é também soterrado por uma avalanche retórica, que projeta nele, e na escola, uma expectativa tão exacerbada quanto nociva ao seu trabalho e ao ambiente escolar. Nociva porque, acima de tudo, fomenta uma série de preconceitos.

Esta retórica vazia faz-se, no entanto, bastante funcional à ordem posta. Se ela remonta, por um lado, a um verniz da antiga nobreza europeia, a quem historicamente era reservada a função docente, esta retórica da ordem moderna fundamenta-se na crença iluminista de que a instrução, por si só, pode consertar os erros da humanidade; projeta na escola uma instituição boa em si mesma, e trata seus trabalhadores (apenas neste nível retórico) como sacerdotes infalíveis.

Não é de se espantar que haja professores que (acusados a todos os momentos pelos fracassos de uma escola feita para fracassar) agarrem-se nesta cada vez mais

rarefeita imagem redentora da docência, como quem quisesse provar que não se deve responsabilizar o templo ou as divindades pelo fracasso dos fiéis. A partir desta defesa, arma-se o ataque reacionário à família e à *índole* dos alunos (especialmente os das classes populares), julgadas e condenadas por profanar a santidade do conhecimento, inatingível para as almas impuras. Razão pela qual a apologia abstrata (e um tanto folclórica) da escola e do professor constitui uma resposta inadequada (embora compreensível) à depreciação que a docência vem sofrendo pela ordem do capital.

Mesmo Adolphe Ferrière e sua Escola Nova só vêm aprofundar esta crença na escola como regeneradora da sociedade, na medida em que, para criticar a escola tradicional, eleva ainda mais as esperanças nas potencialidades da escola. A consequência deste quadro no que toca o professor é que ele passa a ser cobrado por expectativas irrealistas e, com isso, tem dificuldade de dar conta mesmo das realistas. É ingênua ou demagogicamente louvado e, real e intelectualmente, desprezado.

Ao eclipse causado pela hiperbolização do poder docente, onipresente na retórica oficial da modernidade, seguiu-se (em meados dos anos 60) um ataque radical a esta função; ataque que consiste em acusá-la de mera reprodutora das injustiças e das desigualdades sociais – realizado sobretudo por movimentos como *descolarização*; *não-directividade*; e *sociologia crítica* (Nóvoa, 1994, p. 5).

O próprio Pierre Bourdieu, em seus escritos sobre a educação (notadamente em *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, de 1966), pode ser interpretado como um autor que, se não vê a escola e a ação do professor como nocivas em si, não deixa de interpretá-las como fundamento da desigualdade moderna, na medida em que ambas, para o autor francês, legitimam as desigualdades sociais da sociedade de classes, transformando as vantagens sociais (das classes média e alta) em vantagens escolares – tratando-as como se expressassem uma real desigualdade de talentos inatos.

Malgrado a sofisticação de algumas teorias deste jaez, tem-se que o professor ora é visto como um santo, um missionário das luzes, ora como um vilão, fomentador de preconceitos, representante da violência simbólica vinda do Estado e da sociedade. Aquilo que significa a atuação docente pode ser reduzido e desrespeitado em ambos os casos – posto que a dimensão mesma do lecionar ultrapassa toda e qualquer interpretação moralizadora²⁵.

É em meio a este ambiente – de super expectativa de um lado e acusação implacável de outro – que o processo de proletarização do professorado ocorre, valendo-se de um discurso que maneja ora com um destes polos, ora com outro. Um profissional *desqualificado*, *desatualizado*, mas que carrega em si a esperança da nação. Esta projeção distorcida e contraditória do educador, quando orienta políticas educacionais, visa, em última instância, o *esvaziamento das aspirações teóricas*, e mesmo práticas, dos professores – principalmente porque tal distorção demonstra compreender o professor como um elo passivo e grosseiramente manipulável entre esferas de deliberação centralizadas e o público atendido pela escola. Este público é concebido, por sua vez, como uma massa homogênea, igualmente passível de padronizações. E nada é mais estéril ao ambiente de aprendizagem quanto a ideologia que sustenta tais práticas, pois a própria inovação *só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal* (Nóvoa, 1994, p. 9).

²⁵ Este evidentemente não é o caso de Bourdieu, que, embora apresente tais interpretações desfavoráveis da escola e da atuação regular do professor, busca tecer uma crítica ao funcionamento não percebido das relações sociais no ambiente escolar – afastando-se da tendência moralizadora.

Onde comumente os professores são acusados de *inflexíveis* (assim como outros adjetivos reprobatórios do vocabulário neoliberal), Arroyo destaca *uma resistente cultura docente*, assim como uma *vigilância crítica*, em resposta a todo este processo histórico que tende a desvalorizar sua experiência, seu saber e, sobretudo, seu direito de participação nas esferas decisórias e de reconhecimento da legitimidade de sua fala no tocante às questões educacionais (Arroyo, 2000).

Conceber o processo educacional como abstraído da dimensão do convívio e das trocas entre as gerações (inclusive entre educadores e educandos); abstraído do que envolve a cultura escolar e o caráter pessoal das relações de ensino, consiste em pôr em risco aquilo que a própria resistência visa preservar: o fomento de uma relação criativa e criadora entre professor, aluno e conteúdo.

Isto porque não se pode pensar as relações de aprendizagem inscritas no ambiente escolar a partir de um foco que não abranja o professor. Posto que este, por seu *saber-fazer*, por sua arte (desenvolvida e reinventada por várias gerações), por sua qualificação e autoridade, enfim, deve ser reconhecido como protagonista das práticas de ensino, uma vez que *as tentativas de racionalização empresarial jamais conseguiram tornar essa qualificação dispensável* (Arroyo, 2000, p. 19).

A reivindicação da dignidade desta função social – de ensinar um conhecimento formal e cientificamente organizado; e que deve ser público – ultrapassa em muito interesses corporativos, e jamais poderá ser tratada como mera luta por um poder que se almeja conquistar, mas, isto sim, como uma luta pelo reconhecimento social e governamental de um protagonismo inexorável do professor no exercício desta função.

Luta que se afirma também pelo reconhecimento (sobretudo pelas políticas educacionais) do caráter reflexivo e artesanal da docência, uma vez que décadas de iniciativas que tentaram prescindir deste caráter, mais não fizeram do que reafirmá-lo; pois, enfim, o *ofício* de professor não pode ser tratado como se fosse *um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica* (Arroyo, 2000, p.24).

Referência bibliográfica

ARROYO, M. *Tensões nas condições e no trabalho docente: tensões na formação*. In: Movimento – Revista de Educação. Ano 2, n. 2, 2015.

———. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis/RJ: Vozes: 5ª ed. 2000: 17-26.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, P. *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*; in: *Escritos de educação. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CALÇA, Robson Pereira. *Política e educação pública em Diderot: noção de escola pública como centro de uma política das luzes*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

———. *Duas escolas, duas expressões do Iluminismo - Rousseau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar*. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

CATHERINE II. *Nakaz ou Instruction de sa majesté impériale Catherine II pour la commission chargée de dresser le projet d'un nouveau code de lois*. Saint Pétersbourg - 1767.

CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. *Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública*; tradução: Maria das Graças de Souza. – São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DIDIER, B. *Quand Diderot faisait le plan d'une université* in *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*. Les journées Denis Diderot, Paris , FRANCE; número 18-19, 1995.

DIDEROT, D. *Mémoires pour Catherine II*. In *Oeuvres*. Paris, Éditions Garnier Frère, 1966.

ROUSSEAU, J. J. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*; tradução: Luiz Roberto Salina Fortes. - São Paulo Editora Brasiliense, 1982.

———. *Discurso Sobre a Economia Política*; tradução: Maria Constança Peres Pissarra – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (Clássicos do pensamento político; 15).

LENIN, V. I. *É necessária uma língua oficial obrigatória?* Tradução: Gabriel Duccini – Proletárskaya Pravda, número 14, de 18 de janeiro de 1914.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*; tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

NÓVOA, A. *Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema*. IN: SERBINO, R.V. et.al. (orgs). *Formação de Professores*. SP: UNESP. 1994: 17-36.

PEREIRA, Rafael. *Simpósio Doutra Ignorância 2012 – Docência e Filosofia*, Segunda Edição; 2012, Brasília, Apresentação do Trabalho: *Lugares Comuns da Filosofia*, Universidade de Brasília; Anais: 2012.

SANTIAGO, A. *Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão*, In AMÉRICO, P. et alli. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002

Fontes da Internet

<https://www.franceculture.fr/oeuvre/le-genocide-culturel-camoufle-des-indiens-parcours-d-un-rescape-des-pensionnats-autochtones>; acessado em 14/06/2021.

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40104292>; acessado em 14/06/2021.

Pela estrada com o Cemoroc

Roseli Fischmann²⁶

Introdução

No ano de 2012, preparei um artigo que integrou, em 2013, a edição comemorativa do número 200 das publicações do Centro de Estudos Oriente Ocidente, da FEUSP, por intermédio da Editora Mandruvá. Intitulado “Anotações para uma arqueologia de processos de publicação científica: o caso da editora Mandruvá-Cemoroc”, ali afirmava:

É mesmo motivo de celebração que uma publicação acadêmica possa chegar a 200 números, mantendo qualidade e regularidade (ou seja, merecendo suas publicações o nome de periódicos), em 15 anos de existência. Sinto-me feliz e humildemente orgulhosa de ser parte dessa história, colaborando como autora, integrando corpo editorial de algumas dessas revistas ou edições, servindo como avaliadora de propostas de artigos. (FISCHMANN, 2013, p. 23).

Decorridos cinco anos, estamos a celebrar o 20º aniversário e o número 250 dos periódicos do Cemoroc, com um convite de seus Editores para que apresente uma *selfie* – curiosa metáfora que os professores Jean Lauand e Sylvio Horta emprestaram do modo fotográfico do momento – de minhas colaborações como autora e como editora.

Retomei o artigo celebratório anterior em busca de um ponto de partida e pensei que o modo como aquele finalizava, ou seja, suas “considerações finais”, trazia os dados de que necessitaria para este novo artigo comemorativo:

Este artigo procurou trazer algumas reflexões ligadas ao tema do processo de produção de publicações científicas e discutir a possibilidade de uma abordagem arqueológica, à luz de um estudo de caso.

Relembrou a contribuição de Thomas Kuhn no que se refere à formação de grupos científicos, o papel do debate e a formação de paradigmas, indicando que, no caso da Mandruvá-Cemoroc, a abertura à ampla participação de linhas teóricas as mais variadas, de diferentes

²⁶ Professora Sênior da Faculdade de Educação da USP. Pesquisadora PQ 1-C do CNPq.

disciplinas e abordagens, disciplinares e interdisciplinares, constitui uma das riquezas do site, rompendo barreiras auto-impostas para valorizar o pensamento e o debate crítico.

Tratando da abordagem arqueológica proposta por Michel Foucault, procurou indicar possibilidades de fazer um estudo da produção de publicações científicas em que se possam identificar sítios arqueológicos (como o SciELO), artefatos (como as revistas), monumentos (como o conjunto das publicações e, por que não dizer, a mera existência da Mandruvá-Cemoroc), que permitam compreender melhor os processos que envolvem a produção da ciência e do saber.

Finalmente, procurou comprovar o papel inovador e verdadeiramente pioneiro da Mandruvá-Cemoroc, com a oferta de periódicos científicos na internet quando a comunidade científica mundial ainda debatia os ganhos e riscos (como se via então) desse tipo de iniciativa, que permitiu abertura de oportunidades para pesquisadores publicarem seus resultados de pesquisa, e para que o acesso a essas publicações seja mais democrático, ampliando o alcance e impacto dos periódicos, que podem, então, melhor cumprir o papel da ciência, bem comum que a todos e todas se destina. (FISCHMANN, 2013, p. 32).

Assim, ao celebrar, agora, 20 anos, alcançando a publicação do número 250 dos periódicos do Cemoroc, como poderia inserir minha participação nesse *monumento*, como citado acima, para atender o gentil convite dos estimados Editores Lauand e Horta?

Dize-me com quem andas...

Parece-me ser justo iniciar pelas produções coletivas. Afinal, o que produzimos individualmente é sempre resultado de múltiplas possibilidades de benefícios a partir do que historicamente se acumulou como conhecimento, de debates de que participamos, de colaborações intencionais ou não. Dessa forma, a produção coletiva indica por onde e com quem caminhamos, sendo um retrato também.

No papel editorial, mais ainda, trata-se de retrato de um momento em que o caminhar “com” ressignifica parcerias e debates, pela escolha intencional de apresentar, junto, achados das pesquisas de cada um, cada uma. De quem atua como *Editor*, e convida, e de quem comparece como autor ou autora, aceitando o convite, transformando resultados de pesquisa em artigo e, pelos artigos que se reúnem, um produto único que, íntegro na intenção, se apresenta transformando cada artigo em parte de um todo integral e singular em seu pluralismo.

Assim é que os periódicos do Cemoroc têm sido fundamentais na publicação e divulgação de iniciativas ligadas às minhas pesquisas acadêmicas e certo tipo de ativismo como intelectual pública, no âmbito nacional e internacional. Anteriormente ao período que aqui é tratado, os periódicos do Cemoroc abrigaram uma edição comemorativa da indicação de Herbert C. Kelman, Professor Emérito “Richard Clarke Cabot” de Ética Social na Universidade Harvard, ao Prêmio UNESCO Mandajeet Singh pela Promoção da Tolerância e Não-Violência. Indicado por mim ao Diretor Geral da UNESCO, o que me foi facultado como antiga Presidente do Júri Internacional do Prêmio UNESCO de Educação para Paz, Paris, com apoio do então Vice-Reitor de Relações Internacionais de Harvard, Jorge I. Domínguez, e mais de uma dezena de ativistas em prol da paz entre israelenses e palestinos, além de ativistas em prol da paz em outras partes do planeta. A homenagem trouxe a possibilidade de, sob forma de “Libro”, ou edição especial, divulgar o trabalho e os méritos daquele que

mereceu a Menção Honrosa do citado Prêmio da UNESCO no ano de 2006. (FISCHMANN, Notandum, 2006).

Na mesma linha de trabalhos nos quais as pesquisas científicas desempenham papel relevante em prol do combate ao racismo, à discriminação, à xenofobia e demais formas de intolerância, foi importante, em diversos sentidos, a publicação de uma extensa seção editorial sob minha responsabilidade, na Revista Internacional d'Humanitats, também em 2006, de um conjunto de textos e documentos relativos à criação da Coalizão UNESCO de Cidades da América Latina e Caribe contra o Racismo, a Discriminação e a Xenofobia. Ali ficou assim registrado o processo de criação de uma iniciativa de cunho continental, realizada na esteira da Declaração e Programa de Ação da Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação e formas correlatas de Intolerância, realizada em Durban em 2001. Deixada ao relento, essa iniciativa teria, nos tempos atuais, com toda a dramaticidade do que se vive com migrações e refugiados, novas razões para se reinventar. Para isso, os documentos e memória estão lá, preservados e disponíveis para todos e todas, graças à publicação do Cemoroc.

Embora essas duas atividades editoriais estejam fora do período concentrado nesta edição comemorativa, pareceu-me relevante inclui-los para que propiciem elementos para compreender uma linha de tempo de resultados de pesquisas, reflexões e construções coletivas, no âmbito de esforços em prol do bem comum, do bem público.

Já no período editorial aqui incluído, tive a honra de atuar como *Editor Ad hoc* em dois números especiais.

O primeiro, intitulado “Ensino religioso em escolas públicas: ameaças ao Estado laico”, foi publicado na Notandum n. 28, reunindo resultados de pesquisa realizada com auxílio financeiro do CNPq, Processo n. 402923/2008-1-Edital nº 57/2008 - Categoria 1.

Reuni pesquisadores de destacadas universidades e Programas de Pós-Graduação em Educação, como USP, UFRJ, UFRGS, UFMS, que se dedicaram a pesquisas em diferentes estados e municípios de 4 diferentes regiões do Brasil. Integrados pelo projeto de pesquisa que recebeu o apoio do CNPq, a equipe reuniu pesquisadores e pesquisadoras em diferentes momentos de desenvolvimento da carreira científica. De mestrandos a pesquisadores do porte de Luiz Antônio Cunha, da UFRJ, tanto os mais experientes como os mais jovens envolveram-se em um debate que percorreu um período significativo, permitindo realizar reuniões e seminários presenciais, para discussão dos resultados. Tão relevante discussão, marcada internamente pela pluralidade de abordagens teóricas e empíricas, foi publicada do modo cuidadoso que habitualmente o Cemoroc faz com suas publicações.

Publicado em 2012, em 2015 o número especial da Notandum foi levado ao Supremo Tribunal Federal – STF, como parte do dossiê preparado pela CONIB – Confederação Israelita do Brasil, que atendia, então, a convite do Ministro Luiz Roberto Barroso para se manifestar em Audiência Pública relativa à Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439/DF. Com isso, pode-se dizer que há uma dimensão histórica e política que essa publicação cumpriu, ou mesmo, está cumprindo, ao propor pesquisas realizadas de modo rigoroso, em diferentes partes do País, indicando a inconstitucionalidade de como vem se desenvolvendo o ensino religioso nas escolas públicas por todo o território nacional.

Essa menção leva-nos ao próximo número especial para o qual servi ao Cemoroc como *Editor ad hoc*, e que tem nesse evento do STF a ponte fática e histórica.

Sucedeu que, convidada a preparar um número especial para a *International Studies on Law and Education*, especificamente um dossiê intitulado “Educação e Direitos Humanos”, tomei minha apresentação ao STF, na qualidade honrosa de representante da CONIB, em 15 de junho de 2015, para servir de ponte e articulação entre o número anteriormente publicado pelo Cemoroc e esse posterior, em 2015.

Dessa vez foi possível contar com colegas da UFPA e da UEPA, da UFMS e da UEMS, além de pesquisadores de outras universidades do Sudeste.

No caso do diálogo entre uma universidade federal e uma estadual em dois estados, um do Norte e um do Centro-Oeste, foi possível trazer contribuições singulares, sem dúvida dialogando em nível estadual, porém ganhando em relevância e valor quando são pensadas em nível nacional, pois demonstram o que existe em termos de pesquisa pelo País e que não tem merecido o devido destaque.

Um exemplo excelente, que indica a qualidade e pluralidade dos demais artigos ali apresentados, bem como dessa pesquisa que é realizada com compromisso ético e de cidadania, com base em notável rigor, está no artigo de Ivanilde A. de Oliveira e Margarida M. de Almeida Rodrigues, da UEPA, que torna visível a dupla perda daqueles que foram privados de alfabetização, seja na idade certa, seja em fases posteriores da vida. Dupla, porque além das perdas culturais e sociais ocasionadas pelo analfabetismo, revela e denuncia a autoimagem negativa que se instala em quem já teve seu direito à educação violado, e perde, duplamente, ao comprometer sua dignidade.

Já os colegas do Sudeste, dentre eles alguns da Universidade Metodista de São Paulo, trouxeram experiências internacionais vividas, suas questões e reflexões sobre elas, em um estilo de ampliação e internacionalização que é muito apropriado ao tema dos Direitos Humanos e do Direito à Educação.

Ainda nesse dossiê, foi possível oferecer uma singela homenagem ao trabalho único e majestoso do professor Rui Josgrilberg, como Mestre (no sentido maior, não aquele da titulação acadêmica) de tantos, filósofo impecável, pesquisador exemplar, pelas mãos e texto de Vitor Chaves de Souza. Se há alguém que tem trabalhado, de corpo e alma, por assim dizer, em favor dos direitos humanos, esse alguém é o Doutor Rui, como é carinhosamente chamado por todos.

Conforme já mencionei no artigo comemorativo dos 15 anos e 200 números do Cemoroc:

(...) a Mandruvá-Cemoroc tem como uma de suas características não ser marcada por um programa fechado, do tipo dos grupos reunidos em torno de uma teoria, como antes mencionado sobre a obra de Kuhn. Com isso, nas suas publicações tem se tornado possível um entrelaçamento de autores de diferentes orientações teóricas e mesmo ideológicas. A abertura dos fundadores da Mandruvá é, nitidamente, guiada pela generosidade de, mesmo, incluir como responsáveis pela iniciativa, muitos que têm sido mais beneficiados pela possibilidade de colaboração, do que têm beneficiado os resultados finais, sempre marcados de modo determinante pela presença de Lauand e Horta. (FISCHMANN, 2013, p. 30-31).

... e dir-te-ei quem és...

As contribuições individuais que apresentei nas publicações do Cemoroc, que são listadas com respectivos links nas referências deste artigo, resultam nessa simplicidade de compreensão. Se, como ensina Lèvinas, “vivo do meu trabalho, como

vivo do ar, da luz, do pão”, minhas produções intelectuais são o que me tem oferecido a vida, ou o que nela e dela busquei para me alimentar, recriar, formar continuamente.

Por isso, meus artigos individuais são interligados, tematicamente, às questões que estão nos dossiês editados por mim no Cemoroc.

São fios condutores de buscas de uma vida, em que o profissional é existencial, e político, assim portanto instigada por um mundo conturbado, ao mesmo tempo que por uma vida pessoal enriquecida e multiplicada por filhos e agora netos (todos no masculino, mesmo, até aqui).

Assim, o tema dos direitos humanos perpassa todos os trabalhos, em diferentes diálogos.

Como o artigo publicado na *International Studies on Law and Education* n. 15, que trata de dialogar com o Prêmio Nobel de Economia Amartya Sen, indagando se o direito à educação pode ser considerado metadireito como o (proposto por ele) direito a não passar fome o é. Entende ele o direito à alimentação como o direito a não passar fome e, proponho, que se possa considerar o direito à educação como o direito a não ser analfabeto. Sim, o nível da alimentação, do não passar fome, insere-se no vital biológico, mas será que poderíamos pensar que sem o direito a não ser analfabeto, e assim conseguir emprego, casa própria e... comida, não teríamos algo assim tão fundamental e vital, até mesmo no plano biológico, ainda que não imediato?

Ligado ao honroso e produtivo período que vivi na Universidade Harvard como Visiting Scholar, sob os auspícios do professor Herbert C. Kelman, presença inspiradora em minha vida, publiquei *State “Laïcité,” Public Finances and Education in Brazil: In search of the religious roots of civil inequality*, na Notandum n. 31. A primeira versão foi apresentada em 2005, junto a seminário oferecido pelo *Project on Religion, Political Economy and Society (PRPES)*, iniciativa de The Weatherhead Center for International Affairs, sob direção de Rachel M. McLeary e Robert Barro. Participei regularmente por dois anos acadêmicos do seminário, onde tive oportunidade de encontrar Amartya Sen, em um seminário, abrindo a vertente de diálogo do artigo acima mencionado.

Ainda o texto sobre Herbert C. Kelman, diálogo com o dossiê publicado em 2006, mas desta vez, na *Revista Internacional d’Humanitats* n. 25, em português, tornando acessível aos que não dominam a língua inglesa o conhecimento de tão destacado pesquisador, ativista da paz e humanista, sobrevivente do Holocausto.

Compondo o tema da laicidade do Estado, ensino religioso em escolas públicas, direitos humanos e direitos de minorias religiosas, direitos das mulheres, foram publicados alguns de meus artigos. No caso de uma entrevista realizada pela jornalista Amanda Polato e publicada originalmente na revista *Nova Escola – Gestão Escolar*, ofereci à *Collatio* n. 12 a versão para o Espanhol, *La escuela pública no es lugar de religión*. Tendo em vista que a temática é de destacado interesse em nível latino-americano, essa versão tem podido servir a diferentes pesquisadores e ativistas de movimentos sociais dedicados a compreender e atuar sobre os complexos meandros entre individual e coletivo, público e privado, consciência pessoal/individual e direitos, frente ao dever do Estado.

Na mesma temática, foi publicado na *International Studies on Law and Education* n.11, o texto da conferência que pronunciei em Lima, Peru, como parte da programação da oficina *La educación de las mujeres en nuestra región*, realizado de 7 a 9 de dezembro de 2009, no âmbito da Campanha por uma Educação nãoSexista e Anti-discriminatória”, promovida por CLADEM – Comitê da América Latina e Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, sendo resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida pela autora com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico – CNPq, em colaboração com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República.

Esse texto beneficiou-se do instigante convite realizado por CLADEM, porque falar de ensino religioso nas escolas públicas tem um tom e teor, enquanto propor o que possa ser uma educação laica, traz outras questões. Assim como mencionado sobre a entrevista publicada na *Collatio*, pareceu-me que seria relevante publicar, nesse caso, a tradução para o português, já que o texto em espanhol havia sido publicado em 2011 na *Revista Internacional d’Humanitats*, n.22.

Aliás, essa possibilidade de se publicar em diferentes idiomas que as revistas do Cemoroc oferecem, é de grande relevância, pois permite atingir público vasto, em caráter mundial, em especial pela escolha dos editores de fortalecer as publicações na internet, no que o Cemoroc é, a propósito, pioneiro, como mencionava no já muitas vezes citado artigo comemorativo, publicado em 2013. Sem contar, as parcerias internacionais com outras universidades que o Cemoroc promove.

Ainda a título de documento e memória, mais coletiva que individual, ofereci ao Cemoroc uma palestra que foi apresentada em Provo, Utah, em conferência internacional sobre liberdade de religião, organizada por centro de estudos de direito internacional da Brigham Young University - BYU, em colaboração com a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, tratando do tema das relações históricas entre Estado e religiões no Brasil. Esse encontro internacional ocorre em Provo anualmente, organizado pelo professor doutor W. Cole Durham, Jr., diretor do International Center for Law and Religion Studies da BYU quando são convidados representantes de diferentes países de todas as regiões do mundo, para levar suas experiências, reflexões, resultados de pesquisas e vivências, celebrando a liberdade de crença e de culto. Tive a honra de ser convidada em duas ocasiões diferentes para participar desse encontro, na primeira vez tendo meu nome indicado pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil como alguém que poderia oferecer uma colaboração à altura do relevante evento. Assim a publicação desse texto é um registro de uma colaboração internacional e um agradecimento à atenção e generosidade que sempre me dedicaram os mórmons em geral, no Brasil e nos Estados Unidos, assim como, pessoalmente, o prof. Durham.

Em meio a tantas colaborações, o artigo que Cemoroc publicou na revista *Collatio* n. 12, oferece a aventura e ventura de publicar com Fabiana Cabrera Silva, então recém egressa do mestrado da Universidade Metodista de São Paulo, de fato o primeiro mestrado que tive lá defendido sob minha orientação, após chegar na Instituição em 2009. Tratando de *O uso do computador entre os protagonistas da educação*, levou-me a retomar pesquisas que desenvolvera entre 1999 e 2001, sendo que tenho a satisfação de atualmente colaborar com a ajuda de Fabiana como docente do curso Pedagogia EAD da Metodista, quando lá atuo como professora temática.

Finalmente, foi publicado na *International Studies on Law and Education* n, 18, o trabalho originalmente apresentado como Prova de Erudição ao Concurso de Professor Titular da FEUSP, realizado em março de 1997.

... e a vida o que é? (Gonzaguinha)

Como todo autorretrato, esta selfie a que Cemoroc convidou seus diversos colaboradores e, assim, a mim, é o “instantâneo”, como se dizia antigamente, de um momento. Provisório, como tudo o que há na vida. Ao mesmo tempo, estruturador das muitas camadas que vão se formando em nossa vida, nossos trabalhos, produções, falhas, ganhos e perdas, realizações.

Como o Cemoroc tem sido um espaço acadêmico singular para publicação e divulgação tanto de meu trabalho, como daqueles com quem atuo, é com orgulho e alegria que participo desta edição especial.

Outros trabalhos, publicados em outros espaços, nacionais e internacionais, minha atuação nos anos recentes como editora da revista Educação & Linguagem, do PPGE da Metodista, tudo tem trazido oportunidades únicas de diálogo, de novas indagações e buscas.

Tendo atualmente em andamento pesquisa que integra o projeto relativo ao apoio concedido pelo CNPq a mim como Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-C, relativo ao andamento no STF da mencionada ADI n. 4439/DF, esta retrospectiva em forma de selfie muito me auxilia, para rever o que foi publicado, e pensar os próximos passos.

Concluindo para recomeçar, penso que se for para chegar em uma próxima selfie, que seja assim, como ensinou Gonzaguinha, e antes dele Paulo Freire mesmo em outras palavras:

...Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz...

Assim tem sido a leveza de colaborar e trabalhar com Jean Lauand e Sylvio Horta. Obrigada.

Referências: Publicações de Roseli Fischmann entre 2012 e 2016, ou citadas neste artigo, agrupadas por periódicos do CEMOROC.

Observação: todos os links foram acessados em 31 de julho de 2016.

REVISTA INTERNACIONAL D'HUMANITATS

FISCHMANN, Roseli. La Lucha contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia: una contribución al esfuerzo de la coalición de ciudades en nivel mundial, propuesta e impulsada por la UNESCO. *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 10, p. 39-60. (Artigos, documentos, edição). Disponível em www.hottopos.com/rih10/roseli.pdf.

FISCHMANN, Roseli. Educación laica (en escuelas públicas): una cuestión política, cultural y de derecho. *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 22, p. 47-58. Disponível em <http://hottopos.com/rih22/roseli.pdf>,

FISCHMANN, Roseli. Breve introdução à vida e obra de Herbert C. Kelman (análise exploratória incluindo reflexões para a educação). *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 25, p. 05-14. Disponível em <http://hottopos.com/rih25/05-14Rsl.pdf>

INTERNATIONAL STUDIES ON LAW AND EDUCATION

FISCHMANN, Roseli. Educ. ação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito, *International Studies on Law and Education*, n.11, p. 05-18. Disponível em <http://hottopos.com/isle11/05-18Roseli.pdf>.

FISCHMANN, Roseli. Anotações para uma arqueologia de processos de publicação científica: o caso da editora Mandruvá-Cemoroc. *International Studies on Law and Education*, n.13/14, p. 23-32. Disponível em <http://hottopos.com/isle13/23-32Rsl.pdf>

FISCHMANN, Roseli. Poverty and the Right to Education: a Dialogue with Amartya Sen's Concept of Metaright (Preliminary approach). *International Studies on Law and Education*, n.13/14, p. 23-32. Disponível em <http://hottopos.com/isle15/05-10Roseli.pdf>

FISCHMANN, Roseli. Vida Humana, Minorias, Práticas Organizacionais e a Escola. *International Studies on Law and Education*, n.18, p. 104-120. Disponível em <http://hottopos.com/isle18/109-120roseli.pdf>

FISCHMANN, Roseli. Religion, Education and Public Sphere in Brazil. *International Studies on Law and Education*, n.21, p. 113-120. Disponível em <http://hottopos.com/isle21/113-120roseli.pdf>

FISCHMANN, Roseli (ed.). Dossiê: Educação e Direitos Humanos (10 artigos). *International Studies on Law and Education*, n.21, p. 07-106. Disponível em <http://hottopos.com/isle22/index.htm>

NOTANDUM

FISCHMANN, Roseli. Dossier Kelman. *Notandum* Libro 9. Documentos de indicação, cartas de apoio, outros documentos da UNESCO. Disponível em <http://www.hottopos.com/kelman/>

FISCHMANN, Roseli. State “Laïcité,” Public Finances and Education in Brazil: In search of the religious roots of civil inequality. *Notandum* n. 31, p. 05-15. Disponível em <http://hottopos.com/notand31/05-16roseli.pdf>

FISCHMANN, Roseli (ed.). Ensino religioso em escolas públicas: ameaças ao Estado laico (Edição especial. Apoio CNPq). *Notandum* n. 28, p. 05-90 (8 artigos resultantes de um mesmo projeto de pesquisa em nível nacional). Disponível em <http://hottopos.com/notand28/index.htm>

COLLATIO

FISCHMANN, Roseli. Entrevista a Roseli Fischmann – La escuela pública no es lugar de religión (por Amanda Poletto). *Collatio* n. 12, p. 31-35. Disponível em <http://hottopos.com/collat12/31-35Roseli.pdf>

SILVA, Fabiana Cabrera & FISCHMANN, Roseli. O uso do computador entre os protagonistas da educação. *Collatio* n. 12, p. 97-106. Disponível em <http://hottopos.com/collat12/97-106FabianaRoseli.pdf>

Observação: Citação de trechos de letra de Gonzaguinha. Canção “O que é, o que é” .

Hannah Arendt: educação, mundo e tradição

Maria de Fátima Simões Francisco²⁷

Algo bom de ter claro de início é que Hannah Arendt não foi, a propriamente dizer, uma “filósofa da educação”. Como ela mesma refere, no quase único texto²⁸ e o mais importante em que tratou desse campo, “A crise na educação”²⁹, sua incursão pela área da educação se deu apenas a partir do momento em que uma crise na educação nos EUA dos anos 1950 adentrou a esfera pública, ou seja, passou a receber atenção seguida nos jornais. Na sua compreensão, quando um assunto atinge essa esfera e recebe a luz intensa dos olhares de todos, ele poderá então, e deverá mesmo, receber a atenção e ser tratado por qualquer pessoa, inclusive os não-especialistas, como pensava ser o seu caso. Além de técnica a questão passou a ser política, isto é, assunto da conta de todos os homens.

Se a autora não pode ser dita filósofa da educação, como defini-la? Hannah Arendt se entende como filósofa da política e fazendo reflexões tipicamente filosóficas acerca de temas da política. Curiosamente, a autora revela numa entrevista à televisão alemã³⁰ que, apesar de ter nascido numa família politizada e que promovia reuniões políticas, seu interesse maior, durante sua formação, inclusive na universidade, não era a política. Ela estudara teologia e filosofia; tinha sido aluna de Heidegger e Jaspers e se comprazia com as reflexões metafísicas. Foram, conta ela, os reclamos incisivos e urgentes do momento vivido – relacionados aos problemas que assolavam a sociedade alemã na primeira metade do século xx – além da sua própria condição de judia, que a pressionaram de modo decisivo a alterar seus objetos de

²⁷ Docente da Faculdade de Educação da USP.

²⁸ Um outro texto da autora, Reflexões sobre Little Rock, pode ser visto como versando também sobre educação, mas não é consenso essa leitura.

²⁹ Artigo presente na coletânea *Entre o passado e o futuro*, da Editora Perspectiva.

³⁰ “Só permanece a língua materna” em *Da dignidade da política*, 1993. A entrevista é de 1964. Nela Arendt afirma que se compreende como “teórica da política” e não mais “filósofa política”, mais adiante voltaremos a isso.

interesse filosófico e a dedicar sua energia reflexiva ao domínio da política. Suas próprias reflexões sobre a educação, vale dizer, só podem ser adequadamente compreendidas, se analisadas à luz de suas preocupações com a política. Mas, que preocupações são essas que caracterizam e singularizam o pensamento de Hannah Arendt e seu olhar filosófico sobre a política? E que desafios políticos são esses que estavam colocados para o homem da primeira metade do século XX?

Já em sua primeira obra, *As origens do totalitarismo*, de 1951, a autora enfrenta diretamente um dos problemas políticos mais contundentes do século. Nela a primeira necessidade de todas era “compreender” a experiência que lhe deixara profundas marcas. Nesse texto busca construir um aparato conceitual capaz de tornar compreensível o fenômeno político mais inovador e devastador do século: o “totalitarismo”. Estudando o funcionamento dos regimes nazista e stalinista vai destrinchar cuidadosamente, mantendo sempre o olhar filosófico, várias dimensões dessas duas formas totalitárias de governo. Enfocará desde o uso, pela burocracia estatal, dos mecanismos do terror, da ideologia e da propaganda para controle das massas – que abolirão inteiramente da esfera da política qualquer liberdade e individualização humanas, até a chamada “solução final”, implementada nos campos de extermínio com vistas a eliminar parte considerável da humanidade, dita supérflua. O que interessa à autora é precisamente deslindar um dos fulcros ideológicos desse sistema político sem precedentes na história ocidental das formas de governo: a grande modificação que propõe ao que se entendia até então por “natureza humana”. Os regimes totalitários redefinirão a noção de condição humana ao outorgarem a uma parte dos homens a dignidade e os direitos decorrentes do reconhecimento de sua condição de homem e, na mesma medida, negarem à outra parte esse reconhecimento e qualquer dignidade ou direito. O nazismo, em sua monstruosa novidade, gerará o conceito, até então inédito, de “superfluidade”. Graças a ele, pessoas “supérfluas” e “sem mundo” (“worldless”) – sem seu lugar no mundo, sem pertencerem a ele – passarão a existir. Pessoas essas que, não tendo uma cidadania concedida por um Estado que o protegesse, não pertencendo a nenhum país determinado, não tendo pátria, se tornavam desprovidos da condição e dignidade humanas e de todo e qualquer direito. A “solução” totalitária para esses seres não-humanos foi sua eliminação sumária. E tal solução não ficou nos planos de governo e nos documentos teóricos, mas se transformou em medida prática, em ação concreta, ideada e implantada pelo próprio Estado. A interpretação arendtiana, do significado do recurso nazista aos campos de extermínio, se tornaria marcante num duplo sentido. Marcante inicialmente para o seu próprio pensamento: doravante suas reflexões se devotariam a compreender como o totalitarismo inovara de maneira sem precedentes e invertido tudo o que concebíamos desde há muito como vida política e esfera política, a ponto de transformar o mundo num “deserto”. Nos textos seguintes e, por exemplo, em *A condição humana*, tentará responder à questão: que modificações a esfera política e a vida política sofreram no decorrer da história humana de modo a possibilitar no século XX uma compreensão da vida política e a vida comum tão deformada. Marcante, ainda, para o pensamento jurídico subsequente e, em particular, para a teoria dos “direitos humanos” que viria a ser elaborada na segunda metade do século. Como dissemos acima, as reflexões arendtianas de *As origens do totalitarismo* têm ainda atualidade em nossos dias, uma vez que, junto com outras contribuições, serviram de base às teorias jurídicas e legislações que postulam a dignidade de qualquer forma de vida humana – independentemente de ser membro de um Estado rico, de um Estado pobre ou não ser membro de um Estado - e o “direito a ter direitos”.

Dissemos que, das obras iniciais à final, é o domínio da política que a ocupará. E por uma razão: os tempos em que viveu impunham a si e contemporâneos desafios urgentes a reclamar sua atenção. Tais desafios, por sua vez, demandavam a capacidade

de pensar, como o único modo possível de compreender o mundo em que se encontravam, a diferentes crises que o assolaram nesse século singular. Compreender para poder saber como agir. Tratava-se então de um pensar o mundo e a vida comum entre os homens a fim de responder aos desafios que aquele propunha. Esse uso político da atividade de pensar é, segundo Hannah Arendt, uma necessidade para todo e qualquer homem que está inserido no mundo com seus semelhantes. A filósofa insistia em que a atividade do pensamento não é, nem pode ser deixada como a tarefa própria e a prerrogativa do filósofo e do intelectual; como se, lidando profissionalmente com o pensar e no mais elevado nível, essa atividade lhes pertencesse mais que aos homens comuns em sua vida cotidiana. A autora deixa claro que é preciso retirá-la do monopólio dos filósofos, dos “poucos”, os “homens de pensamento”, como os gregos clássicos os chamavam, e restituí-la aos “muitos”, os “homens de ação”, os cidadãos na medida em que estão no mundo e criam a esfera pública. A vocação moral e política do pensar – do perguntar qual o fim e os valores por trás da ação escolhida, como fazia Sócrates aos que encontrava nas ruas em Atenas – é muito importante para o homem comum do mundo, não pode ser deixada como monopólio de poucos. É nesse sentido que ela pretende alargar o uso da atividade do pensamento para todos os homens – ao modo de Kant e seu entusiasmo iluminista que propunha a presença da razão em todo homem, o “ousai pensar” e a emancipação do homem pelo esclarecimento. Hannah Arendt pretende ainda vincular esse uso do pensar diretamente à vida política, ou ao estar juntos dos homens no mundo. Pois os “tempos sombrios” que o século significava para seus cidadãos requeriam deles, de um lado, o pensar, para compreender os desafios do mundo, de outro, o agir, para poder responder àqueles. Eis duas posições centrais da filosofia arendtiana: a vocação universal da atividade do pensamento e a urgência em dirigir essa atividade para a vida política.

É possível detectar afinidade entre essa posição da autora – o pensamento é ferramenta imprescindível para todo homem neste mundo - e a visão partilhada pela pesquisa em educação no Brasil que defendem a prioridade da qualidade da escola pública e a promoção dos pequenos e jovens cidadãos a seres pensantes e críticos, como meio de fazer deles cidadãos à altura de uma vasta agenda nacional que necessita sua atenção.

Dissemos que a autora não pode ser dita “filósofa da educação”, pois se dedicou ao campo da política, em virtude do que seria antes uma “filósofa da política”. Essa afirmação, entretanto, enuncia meia-verdade, uma vez que a própria autora recusou a denominação de “filósofa da política”, se entendendo como “teórica da política”. Por que fazia essa distinção? Por que recusava ser associada ao grupo dos “filósofos da política”? Para captar as razões será necessário entrar em sua segunda grande obra: *A condição humana*, de 1958. Tendo, após *As origens do totalitarismo*, chegado à conclusão de que a idade contemporânea criou uma forma de organização política e de governo inteiramente sem precedentes, o totalitarismo, se fazia necessário para a filósofa, a seguir, compreender como tal concepção de estar juntos no mundo fora possível. Desse modo, a autora vai revisitar a história da filosofia a fim de buscar as maneiras pelas quais a vida política foi concebida nas diferentes épocas. Nessa busca, descobre que na origem de nossa civilização, entre os gregos antigos do período clássico, teve lugar um modo de concepção da esfera política bastante avançado. Na verdade, o mais avançado e completo de que os homens já foram capazes em toda a história. Nessa sociedade, a vida política era considerada a mais elevada forma de vida que um homem podia conduzir. Nem a vida doméstica - na família, na administração dos assuntos privados, “econômicos”, nem a vida de prazer, nem a vida dedicada ao acúmulo de riqueza, nenhuma poderia ter os atributos que tornavam a vida política elevada e completa. Além disso, nenhuma outra permitia

realizar a dimensão mais caracteristicamente humana do homem. Nenhuma outra a não ser aquela passada com os outros na esfera pública, no espaço da palavra e da ação, debatendo e decidindo em comum os assuntos concernentes à vida de todos. A experiência da democracia grega, da gestão coletiva dos assuntos concernentes à vida comum, representou a criação da esfera política no sentido mais acabado do termo.

Mas o que fizeram os homens das gerações posteriores com essa esfera? Segundo nossa autora, eles a alteraram radicalmente e modificaram seu sentido. A ponto de chegarmos ao século XX e nos depararmos com uma organização política – o totalitarismo – que elimina todo o espaço da ação e da palavra, instala o deserto, instaura o controle pela ideologia, pelo terror e pela propaganda, a violência e o extermínio em massa. Nesse arremedo de vida política do presente – no totalitarismo, mas também nas experiências políticas dos Estados nacionais – não há lugar para a deliberação comum, nem para o debate dos assuntos que necessitam a atenção de todos. Em nossos dias, a vida política se reduziu ao mínimo e formal, o exercício do voto. Ninguém tem clara sua responsabilidade pelos rumos tomados pelo mundo comum, nem que, sem o cuidado e a preservação pelos cidadãos, esse mundo comum não sobreviveria e se tornaria um deserto. Perdeu-se o sentido conferido pelos gregos à vida política, que designava o cuidado do que era dotado de maior valor e merecia, por isso, o mais alto apreço de todos: os assuntos “comuns”, o mundo comum a todos. Perdeu-se, ainda, junto com a vida política autêntica, a dimensão coletiva da vida humana: o partilhar de palavras e ações representado no debate, na construção de projetos coletivos e de lutas conjuntas. Tudo o que concerne ao coletivo, ou, na terminologia de Hannah Arendt, à esfera política, está, em nosso mundo, doente. Daí a amarga avaliação da autora acerca de nossos tempos: “sombrios”.

Essa perda do significado original da esfera e da vida políticas se deveu em boa parte, diagnostica nossa autora, aos esforços da filosofia e dos filósofos, os chamados “homens de pensamento”. Na origem da esfera política, na experiência da democracia grega, os filósofos, isto é, os pensadores da escola socrática – Sócrates, Platão e Aristóteles – enxergavam a pólis e sua aventura política com profunda desconfiança. E, de forma alguma, concordavam com a opinião dos cidadãos gregos, de que a participação na vida política e na deliberação dos assuntos comuns da cidade era a forma mais avançada de vida para um homem, nem a mais propriamente humana. Segundo eles, a “vida contemplativa”, dedicada ao pensamento, à filosofia, era, na verdade, a forma de vida mais elevada que um homem podia conduzir. As avaliações desses filósofos da aurora de nossa civilização acerca da vida política na pólis foram, no ver de Arendt, determinantes para o destino da vida política nos períodos históricos seguintes. Nas sociedades das eras posteriores, a esfera política foi substituída por uma outra esfera, a “esfera social”, e os assuntos comuns ficavam agora sob a tutela de uns poucos, os governantes. Cabia aos membros da sociedade se ocupar com os assuntos da esfera privada - a condução da sobrevivência individual, da perpetuação da espécie pela família e a administração dos bens da família. A experiência da verdadeira vida política não teve mais lugar na história dos homens. A não ser aqui e ali – como exceção e como emergindo de um subterrâneo onde permanece - em alguns fenômenos circunscritos e pontuais. Tais como, a fase popular da revolução francesa, a comuna de Paris, a primavera de Praga, a experiência dos soviets russos. Boa parte do malogro da experiência da esfera política na história se deveu às avaliações e concepções negativas que os filósofos da escola socrática veicularam acerca dessa esfera. E, como a história da filosofia se constituirá numa tradição – esta como um tesouro transmitido de uma geração à seguinte – herdando a compreensão da escola socrática, o resultado é que nunca mais a vida política autêntica mereceu uma avaliação positiva, capaz de reconhecer os vários aspectos centrais que inclui. Porque a filosofia e a política estiveram sempre em campos

opostos desde a origem entre os gregos, a própria expressão “filosofia política” é, para a autora, uma “contradição nos próprios termos”. É a razão pela qual Hannah Arendt recusa ser chamada de “filosofia da política”, preferindo “teórica da política”. Se desde o início da tradição de filosofia, os filósofos socráticos se colocaram contra a vida política e essa é uma das causas de nós, homens dos séculos XX e XXI, sermos insensíveis à real estatura e centralidade que a política devia ter em nossas vidas, Hannah Arendt, diante da morte da tradição de filosofia ocidental, se sente no dever de assumir a fundação de uma nova tradição de filosofia política. Esta diversa da anterior, capaz de ser pró-política e não anti-política, assumir a opinião dos cidadãos gregos acerca de sua aventura da pólis, ou seja, capaz de pôr fim aos mal entendidos entre os “homens de pensamento” - os filósofos - e os “homens de ação”, os cidadãos. Nossa autora se vê então empenhada em investigar as várias dimensões dessa vida política autêntica a fim de orientar a criação entre os homens do mundo uma nova concepção acerca da política.

Foquemos agora nossa atenção no quadro conceitual do artigo de Hannah Arendt sobre educação – “A crise na educação”. Trataremos especialmente dos conceitos de “mundo” e “tradição”, centrais à concepção arendtiana de educação. Sabemos que no artigo “A crise na educação” a filósofa chama a atenção para o fato de a tarefa da educação requerer a “autoridade” do educador – que é o representante do “mundo” diante da criança –, e de essa autoridade estar em crise na época contemporânea em razão dos graves acontecimentos políticos do século XX e também em razão da “ruptura da tradição” que tem lugar desde o século XIX.

O mundo, tal como o compreende Arendt, consiste, de um lado, no artefato humano, isto é, no conjunto dos objetos que têm a capacidade de durar para além da extensão de uma vida humana. Mundo, de outro lado, designa ainda o cenário onde comparecem gerações humanas completamente distintas entre si, compostas de homens inteiramente singulares entre si. Esse comparecimento é, por sua vez, dotado de duas particularidades. Por um lado, cada geração aparece no mundo, permanece nele por um período limitado, então desaparecendo. Não esteve sempre no mundo, nem estará. Visto que o homem não pode ultrapassar as condições sob as quais a vida foi lhe dada na Terra – o nascimento e a morte – o comparecimento das gerações humanas no mundo é temporário. Por outro lado, cada uma aí comparece quando as demais, ou não estão mais nele, ou não estão ainda, encontrando apenas com as poucas que imediatamente a precedem ou sucedem. Assim, o aparecimento das gerações no mundo, além de ser temporário, se dá em sucessão. Esses impedimentos de ordem biológica para o encontro e o inter-relacionamento das gerações são agravados pelo próprio fato da singularidade das gerações. Cada uma traz ao mundo um conjunto de homens inteiramente diverso de qualquer outra, dotados de perspectivas e preocupações completamente distintas. Não obstante tais impedimentos, as gerações humanas, na medida em que comparecem a um mesmo mundo, estarão condicionadas ao inter-relacionamento. Porque o mundo é sua habitação comum, o cenário comum de seu aparecimento, estarão condicionadas a se inter-relacionarem, a se comunicarem e a se levarem mutuamente em conta. Por virem a um lugar onde outras já estiveram e outras ainda estarão, partilhando o mesmo mundo com todas as outras, que deverão tomar conhecimento delas. É, portanto, o fato de sua existência mundana ou da mundanidade que as condiciona a se inter-relacionarem.

Entretanto, a comunicação entre as gerações que o fato de o homem habitar o mundo impõe, somente poderia ser efetivada se fosse possível o ultrapassamento das fronteiras do nascimento e da morte – uma vez que a vida humana assume o aspecto de um “caso limite” (boundary affair), uma fronteira impossível de transcender. Sabemos que em se mantendo as presentes condições de vida na Terra, nenhum

homem pode viver além da morte e aquém do nascimento. De que outra maneira se poderia alcançar o efeito de um ultrapassamento, que pudesse possibilitar o inter-relacionamento das gerações? Ora, o próprio mundo que sobrevive às gerações poderia comunicá-las. O artefato humano, que, embora não seja eterno, tem o poder de perdurar para além das gerações e, em certos casos – as obras de arte – de sobreviver a muitas delas, poderia permitir o ultrapassamento de fronteiras e o encontro entre elas

Desde que cada geração vinda ao mundo se dá conta da passagem anterior de outras e da passagem futura de outras tantas, passaria a percebê-las como seu passado e seu futuro, isto é, passaria a percebê-las como algo lhe diz respeito diretamente, algo a que está ligada intimamente. Essa geração instituiria, assim, um tempo contínuo, dotado de passado, presente e futuro.

Entretanto, o artefato humano apenas pode cumprir seu papel de ligação entre as gerações que comparecem ao mundo, se houver também uma “tradição” a cumprir esse papel. Cada geração emprestaria dos objetos do trabalho sua durabilidade, a fim de transmitir às vindouras suas mais preciosas e memoráveis experiências. Para que a transmissão chegue a termo, isto é, para que a memória do passado possa se fazer viva e cultivada pelas gerações vindouras, é necessário ainda que estas reconheçam as experiências que lhes são transmitidas. É necessário, portanto, para a comunicação das gerações que estas possuam um padrão de julgamento comum sobre o que, em suas experiências, é valioso e digno de ser salvo do esquecimento. Assim, apenas poderão os objetos do trabalho relacionar as gerações se estas compartilharem um “tesouro comum”, ou seja, uma mesma “tradição”.

A tradição, numa das imagens pelas quais Arendt a apresenta, é o testamento que acompanha o tesouro legado pelo passado ao futuro. Cabe a um testamento selecionar os valores a transmitir, transmiti-los propriamente aos herdeiros, ou impedir que se percam por falta de quem os preserve, e ainda dizer porque se trata de valores preciosos. A tradição seleciona nas experiências de cada geração o que há de mais valioso a ser preservado – experiências positivas ou negativas; salva-o da ruína do esquecimento conferindo-lhe inteligibilidade – ou seja, transformando-o em estórias – e transmitindo-o ao futuro; ainda fornecendo os critérios ou princípios pelos quais o selecionado constitui o de mais valioso. Uma vez que as gerações do presente acolhem, reverenciam, preservam e transmitem às do futuro o tesouro da tradição que as do passado lhes legaram, pode-se considerar que haja, no sentido estrito do termo, uma continuidade deliberada no tempo. Pode-se dizer que haja passado, presente e futuro, isto é, um tempo “humano”. A qualidade comunicadora da tradição é ainda mais visível na outra imagem em que Arendt a apresenta. Ela é o “fio” que liga as gerações entre si, pois todas reconhecem e tomam para si um legado comum, uma história comum - um mesmo conjunto de experiências significativas, critérios comuns de julgamento e avaliação das experiências e categorias comuns de pensamento.

Em termos materiais, a tradição se compõe de estórias, de experiências que se transformaram em narrativas, recebendo por esse meio sentido e inteligibilidade. É interessante dar-se conta da maneira pela qual, no entender de Arendt, a tradição se transmite. Para ela, as gerações relembraão e recontarão as estórias que lhe forem transmitidas. Estarão, desta forma, fazendo viva a memória das gerações passadas e, conseqüentemente, fazendo a estas próprias vivas no presente.

No “A crise na educação”, conforme a autora, a educação e o educador devem apresentar aos “recém-chegados” ao mundo – crianças e jovens – que mundo é esse a que vieram. Tal mundo não se iniciou em sua geração, possuindo uma longa história passada, a sucessão de realizações e experiências que as gerações passadas viveram nele. Possui, igualmente, uma longa história futura, uma sucessão de gerações que trarão a sua “novidade” ao mundo, suas realizações e experiências próprias. A tarefa

da educação é a de apresentar o mundo aos recém-chegados, tentando fazê-los conscientes de que comparecem a um mundo que é comum, o lar de múltiplas gerações. Ao conscientizarem-se do mundo a que vieram, deverão compreender a importância de sua relação, ligação, com as outras gerações, passadas e vindouras. Essa ligação se dará, primeiro, no sentido de preservar o tesouro das gerações passadas, o que quer dizer tomar cuidado para não trazer a esse mundo a novidade da sua geração, alterando inteiramente, até o ponto do irreconhecimento, o próprio mundo, a construção coletiva das gerações, pondo por terra os valores, as verdades mínimas, as crenças, e as instituições que estruturam esse mundo há tempos e que foi erigido pelas gerações. Essa novidade que afastaria os homens do mundo comum, os isolaria e o tornaria um deserto é por exemplo a do totalitarismo. Toda geração, porque feita de homens, quando vem ao mundo possui a capacidade de criar nele o novo e a novidade; essa capacidade decorre diretamente, da capacidade de ação dos homens. Toda geração precisa trazer sua novidade única ao mundo, este depende disso – cada nova geração é essencial ao mundo para ele se recolocar nos eixos.

Quando afirma que o educador deve ter em relação ao mundo uma atitude de “amor mundi”, amor ao mundo, nossa autora se refere à admiração pela obra das gerações passadas e ao desejo que tal obra seja “preservada” para o conhecimento das gerações que ainda virão. Essa atitude de “preservação” do mundo e de amor a ele, o educador deverá transmiti-la a seus alunos na escola. Tal se fará, por exemplo, pelo ensino do legado que as gerações passadas deixaram para nós. Espera-se que a geração recém-chegada, crianças e adolescentes, quando for adulta e adentrar ao mundo, traga a ele a sua novidade, sem com isso modificá-lo até se tornar irreconhecível e pôr por terra as conquistas das gerações anteriores. Pois o mundo somente pode sobreviver se a cada vez vierem a ele novas gerações e trouxerem suas novas experiências, sua nova maneira de conceber cada coisa. A nova geração de crianças e adolescentes deve, então, ser ensinada pelo educador a trazer para o mundo, quando chegar a hora de entrar nele, a sua novidade, mas com cuidado e preservação do próprio mundo. Para preservar a novidade de cada geração, para que ela possa desaguar no mundo de modo intacto, o educador deve evitar uma educação doutrinadora. Assim, vejamos, a tarefa do educador consiste, conforme Hannah Arendt, de um lado, em preservar o mundo em relação à ameaça representada por crianças e adolescentes; de outro lado, consiste em preservar crianças e adolescentes em relação à ameaça representada pelo mundo.

Contudo, a autora também nos recorda de algo. A tarefa do educador se encontraria bastante ameaçada numa época em que a tradição, o fio de experiências e valores que nos ligam às gerações do passado, se encontra rompida. Como ser educador, representante do mundo perante as crianças quando não nos sentimos à vontade nele? Quando não nos identificamos com o que acontece nele, não nos sentimos autores do que vemos, mal conseguimos nos mover nele, não conseguimos compreender o que acontece, com as ditaduras, genocídios, desmandos, atrocidades e violências que nele ocorrem? Sem dúvida, dirá a autora, não é nada fácil a tarefa do educador no mundo presente, mas é imprescindível que nos “reconciliemos” com o mundo em que vivemos, se quisermos que ele continue a existir, como o conhecemos, e exista para as futuras gerações. Essa reconciliação é inclusive a atitude de “responsabilização” pelo que ocorre nele, ou seja, o ultrapassamento da postura de indiferença aos assuntos comuns e políticos que continuamente demonstramos em nossos dias.

Bibliografia

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARENDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

Desenhos e narrativas de crianças na pandemia

Rosa Iavelberg³¹
Leandro de Oliva Costa Penha³²

Introdução

A arte na educação das crianças depende diretamente do modo como forma e repertoria seus membros. Porém, algumas ações podem orientar para a melhoria das condições de vida com equidade para as infâncias – aqui, concebem-se as crianças como cidadãos com plenos direitos. (IAVELBERG, 2020, p. 800).

A pandemia iniciada em 2020 afetou em muitos aspectos a vida das crianças. O distanciamento e o isolamento causaram a elas a privação de passeios, do espaço escolar, da interação com colegas, professores e acentuaram a convivência nos núcleos familiares. Diante dessas circunstâncias, na presente pesquisa, se quer investigar quais temáticas e significados são revelados em desenhos associados às narrativas de crianças das favelas e comunidades do Jaguaré, bairro da zona oeste da cidade de São Paulo, especialmente quando tratam de suas experiências em casa e na escola.

O estudo conta com a interação direta nas comunidades do pesquisador Leandro de Oliva Costa Penha, que criou e dirige, desde 2014, o PALCO, projeto socioeducativo que promove o conhecimento, o acesso e o interesse pela arte junto a crianças, jovens, adultos, idosos em diferentes territórios periféricos da cidade.

Em decorrência da pandemia, as atividades do Projeto PALCO, após a primeira semana de aulas, em março de 2020, foram suspensas. A equipe de educadores e coordenadores, juntamente com moradores do bairro Jaguaré, precisou

³¹ Rosa Iavelberg, professora associada e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (2001); professora e pesquisadora do Programa Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo, junto à área de Metodologia e Epistemologia da Arte (PGEHA, 2019). Líder do Grupo de Pesquisa Arte na Educação, na formação de professores e no currículo escolar. (CNPq).

³² Leandro de Oliva Costa Penha é pesquisador de doutorado, com bolsa CNPq, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECAS/USP. Especialista em Arte na Educação pela ECA/USP (2017). Atuou como pesquisador do Projeto Democracia, Artes e Saberes Plurais do Instituto de Estudos Avançados da USP (2019/2020). Integra o Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (CAP/ECA/USP).

planejar novamente não apenas as atividades cotidianas, mas interagir com o cenário que se instaurou. Nesse percurso, as palavras de Paulo Freire foram orientadoras:

Uma das coisas que um jovem, uma jovem, um adulto, um homem velho, qualquer um de nós tem como tarefa histórica, é assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo. Para isso, porém, mais uma vez, eu chamo a atenção para o fato de que a melhor maneira de alguém assumir seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade. O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. (FREIRE, 2000, p. 89-90).

Diante do desemprego e da fome, que crescia a cada dia nas comunidades e favelas do Jaguaré, com o foco na possibilidade e na urgência, foi criado, em 30 de março de 2020, um movimento de solidariedade chamado *Mobiliza Jaguaré*. Aqui, vale ressaltar que vamos nos ater à descrição das ações do movimento diretamente relacionadas a presente pesquisa.

O movimento originou-se da ação *Prato Cheio*, atividade criada por Uridéia Andrade – moradora da comunidade Vila Nova Jaguaré, ex-aluna de um projeto social de gastronomia e proprietária de um *Buffet* -, que usou as redes sociais para obter alimentos para 30 famílias que vivem em vulnerabilidade social. Uridéia e Leandro se uniram em prol das famílias do bairro e elaboraram diversas ações que compõem a iniciativa que tem a mobilização como pilar central (PENHA e ALMEIDA, 2020). De 30 de março a 20 de janeiro de 2021, o movimento *Mobiliza Jaguaré* atendeu 16.090 pessoas de 17 diferentes comunidades dos bairros Jaguaré, Rio Pequeno e algumas outras, na cidade vizinha, Osasco. Foram entregues 44.020 marmitas, 4.404 cestas básicas, com *kits* de higiene e limpeza.

Entre julho e setembro, o procedimento que abraçamos, para dar início à pesquisa, foi incluir, com apoio de 39 doadores por meio de uma campanha de doação coletiva na *internet*, material artístico nas referidas cestas. O objetivo era o de impulsionar momentos da criação artística. Nessa criação, os desenhos associados às narrativas escritas poderiam estruturar as experiências das crianças no contexto que ora vivem. A intenção era registrar a memória da travessia na pandemia, considerando o seu potencial de contar a história das pessoas da comunidade. Desse modo, os desenhos e as narrativas das crianças que passaram pela pandemia, no futuro, serão testemunhos – objetos que nos contam o percurso da caminhada na crise sanitária, por meio da sensibilidade infantil. Fato semelhante, apesar de mais extremado, ocorreu com os desenhos e poemas das crianças que testemunharam sua passagem pelos campos de concentração de Terezin, na II Guerra Mundial. Ao se referir a esses desenhos Bosi nos diz,

Os desenhos se inspiram nas aulas da admirável professora que foi Frederieke Bandareis. Essa jovem, nascida em Viena, foi aluna da Bauhaus, em Weimar, onde seguiu cursos com Paul Klee e outros mestres.

Renomada arquiteta de interiores em Berlim, Viena e Praga, acabou caindo nas mãos dos nazistas. Em Terezin levou as crianças a estudar as cores e a luz, a fazer colagens sobre desenhos.

[...]

Suas lições eram também um meio de reconstrução psicológica dos pequenos prisioneiros. Os desenhos são povoados de imagens do lar perdido, da cidade amada para onde um dia querem retornar. (BOSI, 2004, p. 92-93).

Na nossa pesquisa, o propósito social, ao documentar o momento histórico por intermédio de narrativas e desenhos infantis, incide na construção da memória coletiva e na identidade dos membros das comunidades do bairro Jaguaré, onde o *Tem desenho na cesta básica* foi um projeto desenvolvido para dar suporte a presente investigação. Assim, emergem as perguntas que dirigiram o estudo: quais são as questões que as crianças experienciam na situação de exceção que é a pandemia? Quais são os temas e os significados que perpassam suas criações, desenhos e narrativas? Como as duas linguagens associadas traduzem o universo de experiências que percorrem?

Princípios da investigação, desenhos e narrativas

Entendemos que o desenho das crianças não é a representação do real, ao contrário, elas criam e recriam mundos em trabalhos que expressam suas vidas. A associação entre narrativas e imagens é relevante na medida em que é a criança quem nos conta sobre sua imagem, expressa ideias e sentimentos da sua vivência na pandemia e no isolamento, deixando as marcas da memória de sua história.

O movimento de recuperação da memória nas ciências humanas será moda acadêmica ou tem origem mais profunda como a necessidade de enraizamento? Do vínculo com o passado se extrai a força para a construção da identidade. (BOSI, 2004, p.16).

[...]

Há, portanto, uma memória coletiva, produzida no interior de uma classe, mas com poder de difusão, que se alimenta de imagens, sentimento, ideias e valores que dão identidade àquela classe. (BOSI, 2004, p.18).

[...]

O presente, entregue às suas incertezas e voltado apenas para o futuro imediato, seria uma prisão. (BOSI, 2004, p.19).

Num momento de instabilidade, a criação artística em narrativa e imagem apoia as crianças em suas necessidades simbólicas. Para que isso ocorra, cumprindo os objetivos sociais da investigação, os procedimentos dos pesquisadores precisam garantir que os pequenos participantes manifestem-se e tenham suas produções acolhidas, documentadas, socializadas entre seus pares, entre os demais membros da comunidade e colaboradores.

Não observamos os desenhos pelo viés das teorias desenvolvimentistas da arte infantil, ou seja, que descrevem as fases pelas quais passam, ao contrário, pensamos que o desenho é uma criação cultivada, alimentada pelas culturas e ecossistemas que consolidam a vida da comunidade. Em outras palavras, concebemos que os desenhos e as narrativas não são representações do real, mas mundos criados pelos seus autores que revelam suas marcas sensíveis, cognitivas, imaginativas e dos contextos social e cultural.

Bruner, ao discorrer sobre a possibilidade de novas teorias do desenvolvimento das crianças, afirma:

Acredito que sua preocupação técnica central será como criar nos mais jovens uma apreciação do fato de que muitos mundos são possíveis, que o significado e a realidade são criados e não descobertos, que a negociação é a arte de construir novos significados pelos quais os indivíduos podem regular suas relações uns com os outros.

[...]

O poder de recriar a realidade de reinventar a cultura, viremos a reconhecer é onde uma teoria do desenvolvimento deve começar sua discussão sobre a mente. (BRUNER, 1997, p. 155-156).

Procedimentos da investigação

Com base nas famílias que vivem em vulnerabilidade social, cadastradas no movimento *Mobiliza Jaguaré*, levantou-se a existência de 280 crianças de 4 a 12 anos para as quais foram enviados os materiais que darão espaço ao universo simbólico infantil, associando o desenhar ao narrar por escrito, pois, como vimos, tal conexão materializa as experiências infantis por intermédio da criatividade e da imaginação com formas visuais e narrativas por elas criadas. Com a feitura da narrativa e do desenho se quer garantir que são as crianças que situam seu mundo simbólico, evitando a contextualização colonizadora do adulto na leitura dos trabalhos no que se refere aos seus sentidos. Na presente pesquisa, a participação das crianças é, portanto, um pressuposto para que não sejam compreendidas em uma perspectiva adultocêntrica.

Os desenhos realizados foram digitalizados para futuras mostras virtuais, com vistas à difusão. Para os propósitos acadêmicos, ocorreu a assinatura de um termo de consentimento pelos pais e a ciência das crianças. Nas comunidades do bairro, as ações do projeto *Tem desenho na cesta básica* foram ordenadas pelos membros do movimento *Mobiliza Jaguaré* com a orientação dos pesquisadores. Isto possibilitou tanto a distribuição dos materiais de criação, como sua coleta e digitalização. A mensagem, que acompanhava a entrega do *kit* dizia:

Este mês, junto com a cesta básica, você recebe um *kit* para toda a família desenhar e se divertir no momento que escolher. Nosso convite é para que uma ou mais crianças da família, com o giz de cera e uma das folhas em branco, presentes no *kit*, elabore um desenho sobre a escola ou a família em tempos de pandemia. No verso da folha, a criança pode escrever uma frase ou a descrição do desenho,

colocar seu nome e idade. Um adulto da família pode escrever o que as crianças pequenas falarem sobre o próprio desenho.

Assim, a iniciativa e a investigação partiram de um contexto histórico-social bastante específico que vale a pena explicitar. A pandemia acentuou as diferenças sociais na possibilidade de acesso à escola de modo remoto. Para muitas crianças das periferias dos grandes centros não foi possível esse acesso, então, criamos um projeto que não marca essas diferenças e, que, ao contrário, garante espaço de participação social, considerando, como princípio fundante, ser injusto o espectro menor de participação em atividades remotas dado às crianças das populações menos favorecidas.

Nessa direção, a exibição dos trabalhos em mostras virtuais permitirá acesso e interação entre as crianças e adultos das comunidades e de fora delas. A arte realizada no tempo do distanciamento valoriza ações criativas. Essas ações, ao serem comunicadas, extrapolam os moradores participantes e seguem para outros públicos, incluindo os apoiadores – aqueles que colaboraram para a compra dos materiais via investimento coletivo na *internet*. O viés comunitário do projeto *Tem desenho na cesta básica* mostra o valor da arte na vida das crianças autoras.

Desenhos e narrativas

Quando se pensa em criação artística e em direitos das infâncias, em nossa pesquisa, não se considera a criança, como classe de sujeitos; cada criança guarda suas singularidades. Nesses termos, consideram-se as narrativas infantis expressões de ideias que estão ao lado das criações visuais, ambas singulares. Entendemos que não somos nós pesquisadores que damos voz às crianças. Elas são as emissoras e as narradoras de seus mundos e de suas ações no mundo, desse modo, a investigação torna possível o espaço de seus sonhos, temores, alegrias, enfim, tudo que é parte de seu universo e do contexto de criação. (IAVELBERG, 2020, p. 800).

Para análise do material, optamos pela sua separação por faixa etária. Delimitamos uma amostra significativa e representativa para que se pudesse trabalhar nos limites deste artigo. Entre os 280 desenhos dos participantes, foram escolhidos aleatoriamente, cerca de 10% por grupo etário:

Faixa etária	Total de desenhos	Seleção da amostra	Desenhos analisados*
4 a 6 anos	89	10	8
7 a 9 anos	122	13	13
10 a 12 anos	69	8	7

* Alguns desenhos foram descartados por não corresponder ao solicitado.

Delimitamos essas faixas etárias considerando a possibilidades dessas crianças desenharem e expressarem suas narrativas, ainda que as não alfabetizadas tivessem que lançar mão do apoio de familiares para o registro por escrito.

Seguindo os critérios de seleção por faixa etária e de associação entre imagem e narrativa, obtivemos um material capaz de representar a totalidade: 28 desenhos, sendo 08 desenhos (04 a 06 anos); 13 desenhos (07 a 09 anos) e 07 desenhos de (10 a 12 anos).

De forma geral, constatamos que conteúdos comuns participam da associação entre desenhos e narrativas em diferentes faixas etárias. Eles expressam permanências imersas no contexto social em questão.

Desenhos e narrativas

Crianças de 04 a 06 anos

1. Narrativa de Ana (seis anos):

Nesta pandemia, eu lavava as mãos todas as horas e também brincava com meus brinquedos em casa, sinto muita saudade da escola e dos meus amiguinhos.

Descrição do desenho: a imagem está próxima dos desejos, das permissões, a criança está livre, brincando em um ambiente aconchegante, natural e próximo a casa, enquanto a narrativa mostra a permanência na casa e em suas imediações, os cuidados necessários com o vírus, a saudade do brincar com outras crianças e de ir à escola, ou seja, fala dos sentimentos e das faltas ocasionados pela pandemia em contraposição ao desenho que permite sonhar e se imaginar em um mundo melhor. O Desenho e a narrativa constituem-se como um binômio que se equilibra.

Relação desenho-narrativa: Categoria 1 - Desenho = sonho / Narrativa = realidade da pandemia.



Figura 01. Ana, 06 anos, 2020. Fonte: Acervo dos autores

2. Narrativa de Antônio (quatro anos):

Olá meu nome é Antônio estou em casa no meu corredor soltando pipa, minha família e eu. Estou protegido do coronavírus, usando máscara e meu pai sempre me ajudando

a me proteger do coronavírus. Minha casa super ventilada, todos nós estamos nos protegendo.

Descrição do desenho: casa, sol, coronavírus fora da casa, criança soltando pipa no corredor lateral à casa.

A narrativa é um prolongamento do desenho que associa os cuidados à proteção e à brincadeira. Na narrativa, a criança reconhece a necessidade dos cuidados do pai e da ventilação do ambiente, como condições para poder soltar pipa. O desenho e narrativa se complementam.

Relação desenho-narrativa: Categoria 2 - Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas.

3. Narrativa de Bruno (seis anos):

Fiz este desenho porque gosto de minha família. Mãe e irmão.

Descrição do desenho: três figuras humanas, duas crianças, uma está com máscara e no centro, a mãe.

A narrativa tenta explicar o desenho. Ele reitera o afeto da criança pela família.

Relação desenho-narrativa: Categoria 2 - Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas.

4. Narrativa de Marina (cinco anos) registrada pela mãe:

Descreve o desenho como um passeio em família no parque, todos usando máscara para se proteger do coronavírus.

Descrição do desenho: cenário de sol/grama/flor/figuras humanas: mãe no centro, duas crianças, uma menina e um menino, todos de máscara.

A narrativa descreve o desenho e assinala a necessidade da proteção da máscara que permite o passeio da família no parque.

Relação desenho-narrativa: Categoria 2 - Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas.

5. Narrativa de Sandra (cinco anos) relatada pela mãe:

Ela disse que é o arco-íris, bichos, bolas, ela falou que é uma brincadeira de aniversário.

Descrição do desenho: partes isoladas colocadas no espaço do papel: arco-íris, bichos, bolas.

A narrativa descreve o desenho e repete a necessidade da proteção da máscara no passeio com a família no parque.

Relação desenho-narrativa: Categoria 2 - Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas.

6. Narrativa de Jorge (cinco anos):

Minha escola vazia na pandemia.

Descrição do desenho: Escola apresentada na fachada em três planos: uma linha de base preenchida com a cor preta, um retângulo é a porta de entrada da edificação, sob um piso superior com uma janela. Acima de tudo o espaço está preenchido na cor laranja.

A narrativa descreve o desenho e confirma a mudança na função da escola na vida da criança.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

7. Narrativa de Carla (seis anos):

Passe sempre álcool em gel e sempre lave as mãos, assim o coronavírus não resistirá e use máscara, se puder, fique em casa.

Descrição do desenho: casa, três figuras humanas, duas crianças, uma segura um balão e um sorvete, a outra, apenas um sorvete. Uma terceira figura (todas são femininas) com máscara está fora da casa, onde se vê a imagem de um coronavírus, uma borboleta, uma flor e duas nuvens.

A narrativa é prescritiva sobre cuidados necessários na pandemia. Já, o desenho transcende ao mostrar duas crianças com sorvete: uma delas com um balão em ambiente seguro (dentro da casa) e a outra criança na natureza com a máscara.

Relação desenho-narrativa: Categoria 1 - Desenho = sonho/ Narrativa = realidade da pandemia.

8. Narrativa de Celso (cinco anos) escrita pela avó:

Brinco muito com meus heróis de Lego e tenho muitas saudades da minha professora Tereza (estudo no CEU XXX).

Descrição do desenho: quatro bonecos de Lego.

A narrativa traz o sentimento de saudade da professora e o gosto pela brincadeira com os bonecos de Lego, materializados no desenho.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

Crianças de 07 a 09 anos

1. Narrativa de Mário (oito anos):

Eu desenhei minha casa na quarentena porque não podemos sair, desenhei minha mãe, meu papai, eu e meu cachorrinho Nick na praça, que espero em breve voltar a frequentar.

Descrição do desenho: folha toda preenchida com cor, apresentando uma casa, no espaço fora dela aparecem o pai, a mãe, a criança, o cachorro, duas nuvens, o sol e uma árvore.

A narrativa explica o desenho, trata das restrições de locomoção e manifesta o desejo de poder voltar a frequentar a praça com sua família e o cachorrinho. Revela ainda a saudade do cotidiano anterior.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

2. Narrativa de Luiz (oito anos):

Fiz este desenho pensando em um mundo melhor.

Descrição do desenho: espaço do papel todo preenchido com cor, menino em área aberta empinando pipa, duas nuvens, chão, céu.

Desenho e narrativa enunciam um futuro melhor, perdido no presente cotidiano.

Relação desenho-narrativa: Categoria 4 - Desenho e narrativa articulados na expressão de um futuro melhor.

3. Narrativa de Carina (nove anos):

Eu aprendi que nós devemos nos proteger para sobreviver.
Por isso, eu e minha família sempre que saímos usamos máscara.

Descrição do desenho: pai, mãe, duas crianças, todos de máscara.

A narrativa explica o desenho e as aprendizagens da criança a respeito da proteção necessária à própria sobrevivência e à da família.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

4. Narrativa de Joaquim (sete anos):

Joaquim, seu pai e sua irmã estão passeando pela natureza, aproveitando o dia lindo de sol?

Descrição do desenho: pai, duas crianças, quatro flores, seis pássaros, sol, céu e gramado.

O desenho retrata a narrativa: nele, todos estão sem máscaras. Sendo assim, a imagem expressa o desejo de um passeio, livre dos cuidados necessários à pandemia, em um lindo dia de sol.

Relação desenho-narrativa: Categoria 1 - Desenho = sonho/ Narrativa = realidade da pandemia.

5. Narrativa de Isabel (sete anos):

Pessoas desempregadas, escola fechada devido à pandemia.
[...] (Nome da escola) na fachada.

Descrição do desenho: duas linhas de base (embaixo), casa, espaço externo: família (mãe, menina e criança menor, todos com máscara); (em cima) escola e, no espaço externo, três figuras humanas (sobre elas está a narrativa: pessoas desempregadas), ao lado da escola e uma árvore e (dentro do contorno temos uma outra narrativa: “escola fechada devido à pandemia” e o nome da escola).

Na linha de base superior, o desenho está explicado nas narrativas que o acompanham. Essas narrativas junto às imagens revelam os problemas gerados pela pandemia - escola fechada e pessoas desempregadas. Já na linha de base inferior, o desenho se liga ao tema da família com três figuras, uma mãe e duas crianças (uma menina e um menino), que estão de máscara fora da casa, portanto, protegidos e separados dos elementos colocadas na linha de base superior.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

6. Narrativa de José (nove anos):

Pensei na importância da minha família.

Descrição do desenho: três rostos, do pai, da criança no centro e o da mãe.

As três imagens são muito fortes e reiteram a importância dos familiares para a criança, que se ateu ao tema família sem se referir à pandemia.

Relação desenho-narrativa: Categoria 2 - Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas.

7. Narrativa de Paulo (oito anos):

Minha escola triste na pandemia.

Descrição do desenho: imagem do contorno da escola com o texto, escola fechada, estrada que leva à escola, gramado e duas árvores laterais à escola. Na parte superior e mais distantes, aparecem três retângulos que poderiam ser outra estrada, edifícios ou carros.

O foco do desenho e da narrativa recai sobre a escola fechada. A narrativa confere animismo e tristeza à escola, mas afirma que aquela é a escola do desenhista. Desse modo, verificamos a projeção de um sentimento de tristeza do desenhista em relação ao fechamento da escola. É na interlocução entre narrativa e imagem que o sentimento do desenhista fica revelado.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

8. Narrativa de Rodrigo (sete anos):

Eu, Rodrigo, estamos em família entre o COVID 19, mas estou evitando pegar a gripe, eu e minha família. Deus é maior.

A imagem traz uma família – a maioria dos membros está protegida por máscaras, indicando precaução. Ao mesmo tempo, a narrativa associada à imagem da escola revela o sentimento de saudade. A narrativa explica a cena, reitera os cuidados que estão sendo tomados, mas afirma que “Deus é maior”, parecendo depositar nele a confiança que poderia faltar diante das providências tomadas pela família.



Figura 02. Rodrigo, 07 anos, 2020. Fonte: Acervo dos autores

Relação desenho-narrativa: Categoria 2 - Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas.

9. Narrativa de Ana (oito anos):

Minha mãe protegendo eu e meus irmãos do vírus.

Descrição do desenho: casa com mãe e cinco crianças. No espaço externo: flor, nove pássaros, grama, sol, céu e três desenhos de coronavírus.

A narrativa explica o desenho e nos faz saber que a criança se sente protegida pela mãe na pandemia.

Relação desenho-narrativa: Categoria 2 - Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas.

10. Narrativa de Sofia (oito anos):

O coronavírus é um bichinho muito perigoso, ele é silencioso e invisível. [Musiquinha do coronavírus]: o coronavírus é muito feroz, pega todo mundo e também nós.

Descrição do desenho: dentro da casa - mãe lavando a mão, menina segurando um balão (ambas de máscara), coração, uma flor. Fora da casa - quatro flores, sol, céu, nuvens e o desenho do vírus com o texto – “coronavírus”.

A narrativa alerta para o perigo do coronavírus com poesia e rima, criando uma canção. O desenho mostra uma cena cotidiana, protegida com cuidados de lavagem das mãos, explicitando o álcool e o sabão na imagem. Uma menina segura um balão, denotando um cotidiano em que a possibilidade de brincadeira segue.

Relação desenho-narrativa: Categoria 2 - Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas.

11. Narrativa de Fernando (oito anos):

Eu gosto de brincar no parquinho, mas estamos nesta época de pandemia, eu fico triste porque eu não posso brincar no parquinho porque ele está fechado.

Descrição do desenho: espaço todo preenchido de cor azul (céu), helicóptero e um sol amarelo. Parquinho com gramado, banco, escorregador, gira-gira, balanço e cesta de basquete. Um adulto (pai) e dois meninos, todos com máscaras e uma das crianças com uma bola.

O desenho cumpre o desejo de brincar protegido no parquinho, entretanto, a narrativa traz o sentimento de tristeza porque, na realidade, o parquinho está fechado.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

12. Narrativa de Sérgio (oito anos):

Oi, sou Sérgio. Nessa pandemia eu, meu pai e minha mãe ficamos, na maioria do tempo, em casa e se nos cuidando, usando máscara quando saímos e mantendo o distanciamento social. Sinto muita falta da escola e dos meus amigos, mas é para o nosso bem.

Descrição do desenho: duas nuvens, sol, árvore, seis flores, cinco pássaros e um arco íris com a frase “Esperança de Dias Melhores” no espaço externos à casa. Na frente da casa: pai, mãe e menino com bola entre eles.

A narrativa descreve os cuidados que estão sendo tomados, mas transcende o desenho ao revelar a saudade da escola e dos amigos. Simultaneamente, tem tom conformista ao dizer que “mas é para o nosso bem”. A frase “Esperança de Dias Melhores”, que compõe o desenho abaixo do arco-íris, denota consciência de que a pandemia é passageira.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

13. Narrativa de Martim (nove anos):

Meu nome é Martim, tenho nove anos, na minha casa brinco com meu irmãozinho, ele é muito chorão, sinto falta de brincar com meus amiguinhos, fico trancado dentro de casa não posso ir à escola, não posso sair para canto nenhum, brinco no celular, não brinco de bola porque na minha casa não tem espaço. Não posso nada, nem vejo o sol, nem a rua, quero que tudo isso passe logo para eu poder sair.

Descrição do desenho: céu azul com foto do rosto da criança na parte superior da página. Na metade inferior esquerda: sol rodeado de duas nuvens, chuva e uma flor. Na metade inferior à direita: natureza, menino jogando bola e segurando uma pipa, borboleta, grama e árvore.

A narrativa é um desabafo sincero nada conformista. O desenho é a realização do sonho, isto porque mostra o cotidiano que foi interrompido, expressando a inadequação do convívio social familiar exacerbado pela pandemia. A narrativa revela

que a criança não gosta de ter que brincar com o irmãozinho. Ela tem saudade de brincar com os colegas, estar em um espaço mais amplo do que o da casa e sente-se com muitas restrições. Quer ver o sol, a rua e deseja que a pandemia passe logo.

Relação desenho-narrativa: Categoria 4 - Desenho e narrativa articulados na expressão de um futuro melhor.

Crianças de 10 a 12 anos

1. Narrativa de Otávio (onze anos):

Use a máscara para se proteger e todos e até você mesmo e todos é bom usar máscara. Sentimos falta da escola.

Descrição do desenho: imagem grande de coronavírus.

O desenho com o formato do vírus, ocupando todo o espaço do papel sulfite, parece ser um alerta para quem o vê. Nesse sentido, a recomendação do uso de máscara devido ao vírus, presente na narrativa, fica reiterada pelo desenho em que o vírus é assustador. Ao mesmo tempo, na narrativa, a criança afirma sentir falta da escola, do tempo de antes da pandemia.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

2. Narrativa de Diana (onze anos):

Na minha quarentena eu estou fazendo lição, assistindo aula, brincando com meus primos e amigos, e também andando de bicicleta.

Descrição do desenho: folha dividida em quatro partes, na superior esquerda, caderno de matemática, agenda, lápis de cor e estojo; na superior direita, duas meninas fora de casa, sol, duas nuvens e dois pássaros; na inferior esquerda, tela de um computador de aula remota com a marca do aparelho, rostos de quatro crianças e três nomes escritos ao lado. Um rosto feminino se destaca na parte superior da tela. Na inferior direita, um grande coração.

O desenho denota a familiaridade com a aula remota e os materiais escolares. Traz uma cena de duas meninas na natureza e um coração. A narrativa confirma e expande os conteúdos do desenho, transparecendo adaptação da criança ao contexto vivido e indica restrição.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

3. Narrativa de Vera (doze anos):

Queria mais contato com a natureza.

Descrição do desenho: água, barco, deck, quatro peixes, jardim com quatro flores e grama, casa, árvore com cinco frutas, duas montanhas, sol, céu e oito pássaros.

O desenho realça o desejo colocado na narrativa, o sentimento da falta da natureza e mostra como ela ainda é viva na memória da criança.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

4. Narrativa de Claudio (dez anos):

Saudade do meu professor e colegas de classe.

Descrição do desenho: porta da classe, sala de aula, carteiras, placas (“usar máscaras” e “4ª série”), uma figura humana masculina, mesa, armário e carteiras.

O desenho, bem detalhado, mostra a memória da sala de aula. A narrativa, simples e sucinta, dá sentido ao desenho e revela o sentimento de saudade da criança dos colegas e do professor.

Relação desenho-narrativa: Categoria 3 - Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências.

5. Narrativa de Raul (dez anos):

Assim que tudo isto acabar vamos voltar a ser feliz (eu e minha família).

Descrição do Desenho: casa e quatro figuras humanas no espaço externo, aparentemente, um adulto e três crianças, sol, duas nuvens e arco-íris.

O desenho traz o desejo manifestado na narrativa e ambos colocam uma perspectiva de felicidade no futuro pós-pandemia para a criança e sua família.

Relação desenho-narrativa: Categoria 4 - Desenho e narrativa articulados na expressão de um futuro melhor.

6. Narrativa de Maurício (dez anos):

Eu e minha família ficamos em casa para nos proteger do coronavírus, espero que um dia tudo isto passe.

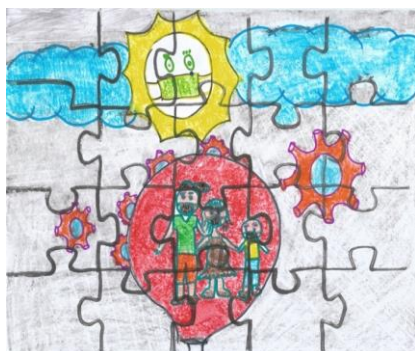


Figura 03. Maurício, 10 anos, 2020. Fonte: Acervo dos autores

O desenho mostra a proteção e o isolamento necessários à família, diante da ameaça do vírus, mas a narrativa acrescenta um desejo de que tal situação não perdure.

Relação desenho-narrativa: Categoria 4 - Desenho e narrativa articulados na expressão de um futuro melhor.

7. Narrativa de Marília (doze anos):

Senti falta dos amigos, das brincadeiras, das conversas.
Amigos são abrigos também, como a sombra de uma árvore.

Descrição do desenho: uma grande árvore, centrada perto da margem esquerda do papel, com a narrativa escrita á sua direita.

O desenho é o símbolo do que está explícito na narrativa: a falta dos amigos, das conversas com eles e de sua proteção – que a criança relaciona com a sombra da árvore desenhada.

Relação desenho-narrativa: Categoria 1 - Desenho = sonho/ Narrativa = realidade da pandemia.

Reflexões sobre as relações desenho-narrativa e seus significados

A partir da análise e compreensão da relação entre desenhos e narrativas de cada criança, pudemos verificar a natureza do conjunto e as características de cada faixa etária analisada, a partir das três questões centrais da investigação:

- a) O que as crianças experienciam na situação de exceção (a pandemia)?
- b) Quais são os temas e significados que perpassam suas criações de desenhos e narrativas?
- c) Como as duas linguagens associadas traduziram o universo de experiências percorrido?

Categorias	04 a 07 anos	07 a 10 anos	10 a 12 anos	Prevalências
1 Sonho no desenho X Realidade na narrativa.	25%	8%	14%	Prevalência: 04 aos 07 anos
2 Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas.	50%	31%	0%	Prevalência: 04 aos 07 anos
3 Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências	25%	46%	57%	Prevalência: 10 aos 12 anos
4 Desenho e narrativa articulados na expressão um futuro melhor.	0%	15%	29%	Prevalência: 10 aos 12 anos

QUADRO – Relação desenho narrativa nos casos apresentados. Fonte: os pesquisadores.

Para além das prevalências indicadas na última coluna do Quadro, importa situar os significados e sentidos das experiências vividas pelas crianças e evocadas pelos desenhos e narrativas.

O que as crianças experienciam na situação de exceção (a pandemia)? A dura realidade da pandemia leva as crianças ao sentimento de restrições relativas aos passeios; contato com a natureza; interação com amigos; participação em brincadeiras agora impraticáveis, frequência à escola e interação com colegas e professores. Por outro lado, assimilaram as regras de cuidados necessários, tais como, a higiene das mãos, o uso de máscaras e o isolamento social – ora como necessidade temporária com vistas a um futuro melhor, ora como medidas de proteção propostas pelos familiares.

A seguir, tentamos responder as outras duas perguntas associadas: Quais são os temas e os significados que perpassam suas criações, desenhos e narrativas? E, como as duas linguagens juntas traduzem o universo de experiências que percorrem?

A partir dos desenhos e narrativas chegamos a quatro tendências expressas nos temas propostos à realização da proposta, família e escola na pandemia.

Categoria 1: Sonho no desenho X Realidade na narrativa expressa a separação entre os desenhos e as narrativas - O desenho é o espaço simbólico da liberdade e da realização dos desejos, independentemente das restrições da pandemia. Já as narrativas discorrem sobre contexto real da pandemia, suas restrições e demandas de novos hábitos. Nesse caso, encontramos 25% de crianças de 4 a 7 anos; 8% de 7 a 12 anos e 14% de 12 a 14 anos. Esses dados sugerem a maior necessidade de articulação com o mundo simbólico entre as crianças menores, principalmente por meio da imagem (em oposição às crianças de 07 aos 12 anos, que reiteram o viés das experiências concretas, ligadas à repetição de modelos sociais). A tendência tem um crescimento expressivo nas crianças de 12 a 14 anos em relação às crianças de idade intermediária, pois nesse momento podem fazer mais proposições poéticas no plano simbólico e narrativo. (IAVELBERG, 2006).

Categoria 2: Espelhamento do desenho na narrativa enfatizando cuidados e relações afetivas - A narrativa explica ou espelha o desenho, expressando o sentido de conforto em relação aos cuidados e ao afeto vida junto à família. Encontramos a prevalência dessa categoria entre as crianças entre 04 e 07 anos com 50% das ocorrências; a expressão de 31% entre as crianças de 07 a 10 anos e 0% entre as de 12 a 14 anos. Isso revela que, quanto menores são as crianças, mais elas precisam e atribuem sentido no papel protetor e no afeto dos familiares durante a pandemia, evidência que tem uma diminuição entre as de 07 a 12 anos e um desprendimento em relação aos familiares.

Categoria 3: Complementação entre desenho e narrativa, ressaltando perdas e carências - A categoria exprime que narrativa e desenho complementam-se e explicitam faltas em relação ao cotidiano vivido anteriormente, enfatizando assim sentimentos de saudade da escola, da professora e dos amigos. Encontramos a menor expressão dessa tendência, 25%, entre as crianças e 4 a 7 anos, crescendo para 46%, entre as de 07 a 12 anos e 57%, entre as de 10 a 12 anos. A tendência crescente marca a progressiva consciência dos limites e restrições da vida na pandemia, o que implica em sentimentos de falta e saudade da vida anterior ao período ao distanciamento social.

Categoria 4: Desenho e narrativa articulados na expressão de um futuro melhor -

A categoria na qual desenho e narrativa enunciam a perspectiva de superação que torna mais suportável a experiência da pandemia caracteriza-se pela possibilidade do aluno vislumbrar um futuro melhor, entretanto, enunciar essa ideia só foi possível a 0% de 4 a 7 anos; 15% das crianças de 7 a 10 anos e 29% das crianças de 10 a 12 anos. Isto reitera a necessidade dos cuidados e afeto dos familiares como índice mais expressivo entre os menores, que vivem o presente sem uma visão prospectiva da pandemia e, ao mesmo tempo, aponta que, nas duas faixas de crianças maiores, há a progressiva possibilidade de vislumbrar o devir do retorno ao cotidiano prévio à pandemia e da liberdade. Essa esperança só é encontrada no mundo simbólico, principalmente dos desenhos, pelas crianças menores,

Considerações finais

Aqueles dentre os senhores que já me ouviram antes e já discutiram comigo este tema, sabem da importância que atribuo ao fato de não falar, por assim dizer, de cima para baixo, de não me sentir obrigado a apresentar uma série pronta de pensamento. Ao contrário, importa, sim, poder estabelecer autêntica interação, isto é, ouvir, conhecer as questões, dúvidas e dificuldades relativas ao tema presentes no espírito daqueles que estão reunidos comigo. (BUBER, 1987, p.81).

A análise dos desenhos e das narrativas a eles associadas evidencia um conjunto de experiências vividas pelas crianças na travessia da pandemia, evocações que foram instigadas pela proposta do projeto. Por essa via, foi possível colocar em evidência a articulação entre as duas linguagens – desenho e narrativa –, seja pelo viés das singularidades de experiências, seja pelos sentidos comuns atribuídos pelas crianças das comunidades do Jaguaré.

Se os dois temas propostos para desenho e a narrativa das crianças podem ser simplificados em escola e família em tempo de pandemia, acreditamos que a criação gerada individualmente revela soluções singulares, especificidades relativas às diferentes faixas etárias e tendências comuns a todas. Desse modo, tais criações, ao terem, futuramente, destino em mostras que podem ser acessadas pelas comunidades envolvidas e outros públicos por elas autorizados, favorece a interação ampla no campo simbólico da linguagem da arte visual e da narrativa, em um tempo no qual o isolamento impõe a distância social.

Socializar os desenhos e as narrativas criados será fundamental para que os envolvidos na proposta passem a participar de uma experiência coletiva e comunitária, que corrobora a ideia de força identitária, que valida movimentos de resistência e proposições sociais de um lugar: as comunidades do bairro Jaguaré da cidade de São Paulo.

O projeto social *Tem desenho na cesta básica*, a partir do qual se desenvolveu a pesquisa, atua por intermédio da arte, da educação e de ações humanitárias, propondo um caminho avesso à violência política, social, a falta de ética e respeito à vida, aspectos que muitas vezes deterioram as condições favoráveis ao desenvolvimento das infâncias projetadas ou sonhadas pelas diferentes comunidades. Para que o desrespeito às vidas infantis e à singularidade de suas criações seja impedido, damos lugar aos direitos, à qualidade e ao projeto de vida das crianças, abrindo possibilidades em relação aos cuidados e à formação educacional e cultural das crianças.

Referências bibliográficas

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. 2ª. ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 2004.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BUBER, Martim. Educação para a comunidade, In. **Sobre comunidade**. 2ª. ed. São Paulo, Perspectiva, 1987, p. 81-101.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 2000.

IABELBERG, Rosa. **O Desenho cultivado da criança: práticas e formação de professores**. Porto Alegre: Ed. ZOUK, 2006.

IABELBERG, Rosa. O direito das crianças aos processos de criação em tempo de exceção. In: CIRILLO, José; BELO, Marcela e GRANDO, Ângela (orgs.). **Anais do X Seminário Ibero-Americano sobre o Processo de Criação nas Artes**. UFES, Vitória, 2020, p.798-805. Disponível em: <<https://leena.ufes.br>>. Acesso em 15 dez. 2020.

PENHA, Leandro de Oliva C.; ALMEIDA, Patrícia Ribeiro de. Janelas do Jaguaré: experiências de criação artística em meio à pandemia. In: CIRILLO, José; BELO, Marcela; GRANDO, Ângela (Orgs.). **Anais do X Seminário Ibero-Americano sobre o processo de criação nas Artes**. UFES, Vitória, 2020, p.587-593. Disponível em: <<https://leena.ufes.br>>. Acesso em 14 dez. 2020.

Religion, Education and Public Sphere in Brazil³³

Roseli Fischmann³⁴

Preliminary, I would like to thank to the International Academy for Freedom of Religion and Belief for the invitation to this Symposium, thanking particularly to Professor W. Cole Durham, Jr., as much as to Brigham Young University – BYU, host institution to that relevant event, hosting all of us, having unusual kindness and warm friendship. It is special and valuable opportunity to share such relevant theme with all the respected colleagues coming from all over the world.

Let us begin remembering that the so-called Great Navigations Period, from the XV Century to the XVI, occurred in the context of the Reform and Counter-Reform. In other words, political strategy of conquering and colonizing peoples, lands and their richness were mixed with religious matter. Making it more focused, in Brazil, colonized by Portugal since the year 1500, the absolute union of the State and Roman Apostolic Catholic Church was present in many ways, lasting over after the National Independence proclamation, in 1822, since it was done by the Prince of Portugal, then first Emperor of Brazil, Dom Pedro I.

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL.

EM NOME DA SANTISSIMA TRINDADE.

TITULO 1º

Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia, e Religião.

³³ Originalmente palestra proferida em outubro de 2004, por ocasião de simpósio promovido pela International Academy for Freedom of Religion and Belief, em colaboração com a Brigham Young University. Em que pese a distância no tempo e no espaço, é documento que demonstra como naquele momento já era possível análise, com base em pesquisas, que previa focos de tensão no tema da liberdade de crença e de culto no Brasil. Foi mantido o tom da apresentação, assim como as citações de textos legais em português, que foram traduzidos livremente, com as devidas contextualizações, no momento da apresentação. Da mesma forma, nos textos legais antigos, manteve-se a grafia original, de época.

³⁴ Professora Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bolsista de Produtividade em Pesquisa I, do CNPq.

Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admitte com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia.

Art. 2. O seu territorio é dividido em Provincias na fórma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado.

Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo.

Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I actual Imperador, e Defensor Perpetuo do Brazil.

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.

Table 1. Political Constitution of the Brazil Empire, 1824 (in Ancient Portuguese)

Therefore, the “Political Constitution of the Brazil Empire” (1822) established that union, including in its preamble the invocation to the Christian Holy Trinity, besides establishing in its Article 5th the basis of the relation of the Empire with the Roman Catholic Church, as presented in the Table 1.

Indeed, the text of the Article 5th is reproduced in the Table 2 for more detailed understanding of its content.

Art. 5th. The Roman Catholic Apostolic Church will keep going to be the Empire Religion. All other Religions will be allowed to do their worship in home practice, or private practice in houses particularly destined to that, being forbidden that those houses have the exterior appearance of a Temple.

Table 2. Political Constitution of the Brazil Empire, 1824, Article 5th (in free translation from Ancient Portuguese).

The situation mentioned above took place until the proclamation of the Republic of United States of Brazil, in 15th November 1889. At that moment, Brazil had the separation between State and the Roman Catholic Church, by means of the “*Decreto 119-A*”, of 7th January 1890, forbidden the intervention of the federal authority and the federated States in religious matter, enshrining the full and complete freedom of worship (...).”

Among other important measures, the first three articles determined:

Art. 1º E' prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

Art. 2º a todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tabem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico.

Table 3. Decreto 119-A”, of 7th January 1890 (in Ancient Portuguese).

As seen in the Table 3, that “Decreto”, as much as the Constitutional determination, in 1891, referred to the complete independence of the State concerning any religion, while at the same time, the State was obliged to respect all them.

Back to the Colonial and the Empire period – which means the Monarchical period of the Brazilian political organization – it is possible to find many different situations in which the intervention of the official religion was made to get also lasting hegemony. For instance, referring to education, the social and cultural activity directed essentially to maintain the society cohesion, as much as to introduce desirable transformations in the public space, many questions could be found. The union of the Portugal Kingdom and the Catholic Church had been manifested by the presence of the Jesuits as the responsables for the public schools, since the early beginning of Brazilian life as a Portuguese colony.

Independently of their merits or demerits, which were not homogeneous or regular along the period of 210 years under the Jesuits’ responsibility from 1549 to 1759, it is necessary to contemplate the question of the origin of the budget. This is particularly important to have right and faithful sources to define whether the schools owned by them were public or not.

A portion of the taxes collected by the Portuguese King in Brazil, under the “*Padroado* Right”, had a permanent destination, in that historic period, to the Company of Jesus, to be applied in the “school of first letters”, or, in other words, the basic schools.

The *Padroado* had included the right to collect the contribution from the believers of their tithe. Therefore, it was a contribution having religious meaning, to be useful to the civil administrator. It was money collected from the people purse, as supposing to be public taxes, generating a kind of public budget.

By the time of Marquise of Pombal, many and intense political and personal conflicts demanded from him against the Jesuits resulted in the expulsion of the Company of Jesus from Portugal and its colonies, being among them Brazil.

Without the Jesuits, just little efforts remained in education, offered by Catholic religious regular orders, while the diocesan priests earned salaries from the State.

The historicist Sérgio Buarque de Holanda, in his classic book “Roots of Brazil”, teaches that those priests were like civil servants to the State, but in the exercise of religious practice. That was just possible because of the legal existence of the regime assuring total union of the State and the Catholic Church. Besides, that possibility collaborated to create a kind of mentality, in a broader cultural sense, within the Brazilian people, as much as within the Catholic Church, particularly

regarding that Church expectancies of receiving public funds to the religious activity, even when forbidden by the Constitution.

As mentioned, the proclamation of the Republic changed the picture, separating, loudly (litigiously, said commentaries of that time), the State and the Catholic Church, making possible, finally, the public free manifestation of the right of Religion and Belief.

By one side, finally, it had been possible to understand and to feel as a real experience the principle of “*laïcité*”, as proposed in the French Revolution.

The early influences of the French Revolution had been manifested in the proclamation of the Independence of Brazil, but not in the sense of “*laïcité*”. As a matter of fact, during the Empire, the adepts of religions or denominations different than Catholic Church could not profess neither publicly their faith, nor building temples with exterior appearance of temples, as previously mentioned. For instance, to extend the rationale about the relation between cultural mentality and political principals, that prohibition answers for the fact that the most ancient non-Catholic temples of that time had functioned in houses, or have the exterior shape of residences.

Although, the French influence, through the idea of “*laïcité*” of State, had been combined with the influence of some principles of the North American Independence, gathered as well to the Positivism of Augusto Comte. It was such typical mixing of influences, in terms of historical, political and cultural processes in Brazil, that at the time resulted in the separation of the State and the Catholic Church (which is present in the Brazilian Law until nowadays).

It is important to remember, having in mind this selected audience of people, scholars and authorities from all over the world, to whom our reality is not familiar, that Brazil have been having different Federal Constitutions along its Republican history. Besides the first Republican Constitution, in 1891, Brazil had different Constitutions in: 1934; 1937 (sanctioned, implanting the “Estado Novo”, or “New State”, with authoritarian conduction by Getulio Vargas); 1946; 1967. In 1969, a Military Joint, which was exceptionally in charge of the Presidency of Republic, decided for the edition of a so-called “Constitutional Amendment Number 1”. However, that “amendment” changed all the constitutional order and even the name of Brazil³⁵.

In all those Constitutions, it was maintained the regime of separation of the State and religions in Brazil, being that separation, in juridical terms, attenuated. That classification is given by Professor Anna Cândida da Cunha Ferraz, professor at the Universidade de São Paulo Law School, in juridical opinion prepared to the Brazilian Government, as I asked her to do, when I was a member of the Special Commission for Religious Education in Public Schools of the State of São Paulo.

Presently, the Constitution of Brazil brings two main and founding determinations related to the freedom of religion, that is, the Article 5th (some of its items) and the Article 19, as seen in Table 4 and Table 5.

<p>Article 5. All persons are equal before the law, without any distinction whatsoever, Brazilians and foreigners residing in the country being ensured of inviolability of the right to life, to liberty, to equality, to security and to property, on the following terms:</p>

³⁵ Previously, since 1891, United States of Brazil, changing then to Federative Republic of Brazil.

(...)

VI - freedom of conscience and of belief is inviolable, the free exercise of religious cults being ensured and, under the terms of the law, the protection of places of worship and their rites being guaranteed;

VII - under the terms of the law, the rendering of religious assistance in civil and military establishments of collective confinement is ensured;

VIII - no one shall be deprived of any rights by reason of religious belief or philosophical or political conviction, unless he invokes it to exempt himself from a legal obligation required of all and refuses to perform an alternative obligation established by law;

(...)

Table 4 – Federal Constitution of Brazil, 1988. Article 5th.

Article 19. The Union, the States, the Federal District and the municipalities are forbidden to:

I - establish religious sects or churches, subsidize them, hinder their activities, or maintain relationships of dependence or alliance with them or their representatives, without prejudice to collaboration in the public interest in the manner set forth by law;

II - refuse to honour public documents;

III - create distinctions between Brazilians or preferences favouring some.

Table 5 – Federal Constitution of Brazil, 1988. Article 19.

Even the relation between private and confessional schools and public schools, in all levels, is a particular matter, with consequences for the economics of education and public policies and financing in all level of the educational system. For instance, beyond the possibility of deeper analysis in this lecture, but important at least to mention, because it is relevant to Brazil, some programs such as the program “Universidade para Todos” (University for All). That program proposed by the Federal Government in 2003, could bring a situation partially compared to the system of “vouchers” in United States, having in mind the offer of educational opportunities for all.

Let us synthesize in search of attending the theme of this International Symposium, even under risk of simplifying, since we all have just a limited time to present, having in mind the possibility of getting in touch with other realities different than ours, as much as diverse reflections. So, what are the main aspects claiming for attention in Brazil, in the relation of State, public sphere and religions?

1. The attenuated character of State – Religions separation in Brazil manifests itself in the possibilities of cooperation without interference, particularly in the field of public finances. It is a matter of State conceding to the religious institutions exemption of taxes, when having activities in areas allowed to getting a “certificate of philanthropy”

and as “non-profit organization”. Particularly in serving in the areas of education, health, social promotion and assistance, as much as for the temples. This has been meaning, in Brazil, that such measure – the exemption of taxes – should be a way of promoting freedom of religion and belief and, particularly in the case of temples, or exercise of freedom of worship.

Nevertheless, even that measure were in 2003 in the center of denounces resulting in canceling those certificates for many institutions, particularly in those offering educational services. The Federal Government did allegations, in taking such measure, that such religious institutions had been holding schools that had indeed profit goals (even undeclared) or had not accomplishing their commitments in terms of offering grants to the students, mainly those belonging to families of low income.

Besides, the Brazilian Civil Code, after many decades of reforming, finally had been approved in 2003, bringing many questions in the field of religious associations, particularly, but not exclusively, in the field of philanthropy. This is a structural theme regarding religions in public sphere in Brazil.

2. The public awareness related to freedom of religion and worship is relatively recent. While members of religious minorities were certain of that referred civil right, the same was not true regarding the most of population. Some facts brought up to the public debate such matter, being particularly stressed the debate on religious education in public schools. Given the extent and aims of this lecture, it is not possible to analyze in-depth that theme, but it is important to mention it as one of the most sensitive themes on the question of the religions in public sphere in Brazil nowadays.

However, it is possible at least to bring the Constitutional article on it, as much as the mention of the issue in the Law 9394/96, the Guidelines and Basis of National Education Law, as seen in the Table 6 and Table 7, respectively.

Article 210. Minimum curricula shall be established for elementary schools in order to ensure a common basic education and respect for national and regional cultural and artistic values.

Paragraph 1 - The teaching of religion is optional to the student and shall be offered during the regular school hours of public elementary schools.

Paragraph 2 - Regular elementary education shall be given in the Portuguese language and Indian communities shall also be ensured the use of their native tongues and their own learning methods.

Table 6. Federal Constitution of Brazil, 1988. Article 210.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Table 7. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

3. The debate on religious prejudice and discrimination has been growing, gathering visibility than ever. It is possible to say that in Brazil, discussing religious has always been a source of a kind of fear, given the Brazilian tradition mentioned by the historian Sergio Buarque de Holanda called “the (Brazilian) cordial man”.

The difficult of distinguishing between being “impolite” and being “assertive”, combined with a History of effective persecution to religions different of Catholic, brought such situation, with repercussion in the population census. An example of the lack of public interest for the theme is revealed in the census in the year 2000, in which just 1 in each 100 interviewers were asked about his or her religious choice. In other words, the possibility of minority religions disappearing of statistic records were made possible by that, but even so the responsible for collecting the data were not worried about that.

In the theme of religious discrimination, it is important to stress that a recent great conquer was the condemnations of an editor of revisionist books to the Holocaust, anti-Semitist books as well. The Brazilian Supreme Court considered as crime of racism, so imprescriptibly, felony, no-bailable crime, under the Federal Constitution.

4. The notable growing of the Evangelical Churches has been mobilizing reactions from Catholic Church and from political sectors that traditionally composed forces with the Catholic hierarchy. Such increasing is presented as well in public manifestations, by the concession of radio and television broadcasting, bringing new and not studied role to those churches. There is also an expansion of economical activities attached to those religious denominations, such as clothing, besides the “exportation” of such faith systems, in search of achieving Brazilian migrants – and the region of New England and Florida are good examples in US - , or to attend countries speaking Portuguese, as in Africa (Angola, Mozambique, for example).

That expansion has been surrounded by tension, for the fight for political power, by elective posts. The case of Rio de Janeiro is an example where the Governor – and in the previous mandate, her husband, Governor at that time are Evangelical. For instance, the question for religious teaching in public schools has been receiving such anger reactions, in a recent public polemic on the question of teaching creationism versus evolutionism, than ever. There is even a judicial action of unconstitutionality proposed by institutions which were not worrying about the same issue, when belonging to the Catholic Church, pushing to the adoption of a kind of “ecumenism”, as we see a threaten to the right of freedom of belief.

5. The recent and gradual recognition of the right to the religious assistance in the Army, hospitals and prisons for the adepts of all religions, having repercussions to questions of employment.

6. The public recognition of the African and African-Brazilian traditions, with all the inherent rights to that *status*. As we mentioned before, the Brazilian public sphere had suffered a sort of “blindness” for the religious diversity, but this statement is particularly true to the African tradition, even in the XX Century. Those traditions

were considered as crime and forbidden their practice. So, their recognition and the possibility of identity affirmation in the public space is a victory to the democracy.

We could discuss many other aspects or make them depth, but we hope we presented a possible first understanding of the situation of religions in the public sphere in Brazil, waiting for your questions.

References

BRAZIL. Constitution of Brazil. Disponível em <http://www.v-brazil.com/government/laws/constitution.html>. Acesso em 20 out 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 20 out 2014.

BRASIL. Constituição de 1891. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html> . Acesso em 20 out 2014.

BRASIL. Decreto 119-A, de 17 de janeiro de 1890. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm . Acesso em 20 out 2014.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 20 out 2014.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**, 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Do *Contrato Social* ao *Emílio* – Política e Educação em Rousseau

Maria de Fátima Simões Francisco³⁶
Robson Pereira Calça³⁷

Com o seu *Contrato Social* Jean Jacques Rousseau visa responder à questão que todo autor denominado *contratualista*³⁸ pretende resolver: uma vez que os homens são iguais por natureza, o que pode legitimar o poder de mando? A tese da desigualdade natural já não é aceita como base da Filosofia Política nos séculos XVII e XVIII e por esta razão a questão acima se coloca, uma vez que a legitimidade do poder não mais pode ser conferida por referência a supostas desigualdades naturais entre os homens.

A resposta de todos estes autores contratualistas também é uníssona: no afã de constituir uma ordem civil justa e razoável, homens naturalmente iguais não poderão fazê-lo senão através de um acordo entre si; senão através de um *pacto social*. Contudo, para dar a sua resposta específica, Rousseau precede-a de uma crítica contumaz a uma série de argumentos frequentes que, a despeito de partirem dos mesmos pressupostos de igualdade entre os homens, tendem a negar a principal consequência política dessa igualdade: que todo governo deve exercer-se em favor do governado – o que não se seguiria necessariamente se se concebesse a sociedade humana como algo que se instaura de modo natural e inexorável.

³⁶ Professora da área de Filosofia da Educação da FE-USP. Formada em Filosofia e Ciências Sociais na FFLCH-USP, fez mestrado e doutorado em Filosofia na mesma instituição. Atualmente pesquisa a filosofia política e da educação de Rousseau.

³⁷ Professor na área de Filosofia e Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Formado em Filosofia pela FFLCH - USP, fez mestrado e doutorado em Filosofia e Educação na FE-USP.

³⁸ Entre os principais autores assim nomeados figuram nomes como John Locke, Thomas Hobbes, Jean Bodin, Hugo Grotius etc.

Esta consequência, no parecer de Rousseau, faz-se necessária porque não faz sentido que alguém se engaje consciente e voluntariamente em uma associação que apenas o desfavoreça. A partir deste argumento básico, que remonta à natureza do ato (de associar-se), Rousseau descarta os chamados *direito do mais forte*, *direito de escravidão*, e mesmo a *origem divina* da autoridade política.

Cada uma destas refutações traz argumentos e especificidades próprias, mas em conjunto elas sintetizam uma espécie de marco na reflexão acerca do direito político. Isto porque, apesar de estas críticas consistirem mais precisamente em um trabalho preliminar de limpeza do terreno do debate (e não propriamente na construção da teoria política rousseauiana), esta tarefa de limpeza constitui-se como a refutação filosófica definitiva de tais argumentos. Daí a sua importância histórica, posto que este trabalho abre caminho para o triunfo de uma série de concepções estabelecidas por Rousseau nesta esfera, tais como o primado da soberania popular e a definição de liberdade civil como participação do cidadão nas decisões coletivas.

No *Emílio ou Da Educação*, o método expositivo de Rousseau guarda algumas semelhanças, mas também certas diferenças, em relação àquele do *Contrato Social*. Neste tratado sobre a educação, mais do que argumentos clássicos, Rousseau combate práticas tradicionais (que considera degeneradas) na educação das crianças; assim como os preconceitos que as sustentam.

Trata-se, entre outras coisas, de uma obra dedicada à tese da bondade natural do homem – e de como proteger a criança da corrupção que grassa na sociedade em que se insere. A resposta à questão da proteção da criança, será a *educação negativa*. Mas, antes de explorar esta concepção particular de Rousseau sobre a educação, notemos que no *Emílio* a tese mais combatida é a da maldade natural do homem; e que cada lição dada a Emílio constitui para Rousseau mais uma oportunidade de demonstrar as diferentes maneiras pelas quais a corrupção é, na verdade, transmitida de geração a geração, sem que tenha a sua origem na natureza humana.

Assim, diz Rousseau:

a cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; professores insensatos acreditam fazer maravilhas tornando-as más para lhes ensinar o que é a bondade; e depois nos dizem com gravidade: assim é o homem (Rousseau, 2004, p. 94).

Enquanto no *Contrato Social* Rousseau trata fundamentalmente do plano do *dever ser* (isto é, das condições sem as quais a organização civil dar-se-ia antes por abuso do que por poder autorizado e legítimo), para só depois partir para aquilo que Salinas Fortes chama de *máximas de política*³⁹; no *Emílio*, Rousseau parte desde o início de máximas práticas, alternando crítica aos costumes educacionais estabelecidos, recomendações para uma educação adequada e argumentação em defesa destas recomendações.

No *Contrato Social*, uma vez estabelecidos os mecanismos institucionais de legitimidade do Estado, Rousseau parte para orientações sobre problemas práticos da vida política, sobretudo a partir do Capítulo VII do Livro II. Orientações estas que

³⁹ Para a distinção em Rousseau entre “os princípios do direito” e as “máximas da política”, veja-se a Introdução de *Rousseau: da Teoria à Prática*, especialmente as páginas 36 e 39.

visam direcionar os esforços (com estratégias sagazes e exemplos históricos que definem a arte política) para o bom funcionamento daqueles mecanismos institucionais de legitimidade do Estado. E que levem os homens, mesmo que inconscientemente, à austeridade republicana e à defesa de sua própria liberdade.

De certo modo, Emílio, enquanto ser humano em formação, também precisa ser protegido de si mesmo. Ou melhor, precisa ser protegido de uma educação que o transforma em inimigo de si próprio; que converte seus desejos individuais em impulso por tirania, na medida em essa educação o leva a acreditar que tem, como sua propriedade, a força daqueles que o servem.

É assim que se tornam importunas, tiranas imperiosas, más e indomáveis, progresso este que não vem de um espírito natural de dominação, mas que dá tal espírito a elas, pois não é necessária grande experiência para perceber como é agradável agir pelas mãos de outrem e só precisar mexer a língua para fazer com que o universo se mova (Rousseau, 2004, p. 57).

Rousseau expressa inúmeras vezes a dificuldade de propor algo novo, tanto no campo da política quanto no da educação. Isto porque os homens estão por demais presos aos seus costumes, aos preconceitos – pois estes, tal qual *feridas abertas*, sequer suportam o toque. Por isso, o filósofo é frequentemente acusado de evitar ou negligenciar questões como: de que modo se daria a transição de um Estado ilegítimo para um Estado legítimo? Ou ainda esta segunda: como promover uma educação baseada nos paradigmas de *Emílio*, sem reunir as mesmas condições para tanto, tal como um preceptor exclusivamente dedicado à formação do aluno?⁴⁰ E não são poucas as dificuldades e limitações que Rousseau enxerga para o êxito político e educacional. No Livro I do *Emílio*, por exemplo, o autor declara:

Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge a nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces (Rousseau, 2004, p. 13).

Entretanto, quando neste mesmo tratado sobre educação o preceptor reflete junto ao aluno acerca da dificuldade de, como diz Rousseau, ser um *cidadão* sem *pátria* (isto é, constituir-se como sujeito que reconhece o seu dever junto à coletividade, precisamente em um contexto que não premia e sequer exige este reconhecimento), o autor apresenta uma espécie de pragmatismo político e relativização dos princípios do direito, assaz particular:

⁴⁰ Ambas as questões (sobretudo a primeira) são abordadas, por exemplo, por Dennis Rasmussen, em seu *The Problems and Promise of Commercial Society - Adam Smith's Response to Rousseau*.

se te falasse sobre os deveres do cidadão, perguntar-me-ias talvez onde está a pátria. Estarias enganado, porém, caro Emílio, pois quem não tem uma pátria tem pelo menos um país. Há sempre um governo e simulacros de leis sob os quais ele vive tranquilo (Rousseau, 2004, p. 700).

Eis um dos pontos em que o *Contrato Social* e o *Emílio*, a política e a educação, tocam-se mais profundamente na obra de Rousseau. Em um Estado bem constituído, o contexto, a cultura e o ar da liberdade republicana inspiram por si o amor aos costumes (traduzidos em leis); o amor àquela liberdade, em suma. Mas, em um Estado degenerado, onde reinam a desigualdade e a servidão, é preciso ensinar o homem a amá-la – mesmo que este amor à liberdade não se dê por meio de amor a costumes e a leis, os quais, por serem igualmente degenerados, deve-se desprezar. Mesmo, enfim, que este sentimento patriótico se manifeste, por uma pátria que se deseja ter, e não por aquela que existe.

No entanto, é preciso saber valorizar o que existe, isto é, *os simulacros de leis sob os quais se vive tranquilo*, pois, por piores que sejam estas leis, cumprem elas a função de estabelecer uma ordem, sem a qual (pelo estado de degeneração dos povos modernos) vigoraria o estado de decomposição social absoluta (Rousseau, 2004, p. 700). Temos assim que, no pensamento de Rousseau, a transição do Estado ilegítimo para o Estado legítimo se dá pela arte política; e que a própria educação é, por excelência, uma arte política. Trata-se, como diz Hannah Arendt, em tom crítico, de um

ideal político impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria política foi concebida como uma forma de educação (Arendt, 1972, p. 225).

Se Arendt não vê neste *ideal* rousseauiano, tal como presente na educação do século XX, senão uma desresponsabilização dos adultos em relação às crianças e a projeção de suas esperanças políticas sobre elas, Rousseau, numa perspectiva mais ampla do que a da crítica arendtiana, estabeleceu a sua própria concepção de ação política através de metáforas que remetem ao universo do ensinar – e, assim, relacionam a política à educação. Mas mesmo a concepção de educação do filósofo de Genebra é bastante particular; de modo que, quando se trata dos adultos, cidadãos de um corpo político, aquilo que o autor chama de educação pública ocorre, antes de tudo, nas manifestações coletivas, como as

festas públicas; tenham-nas em ainda maior número, e ficarei ainda mais encantado. Mas não adotemos esses espetáculos exclusivos que encerram tristemente um pequeno número de pessoas num antro escuro; que as mantém temerosas e imóveis no silêncio da inação; que só oferecem aos olhos biombos, pontas de ferro, soldados, aflitivas imagens da servidão e da desigualdade. Não, povos felizes, não são estas as vossas festas! É ao ar livre, é sob o céu que deveis reunir-vos

e entregar-vos ao doce sentimento de vossa felicidade! (Rousseau, 1994, p. 128).

Ao traçar fronteiras bem demarcadas entre aquilo que convém, em termos de educação pública, aos adultos e aquilo que convém às crianças, Rousseau visa, todavia, conduzir ambos para finalidades parecidas; assim como os meios pelos quais se dão estas respectivas conduções não são de todo dessemelhantes. Como a criança não se encontra em estado de corrupção de sua natureza, cumpre antes *despistar a natureza segundo as suas próprias direções*.

Além disso, com a criança, a educação tem um trabalho de longo prazo; mas em relação aos adultos, que já interagem politicamente com os demais particulares e com o próprio corpo político, cabe uma abordagem que vise guiá-los desde logo ao apego aos costumes comuns de sua comunidade; e, através deste apego, a uma ligação estreita entre eles próprios.

Assim, no que tange à educação pública dos adultos, compreendida esta enquanto ação política, é preciso antes de tudo criar o espírito comum, atuando sobre os costumes, sobre as preferências culturais já estabelecidas – não como quem tem a vã pretensão de alterá-las ao bel prazer; mas como quem exerce a verdadeira arte política, no mais específico sentido rousseauiano. Isto porque Rousseau vê nesta ligação entre os homens (por via de seus costumes comuns) a chave mestra de uma disposição patriótica – disposição esta que, por sua vez, consiste no primeiro passo para a reconstituição de uma convivência igualitária. Naquilo que concerne à criança e ao jovem, por outro lado, também é a educação que os guiará a esta disposição, pois, para Rousseau,

é a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, abrindo os olhos, deve ver a pátria e até a morte não deve ver mais nada além dela. Todo verdadeiro republicano sugou com o leite de sua mãe o amor de sua pátria, isto é, das leis e da liberdade. Esse amor faz toda sua existência; ele não vê nada além da pátria e só vive para ela; assim que está só, é nulo; a partir do momento em que não tem mais pátria, não existe mais; e se não está morto, é pior do que isso (Rousseau, 1982, p. 36).

Enquanto arte política, também a educação que se faz por meio da instrução escolar tem como finalidade (assim como as festas cívicas e uma sábia legislação) conduzir o homem a um estado de ligação coletiva com os seus concidadãos que, por sua vez, os conduzirá ao sentimento de sua liberdade – esta entendida como autodeterminação. Isto é, o estreitamento do liame social entre os concidadãos, faz com que o espírito de comunidade seja neles despertado: este é precisamente *o ato pelo qual um povo é povo*; e este espírito, segundo Rousseau, favorece relações igualitárias e mesmo a participação política (Rousseau, 1991b).

No *Contrato Social*, Rousseau resolve a *questão contratualista* afirmando que a única maneira pela qual *eu posso ser livre obedecendo* é se eu não obedeco senão a mim mesmo. E isto se dá apenas quando eu, enquanto soberano (povo reunido),

delibero sobre a lei que eu mesmo terei que obedecer. Daí a definição rousseauiana, adotada pela posteridade do direito internacional, que define como um país livre aquele em que o povo soberanamente encontra vias institucionais para participar das decisões coletivas – especialmente da elaboração das leis, os *registros de nossas vontades*.

Pois, como diz Rousseau,

os compromissos que nos ligam ao corpo social só são obrigatórios por serem mútuos, e tal é sua natureza, que, ao cumpri-los, não se pode trabalhar por outrem sem também trabalhar para si mesmo. Por que é sempre certa a vontade geral e por que desejam todos constantemente a felicidade de cada um, senão por não haver ninguém que não se aproprie da expressão *cada um* e não pense em si mesmo ao votar por todos? – eis a prova de que a igualdade de direito e a noção de justiça, por aquela determinada, derivam da preferência que cada um tem por si mesmo, e, conseqüentemente, da natureza do homem; a prova de que a vontade geral, para ser verdadeiramente geral, deve sê-lo tanto no objeto quanto na essência; a prova de que essa vontade deve partir de todos para aplicar-se a todos (Rousseau, 1991, p. 49).

Para que o homem perceba, contudo, a importância desta participação e desta liberdade política faz-se necessária a educação – seja aquela que se dá pelos costumes, pelas festas cívicas, pela legislação, ou por meio da própria instrução, escolar ou doméstica⁴¹. Isto porque apenas pela educação (concebida, portanto, por Rousseau como expediente fundamentalmente político) pode-se, diante de um povo já perdido em sua servidão, *conduzir sem violência e persuadir sem convencer* (Rousseau, 1991, p. 59).

Temos assim o *Contrato Social* e o *Emílio*, no corpus de Rousseau, como obras decisivas e complementares de um mesmo pensamento político. Pensamento que se divide, de um lado, em *princípios do direito* (pautados antes pelo sentido profundo do que significa uma associação política) e, de outro lado, em *máximas de política*, que se expressam antes como uma sabedoria, uma arte política, a qual se pauta, por sua vez, por uma teoria do homem e de sua história – teoria esta que é seguramente melhor compreendida com a leitura comparativa destes dois tratados políticos que Rousseau deixou para a posteridade do pensamento político, filosófico e educacional.

Referências Bibliográficas

ARENDDT, H. *A Crise na Educação*, in *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

⁴¹ Sublinhamos aqui também a *religião civil* como expediente da política rousseauiana para a condução dos homens na direção da austeridade republicana. Expediente este, contudo, que se distingue dos demais por acumular, segundo o próprio Rousseau, uma série de desvantagens. E razão por que em nenhum momento o autor o inclui entre os que denomina *educação pública*.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editoria da UNESP, 1996.

CALÇA, R. P. *Duas escolas, duas expressões do Iluminismo - Rousseau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FORTES, L. R. S. *O engano do povo inglês*. Revista Discurso, n. 8, São Paulo, 1978.

———. *Paradoxo do espetáculo*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

———. *Rousseau da Teoria à Prática*. São Paulo: Editora Ática, 1976.

FRANCISCO, M. de F. S. *A cena pedagógica do cultivo do jardim no Emílio de Rousseau*. Cadernos de Pesquisa, UFMA, n. 22, n. especial, 2015, p. 97-106.

———. *A primeira lição moral: o episódio das favas no Emílio de Rousseau*. Cadernos de História & Filosofia da Educação, São Paulo, v. II, n. 4, p. 35-42, 1998.

RASMUSSEM, D. *The Problems and Promise of Commercial Society - Adam Smith's Response to Rousseau*; Penn State University Press, 2008.

ROUSSEAU, J. J. *Carta a D'Alembert*; tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

———. *Confissões*; tradução: Fernando Lopes Graça, Lisboa: Editora Relógio d'Água, 1988.

———. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*; tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes, São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

———. *Discurso Sobre a Economia Política*; tradução: Maria Constança Peres Pissarra – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996. (Clássicos do pensamento político; 15).

———. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*; tradução: Lourdes dos Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

———. *Do Contrato Social*; tradução: Lourdes dos Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

———. *Emílio, ou, Da educação*; tradução: Roberto Leal Ferreira – 3ª ed., São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

———. *Ensaio sobre a origem das línguas*; tradução: Lourdes dos Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

———. *Júlia ou A Nova Heloísa*; tradução: Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

———. *Projeto de constituição para a Córsega*; tradução de Lourdes dos Santos Machado. Introdução e Notas de Lourival Gomes Machado. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

SOUZA, M. das G. de. *Apresentação*. In: CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*; tradução. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

———. *Ilustração e História – O Pensamento Sobre A História no Iluminismo Francês*. São Paulo: Discurso Editorial/Fapesp, 2001.

———. *Natureza e Ilustração: Sobre O Materialismo de Diderot*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

Por que a aquisição da língua escrita é transformadora?⁴²

Silvia M. Gasparian Colello⁴³

I Introdução: uma pergunta que gera perguntas

No campo educacional, afirmar que a aquisição da língua é transformadora parece uma obviedade. A rigor, professores, pais, estudantes e até mesmo os discursos do senso comum compartilham a certeza de que a alfabetização é um saber necessário: se não fosse pelo vexame de ter mais de 12 milhões de analfabetos no país (7,2% da população) e um imenso contingente de analfabetos funcionais (cerca de um terço da população)⁴⁴, seria pelo consenso de que as novas gerações não podem perpetuar os históricos problemas sociais de marginalização e desigualdade. Afinal, como vivemos em uma sociedade letrada, como as tecnologias da comunicação pressupõem um trânsito no universo linguístico, como a sobrevivência depende da inserção produtiva das pessoas no mercado de trabalho, o ensino da língua escrita parece como uma obrigação primeira da escola, constituindo-se, simultaneamente, como meta (o objetivo de aprender a ler e escrever) e meio (o objetivo de aprender a ler e escrever para que, posteriormente, se possa aprender outros conteúdos previstos pelos sistemas de ensino).

No entanto, mesmo ao admitir certezas e obviedades, somos conduzidos a um campo nebuloso justamente pela confusão (ou dispersão) de argumentos sobre o impacto da alfabetização na formação humana e na constituição da sociedade. Sob a lente de um olhar mais apurado, a necessidade de se conhecer o sistema de escrita já nos anos iniciais da escolaridade tende a ficar diluída por lemas políticos e pedagógicos que circulam tanto nos documentos oficiais como nas diretrizes didático-metodológicos, sem que haja propriamente um consenso sobre o “por que”, o “o que” e “o como” ensinar a língua escrita. Na sombra de belas palavras (alfabetização para a “libertação”, para a “autonomia”, para a formação do “senso crítico”, para a “convivência na sociedade letrada”, para a constituição do “cidadão” e para a formação da sociedade “democrática”), os discursos circulantes escondem diferentes concepções de língua, diferentes objetivos de alfabetização, diferentes posturas sobre

⁴² Palestra proferida para a Rede Alix em 10/11/2018.

⁴³ Pedagoga, com especialização, mestrado, doutorado e livre-docência pela Faculdade de Educação da USP. Atua nessa mesma instituição como pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação. É também coordenadora de disciplinas e docente da UNIVESP e consultora da SME-SP pela UNESCO.

⁴⁴ Dados IBGE/INEP/PNAD, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html> . Acesso em: 6/mar/2019.

o processo cognitivo e, finalmente, diferentes projetos pedagógicos para ensinar a ler e escrever.

Vem daí o interesse em responder a pergunta original (Por que a aquisição da língua escrita é transformadora?) com muitas outras perguntas: quais são os objetivos do ensino da língua escrita? Em função desses objetivos, qual é o significado da alfabetização no projeto educativo? Em função desse significado, como se explica o impacto transformador da aquisição da língua escrita e qual o seu alcance?

Daí o interesse em problematizar aspectos (nem sempre) tão óbvios.

1. Quais são os objetivos do ensino da língua escrita?

Desde o final do século XVIII, a alfabetização e o letramento carregam dois sentidos paralelos: de um lado, a vertente dominadora, nascida das críticas a “leituromania”, isto é, o movimento que procurava alertar sobre os perigos da leitura em excesso (consideradas particularmente prejudiciais na formação de valores ou de comportamentos femininos); de outro, o pensamento iluminista, que valorizava a leitura pela possibilidade de difusão do saber e de emancipação intelectual (ZILBERMAN, 2009).

A partir de meados do século XX, essas mesmas tendências são retomadas à luz de uma nova configuração de mundo. Em face dos apelos econômicos (participação no mercado competitivo de trabalho), sociais (crescente urbanização e convivência em contextos de cultura escrita), tecnológicos (uso do aparato cada vez mais sofisticado de comunicação) e geopolíticos (a globalização sustentada pelo sistema capitalista pela formação do amplo mercado de consumidores) de nosso mundo, as metas de alfabetização superam a histórica exigência de escrever o próprio nome e passam a ser defendidas pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como instrumentos para a vida e para o trabalho. Sem desmerecer a necessária dimensão funcional da língua escrita, muitos autores (COLELLO, 2017; FREIRE, 1983; GERALDI, 1993; MARIANI, 2002; YUNES, 2002; ZACCUR, 1999; ZILBERMAN, 2009) chamam a atenção para a vertente ideológica que subsidia essa concepção:

O letramento, enquanto ação social, está amarrado a esta lógica: alfabetizam-se as pessoas para elas ficarem mais produtivas e conformes à ideologia dominante. Nesse sentido, o modelo de escolarização cumpre dois papéis complementares: ajusta o nível de formação e conhecimento do trabalhador às necessidades do sistema e, como escreve Newton Duarte⁴⁵, exerce a “função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando”. Em outras palavras, no atual estágio de organização do capitalismo, “é necessário que essa grande parcela da população mundial saia do absoluto analfabetismo e torne-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis e necessárias sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos.” (BRITTO, 2007, p. 24-25)

Em contraposição ao princípio de alfabetizar para instrumentalizar o trabalhador e para adaptá-lo ao sistema, o Fórum Mundial de Educação rechaça a ideia do ensino como mercadoria para defender a alfabetização como um direito de todos,

⁴⁵ DUARTE, N. *Vygotsky e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

como uma estratégia para diminuir as diferenças sociais rumo à construção da paz e de uma sociedade mais justa. Entre muitos educadores e pesquisadores que defendem essa postura (por exemplo, os autores acima mencionados), destaca-se o “ideal linguístico de um mundo polifônico” postulado por Bakhtin:

Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin [...] se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe com a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeta será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia. (FARACO, 2009, p.79)

Como se pode observar, com base nessa concepção, a alfabetização ganha um significado político, assumindo como objetivos garantir os direitos à voz, à palavra e à possibilidade de livre expressão.

2. Qual é o significado da alfabetização no projeto educativo?

A língua é, indiscutivelmente, constitutiva do ser humano. Para Bakhtin (1992), viver é participar do grande simpósio universal, no qual as práticas discursivas dão sentido à existência. A melhor forma de compreender isso é pela via inversa, isto é, pela consideração da condição humana na eventual ausência de comunicação e interação entre as pessoas. A esse respeito, vale lembrar⁴⁶ a célebre obra Robinson Crusóe, na versão de Tournier (1972, p. 46-47), na qual o conhecido naufrago se vê em uma ilha desabitada, vivendo na mais absoluta solidão:

A solidão não é uma situação imutável em que eu me encontraria mergulhado desde o naufrágio de Virgine. É um meio corrosivo que age em mim lentamente, mas sem pausa, e num sentido puramente destrutivo.

No primeiro dia, eu transitava ente duas sociedades humanas igualmente imaginárias: o pessoal de bordo desaparecido e os habitantes da ilha, pois julgava-a povoada. Encontrava-me ainda quente de todos os contatos com os meus companheiros de bordo. Prosseguia imaginariamente o diálogo interrompido pela catástrofe. A ilha, depois, revelou-se deserta. Caminhei numa paisagem sem alma viva.

Atrás de mim, mergulhava na noite o grupo dos meus infelizes companheiros. Já as suas vozes tinham há muito silenciado quando a minha começava apenas a cansar-se do solilóquio. Desde aí, sigo com horrível fascínio o processo de desumanização cujo trabalho inexorável sinto em mim.

O texto é especialmente oportuno para que se compreenda o outro como espelho na edificação do eu-social, a língua como substância essencial do funcionamento psíquico. No contexto da existência tipicamente humana, o ser “por si

⁴⁶ Como o objetivo de explicar a dimensão constitutiva da língua, o trecho de Tournier foi originalmente apresentado por Geraldí (1993).

só” é um personagem meramente físico, despido de identidade e de patrimônio cultural. É na relação como o outro social que o sujeito se coloca na esfera discursiva, saindo de uma condição puramente orgânica (ou animal) para verdadeiramente se humanizar: conhecer o mundo, aprender conteúdos, assimilar valores, partilhar ideias e incorporar crenças. Nas palavras de Bakhtin (1988, p. 108): “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhamos nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.”

Além da inserção na esfera social e da consequente geração da consciência, a língua garante o direito à palavra que singulariza o homem pela possibilidade de assumir posturas ou papéis sociais e, conseqüentemente, responsabilidades na relação com o que está a sua volta. Vem daí a possibilidade de agir sobre o mundo e ser por ele transformado. Nesse sentido, todo enunciado pressupõe (e, ao mesmo tempo, implica em) posicionar-se perante os outros de modo responsivo já que, por meio da linguagem, a ponte lançada entre o eu e os outros, já no seu contexto de produção, situa possibilidades de encontros e desencontros, concordâncias e dissonâncias em função do que eu sei, do que eles sabem, do que não sabem, do que eles pensam que eu sei ou não sei, do que eles gostariam de saber, do que me convém dizer e do como lhes convém reagir (BAKHTIN, 1992). Por isso, falamos e escutamos, lemos e escrevemos de modo responsivo, isto é, com os olhos dos outros, para os outros e em função dos outros. Até mesmo aquele que fala consigo mesmo pressupõe um “outro eu” que escuta e reage. Toda palavra espera por uma contrapalavra (ainda que ela se concretize no silêncio ou na indiferença).

Quando uma pessoa se coloca como membro de um partido ou adepto de uma religião, torcedor de um time ou defensor de uma causa, quando diz “sim” ou “não”, quando defende uma teoria ou busca provar uma determinada tese, ela deixa de ser “um qualquer” para se individualizar como alguém que age e retroage em função de valores assumidos de uma identidade incorporada ou de um projeto de vida desejado.

Ora, se a edificação do homem se faz já na oralidade pelas inúmeras interações na e pela língua, podemos supor o salto qualitativo daqueles que, pela aprendizagem da escrita, ampliam seus horizontes discursivos e, por essa via, suas esferas de ação e intervenção. Da mesma forma, podemos supor as transformações de uma sociedade que passa a se guiar pelos referenciais da cultura escrita para instituir modos de organização e de comportamentos.

Aprender a ler e escrever significa, portanto, (re)significar a linguagem e, assim, redimensionar a relação com o mundo, podendo interagir até mesmo com interlocutores ausentes, em outros contextos a despeito do distanciamento de tempos e espaços. Como as mesmas histórias podem ser eternamente contadas e recontadas, como as ideias podem ser registradas de modo indelével, como as conquistas humanas podem ser armazenadas na imensa biblioteca de saberes, fatos e feitos, a escrita requalifica a existência a ponto de viabilizar até mesmo a imortalidade humana. Homens e mulheres morrem; suas palavras ficam e, assim, a própria vida ganha outro significado.

3. Como se explica o impacto transformador da aquisição da língua escrita?

Quando tomado pela ótica de um projeto educativo constituinte dos homens e das sociedades, o potencial transformador da alfabetização, nem sempre o suficientemente reconhecido entre os educadores, merece ser visto por diferentes dimensões que se complementam.

No que diz respeito à **dimensão linguística**, é preciso destacar a produção textual como um trabalho de elaboração mental que, a partir do que é dado (a substância circulante no simpósio universal), produz o novo, uma construção única, que justifica a condição do sujeito autor (ou, nas palavras de Bakhtin, “o autorar”). Como cada enunciado se depura com base na massa discursiva pela ação do sujeito, ele “nunca é somente reflexo ou expressão de algo já existente, dado, concluído. Um enunciado sempre cria algo que nunca havia existido, algo absolutamente novo e irrepetível” (BAKHTIN, 1992, p. 408). É nesse sentido que se pode compreender o impacto transformador dado pela “labuta da escrita”: “Palavras são recursos expressivos disponíveis na língua, mas são as operações com esses recursos que produzem o sentido efetivo do discurso” (GERALDI, 2009, p. 227). Ler, escrever, interpretar, reconstituir significados e negociar sentidos são trabalhos que certamente geram produtos, atribuindo novos significados à língua e aos homens.

Como consequência do trabalho linguístico, a aquisição da escrita, em uma **dimensão intrapessoal**, representa também a incorporação de instrumentos auxiliares do pensamento, o que alavanca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em atividades como classificar, catalogar, confrontar, planejar e sistematizar dados, entre tantas outras possibilidades de elaboração mental (VIGOTSKY, 1987). Assim, a alfabetização permite “participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador que requalifica o psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados”. (DANGIÓ, MARTINS, 2015. p. 213)

No que diz respeito à **dimensão interpessoal**, Soares (2003) explica como o processo de letramento pode sustentar um novo “estado” ou “condição” do sujeito, já que o trânsito no universo da língua e a possibilidade de participar de diferentes atividades letradas reconfiguram sua posição na sociedade pelos modos como se torna capaz de “exercer as” e “usufruir das” práticas de leitura e escrita.

No que se refere à **dimensão política**, que rege a relação do sujeito com o seu meio, vale dizer que, na emergência de novos olhares sobre a realidade e novas interpretações sobre as situações vividas, o homem tem, em contrapartida, novas possibilidades de ação, de intervenção e de recriação da realidade. Esse é o verdadeiro sentido da educação libertadora postulada por Freire (1983): a leitura do mundo precede à leitura da palavra e esta, por sua vez, amplia a compreensão do mundo a ponto de se poder recriá-lo. De fato, pela transição do plano sensível para o inteligível, o sujeito pode se colocar como agente na transformação de seu mundo, seja para enfrentar e resolver problemas, seja para reagir à realidade do que, a princípio, aparece como dado e definitivo.

4. Qual o alcance do impacto transformador da escrita?

Até aqui insistimos no impacto transformador da alfabetização pelas implicações linguística, existencial, educativa, cognitiva, psíquica, social e política na relação objetiva do sujeito com a realidade. A essa lista de empoderamento humano, importa acrescentar a língua, e particularmente a língua escrita, como dispositivos que, para além dos planos racional e objetivo, favorecem o acesso, não menos importante, ao plano ficcional, hipotético e afetivo, o mundo do imaginário e dos sentimentos. Se a aquisição da escrita permite a passagem do sensível para o inteligível e, deste, para uma ação transformadora concreta, ela permite também uma volta ao sensível e, por essa via (agora enriquecida pelo acesso à ficção, ao imaginário e à literatura), estabelece uma nova relação com o real. Isso porque, segundo Zilberman (2009), na

literatura, a imagem simbólica do mundo nunca se dá de forma completa e fechada, razão pela qual o leitor é conclamado não só ao deciframento e interpretação, mas também ao preenchimento de lacunas, acrescentando (mais) vida ao mundo forjado pelo escritor.

O autor escreve com base em sua visão de mundo e em suas experiências; o leitor, por sua vez, dialoga com o texto, “assumindo-se como coautor” em uma posição também afetiva. Em função dessa experiência sensível, é possível construir cenários, situações e narrativas inusitadas que, inclusive podem afetar as relações na escola.

Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que esse processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática entre o docente e o discente. E com consequências relevantes, já que o aluno torna-se coparticipante, e o professor, menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo (ZILBERMAN, 2009, p. 36)

É assim que o impacto transformador da língua escrita ganha espaço e se fortalece no contexto das práticas discursivas em sala de aula, onde podemos conquistar não só o direito à palavra (interpretada ou construída), como também o direito de pensar, sentir e preencher os vazios de um dado contexto, de modo que o conhecimento do mundo favoreça a revelação do meu mundo. Em outras palavras, a aprendizagem da escrita pressupõe a disponibilidade para ir além do já sabido, além do real para, talvez, criar alternativas inusitadas capazes de lidar com aquilo que eu sou ou que eu gostaria que fosse. O texto a seguir, é um exemplo dessa possibilidade.

Jordi Sierra i Fabra: Franz Kafka e a Boneca Viajante⁴⁷

Um ano antes de sua morte, Franz Kafka viveu uma experiência singular.

Passeando pelo parque de Steglitz, em Berlim, encontrou uma menina chorando porque havia perdido sua boneca.

Kafka ofereceu ajuda para encontrar a boneca e combinou um encontro com a menina no dia seguinte no mesmo lugar.

Não tendo encontrado a boneca, ele escreveu uma carta como se fosse a boneca e leu para a garotinha quando se encontraram. A carta dizia:

“Por favor, não chore por mim, parti numa viagem para ver o mundo.”.

Durante três semanas, Kafka entregou pontualmente à menina outras cartas que narravam as peripécias da boneca em todos os cantos do mundo: Londres, Paris, Madagascar... Tudo para que a menina esquecesse a grande tristeza!

⁴⁷ Contando histórias. Jordi Sierra i Fabra: Franz Kafka e a Boneca Viajante. Disponível em: http://www.contandohistorias.com.br/historias/2006692.php#.XH_YPIhKjIU. Acesso em 6/mar/ 2019.

Esta história foi contada para alguns jornais e inspirou um livro de Jordi Sierra i Fabra (Kafka e a Boneca Viajante) onde o escritor imagina como teriam sido as conversas e o conteúdo das cartas de Kafka.

No fim, Kafka presenteou a menina com uma outra boneca. Ela era obviamente diferente da boneca original. Uma carta anexa explicava: “minhas viagens me transformaram...”.

Anos depois, a garota encontrou uma carta enfiada numa abertura escondida da querida boneca substituta. O bilhete dizia: ‘Tudo que você ama, você eventualmente perderá, mas, no fim, o amor retornará em uma forma diferente’.



<https://www.revistaprosaveroearte.com/a-inusitada-e-singular-estoria-de-franz-kafka-e-a-boneca-viajante/>

O que fica evidente no episódio da Boneca Viajante é o potencial da língua escrita para lidar com situações cotidianas, superando a concretude dos fatos (a perda da boneca) para negociar sentimentos e preencher lacunas que a realidade não foi capaz de oferecer. Mais do que conhecimento, conscientização e recriação da realidade, a língua escrita pode, pelas vias da ficção e do imaginário, lidar com

sentimentos, sonhos, desejos, perdas e dramas pessoais. Nessa perspectiva, é também um caminho para a humanização.

5. Conclusões: a alfabetização transformadora no âmbito do projeto educativo

À luz do confronto entre um ensino como controle ou como um instrumento do mercado econômico e a prática educacional focada nos direitos humanos, importa alertar para o fato de que o desejável potencial transformador da alfabetização não é uma consequência garantida pela aprendizagem formal da língua. Tendo em vista o perigo de ser solapada pela mecanização do sujeito, por estratégias de controle, pela manipulação das massas e pela formação de uma sociedade submissa, a emancipação do homem no e pelo processo de letramento passa, assim, a ser um desafio tão urgente quanto os esforços de erradicação do analfabetismo: o como ensinar a ler e escrever é tão importante quanto o próprio ensinar a ler e escrever.

Por isso, importa defender a alfabetização não com belas palavras que, de modo supostamente obvio, são impressas nas políticas educacionais, nas diretrizes de ensino e nos currículos escolares; importa defender a alfabetização com prática discursiva no contexto da escola e da vida social.

A esse respeito, é preciso rever princípios arraigados na cultura escolar. A língua escrita não poderia ser vista como um pré-requisito para os conhecimentos, posto que ela é, em si, um campo de inesgotável de conhecimento e, portanto, uma meta escolar a longo prazo. Isso porque ensinar a ler e escrever não é garantir ao sujeito o traçado de letras convencionais, a apreensão do sistema alfabético, tampouco a assimilação de regras ortográficas, gramaticais e sintáticas (embora esses ensinamentos não possam ser descartados). Da mesma forma, a aquisição da língua não está vinculada a uma intervenção escolar que põe em marcha o desabrochar de um suposto dom natural do sujeito. Pobre da professora que se vê nesses papéis limitados de sua profissão!

Ensinar a escrever é criar um arcabouço educativo para a constituição de si ou de um grupo social em uma perspectiva efetivamente humana. Como um compromisso educativo e efetivamente transformador, os esforços dirigidos ao ensino da língua escrita devem incidir sobre a formação linguística, pessoal, psíquica, social e política das pessoas, dimensões que, certamente, extrapolam os limites estritos da escola, mas não suas responsabilidades. Mais do que isso, a alfabetização tem implicações existenciais, afetivas e ideológicas porque, seja no âmbito pessoal, seja na conformação da sociedade, apoia a vida em padrões humanos e democráticos.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec 1988.

- BRITTO, L. P. “Alfabetismo e educação escolar” In: SILVA, E. T. (org.) *Alfabetização no Brasil – Questões e provocações da atualidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 19-34.
- COLELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.
- DANGIÓ, M. S. MARTINS, L. M. “A concepção histórico-cultural de alfabetização”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo – As ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
- GERALDI, W. “Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 213-228.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MARIANI, B. S. C. “Leitura e condição do leitor” In: YUNES, E. (org.) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC Rio/Loyola, 2002, p. 107-109.
- SOARES, M. “Letramento e escolarização” In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89 – 113.
- TOURNIER, M. *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*. São Paulo: Difel, 1985.
- VIGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- YUNES, E. “Função do leitor: a construção da singularidade” In: YUNES, E. (org.) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC Rio/Loyola, 2002.
- ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999.

ZILBERMAN, R. “A escola e a leitura da literatura” In: ZILBERMAN, R;
RÖSING, T. (orgs.) *Escola e leitura – Velha crise, novas alternativas*. São
Paulo: Global/ALB, 2009, p. 17-39.

Hannah Arendt: Ética como Fundamento da Educação

Maria de Fátima Simões Francisco⁴⁸

Robson Pereira Calça⁴⁹

Neste artigo analisamos, primeiramente, algumas reflexões de Hannah Arendt sobre temas éticos que marcam seu pensamento político; e, em seguida, propomos alguns apontamentos de como estes temas operam como fundamento da sua crítica à *crise na educação*, de uma forma tal que esta crise não pode ser compreendida em sua profundidade se prescindirmos deste fundamento; fundamento este que tem por base os conceitos de autoridade e responsabilidade.

Da Liberdade ao Julgamento

Nossa tradição de pensamento político começou quando Platão descobriu que, de alguma forma, é inerente à experiência filosófica repelir o mundo ordinário dos negócios humanos; ela terminou quando nada restou dessa experiência senão a oposição entre pensar e agir, que, privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, torna a ambos sem significado⁵⁰.

Hannah Arendt oferece, em *Algumas Questões de Filosofia Moral*, uma reflexão vigorosa e como que preliminar ao tratamento de um grave problema ético da modernidade: "a tendência difundida da recusa a julgar"⁵¹. Esta tendência configura-se, segundo Arendt, como uma das condições do totalitarismo; em que os homens renunciam às suas qualidades humanas, isto é, agem como se a liberdade não pudesse pautar a sua ação; como *meros dentes de uma engrenagem*. E como se, desse modo, não se tornassem responsáveis pelas consequências de seus atos; como se, enfim, a burocracia os regesse de forma inexorável, tal qual sonhara Hittler.

⁴⁸ Professora da área de Filosofia da Educação da FE-USP. Formada em Filosofia e Ciências Sociais na FFLCH-USP, com mestrado e doutorado em Filosofia na mesma instituição. Atualmente pesquisa a filosofia política e da educação de Rousseau.

⁴⁹ Professor na área de Filosofia e Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Formado em Filosofia pela FFLCH-USP, com mestrado e doutorado em Filosofia e Educação na FE-USP.

⁵⁰ ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida - São Paulo: Perspectiva, 1972.

⁵¹ ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 212.

"Todo um coro de vozes me assegurava: existe um Eichmann dentro de cada um"⁵², diz Arendt. É como se ninguém assumisse para si a oportunidade de escolher algo distinto daquilo *que todos fariam*; e, pior do que isto: é como se todos se sentissem incapazes de emitir julgamento a respeito da escolha de outrem, quando este está diante de um dilema moral. Nesta espécie de negligência moral consigo mesmo e com a coletividade, nesta recusa em assumir-se como autor de suas escolhas e mesmo de julgar os demais e a si mesmo pelo que se fez, nisto, enfim, é que reside a banalidade do mal – pois, em tal disposição, não há mais atitudes moralmente condenáveis, apenas gestos que se é forçado a fazer, pela força das circunstâncias.

Um desprendimento desta amplitude para com a dimensão moral da existência tem um de seus pilares na compreensão da vida como valor supremo, assegura Arendt. Afinal, todas as virtudes são percebidas como *meros valores*; que, por sua vez, "seriam todos descartados diante da reivindicação dominante da própria Vida"⁵³. Eis um postulado moderno, que, a um só tempo, limita a ação moral (uma vez que, no limite, qualquer ação pode ser justificada para a manutenção da vida individual); e oblitera o próprio debate moral – pois, ao contrário da antiguidade (e mesmo da ética cristã), a conservação da própria vida toma o lugar da virtude e arvora-se como o bem mais nobre e precioso do ser humano.

Em se tratando de toda ética anterior à modernidade, "na vida há sempre algo mais em jogo do que a manutenção e procriação de organismos vivos individuais". Destarte, quando tratamos da simples manutenção da vida num âmbito biológico, por mais necessária que seja para as demais dimensões da existência humana, dela não se pode deprender ações que aspirem duração no tempo histórico (qual um valor moral ou uma obra de arte), uma vez que

este processo vital, embora nos conduza do nascimento até a morte em uma progressão retilínea de declínio, é em si mesmo circular, a própria atividade do trabalho tem de seguir o ciclo da vida, o movimento circular de nossas funções corporais, o que significa que a atividade do trabalho nunca chega a um fim enquanto durar a vida; ela é infinitamente repetitiva⁵⁴.

Em seu *Trabalho, obra e ação*, Arendt mostra que o homem, enquanto *animal laborans*, isto é, em sua dimensão puramente biológica e na medida em que *trabalha* (labor), não está, apenas por isto, plenamente inserido no mundo humano. Pelo contrário, é "com a palavra e o ato que nós nos inserimos no mundo humano, e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato bruto de nosso aparecimento físico original"⁵⁵.

Da mesma forma, o *homo faber* - o homem na medida em que erige o artefato humano e produz o mundo de objetos que o rodeia - não estabelece o homem no domínio pleno da dignidade humana. Pois está inevitavelmente preso às cadeias de

⁵² ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 123.

⁵³ ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 115.

⁵⁴ ARENDT, H. *Trabalho, Obra, Ação*. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, nº 7. Tradução: Adriano Correia. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/arendt-trabalho-obra-acao.pdf>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007; p. 180.

⁵⁵ ARENDT, H. *Trabalho, Obra, Ação*. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, nº 7. Tradução: Adriano Correia. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/arendt-trabalho-obra-acao.pdf>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

meios e fins. Constituinto-se a atividade de produzir os objetos, as obras (work) um meio para satisfação de um outro fim, seja este uma necessidade, uma utilidade, a própria atividade ou mesmo seu produto nunca são fim em si mesmo. Mas meramente meios para um outro fim; fim este que, no mais das vezes, pode igualmente ser conversível em um novo meio.

Ao elevar o homem enquanto usuário à posição de um fim último, ele degrada até mais vigorosamente todos os outros “fins” a meros meios. Se o homem enquanto usuário é o fim mais elevado, “a medida de todas as coisas”, então não apenas a natureza, tratada pela fabricação como o “material quase sem valor” sobre o qual operar [*work*] e agregar “valor” (como disse Locke), mas as próprias coisas “valiosas” tornam-se meros meios, perdendo assim sua importância intrínseca. Ou para dizer isto de um outro modo, a mais mundana de todas as atividades perde a sua significação objetiva original e torna-se um meio para satisfazer necessidades subjetivas; em e por si mesma, não é mais significativa⁵⁶.

Daí Arendt afirmar que “na própria esfera da fabricação há apenas um tipo de objeto aos quais não se aplica a lógica da cadeia sem fim dos meios e dos fins, e é a obra de arte, a coisa mais inútil e ao mesmo tempo mais durável que as mãos humanas podem produzir”⁵⁷. Todavia, segundo a autora, se pela arte é a obra que se imortaliza, pela política quem se imortaliza é alguém, por meio de sua vida e seus atos. E é através da *ação* – que a filósofa faz questão de distinguir de *trabalho* (labor) e de *obra* (work) – que o homem pode alcançar aquele estatuto ético.

A *ação*, com todas as suas incertezas, é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não *nasceram* para morrer, mas para iniciar algo novo. *Initium ut esset homo creatus est* — “para que houvesse um início o homem foi criado”, disse Agostinho. Com a criação do homem, o princípio do começo veio ao mundo — o que é naturalmente apenas um outro modo de dizer que com a criação do homem o princípio da liberdade apareceu sobre a Terra⁵⁸.

Desse modo, Arendt, distinguindo a *ação* da atividade do *homo faber*, liga-a à dignidade da política, pois é por meio dela, da autêntica e totalmente livre *ação* que o homem pode *criar o novo*. E não é de outra maneira que, para a filósofa, o homem adentra à esfera política: como um ente livre, arrancado das relações de mera causalidade no instante em que atuará entre os homens.

Contudo, mesmo apresentando uma proposta coletivista, o socialismo não pareceu a Arendt uma alternativa viável para que o domínio da moral passasse a figurar no rol da existência moderna. Isto porque, “se algo é característico a Lenin e

⁵⁶ ARENDT, H. *Trabalho, Obra, Ação*. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, nº 7. Tradução: Adriano Correia. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/arendt-trabalho-obra-acao.pdf>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007; p. 188.

⁵⁷ ARENDT, H. *Trabalho, Obra, Ação*. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, nº 7. Tradução: Adriano Correia. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/arendt-trabalho-obra-acao.pdf>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007; p. 189.

⁵⁸ ARENDT, H. *Trabalho, Obra, Ação*. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, nº 7. Tradução: Adriano Correia. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/arendt-trabalho-obra-acao.pdf>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Trótski, como representantes do revolucionário profissional, é a crença ingênua de que, uma vez mudadas as circunstâncias pela revolução, a humanidade seguirá automaticamente os poucos preceitos morais que têm sido conhecidos e repetidos desde a aurora da história"⁵⁹.

A moralidade, diz Arendt, desmoronou, "não entre os criminosos, mas entre as pessoas comuns". Sua conclusão desconcertante é que o Terceiro Reich, que não perpetrou apenas crimes comuns, o fez operando com pessoas comuns, "com mais ou menos entusiasmo, simplesmente porque fizeram o que lhes foi mandado"⁶⁰. Aponta ainda que este vácuo da moralidade não se dá somente nos períodos de crise, e que embora vencido na guerra o totalitarismo, não o foram as suas condições de existência, que grassam ainda na sociedade de massas. Todavia, este abandono da moral também teria se dado na história da filosofia, e não somente em tempos modernos: "até Kant, a filosofia moral tinha cessado de existir depois da Antiguidade... Se a filosofia moral tem existido ou não desde Kant, essa é ao menos uma questão em aberto"⁶¹.

É preciso notar que a autora perscruta a construção do juízo, especialmente do juízo moral, como tendo a sua origem no *estar só*, no *diálogo comigo mesmo*; mas que leva em consideração as opiniões das demais pessoas da comunidade – tal como no juízo estético kantiano. Entretanto, mesmo que a origem do juízo moral se dê neste apogeu da interioridade, se (e quando) ele é enunciado, passa a ter seus efeitos não só na esfera da intimidade, mas também na social; bem como não apenas no domínio do privado, mas também no espaço público-político.

Ademais, Arendt distancia cuidadosamente sua concepção de juízo moral das reflexões de Sócrates acerca da moral. Segundo a autora, estas últimas apenas dizem o que não se deve fazer, para não se entrar em contradição consigo mesmo, para não se desprezar a si mesmo em última instância.

Não é certamente uma questão de preocupação com o outro, mas de preocupação consigo mesmo, não é uma questão de humildade, mas de dignidade humana e até de orgulho humano. O padrão não é nem o amor por algum próximo, nem o amor por si próprio, mas o respeito por si próprio⁶².

Além de não oferecer orientações positivas acerca do que fazer, este procedimento socrático, exclusivamente racional e individual, não pode, por isso mesmo, segundo Arendt, legitimar-se senão em situações de emergência, posto que, em *circunstâncias normais*, um procedimento tão individualizante - *que toma como padrão o eu*; o "*self*" - jamais poderia servir de regra para as deliberações que, em suma, dar-se-ão *entre os homens*; e que, portanto, devem buscar a sua legitimação e sustentação em meio a eles.

Há ainda, diz a filósofa, *a perplexidade mais chocante*, como fruto da abordagem incompleta da moral concebida por Sócrates: o fato de sua concepção racionalizante sustentar a "impossibilidade de o homem praticar deliberadamente atos

⁵⁹ ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 116.

⁶⁰ ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 122.

⁶¹ ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 131.

⁶² ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 131.

cruéis, querer o mal pelo mal”⁶³. O preceito socrático assevera que ninguém deseja o próprio mal; e que, se por ventura o escolhe, isto se deve a um erro da razão, não da vontade. Unindo este preceito ao axioma moral segundo o qual é preferível sofrer o mal a praticá-lo (pois quem o praticar terá que conviver consigo mesmo), temos que fazer o mal é fazer um mal a si mesmo, o que, finalmente, ninguém pode querer.

Kant também recorre ao desprezo por si mesmo como a razão definitiva para não se praticar o mal. Desse modo, explica que aqueles que o praticam, em primeiro lugar, abrem uma exceção para eles mesmos de uma regra, que reconhecem como legítima, e, se não se desprezam por isto, é porque conseguem mentir para si mesmos. No entanto, "segundo Nietzsche, o homem que se despreza respeita pelo menos aquele dentro de si que despreza. Mas o mal real é o que nos causa o horror inexprimível, quando só o que podemos dizer é: isso nunca deveria ter acontecido"⁶⁴. E não o deveria, afirma Arendt, entre outras coisas porque semelhante horror faz com que os homens não possam se reconciliar com seu próprio passado.

"É como se o homem, no final de sua vida, quisesse ser capaz de dizer: fui feliz. Segundo os moralistas, isso só deveria ser possível para as pessoas que não são más, o que, infelizmente, não passa de uma suposição"⁶⁵. Para além de toda contingência de situação histórica ou de contexto social, isto é, para além de qualquer influência de tempo e espaço; e para além mesmo da pouca profundidade de que alguém possa ser capaz, quanto ao *estar só*, há este horror inexprimível, que todos podem perceber; mas em relação ao qual a filosofia *se cala*. Reconhecido pela literatura e até (embora poucas vezes) pela religião, este mal emerge, na sociedade, da impessoalidade burocrática, como algo tão bizarro quanto uma espécie de ação sem autor; e, pior, sistematizado e em larga escala.

Em *Responsabilidade pessoal sob a ditadura* a reflexão de Arendt conduz à inversão do paradigma de que cidadão virtuoso é aquele que obedece às regras de sua cidade. Paradigma, lembremos, defendido por Sócrates - no diálogo platônico *Apologia de Sócrates* -, referência ética de Arendt, justamente pelo seu modo de conduzir-se diante das questões morais.

Dessa forma, se Sócrates considera justo acatar uma deliberação da sua pólis, mesmo sendo incorreta, por ver justiça neste gesto de obediência, Arendt destacará que o filósofo grego não se exime de agir, de assumir-se enquanto autor moral de sua ação. Esta é precisamente a questão central para a filósofa alemã. Particularmente em *tempos de crise*, o homem jamais pode agir como se estivesse no *jardim de infância*, pois, neste caso, obedecer não é outra coisa senão apoiar as decisões *vindas de cima*. Decisões estas que - dado o processo de autoengano coletivo que a burocracia representa em sua significação política - não são tomadas por ninguém, porque são tomadas por todos, *que fariam o mesmo em meu lugar*.

Para combater esta mágica perversa, que cria ações sem autores, aos que simplesmente obedecem, Arendt acha preferíveis aqueles que sustentam uma postura crítica, mesmo cética, quanto aos valores e regulamentos morais vigentes. Pois em tal postura estará presente o exame das coisas antes da tomada da decisão de agir, e em consequência, se tornará impossível que o sujeito não se responsabilize pelo que fez, bem como pelo que não fez.

⁶³ ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 136.

⁶⁴ ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 131.

⁶⁵ ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 196.

A esse respeito, o total colapso moral da sociedade respeitável durante o regime de Hitler pode nos ensinar que, nessas circunstâncias, aqueles que estimam os valores e se mantêm fiéis a normas e padrões morais não são confiáveis: sabemos agora que as normas e os padrões morais podem ser mudados da noite para o dia, e tudo o que restará é o mero hábito de se manter fiel a alguma coisa. Muito mais confiáveis serão os céticos, não porque o ceticismo seja bom ou o duvidar, saudável, mas porque são usados para examinar as coisas e para tomar decisões. Os melhores de todos serão aqueles que têm apenas uma única certeza: independentemente dos fatos que aconteçam enquanto vivermos, estaremos condenados a viver conosco mesmos⁶⁶.

Por isso, Hannah Arendt não subestima a importância moral de emitir julgamento sobre tais questões. Esta importância vai muito além da imputabilidade jurídica daquele que inquestionavelmente praticou ou foi cúmplice de atrocidades, por mais que *cumprisse ordens*. Na verdade, a importância maior de não se furtar à responsabilidade de julgar moralmente as ações, como louváveis ou condenáveis, reside no fato de que tal julgamento é o que, em última instância, pode evitar a inaceitável compreensão de que, para Eichmann, não havia uma responsabilidade moral no cumprimento de suas ordens.

O que perturbava em Eichmann era precisamente haver tantos parecidos com ele, e que todos eles não eram nem perversos nem sádicos, antes eram e continuam a ser terrível e atterradoramente normais. Do ponto de vista das nossas instituições legais e dos nossos padrões de juízo moral, esta normalidade era muito mais aterradora que todas as atrocidades juntas, pois ela implicava que este novo tipo de criminoso, que é na verdade um inimigo do gênero humano (*hosti generis humani*) comete os seus crimes em circunstâncias que tornam quase impossível para ele tomar consciência do crime ou sentir que está a proceder erradamente⁶⁷.

Arendt indica então ao final de *Algumas questões de filosofia moral* a importância moral do exemplo. Desse modo, refere Sócrates e o papel que seus atos, e não somente suas palavras, tiveram para o êxito de seus preceitos morais no ocidente. Para preferir a figura de Sócrates como um exemplo moral, ao invés da de Barba Azul, é preciso julgar moralmente as ações de ambos. É preciso, enfim, não renunciar às qualidades do ser humano, que trazem consigo a sua responsabilidade, juntamente com a sua própria dignidade.

Autoridade e Educação – Notas Preliminares

A partir desta perspectiva política e desta leitura da modernidade, Hannah Arendt, no ensaio *Crise na educação*, fará reflexões sobre o modo como a crise geral da modernidade manifesta-se na educação. E sobre como aquela renúncia à responsabilidade, pela recusa em se posicionar no julgamento moral, transforma-se, na educação, na recusa do educador de assumir sua dupla responsabilidade.

⁶⁶ ARENDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004; p. 107-108.

⁶⁷ ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001; 355-356.

Para além de perfilar as consequências nocivas à educação da renúncia das *qualidades humanas* - renúncia esta que Arendt sintetiza como *abandono e traição* por parte dos adultos em relação às crianças, cabe ressaltar o que faz com que a filósofa considere tratar-se de um dever do educador a adoção do papel de “representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é”⁶⁸.

Trata-se, antes de tudo, de uma relação de cumplicidade do adulto em relação à criança – a quem deve oferecer informações decisivas sobre o mundo em que ela irá adentrar uma vez adulta. Mas para que esta cumplicidade ocorra é preciso que alguns pressupostos estejam bem estabelecidos. O primeiro deles, sublinha Arendt, é o de que o adulto creia que este mundo humano de que participa mereça ser continuado - através da inserção dos novos nele, uma vez que, se ele não estiver convencido de valer a pena a aposta na continuidade do mundo, a própria educação perderá seu sentido.

Uma deserção ética em relação ao mundo fez no passado com que educadores, movidos por utopias políticas, cometessem o desacerto de investir nas crianças a esperança política de salvar o mundo, do qual o próprio educador e demais adultos já haviam desistido. Desistência esta tratada pela filósofa como inaceitável movimento de não responsabilização, pois, “no que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso”⁶⁹, abdica-se de sua dimensão ética; e, sem que se perceba a gravidade política desta postura, abre-se caminho para poderes autoritários sobre as crianças, sacrificando a oportunidade desta nova geração de trazer ao mundo sua novidade.

Esta é precisamente a covardia praticada na educação, pois, sublinha Arendt, é como se afirmássemos: *que as crianças corrijam o mundo por nós*. Tal abstenção e fuga da esfera pública não se distingue essencialmente do posicionamento de Eichmann; e sua primeira consequência é tratada por Arendt como a condição, por excelência, da sociedade totalitária, isto é: pessoas que abdicam de sua responsabilidade diante do mundo e dos demais.

Arendt encontra em Rousseau um pioneiro da confusão que favorece tal postura de desistência do mundo (este visto como degenerado e sem conserto); e da projeção na educação de um ideal político que tende a negar este mundo, tal qual ele existe – este no qual nós, adultos, sujeitos históricos, devemos atuar e pelo qual deveríamos nos responsabilizar.

“Na educação”, continua Arendt, “essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade”⁷⁰. Esta consiste no reconhecimento da inegável assimetria entre adulto e criança – que se reflete em uma superioridade, igualmente inegável, do primeiro em relação à última -, mas que tem prazo de validade; e que, ao contrário de estabelecer a criança como uma *minoría excluída* e o adulto como opressor privilegiado, imputa a este a responsabilidade pela educação dos novos.

Responsabilidade com a qual se falta quanto se deixa seduzir pelo *pathos do novo*, pelo impulso de esperar das crianças uma tarefa que deve estar na mão dos adultos: a política. Tarefa para a qual o homem é chamado por sua condição de ente

⁶⁸ ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972; p. 239.

⁶⁹ ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972; p. 225.

⁷⁰ ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972; p. 239.

moral; e à qual não se recusa sem que com isto se degrade a própria dignidade humana.

Vemos, enfim, que, se Hannah Arendt se vale de todo o seu pensamento ético e político para identificar a *crise na educação*. Isto se dá, no limite, para que melhor se distingam estas duas esferas (educação e política), posto que, embora dialoguem continuamente, quando confundidas, cria-se, de um lado, uma enormidade de equívocos pedagógicos e, de outro, a própria negação da política – desprovida de seu elemento mais fundamental: a responsabilidade do homem diante do mundo que o circunda.

Referências bibliográficas

ARENDDT, H. *Algumas Questões de Filosofia Moral*, in: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*; tradução: Rosaura Einchenberg - São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ARENDDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ARENDDT, H. *Trabalho, Obra, Ação*. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, nº 7. Tradução: Adriano Correia. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp7/arendt.pdf> Último acesso em Setembro de 2008. CORREIA, Adriano. Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007

State “*Laïcité*,” Public Finances and Education in Brazil: In search of the religious roots of civil inequality⁷¹

Roseli Fischmann⁷²

Introduction

In 1995, I was amongst many secular Catholic leaders of São Paulo when I was living through yet another dramatic experience as a representative of the public universities in the State of São Paulo Special Commission for Religious Teaching in the Public Elementary Schools. They had met to discuss what should be the secular leadership’s attitude in face of strong public opinion mobilizing against the statements of the Brazilian Bishop National Conference - Southern Chapter in favor of religious education in public schools in São Paulo conducted by the Roman Catholic Church and paid for by public finances. I was the only one of our commission who decided to accept the secular Catholic leaders’ kind invitation on that cold and rainy Saturday afternoon.

I was meant to just listen and watch their debates, but I had to speak by the end, because it was then that I had to listen to them praying for the conversion of “those who don’t believe in the true God, and for the enlightening of the State Commission members.” Just after the meeting, they gently offered tea accompanied by conversation. Then, one of them, whom I had already met during a tense meeting with the governor, told me, “Listen, they will have to understand that they have to put up with it; they will have to accept – they must accept our point of view. We are the majority.” And I kindly asked her, “Please, could you explain who ‘they’ are?” After a long and perplexed silence, she said: “They, the different.” And again I argued with her, “Please, who are the different?” Even more tensely, after another silence, she

⁷¹ Lecture at the “II Encontro Cemoroc Educação: O conhecimento pedagógico e seus limites”. São Paulo, Dec 20 2012. Proofreading by Shelly Cox.

An early version of this article was presented in 2004 at the International Conference on Freedom, Religion and Belief, promoted by the International Society of Freedom of Religion and Belief and the Brigham Young University, in Provo, Utah, under the name “Religion, Education and Public Sphere in Brazil.” A more complete version was presented in April 2005 (Spring Term) when I was Visiting Scholar at Harvard University, at the Department of Psychology, in a session of the Project on Religion, Political Economy and Society (PRPES), one of the programs of The Weatherhead Center for International Affairs, directed by Dr. Rachel M. McLeary.

⁷² Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pesquisadora PQ 1-C do CNPq. roseli.fischmann@pq.cnpq.br.

responded, “They, the non-Christians!” Although I was aware that for her the word “Christian” was a synonym for “Catholic,” this was not the point she tried to make. So I replied, “Sorry, my friend, the ‘different’ to you are us, but the ‘different’ to us, non-Christians, is you. But we are all equal citizens before a *laïc*⁷³ State, as Brazil is. And that it is for you to accept.”⁷⁴

This short example shows the confused perception of a member of the religious majority in Brazil when needing to make different rights compatible under the principles of democracy, as well as how that mistaken perception, as a tendency, leads to human rights violations, even *unintended*. The counter-affirmation – “they, the different” – also signals an attitude pattern with a propensity to view national identity as inclusive of just one group of people while excluding others. Additionally, and especially, this majority view is an attitude averse to democracy because it simplifies the question, considering one group as better than and preferable to another, before the political order and the State, as if there were no need to make equal rights compatible. It also shows, particularly, the incapacity to accept the core issue: the fact that Brazil is a *laïc* State, under the Law, under the Federal Constitution. Such difficulty has deep roots in Brazilian culture and mentality, requiring special research attention, particularly relating to educational themes.

1. The confused and ambiguous relations of public-private/*laïcité*-religiosity in public finances in Brazil: early beginnings and beyond

The history of Brazil as it relates to western civilization begins in the so-called Great Navigations period, from the 15th century to the 16th, in the context of the Reform and Counter-Reform. In Brazil, colonized by Portugal since 1500, the absolute union of the State and Roman Apostolic Catholic Church was present in many ways, lasting even after the National Independence proclamation in 1822, up to the proclamation of the Republic in 1889.

Relating particularly to education (the social and cultural activity directed essentially to maintaining societal cohesion as well as to introducing desirable transformations in the public space), the union of the Kingdom of Portugal and the Roman Catholic Church was manifested by the presence of the Jesuits as being responsible for the public schools, a fact that has been part of Brazilian life ever since, until the Jesuits’ expulsion from Portugal and its colonies in 1759.

Regardless of their merits or demerits, which were not homogeneous or regular in the 210-year period under their responsibility, from 1549 to 1759, a significant issue of the Jesuits is the sources of the school-system budget as a way to define whether the schools owned by them were public or not. In this case, it is

⁷³ I prefer to use the term “*laïc*” rather than “secular” because “secular” still refers to a contraposition of “religious vs. secular,” whereas “*laïc*” makes possible a more precise reference to the Western origins of the issue in the French Revolution. In addition, “*laïc*” allows for a more accurate approach to the idea of a *laïc* State, the meaning of which is referred to in etymology from Greek “*laikos*,” “belonging to the people” (Houaiss, 2012); for more information see, e.g., “*OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE DO ESTADO*” (2012). In English, the more commonly used term is “secularism,” although there are conceptual differences; see, for instance, the website CONCORDAT WATCH (2012).

⁷⁴ Indeed, I have a special gratitude to those people, because this experience led me to include in the curricular document *Cultural Pluralism*, which I was writing at that time for the Ministry of Education, the following sentence as part of the contents: “Who is the different? Different are all of us, depending on who is looking at whom. But at the same time we are all equal in rights, before the Law, and in human dignity.” See BRASIL (1997 and 1998).

remarkable that a tenth of the taxes⁷⁵ collected under the Right of “*Padroado*” by the Kingdom of Portugal in Brazil had a permanent destination, in that historical period, to the Company of Jesus, to be applied in the “school of first letters,” or, in other words, grammar.

What was the meaning of the “*Padroado*,” an expression from the ancient Portuguese? Such privilege, conceived by the popes for the kings of Portugal, began in January 8, 1454, when Nicolas V signed the sealed papal letter “*Cuncta Mundi*,”⁷⁶ which was intended as an orientation to the exploratory commercial navigations of the southern hemisphere. In 1483, as King Dom Manuel was elected “Grand-Master of the Order of Christ,”⁷⁷ some benefits and privileges were incorporated into the Portuguese Crown, and a new sealed papal letter granted the Crown, for instance, jurisdiction over any region or land, even should it be yet unknown.

Because the pope decided that the expedition should also have a missionary goal, the papal letter allowed the Portuguese kings to exercise spiritual jurisdiction within the discovered lands, installing dioceses, nominating bishops, sustaining the cults, assuming all matters of diffusion and observation of the Christian principles.

Thomas Bruneau synthesizes the meaning of such regime as “the granting, by the Church of Rome, of certain level of control over a local or national church, to a civil administrator, in appreciation of his zealotness, dedication and efforts to diffuse the religion and as stimuli to future ‘good works’” (1974, p.31). Or, as summarized by Bruneau, this is “the spirit of the ‘*Padroado*’: what is built by the administrator can be controlled by him” (1974, p.31).

So, under the “Right of “*Padroado*,” the Portuguese Kingdom in Brazil also had the right conceived by the pope of collecting taxes, but with the intent to collect tithes from the believers, a contribution with religious meaning, to be used by the civil administrator. Therefore, it was money collected from the people, as with public taxes, generating a kind of public budget for the common good, under religious protection and meant to be in the name of the divinity.

Using the re-tithes of the tithes from the *Padroado* resources, the Jesuits were responsible for public education in Brazil from 1549 to 1759, so 210 of the 505 years of the inclusion of Brazil in western history.

2. Educational exclusion through everyday school practices by neglecting public legal documents in favor of private interests

The Jesuits first went to Brazil on a mission by King Dom João I stating, in the Regiment for the first Governor General of Brazil, Tomé de Souza, their responsibility for the Indigenous Peoples in the new land and for education in general. It is easy to understand. The Company of Jesus was created by Ignácio de Loyola originally in Spain, when he converted to a religious life from his military career, joining both tendencies, the military and religious styles. His exact aim was to offer to the pope a tool in the struggle against the Lutheran Reform, somehow beginning the Counter-Reform while at the same time strengthening it. As is known, in addition to the regular three vows that Catholic priests and religious adepts take – to poverty,

⁷⁵ It was called in Portuguese “*redízima dos dízimos*.”

⁷⁶ Vocabulário Prático de Tecnologia Jurídica (1991).

⁷⁷ The Order of Christ was the substitute for the powerful former Order of Templarios since 1317. So, some sealed papal letters had previously conceded rights and privileges to that Order, with repercussion to the process of colonization abroad in Europe – one of them, the navigation to South America.

chastity and obedience – the Jesuits take another one, of absolute obedience to the pope, even in matters not strictly related to faith. That is the main reason for the unconditional papal confidence in the Company. Nevertheless, such confidence left a heritage in Brazil.

Here it is important to make a first point about the consequences of the relationship of religion and State in Brazil concerning education, because this is the broader scenario and the core question in the creation of the first system of public education in Brazil. In fact, public education was immersed in the idea of serving: with strict obedience, against innovation (Counter-Reform), in favor of the power; dogmatically, against discussion and debate, in favor of rigorous (could it be argued as rigid?) doctrine, as everlasting; against individuals or localities, in favor of centralization.⁷⁸

The model of military-religious discipline, based in the “*Ratio Studiorum*,” (the Jesuitical rationale method for studies), created a national educational system all over the country, centralized, inspected by the Order, and controlled on a daily basis. Their system was opposed to most of the religious orders present at that time in Brazil, considering them as religiously feeble facing the conditions of the colony, creating animosity against the Jesuits themselves.

The first serious conflict having on one side the Jesuits and on the other the most powerful Portuguese colonists was over the question of school. In Brazil, the Jesuits had as first appointment the responsibility for the protection and guidance of the Indigenous Peoples, including their education. Some Jesuits were famous for their dedication in learning the natives’ languages because the first missions taught in those languages. As inferred from the letters written by the provincial supervisor in Brazil to the superior general and under the regiment of King Dom João I (1549), the primary intention of the Jesuits was to protect the Indigenous Peoples, dedicating to them all their efforts in Brazil, creating schools respecting their languages with the goal of converting them to Catholicism.⁷⁹

Nevertheless, the Jesuits were responsible as well for the educational system in Portugal, including the University of Coimbra. The Portuguese population in Brazil soon began to claim the schools for their children, similar to the Portuguese systems conducted by the Jesuits. This “seed” indicates how those of higher income, usually throughout the history of Brazil, claim the best school choices and conditions for their children, which they call their right, even when doing so represents closing the door of achieving rights for the low-income population. At that time, in the 1500s, the Jesuits made such a claim, attending their new schools (if not completely, at least substantially), leaving the Indigenous education as a second-level concern. As a matter of politics, they created schools similar to those already existing in Portugal, allowing the Portuguese children to continue their studies in Coimbra. The Indigenous children were excluded under the label of their “incapacity” to attend a school planned for and aimed at European culture.

⁷⁸ In an article presented and published in 1996, I briefly make a comparison between the religious system of colonization in the United States and Brazil, stressing the deep differences between the developments of both national systems of education. For example, one difference was the relevance of reading: in the case of Protestants, each person individually has access to the Bible, while for the Catholics, listening to preaching made for the believers was much more important than expressing oneself. Not casually, one of the most remarkable Portuguese and Brazilian literary works of that time is Father Antonio Vieira’s collection of preaching.

⁷⁹ As it is not the main scope of this paper, later this paper will present just a short mention of the problems referred to as the process of acculturation, combined with the genocide suffered by the Indigenous Peoples in Brazil. Another article is needed just for that theme concerning the relationship to religion.

This is another lasting repercussion of problems planted from Brazil as a Portuguese colony, although the debate is quite recent about the curriculum taught at public schools and the cultural plurality of Brazilian society. The situation has been changing since before the State, beginning in 1997, when the document *Cultural Pluralism* was launched as part of the National Curriculum Parameters of the Ministry of Education, although researchers and social movements had previously pointed out such need.

3. Where the school system meets culture and land

When they arrived in Brazil, the Jesuits were regimentally responsible for protecting the Indigenous Peoples from slavery. As part of this task, they formed the “*aldeamentos*,”⁸⁰ where, if the Indigenous would stop practicing parts of their culture, they could receive Catholic education and learn practices of agricultural work and business. In some parts of the colony, the Jesuits developed farms and missions together, producing and trading their products and sending the money from that trade back to the missions.

These farms were a basis of conflict between farmers and the Jesuits. Portuguese farmers said that instead of protecting the Indigenous, the Jesuits were taking them as their own slaves in order to keep them from being captured and made into slaves at Portuguese farms.

By the time of the expulsion of the Jesuits from Brazil by Marquise of Pombal, the “missions,” as they were then called particularly in southern Brazil, had been openly in favor of the Jesuits. On the other hand, the Jesuits also accompanied the “*entradas e bandeiras*” (enters and flags) expeditions responsible for expanding the Portuguese colony borders,⁸¹ with a military and trade profile, many times enslaving Indigenous males, raping Indigenous females, and sending most of them from São Paulo.⁸²

At the same time, the question of African slavery as a trade was not a problem for the Jesuits; they were set free of such concern with a papal document establishing that the black Africans do not have a soul. Therefore, despite being absurd regarding human rights, that document seems to be part of the political and economical agreement of the Vatican with the kingdoms and nobles. This fact, which would be completely unacceptable in ethical terms, was made possible by a so-called theological intervention (perhaps better considered as an “invention”) to justify the brutality of slavery.⁸³ However, once this was proclaimed, due to the moral and spiritual authority of religion, people’s consciences were released to practice all atrocities and violations. For the enslaved Africans, no initiative was taken to offer education, thus condemning them to an oral tradition, both as a strategy of protection, particularly in reference to the sacred core of their religious practices, and to make impossible other forms of expression, as well.

⁸⁰ The meaning of “aldeamento” could be translated as “small *village*,” a planned and organized place central to Indigenous everyday life, neighboring a Portuguese village.

⁸¹ The Tordesilhas Treaty had defined the limits between Spain and Portugal in Latin American colonies, and such movements as “*entradas e bandeiras*” aimed to expand beyond the agreement.

⁸² See among others Montero (1994).

⁸³ See LIRA (1983).

Many documents and newspaper editorials from the first decades of the 20th century⁸⁴ clearly show some of the strongest roots of prejudice still alive within the Brazilian population, laid down by the religious construction of the past. Even the recurrent attitude of most of Brazilian schools and teachers points to a hidden but effective racism, having as a basis – even unconsciously – the non-recognition of the full humanity of African descendants.⁸⁵

Returning to the theme of the Indigenous People: although it is internationally known and therefore unnecessary to mention the genocide they suffered in Brazil during the first centuries of colonization, we should also consider that there are presently in Brazil more than 230 different Indigenous groups, speaking about 180 different languages, although representing less than 1% of the population. Some of those groups are threatened to be extinguished; some are facing massive suicide of their youth due to cultural shock that puts them between assimilation and tradition, forcing them to face the lack of social and cultural recognition and the needs of their people and their own, as well as the deep gap between the opportunities in the majority society and those in their own. The issues of land and respect for their own cultures are basic, and both relate to education. As for culture, the comment is common: “Let them be like the others,” meaning assimilation. As for their land, the remarkable wealth of their territories leads the debate, and current practices favor much more the interest of private farms and mineral explorers than Indigenous cultural needs and historical rights.

So, the relationship between religion and cultural domination is strong, particularly for those involved in missionary work. Nowadays many religions, but mostly Christian denominations, still have traditional practices of missionary work strictly devoted to the conversion of the Indigenous. In addition to the struggles for guaranteeing their cultural identity – in which the theme of education has a main role – and assuring the property of their land, the Indigenous have to deal on a daily basis with a situation that has transformed them even to the extent of competition. The crisis is so that, in some cases, different denominations compete against each other, and, frequently after conversions, spread dissension and discord amongst the same group or even the same Indigenous village.⁸⁶

As for the “blossoming” of such seeds from the Catholic Church, on one hand the actions of CIMI – Conselho Indigenista Missionário (Missionary Indigenous Council)⁸⁷ – have a Christian ecumenical orientation but are attached originally and in organizational terms to the Catholic Church. The CIMI is frequently involved in issues regarding the defense of Indigenous lands and is one strong and traditional organization devoted to Indigenous education. Although their stance is ambiguous because, as they proclaim their respect for Native cultures and spirituality, they also stay deeply involved in evangelization. Yet, they have been proceeding with a statement from the Catholic Church regarding past apologies.

In the same direction, with some differences of approach, the “Instituto Socioambiental – ISA”⁸⁸ (Social and Environmental Institute) – works together with Indigenous People, giving priority to institutional research. ISA, nowadays, is much

⁸⁴ See, for instance, CAPELATO & PRADO (1980). See, also, AZEVEDO (1987). And also see among others Fischmann (2002).

⁸⁵ See Cavalleiro, E. (2003).

⁸⁶ Statement by an Indigenous leader in an interview, part of this research.

⁸⁷ See <http://www.cimi.org.br>

⁸⁸ The ISA is one of the three institutional “inheritors” of the former CEDI – Center of Ecumenical Documentation and Information. See <http://www.facebook.com/institutosocioambiental> .

more concerned with an anthropological approach than religious, which points to the remaining historical influences of its origins.

On the other hand, the issue of land still is a focus of attention in some sectors of the Catholic Church in Brazil, particularly those remaining from the Theology of Liberation. A very recent example is the assassination of Dorothy Stang, a Notre Dame Congregation sister, in Pará, north of Brazil and a contested terrain within the country. For many years she had been joining and supporting agricultural workers involved in sustainable development. It is important to remember that that geographic area contains impressive natural resources related to the Amazonian forest: minerals and so forth.

Stang was a member of the “Comissão Pastoral da Terra” – CPT (Pastoral of Land Commission) – the same branch of the Catholic Church involved in the Movimento dos Sem Terra (Landless Movement), yet not the only influence and support for this social movement and NGO.⁸⁹ This information brings some light to the theme developed in this paper concerning the change of attitude of some part of the Catholic Church over hundreds of years, yet not representing the overall contemporary opinion and political position of the Roman Catholic Church in Brazil.

Regarding the issue of African-Brazilians, there are repercussions for them as well in the matter of land. During slavery the Africans developed varied forms of resistance, one of them being organized escape from the masters’ farms and houses to the forest, organizing their lives in “*quilombos*.” The *quilombos* had represented a democratic experience with many people living together from different origins, not just Africa. The most famous is named Palmares, with its main leader being Zumbi, a national hero for the African-Brazilians and for most Brazilians involved in the struggle against racism.⁹⁰ Currently the issue is land as well, because the lands of the “*quilombos* remainings”⁹¹ constitute a right stated in the Federal Constitution of 1988 as of “*quilombolas*” communities’ own. But as with much or most of the Indigenous territories, those lands are waiting for regularization, demarcation and official documenting.⁹²

Both cases reflect the structural difficulty that is present in Brazil of putting into actual practice what is more commonly a simple verbal recognition of the minority’s rights. Both cases are also related to education, because the communities involved as owners of those properties – Indigenous and African-Descendants – have been assured, in the Federal Constitution (1988) and in the Law of the National Education Basis and Guidelines⁹³ (1996), the right to develop their own systems of education that are integrated into the national educational system. But how to do it properly, when even the land is not assured? How to strongly establish the limits of their action and possibilities for spreading and practicing their cultures and so educating their children? How can they feel as though they are truly participating in Brazilian national society and identity?

⁸⁹ Source: media in general, various websites. The missionary was assassinated on February 11, 2005. See, for instance http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?cod=32959&lang=PT .

⁹⁰ See, for instance, FISCHMANN (2001).

⁹¹ In Portuguese, “remanescentes de quilombos.”

⁹² See among other documents <http://heiwwww.unige.ch/humanrts/commission/country52/72-add1.htm>. See also Davis (1999). Also a good source for understanding the State point of view is the report Brazil presented to the UN in 1996: “Brasil, Ministério da Justiça/Ministério das Relações Exteriores – Décimo Relatório Periódico Relativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.” Brasília, FUNAG/Ministério da Justiça, 1996.

⁹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96.

4. Questions for present and future challenges

Even at the risk of oversimplifying, it is important to summarize the main points present in the theme of public-private/laic-religious. What are the main aspects worthy of attention regarding the relations of religion and State, education and public finances in Brazil?

The moderate separation of religions and State in Brazil, as stated for specific juridical opinion,⁹⁴ is manifested in the possibilities of cooperation without mutual interference, particularly in the field of public finances. The State exempts religious institutions of taxes for activities in areas that grant them a “certificate of philanthropy” and as a “non-profit organization.” Particularly when serving in the areas of education, health and social services, as well as temples, it is implied in Brazil that such measure should promote freedom of religion, belief and, in the case of temples, worship.

Nevertheless, this measure was the center of controversy in 2003, resulting in the cancellation of “certificate of philanthropy” for many institutions, particularly for those offering educational services in higher education. The federal government alleged that such religious institutions ran for-profit schools that belonged to the religious communities or had not accomplished their commitment to offer grants to students, mainly from low-income families.⁹⁵

Besides, after many decades of revision, the Brazilian Civil Code was finally approved in 2003, raising many questions in the field of religious institutions, particularly but not exclusively regarding philanthropy and civil associations (wherein it is possible to include the religious association under the Brazilian law). This is a more structural theme regarding religion in the public sphere in Brazil, deserving attention and revealing new sources of possible controversies.

Public awareness of freedom of religion and worship is fairly recent among Brazilian citizens. While adepts of minority religions are certain of their civil rights, this is not the case for the majority of the population: followers of Catholicism connected to the Vatican. This matter was brought to public debate, where arguers stressed the instruction of religion in public schools, which is beyond the scope of this discussion but is important to mention as one of the most sensitive themes currently on the issue of religion in the public sphere in Brazil.⁹⁶

The debate on religious prejudice and discrimination has been growing, gaining more exposure than ever. In some ways, discussing religion has always been a source of verbal discomfort in Brazil, given that by tradition the Brazilian is considered “the cordial man,” as mentioned by the historian Sergio Buarque de Holanda.⁹⁷ The difficulty of distinguishing between being “impolite” and being

⁹⁴ It is related to a juridical opinion presented by Anna Candida da Cunha Ferraz, professor at USP Law School, by our request, to the State of São Paulo Special Commission on Religious Education at Public Schools in 1995. See: Relatório da Comissão Especial sobre Ensino Religioso nas Escolas Públicas, São Paulo, FEUSP/Secretaria de Estado da Educação, 1996.

⁹⁵ It is usual that such institutions establish fees at a certain level, then apply a general discount to all students, in the name of philanthropy, without any other particular concern other than the practices of offering full grants as a privilege to those chosen as “*clientelismo*” and “*fisiologismo*”: common bad political practice in Brazil.

⁹⁶ Other aspects are attached to that awareness, as well as part of a movement that we are in search of nurturing in our everyday life, through academic research and by working with the media in general, for two decades or so.

⁹⁷ See HOLANDA (1989). In a new preface after some editions, Holanda explains the meaning of “cordial man” as he who reacts with the heart (“*cordis*” in Latin). Nevertheless, many times the question of affection is relevant and so is the way of interlocution, particularly the tone of voice, the words said,

“assertive,” combined with a history of effective persecution of religions other than Catholicism, raised such an issue with impact in the population census. An example of the lack of public interest for the theme is revealed in the 2000 census in which only one in every 100 interviewed were asked about his or her religious preference. In other words, it was possible that minority religions disappeared from statistical records, but the responsible organ for collecting the data justified itself, alleging methodological questions.⁹⁸ The Special Secretariat of Human Rights of the Presidency of the Republic launched in February 2005 the “*Cartilha* of Religious Diversity and Human Rights,” a booklet on “Religious Diversity.”⁹⁹

Within the theme of religious discrimination, it is important to stress that recently great strides have been made when an editor of anti-Semitic, Holocaust-revisionist books was condemned by the Brazilian Supreme Court, which considered the books a racist crime, and the condemnation was forbidden from being overturned and the condemned from being released on bail under the Federal constitution.¹⁰⁰ Once more the issues of racism and religion in Brazil are interlaced, and, this is the first case of condemnation for the crime of racism in Brazil ever.

The notable growth of Evangelical Churches has been mobilizing reactions of the Catholic Church and political sectors that traditionally composed the Catholic hierarchy and represents one major case in the new relations between religions and State, strongly involving economical aspects as well. Such increase is presented as well in public manifestations by the concession of radio and television broadcasting, bringing a new, undocumented role to those churches. There is also an expansion of economical activities attached to those religious denominations, such as clothing, in addition to the “exportation” of systems of such faith to Brazilian migrants (the regions of New England and Florida are good examples in the United States) and to Portuguese-speaking countries such as in Africa (Angola, Mozambique, for example). That expansion is surrounded by tension for the fight for political power by elective posts.¹⁰¹

even the mere impression of a friendly behavior, even when one is disagreeing with the interlocutor, or at least when one uses silence instead of a direct response, straight to the point, when bothered by others. This is one of the most sensitive cultural points to consider in any program of human rights education in Brazil because it is one of the most subtle, yet effective, obstacles to achieving a better development of citizenship in everyday life in Brazil and a point to deal with in education in general.

⁹⁸ As for the real problems to obtaining reliable quantitative data on population and the historical role played by the Brazilian census, see NOBLES (2000).

⁹⁹ See the “*Cartilha*” in: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/cartilha.pdf> (the best translation to “*cartilha*” would be spelling book). It is a 37-page booklet, also published on the Internet, regarding exhortations of many different religions. It is not something new for the Brazilian State, since in 1998 the book *Manual Direitos Humanos no Cotidiano* had already covered the topic, but in more extensive way of participation and reflection. See *Brasil - Manual Direitos Humanos no Cotidiano* (Roseli Fischmann, ed.), Brasília, Secretaria Nacional de Direitos Humanos/USP/UNESCO, 1998 (reprinted in 2001). Previously, in 1975, in the military dictatorship era, CONIC – National Council of Christian Churches had published this booklet sponsored by CNBB – National Chapter for the Brazilian Bishops – an ecumenical reading of the Gospels under the light of the Human Rights Universal Declaration.

¹⁰⁰ The judgment had the academic support as *amicus curiae* from Dr. Celso Lafer, Professor of USP Law School and former Ministry of External Relations of Brazil, in addition to other international positions. It is an impressive document to be explored for a deeper discussion in the area.

¹⁰¹ The case of Rio de Janeiro is an example where the previous governor Mrs. Rosinha Garotinho – and in the previous mandate, her husband, then also governor of Rio de Janeiro, Mr. Anthony Garotinho – are Evangelical; even before them Rio de Janeiro had as governor Mrs. Benedita da Silva, the first African Brazilian and also the first Evangelical to achieve that important position. For instance, the issue of religious teaching in public schools in that Brazilian state has been receiving angrier reactions than ever, in a recent public polemic on the issue of teaching creationism versus evolutionism. There is even a judicial action of unconstitutionality proposed by institutions that were not worrying about the same issue when they belonged to the Catholic Church, pushing for the adoption of a kind of “ecumenism,” which is also understood by some sectors as a threat to the right of freedom of belief. The Presidential election in

Also recent and gradual is the recognition of the right to religious assistance in the Army, hospitals and prisons for the adepts of all religions, with repercussions for issues of employment. This is another point to be explored in academic investigations.

Another point is that finally the public is recognizing the African and African-Brazilian traditions, with all the inherent rights to that *status*. As mentioned before, the Brazilian public sphere had suffered a sort of “blindness” to religious diversity, but this statement is particularly true for the African tradition, even throughout the 20th century. Those traditions were considered a crime and legally forbidden as a practice in the first half of that century, with open police persecution.¹⁰² Nowadays they are one of the most powerful sources of strengthening African-Brazilians’ identity, although not for all; many are adepts of other religions.

Note that even after the revocation of such laws, fear deriving from the trauma and discriminatory attitude of the majority of the population regarding the African religious traditions led the believers to practice a kind of double identity: in private, African tradition; in public, Catholic.¹⁰³ It is important to not confuse such protective practice with syncretism, which is different. That is a typical case of resistance and resilience and is known as being much more effective as the person practicing it is more flexible. So, the African and African-descendant traditions’ recognition and the possibility of affirmation of identity in the public space are in favor of democracy, also with repercussions in the work place regarding the everyday life of co-workers and in a better acceptance of the real identity of candidates to employment vacancies.

References

AZEVEDO, Célia M. M.. *Onda Negra, Medo Branco – O Negro no Imaginário das Elites – Século XIX*, São Paulo, Paz & Terra, 1987.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96*, Brasília, Congresso Nacional, dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça/Ministério das Relações Exteriores – *Décimo Relatório Periódico Relativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Brasília, FUNAG/Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Pluralidade Cultural – PCNs*, MEC/UNESCO/PNUD, Brasília, 1997 (1ª a 4ª séries) and 1998 (5ª a 8ª séries).

BRASIL. *Manual Direitos Humanos no Cotidiano* (Roseli Fischmann, ed.), Brasília, Secretaria Nacional de Direitos Humanos/USP/UNESCO, 1998 (reprinted in 2001).

2010 also was an example of the religious social forces pushing their agendas in the final phase of the campaigns, facts that were new in Brazilian political culture given their unexpected dimension.

¹⁰² See PRANDI, Reginaldo (2003).

¹⁰³ See FISCHMANN (1996).

BRASIL. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. *Cartilha da Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*, Brasília, 2005 in <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/cartilha.pdf>.

CAPELATO, M.H. & PRADO, M.L.. *O Bravo Matutino* – Imprensa e Ideologia no Jornal O Estado de São Paulo, São Paulo, Alfa-Ômega, 1980.

CAVALLEIRO, E.. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar – Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*, 2ª ed., São Paulo, Contexto, 2003.

CONCORDATA WATCH. French Secularism (Laïcité): a precondition for human rights. In www.concordatwatch.eu/showtopic.php?org_id=1551&kb_header_id=7001. Accessed in Dec 01 2012.

DAVIS, Dariel R. – *Afrobrasileiros hoje* – Minority Rights Group International/Geledés/Selo Negro. São Paulo, Summus, 1999.

FERRAZ, Anna Candida da Cunha. *Relatório da Comissão Especial sobre Ensino Religioso nas Escolas Públicas*, São Paulo, FEUSP/Secretaria de Estado da Educação, 1996.

FISCHMANN, Roseli. Educação, Democracia e a Questão dos Valores Culturais, in Munanga, Kabengele, *Estratégias e Políticas de Combate ao Racismo*, São Paulo, Edusp, 1996.

FISCHMANN, Roseli. Ensino religioso em escolas públicas: subsídios para o estudo da identidade nacional e o direito do Outro in Bicudo, Maria A. & Silva-Jr, Celestino, *Formação de Professores*. São Paulo, Editora da UNESP, 1996.

FISCHMANN, Roseli. Identidade, identidades – Indivíduo, Escola: Passividade, Ruptura, Construção, in Santos, R. & Trindade, A. - *Multiculturalismo* – Mil e Uma Faces da Escola, 3ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FISCHMANN, Roseli. “Zumbi de todas as gentes,” in *Jornal do MEC*, Nov/Dec 2001, p.7.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Verbetes “laico”. In <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=laico> . Accessed in Dec 01 2012.

HOLANDA, S.B.. *Raízes do Brasil*, 21ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989. Nobles, Melissa – *Shades of citizenship – Race and the Census in Modern Politics*. Stanford, Stanford University Press, 2000.

LAFER, Celso. *Parecer Jurídico* - apresentado ao Supremo Tribunal Federal na qualidade de *amicus curiae*, no Julgamento de Siegfried Ellwanger e Editora Revisão. Exemplar do autor.

LIRA, João M.L.. *A evangelização do negro no período colonial*. São Paulo, Loyola, 1983.

MONTERO, John. O escravo índio, esse desconhecido, in Grupioni, L.D.B. *Índios no Brasil*, MEC, Brasília, 1994.

NOBLES, Melissa. *Shades of citizenship* – Race and the Census in Modern Politics. Stanford, Stanford University Press, 2000.

OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE DO ESTADO. Conceituação. In <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao1.html>. Accessed in Dec 01 2012.

PRANDI, Reginaldo – *Mitologia dos Orixás*, 5ª reimpressão. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

VOCABULÁRIO PRÁTICO DE TECNOLOGIA JURÍDICA, São Paulo, Fase, 1991.

Resistance tactics of creative self-expression to contemporary art/education: the role of critical and cultural pedagogy

Rosa Iavelberg¹⁰⁴

Pedro Bernardes Neto¹⁰⁵

Introduction

In the comprehensive rhetorical framework devoted to the art of speaking or operating, the Sophists have a privileged place, from the point of view of tactics. Their principle, according to the Greek rhetorician Corax, was to make the weaker position seem the stronger, and they claimed to have the power of turning the tables on the powerful by the way in which they made use of the opportunities offered by the particular situation. (CERTEAU, M., 1984, p. XX)

In early 20th century, art/education's¹⁰⁶ proposition presented us art classes as a creative practice directed to developing creativity and inventiveness potential, aimed at defending children from actions that were purely mechanical and repetitive, thus preserving their spontaneous nature.

Such ideas intended to make sure that children could develop and be creative without traditional education's authoritarian guidance. Consequently, child centered education, as it has been pointed out by modernist art/education, was able to recognize children's potentialities by doing their own art, essentially encouraging their creativity.

¹⁰⁴ Faculty member at Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Professor of the Undergraduate and graduate programs.

¹⁰⁵ Master of Science in Education by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹⁰⁶ In Brazil, Art Education has been the term used in curriculums designs since 2000, and before that, the previous terms, including the "Art" word were: Artistic Education (1970); Art Education (1980) and Art Teaching (1990).

Creativity theories were not merely speculations back then but the result of research with landmark conclusions that guided us toward promoting creative students. Viktor Lowenfeld, modernist art/education author refers to researchers Guilford and Brittain, who enumerate “eight creativity criteria, which significantly differentiate creative people from less or non-creative people as follows: *sensitiveness to problems; fluency; flexibility; originatily; redefinition or the ability to rearrange; analysis or the ability to abstract; synthesis an, coherence of organization* (LOWENFELD, 1981, pp. 45-49).

The focus given to creative self-expression, as it is well known, was a reverberation from modern art from late 19th Century and early 20th Century. During this period, the pioneers of art/education practices and ideas oriented to children and teenagers emerged. Among them, coincidentally, we find those who wrote about didactical proceedings (as we call them today), the artists of modern art: Lowenfeld (1961), Cizek (1910) and Stern (1961).

Artists and art/educators

In addition to art/educators, the critical thinking of many artists in the period mentioned recognized and valued childhood art. This understanding played an important role in spreading a new right for student’s artistic production: the exercise of creative capability in autonomous and authorial acts.

There are still art inceptions, unexplored beginnings, such as those encountered in ethnographical, or even at home, inside children’s bedrooms. Reader, do not laugh! Children have this skill, and there is a lot of wisdom in the fact of having this skill (KLEE apud IAVELBERG, 2018b, p. 78 – our translation).

Referring to Kandinsky’s thinking toward childhood art, Argan observes:

Kandinsky did not intend to demonstrate that children perceive the world in some way and represent it in that same way, which would be unwise; his intention was to analyze, in the children’s behavior, the inception, the primary structure of aesthetical operation (ARGAN apud IAVELBERG 2018b, p. 81 – our translation).

When we read Kandinsky’s ideas about childhood art, we identify the proposition of modern artists:

Furthermore, the well-gifted child possesses not only the capability to remove the form the object shows externally, but also the power to endue its soul with a shape where he or she expresses him or herself with more strength - through which he or she acts (or speaks, as it is

also said) with more intensity (KANDINSKY apud IAVELBERG 2018b, p. 81 – our translation).

The artistic production of children was also guided by philosophical, sociological and political foundations. It was believed that education through art could refine the perception of children and teenagers, making them sensitive to their world and that of others, to the action of caring for others, themselves and the environment. Moreover, it was advocated the despise for the consumer society, which exposed children to propositions that have stolen their creative autonomy, such as coloring books and excessive number of toys (LOWENFELD, 1961).

For modernist art/education, the strength of childhood art was internal and needed to be expressed in its art, and by taking this in regard, a better future was expected. (EFLAND et alii 2003).

In the narratives about workshops by authors, modernist art/educators themselves and their students, it may be verified that those daily practices included invention and the handmade, body to body building aspect with children and teenagers. Thereby, those art/educators could have the internal freedom of non-conformists, as Giard has told us (apud CERTEAU, 2014, p.18 – our translation), by exercising a tactical resistance to the traditional propositions of art teaching, still in place, by the art classes they taught, while pioneers opening new pathways.

Franz Cizek, among other modernist art/educators, was an example of resistance and transgression. In the same time, according to Viola (1935), the artist and professor lectured in the public system of Vienna and resisted, continuously struggling to keep the art education proposition he created. Despite controversies between authors of contemporary art/education, Cizek workshop was acknowledged as the first art classes of free self-expression in the world, with documented productions by children and teenagers.

The resistance act of Cizek lasted from 1887, when he opened his private Youth Class, until 1904, just as the management the University of Applied Arts of Vienna took over them, thus resisting for 17 years. Later, the Nazis forced Cizek to shut down his art classes. (IAVELBERG, 2017).

The themes of modernist and contemporary art/education are paramount for the current research that is conducted in this field. As our reflections progress, we have found important meanings to the analyses of modernist experiences in Certeau's writings (2014). By following his terminology and conceptions, we understood that education connected government strategies in Vienna back then denied credibility to modernists approaches, since they did not believe in creative freedom for children nor regarded it as convenient. In turn, Cizek's tactic intended and was able to maintain a proposal that went against the status quo, despite being later restrained by the Reich power strategies.

Contemporary art/education

As of the second half of the 20th Century, modernist tactics of resistance against traditional education led to the belief of incompatibility between teaching, authority and subject autonomy (Carvalho, 2017). As post-modernist art/educators demonstrated, according to Wilson (2010), this supposed contradiction only exists at a superficial level and the factors of cultural mediation promoted by schooling, contrary

to the modernist understanding, may potentialize the student's creative process and development of a creative autonomy.

Scientific publications about education and art/education from the 80s and 90s, such as those by Ana Mae Barbosa and Heloisa Margarido (1990), Dermeval Saviani (1997), Saviani & Duarte (2012), Libâneo (1999), Heloísa Ferraz e Mariazinha Fusari (2009), guide this field, among others things, toward inserting cultural diversity and interculturality equality and, mainly, rupturing with and criticizing the discrimination that violates Human Rights.

Barbosa (2012) discusses the development of art teaching in Brazil, predominantly by teaching drawing, and revealed the conflicts among different conceptions. The author clarifies the philosophical and political scope of the debate on which Brazilian art teaching was founded. She also points out the basis against which the resistance tactics of creative self-expression were established in the country.

In the Brazilian scenario, we mainly emphasize the dispute between the Liberal and positivist trends that occurred from late 19th century to the beginning (first decades) of the next one. The first one dialogues with some of the principles of modernist art/education. For instance, Rui Barbosa, concerning drawing classes, postulated that “the teacher could never make corrections in the student's own drawing” (BARBOSA, 2012, p. 59 – our translation). As seen earlier, when we talked about Cizek, this is a central idea for the modernist authors. In turn, the liberal trend also focused on drawing teaching as the preparation for labor work. It is explicit when they defend that “all drawing teaching should have as its basis the geometrical forms through the freehand strokes.” (BARBOSA, 2012, p. 59 – our translation). Other principles that followed this trend during that time were: the need for creative development, somehow related with Lowenfeld, despite oriented toward industry interest; and the moral education, in a romantical sense of refinement of perception, feeling and spirit, an “axiom often repeated in the pedagogical work by Rui.” (BARBOSA, 2012, p. 60-61 – our translation).

As for the Positivists, the author explains that, in Brazil, they proposed the return to teaching art based on imitation and encouraging values such as strict discipline and respect for the social order established. For Barbosa the positivists represented the effort toward immobilism in art making and teaching. According to this kind of thinking, they were naturalizing social structures and, consequently, art itself. They still mean a heavy inscription from the past that lingers on in Brazilian schools. The main intellectual who followed this trend in Brazil was Benjamin Constant. (Barbosa op. cit.). Brazilian art teaching, therefore, carries those marks, inscriptions. Liberal and Positivist influences are still present somehow, both in the utilitarian view (liberal) and Eurocentric one (imitative, authoritarian, positivist). Thus, the resistance tactics of creative self-expression should take into account these notions that were strongly present in the process of establishing art/education in Brazil and overcome its retrogressive features. Nonetheless, as we pointed out in the beginning of this section, to resist against it, for us, does not mean to extinguish the teacher's role in the process of encouraging the student's creative art production.

Saviani & Duarte (2012) developed a materialist perspective regarding the role teachers play in the educational process. The discussion they presented talks at length in favor of the teacher's right to intervene in the student's learning process. According to them, “*education, while communication among people at different levels of maturity, is the promotion of the human being, from one part to another – that is, both of learner and teacher.*” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 14 – our translation). Thus, the influence an adult has does not essentially mean an obstacle to favoring the

student's development. What is necessary is to understand this process within this contradiction.

Martins (2011) endorses these ideas and, from the perspective of cultural-historical psychology, argues about the pre-eminence of a cultural factor for the human intellectual and artistic-creative development. Considering the transposition from a hominized human to a humanized human and the introduction of individuals in the history of human gender, the author says:

[...] so that this introduction takes place, it is not enough to be born into and to live in society nor is the immediate contact with human objectifications. So that individuals insert themselves in history and humanize themselves, they need education, the transmission of material and symbolical culture from other individuals. In the educative act, conditioned by social labor, resides the protoform of the social being, that is, of a being whose development is subjected to the amount of appropriations he or she performs. (MARTINS, 2011, p. 15 – our translation)

Martins (2011) also analyzes each one of the Higher Mental Functions, according to Vygotsky's (2008) terminology. When explaining the “imagination” function and the differences it presents when compared to the other psychological functions, the author adds to the comprehension of human development, and his or her creative progress from the art/education point of view:

[...] the reflection of reality doesn't merely embrace the perception that is recorded from what acts as an object in a certain moment, but dynamic pictures, “live” ones, that are subject to acquiring new shapes by an ideal act. The imagination supersedes the previous sensorial experience and, thus, their own reflected reality, at the same time that it finds in the reality its foothold and condition of existence. [...] Once all function processes are imaginative processes, in a sense, the singularity of imagination resides in the fact that the images of previous experiences change themselves and produce different and new images. It's about a mental activity that modifies the pre-established connections between image and object and produces another figurative image. Thus, the image produced may operate as a mental model to be conquered as the product of an activity guided by it, that is, by means of this process, the anticipated image of the activity's product may be constructed. (MARTINS, 2011, p. 180 – emphasis added – our translation).

In other words, the ability to create a subjective image comes from the initial reflection, the concrete conditions established. Nevertheless, the main characteristic of this mental function is not its reflection but, rather, its creation, including images that do not necessarily exist in material life. Martins (2011) further emphasizes this perspective when quoting Rubinstein: “Substantially, every image, in any measure, is both a reproduction – even though distant, mediated and modified – as well a transformation of what is real. These two tendencies, which always exist in certain unity, diverge simultaneously.” (RUBSTEIN apud MARTINS, 2011, p. 181 – our translation). And Rubinstein goes further saying that the more developed the imagination mental function the farther from simply reproducing the reality it is. (op.

cit. – our translation). Furthermore, we believe that the image is also able to create new realities (two-dimensional, three-dimensional, virtual and expanded ones) by means of imagination as well as of perception, sensibility, and cognition. The image creation also feeds itself of different images that are available to it, that may or may not hide power relationships that are present in different cultures.

From these contributions, we perceive the possibility of interlocution between authors of cultural-historical psychology and those of art, education and art/education. We understand that Iavelberg (2016), when explaining Thierry Duve's (2012) ideas, dialogues with Martins (2011) by emphasizing the importance of students being in contact with the accumulation of historical and cultural knowledge produced by art:

In the wellspring orientation from the ideas of Duve one may verify the need for resuming the transmission acts in didactical situations jointly with the artists, so that the knowledge can be assimilated from what has been constructed in the History of Art of different cultures, educating judgment, knowledge about art and art making. (IAVELBERG, 2016, p. 154 – our translation).

In the cultural-historical psychology concept, the ideas Iavelberg highlighted concerning Duve (2012) are essential for the artistic and creative development of students. According to Iavelberg, when speaking about Duve's positioning toward the modernists, he highlights two points in particular in his review:

[1] the emphasis on creativity and [2] the discovery of the rules of art by the artist. For Duve (2012), such points of modernist education are based on the modernist dictum “everyone is an artist”, which reiterates the myth of personal expression, in which each student works individually. Our author advocated the contrary, stating that isolation prevents a student's mistake from teaching the others. He proposes, therefore, what is currently understood among educators and art/educators as shared and collaborative learning. (IAVELBERG, 2016, p. 153-154 –emphasis added)

In short, to deny children the possibility to interact with artistic productions by their peers and other artists was part of the modernist proposal, which led to isolating children and teenagers in their creative act. They believed that this dome preserved the flourishing of creative beings. Today occurs the opposite, since interaction is seen as positive for learning. The contact the student has with the art of classmates and artists, as we know, does not regress genuine creation and, instead, it promotes the student's artistic and aesthetic development in an informed manner.

Wilson (2010) also reinforces this perspective when explaining the new art/education ideas of contemporary artists: “Rather than turning their backs to art history, contemporary artists are looking for images in it, so as to adequate and fulfill them with new meanings” (WILSON, 2010, p. 90 – our translation) and, goes further when he points out that: “My view is that new art teaching methods should be focused on the study of important artwork” (WILSON, 2010, p. 94 – our translation).

Wilson's (2010) concept of a new art teaching method reminds us of how cautious we must be when using the expression: “important artwork.” That is so because the body of work that was written by American art/education theorists, among whom we highlight Brent Wilson, integrating member of the Discipline Based Art

Education (DBAE) project, sponsored by J. Paul Getty Trust, institution in which The Getty Center for Education in the Arts operated during the 80s and the 90s (20th century), as well as the theorists who took part in the proposal known as Critical Studies in Art Education (CSAE) Project, in the United Kingdom between 1981 and 1984. Taylor (1986) gives us a new view: to oppose creative self-expression by recommending the interaction with artwork, both reproductions and original work at the museums.

But who defines what the “most important works” are? Important for whom or for which art history among so many? We add to this reflection Lowenfeld’s (1961) contribution, modernist art/educator, who associated the matter of who we intend to provide art/education to with the children’s lack of freedom in traditional schools. The author believed that the art education he practiced and studied aimed at preparing the new generations for building a much better world for all, within an inclusive view. Among contemporary propositions from the 80s, in Brazil, it is in the work of assimilating and rebuilding American and English proposals that we were able to observe the sprouting of the seed of what we may conceive as “important artwork” today, under an inclusive and contextualized view. As the result of this historical process, we must mention Ana Mae Barbosa’s work (in her Triangular Approach) and the Mexican proposal: Escuelas al Aire Libre.

In statement given to the Art Paths in Education (2014), Barbosa informed us that the Escuelas al Aire Libre were created in Mexico after the political revolution of 1910 in the country. She assigned to Best Mougard (1891-1964) the implementation of the schools from the study of indigenous expression, little appreciated until then, from which he abstracted a grammatical view with six basic elements, which he proposed be used by students in their creative works, as well as observation drawings of the surroundings to give value to their original environment. All these propositions, according to the professor, aimed at the appreciation of the autochthonous’ culture.

Ana Mae, in her statement concerning this issue, asserted that the influence of the proposal fell on the Triangular Proposal as an opening to the contextualization, appreciation of the culture of origin and restated the fact that we Brazilians carry the African, indigenous and European genes and, as such, she thought of directing art teaching to this intercultural context that is our own. (IAVELBERG, 2017, p.148-149 – our translation)

Conclusions

The association between the educational view oriented to Human Rights and that of History, Critical Pedagogy is essential, the second one already aiming at the first one. Today, the teaching of competencies and skills that are present in the federal government document, the Base Nacional Comum Curricular [*National Common Curriculum Basis*] (BNCC - 2018), contradictorily intends to inclusively related to current issues and those of social equality in different scopes. It proposes to consider contextualized knowledge that is related to local, social and individual realities. Concerning educational ethics, it understands that learning rights must be respected and extended to all children and teenagers, as a duty of the educational institutions. Nevertheless, after analyzing the association of the educational views above, we believe that the relations among BNCC, curriculum designs and the diversity of

artistic cultures to be contemplated in the schools should go beyond contextualized and local realities, to a wider field of cultural heritage, particularly because Brazil is rich in art production from different periods and diverse contexts. Even artwork coming from the European continent and from other countries that took part in our colonization process may have been produced by artists who opposed the political structures of domination of their contexts of origin and the censorship in art, mostly with no link with preserving the status quo.

That was the case, for instance, of modernist artists in Europe, who were under Nazi domination during World War II, such as Jewish art/educator Viktor Lowenfeld (1961), who left the region so that he would not succumb to Nazism. Settled in the United States of America, Lowenfeld criticized American consumerism and emphasized the care toward the environment that we all should have.

We are astonished to observe in different places of the world the exercise of unfair powers by the oppressor against the oppressed in the humiliating manners immigrants are received in Europe and in the USA; in the attack to families that, in their search for shelter from war, misery and religious persecution, face cynical and dissimulated racist politics. We also live the persecution of artists, the restriction to political freedom and freedom of expression, and the disrespectful interference in children lives, who have been isolated from their families under the justification of being “illegal immigrants” by politicians defending hegemonic interests. In Brazil and in other countries around the globe, women's effective social participation is repressed and the violence against them has been a field of struggle, particularly to the young ones. We have politicians and social pressures trying to restrict gender freedom, among other brutalities.

Regarding the gender theme in the official curriculum, despite the advances we verified with the insertion of environmental education laws, the inclusion and appreciation of studying Brazilian cultures, we also notice repression and prejudice against gender freedom being imposed on the text of the BNCC of Art, in its fourth version, in which competences and skills containing the gender word were replaced by other vague formulations intended to be more pleasant for some. We stress the absence of contents for the curricular Art component and the prevalence of the pedagogy of competences, which points to a scenario of debasement of this component.

In short, what is necessary is to develop resistance tactics in order to preserve that which our peers have already achieved in Brazil and worldwide, and to not just accept a bad lemon that will not turn into lemonade.

References

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido. (Org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC USP, 1990.

_____. *Arte-educação no Brasil*. 7ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Arte, educação e cultura*. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf> Consulta em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3*, Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 4*, Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 13, jul. 2018.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. *Educação uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CERTEAU, Michel. *The Practice of Everyday Life*. University of California Press, Berkeley, 1984.

CIZEK, Franz. *Children's coloured paper work*. Viena: Anton Schroll, 1910.

DUVE, Thierry de. *Fazendo a escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

FERRAZ, Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino da arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAVELBERG, Rosa. Contribuições de Thierry de Duve à arte/educação contemporânea. In: ARANHA, C. S. G.; IAVELBERG, R. (Org.). *Espaços de mediação: a arte e suas histórias na educação*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2016, p. 147-164.

_____. *Arte/educação modernista e pós/modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. *Periódico Horizontes*: v. 36, n.1, p. 74-84, jan./abr., 2018a. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. O pensamento artístico modernista, a arte infantil e a educação artística. *Revista Convenit Internacional*, n. 27, mai./ago. São Paulo/Porto: CEMOrOc/Universidade do Porto, 2018b. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit27/75-84Iavelberg.pdf>. Acesso: em 01 mar. 2018b.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEAL, M. Lucia; ALCURE, Adriana S.; BACELAR, Maria T. A. Pedagogias feministas e de(s)coloniais nas artes da vida. *Revista ouvirOUver*, v.13, n.1. Uberlândia, p.24-39, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/36982>. Acesso em: 20 mai. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e formação docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- LOWENFELD, Viktor. *Speaks on art and creativity*. 2ª ed. Virginia: NAEA, 1981.
- _____. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Vol. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz; 1961.
- MARTINS, L.M. *O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Bauru, 2011. 248 fls. (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista.
- PERCURSOS da arte e educação. Curadoria de Rosa Iavelberg e Eleilson Leite. Produção de Olhar Periférico Filmes. Realização de Ação Educativa. Apoio Instituto C&A. São Paulo, [s.n.], 2014. 10 DVDs encarte.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica*. 6.ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico Crítica hoje. In: *Pedagogia Histórico Crítica: legado e perspectivas*. PASQUALINI, Juliana C.; TEIXEIRA, André L.; AGUDE, Marcela de M. (Org.). 1ª ed. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 235/255.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- STERN, Arno. *Aspectos e técnica de la pintura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana M.; SALES, Heloisa M. (Org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC USP, 1990, p. 50-63.

Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar¹⁰⁷

Silvia M. Gasparian Colello¹⁰⁸

Cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige o olhar para a nova realidade. (FREITAS, 2003)

Instituído como política educacional do município de São Paulo, o “Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens” (Portaria n. 1084/14, Instrução Normativa SME 15/12/1918) atende, atualmente, 36.016 estudantes a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, com os objetivos de fortalecer mecanismos de aprendizagem e de inclusão, além de aprimorar o ensino por meio da formação de professores de recuperação. Como extensão desses objetivos, visa também resultados de amplo espectro: o aumento dos índices do IDEB, o desenvolvimento do projeto político pedagógico proposto pela rede (Currículo da Cidade) e a integração das áreas de conhecimento no âmbito escolar.

¹⁰⁷ O termo “sentidos” foi usado propositalmente, incorporando a distinção da semiótica russa (especificamente nos postulados de Vigotsky e Bakhtin) em relação ao termo “significado”. Este, como se sabe, tem uma conotação objetiva (por exemplo, os significados das palavras compartilhados pelos falantes de uma mesma língua). Os sentidos, por sua vez, dizem respeito a uma vertente mais subjetiva, pois constituem-se em função de uma consciência ou de um determinado contexto. Assim, da mesma forma que uma palavra (com um significado objetivo) pode ter muitos sentidos, o estado ou condição de um estudante pode se explicar por diferentes vias, dadas as possibilidades de entrecruzamento entre aspectos objetivos e subjetivos. A respeito dos conceitos de sentido e significado, recomenda-se as leituras de Brait (2005), Gonzalez-Rey (s/d) e Oliveira (1995).

¹⁰⁸ Professora Dra. e Livre-docente da Faculdade de Educação da USP, vinculada ao seu programa de pós-graduação e consultora da Secretaria Municipal de São Paulo pela UNESCO.

Partindo do princípio de que as medidas de intervenção previstas no referido projeto devem estar apoiadas na compreensão mais ampla da realidade dos estudantes, o presente artigo pretende colocar em evidência o reducionismo de muitos argumentos que, muitas vezes, obscurecem a compreensão dos problemas e, por essa via, evidenciar a complexidade do quadro de dificuldades apresentadas. Tão importante quanto promover iniciativas objetivas para o diagnóstico sobre a aquisição de conteúdos, os níveis de conhecimento em cada área de estudo e os graus de defasagem dos estudantes em relação ao que é esperado para os ciclos escolares (procedimentos construídos pela equipe pedagógica, mas ainda em fase aprimoramento), importa compreender quem é o estudante com dificuldade de aprendizagem, os sentidos que ele atribui aos conteúdos e seus processos cognitivos na progressão da vida escolar.

Diferentemente dos estudantes da “Recuperação Contínua” que, em sala de aula, são submetidos a intervenções mais específicas de apoio para superar pequenas dificuldades, as crianças e jovens encaminhados para a “Recuperação Paralela” já trazem em si a marca do fracasso, isto é, de problemas que não puderam ser resolvidos no cotidiano da escola (razão pela qual são convocados em horário alternativo, com outro professor e com específica proposta de trabalho); não raro eles estão marcados pelo sentimento de inferioridade perante os colegas com melhores condições de acompanhar o ritmo escolar. Vem daí o interesse em compreender seus históricos de “não-aprender”, seus vínculos com a escola e a relação que eles estabelecem com a aprendizagem.

Ainda que não se possa generalizar o impacto desse percurso para os sujeitos (no caso, a construção da situação de fracasso), vale sondar a respeito de como eles abstraem a complexidade da vida estudantil. Em outras palavras, na impossibilidade de retratar, de modo único e inflexível, o sentido atribuído à escolaridade, importa captar perspectivas relacionais (estudante-escola, estudante-professor, estudante-aprendizagem, estudante-objetos de conhecimento) que justificam a persistência de dificuldades.

Seja pelo montante de turmas e de escolas envolvidas no projeto (aproximadamente 400), seja pela quantidade de estudantes e diversidade das dificuldades encontradas, justifica-se o desafio de delinear posturas - tanto posicionamentos individuais e predisposições de determinados subgrupos como tendências coletivas de valores e sentimentos que sustentam os casos-problema. Se esses aspectos pudessem ser levados em conta, as iniciativas de recuperação poderiam extrapolar o âmbito específico do ensino (explicar mais uma vez o que não foi aprendido), para destravar “chaves-basilares” que, tão frequentemente, comprometem o processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a apreensão dos sentidos do fracasso escolar tem o potencial de oferecer pistas para a revisão de diretrizes pedagógicas, práticas de ensino, modos de intervenção, de relacionamento na escola e, como não poderia deixar de ser, de alternativas para a superação das dificuldades.

No esforço para captar sentidos, é preciso distinguir problemas e dificuldades (SILVA, 1996). No primeiro caso, vale considerar uma certa parcela da população estudantil que, em função de efetivos problemas, merece atenção especializada ou encaminhamento médico específico. Seja lá qual for o problema, as relações entre professor e estudante, entre crianças e atividades de ensino são essencialmente as mesmas (comparadas com quaisquer outras situações em sala de aula), cabendo ao docente acolher o sujeito, incentivá-lo, apoiar seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, e trabalhar com ele a partir de seus saberes e condições. É nesse sentido que se deve, também, entender o tom prospectivo do “Projeto de Apoio Pedagógico - Recuperação de Aprendizagens”: propostas de intervenção pedagógica entendidas não como restituição de saberes, preenchimento de lacunas ou correção de

falhas, mas como novas oportunidades para ensinar mais e aprender melhor. Nessa perspectiva, as oportunidades são (ou deveriam ser) múltiplas, fazendo com que a conhecida fórmula “trabalhar no limite das possibilidades do estudante” caia por terra, justamente porque a educação não pode e não deve pressupor limites.

De qualquer forma, a porcentagem de estudantes com efetivos problemas é imensamente inferior ao montante de sujeitos encaminhado às classes de Recuperação Paralela. Chegamos assim ao segundo caso, que é a consideração de dificuldades no contexto da recuperação: estados de defasagem transitórios e reversíveis, que se explicam em função de um quadro complexo de percursos, resistências, posturas, predisposições, sentimentos, valores, vínculos interpessoais e relações com os objetos de conhecimento. Por isso, vale dizer que a grande maioria das dificuldades de aprendizagem é indissociável do histórico escolar e das dificuldades de “ensinagem”, razão pela qual a situação deve ser enfrentada pela escola, em novas oportunidades de ensino e de negociação entre professores e estudantes.

Na prática escolar, a consideração de (ou confusão entre) problemas e dificuldades é particularmente delicada porque, não raro, remete a um paradoxo, cujos polos são, do ponto de vista do curso educativo, “paralisantes”. Por um lado, os estudantes com problemas têm direito a um diagnóstico elaborado por especialistas (SME/COPED, 2016), indispensável para eventual encaminhamento clínico, para esclarecimento às famílias e para orientação dos professores; indispensável também para que os estudantes não fiquem reféns de juízos nebulosos, de pareceres intuitivos ou de mecanismos de exclusão, que, como dissemos, podem paralisar caminhos eficientes de intervenção. Por outro lado, é preciso lembrar que muitos diagnósticos acabam, na prática, funcionando como “rótulos” que pesam sobre os indivíduos como justificção de limites ou como marcas precoces, predeterminadas e inexoráveis de fracasso.

Na tentativa de escapar dos riscos de diagnósticos paralisantes, vale resguardar-se de interpretações superficiais e fragmentadas que, muito frequentemente, circulam entre professores, educadores, estudantes, familiares e até mesmo nos discursos do senso comum, confundindo sentidos assumidos pelos estudantes com as supostas causas de problemas, em geral, constituídos como mecanismos de culpabilização. Mecanismos que, supostamente, deveriam explicar os motivos da não-aprendizagem e que, como sabemos, pouco avançam no enfrentamento deles.

A atribuição de culpa funciona como a imposição de um argumento que reforça o estigma e a baixa autoestima; de modo contrário, a apreensão dos sentidos impregnados às dificuldades é o ponto de partida para o diálogo na busca de reversão das dificuldades. A esse respeito, destacam-se os seguintes argumentos reducionistas (por vezes, equivocados e até preconceituosos):

- Psicológico: atribuição dos problemas ao estudante por supostas síndromes, carências e desequilíbrios, ou às suas famílias eventualmente desestruturadas e despreparadas para educar crianças.
- Afetivos: dificuldades de relacionamento, confusões de sentimentos ou casos de baixa autoestima.
- Intelectuais, físicos ou psicomotores: comprometimento das capacidades mentais ou funcionais a ponto de prejudicar a aquisição do conhecimento.

- Cognitivos: insuficiência de conhecimentos básicos ou lacunas no processo de aprendizagem.
- Linguísticos: uso de dialetos regionais ou sociais (preconceituosamente considerados incorretos e “pobres”) – a suposta “carência linguística” - e dificuldades para compreender a língua usada na escola ou para interagir com a fala do professor.
- Sociais: convivência em ambientes de baixo letramento ou de suposta “carência cultural”, justificando uma condição incompatível com a demanda escolar.
- Comportamentais: condutas inadequadas na escola, tais como apatia, indisciplina, violência, hiperatividade e problemas de atenção a ponto de prejudicar a aprendizagem.
- Pedagógicos: inadequação das práticas de ensino, despreparo dos educadores, baixa qualidade do trabalho escolar, dissonância dos projetos pedagógicos e precariedade dos materiais didáticos.
- Político-administrativos: desaparelhamento das escolas, desvalorização dos professores, insuficiência de materiais, sucateamento de equipamentos, falta de apoio especializado e precariedade das condições de trabalho escolar.
- Sociológicos: condição da sociedade corrompida pela crise de valores, pela desvalorização do saber, por problemas econômicos ou pelas injustiças sociais.

Embora esses aspectos possam merecer a nossa atenção, a ingenuidade de se atribuir as dificuldades de aprendizagem a determinadas causas (relações biunívocas e objetivas de causa e efeito) sustenta concepções simplificadoras, superficiais, preconceituosas e paralisantes. Simplificadoras porque resistem em compreender a complexidade do cenário educacional. Superficiais por apontar motivos que não necessariamente permitem apreender os sentidos que sustentam a situação. Preconceituosas porque partem do princípio de que é o estudante que tem que se ajustar à escola (e não o inverso); e paralisantes porque, conforme dissemos, muitas explicações parecem esgotar-se em si mesmas, isto é, ao situar as causas dos problemas, a tendência é incorporar determinismos (fortes o suficiente para justificar a impossibilidade de reversão do quadro), deixando de considerar as medidas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem.

Se é verdade que a educação é uma responsabilidade partilhada entre o poder público, a comunidade, as escolas, os professores e as famílias, é igualmente verdadeiro que a superação de dificuldades de aprendizagem é papel comum de todas essas esferas, cabendo aos educadores sensibilizar os envolvidos, promover a compreensão e a cumplicidade de familiares, avaliar as dificuldades para além da mera constatação de erros e articular os inúmeras instâncias de intervenção. De fato, não se pode esperar que famílias ou especialistas (neuropediatras, psicólogos, psicopedagogos e afins) assumam a liderança desse processo: como a escola é o principal espaço de aprendizagem formal e de sistematização de conhecimentos, é nela que devemos

centralizar as iniciativas de recuperação. De qualquer forma, para todos os envolvidos, é preciso ficar claro que a dificuldade de aprendizagem não é um dado em si, mas sim o reflexo de um processo involuntariamente construído que precisa ser ressignificado à luz de novas estratégias de intervenção educativa sem excluir expedientes de apoio e de parceria extra-escolar. Por isso, se pudermos substituir os mecanismos de culpabilização pela compreensão mais profunda e subjetiva das situações (sejam elas tendências comuns ou o caso a caso de determinados grupos ou estudantes), estaremos nos aproximando de sentidos que sustentam a persistência das dificuldades.

A esse respeito, cumpre denunciar procedimentos diagnósticos que, com a intenção de obter explicações objetivas (mais uma vez, a consideração de causas objetivas) e avaliar os estudantes pelo que “lhes falta”, falham no que deveria ser o mais básico em qualquer proposta de recuperação: a escuta do estudante que, supostamente, está em defasagem. Assim, poderíamos dizer que, muitas vezes, as propostas de ensino são solapadas pelo desequilíbrio entre o como o sujeito é avaliado pelo professor e o como ele se vê na relação com o contexto de aprendizagem. Sem desconsiderar o mérito da avaliação docente, é preciso assumir que buscar o ponto de vista da criança “*é a única maneira que se tem para desvendar algumas questões. Não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto*” (DEMARTINI, 2001, p. 2).

Nessa direção, pesquisas realizadas com estudantes de escolas públicas (CARRAHER, 1989; COELHO, 2009; COELLO, 2001, 2009, 2011, 2012, 2014, 2017, 2018; SIQUEIRA, 2018; SMOLKA, GOES, 1995; TEIXEIRA, 2011; ZACCUR, 1999), com maior ou menor margem de erro, permitem situar o “Sujeito em Recuperação” e os descaminhos interdependentes que sustentam o não-aprender: o vínculo com a escola, o apoio familiar, a relação com o processo de aprendizagem ou com os objetos de conhecimento, a valoração dos campos específicos de aprendizagem, tais como a Língua Portuguesa e a Matemática. A tentativa que se segue para situar cada um desses aspectos justifica-se pelo interesse em buscar implicações para a prática educacional e, particularmente, para o planejamento de projetos de recuperação paralela.

É muito comum que os Sujeitos em Recuperação, em função de múltiplos fatores, tenham um frágil **vínculo**¹⁰⁹ **com a escola**, o que, na prática, pode se desdobrar em sentidos específicos: funcional (não compreender a função ou o funcionamento da escola); pessoal (incapacidade para vislumbrar o papel da escola no seu projeto de vida); social (não perceber a escola como um ambiente amistoso ou cooperativo); relacional (dificuldade de relacionamento com os professores ou com os colegas). Ao colocarem-se (ou serem colocados) como “estrangeiros” no ambiente escolar, os sujeitos podem sentir a falta de apoio, de motivação e de disposição para frequentar a escola. Vem daí algumas situações de pouco comprometimento com as tarefas, a presença em sala de aula como mera obrigação e, muitas vezes, até o desrespeito pelo espaço escolar. Nesses casos, a vida estudantil configura-se como um âmbito paralelo, desinteressante e desvalorizado, na relação com a própria vida: um viver mal sintonizado com o aprender e com a curiosidade inerente ao ser humano.

No que diz respeito ao **apoio familiar**, os sentidos da vida escolar subdividem-se em dois polos extremos. Em primeiro lugar, é possível situar estudantes que não têm o suficiente apoio da família, o que, não necessariamente, significa uma situação de descaso ou de abandono. Muitas vezes, isso ocorre em função das condições de vida, de trabalho ou de sobrevivência. Vivendo em um

¹⁰⁹ “Vínculo” (do latim, *vinculum*), significando uma ligação que une as duas partes envolvidas, aproximando-as. No caso da relação do estudante com a escola, sentir-se incluído, acolhido pela escola, ou como parte integrante da instituição.

contexto, onde o espaço escolar ou a valoração do conhecimento ficam em um plano secundário, crianças e jovens tendem a incorporar esse sentido e buscar outros âmbitos de autovalorização (por exemplo, o ingresso precoce no mercado de trabalho, às vezes, até a contravenção).

Se, por um lado, muitos pais se sentem intimidados perante o *status* da escola (“*Quem sou eu para discutir com os professores?*”, “*Melhor do que eu, eles devem saber o que estão fazendo com as crianças*”, “*A escola só me chama para reclamar do meu filho e eu não sei o que posso fazer*”, “*Eu já fiz a minha parte em garantir a matrícula, agora é função do professor desenvolver seu trabalho*”, “*Quem sou eu para ajudar na vida escolar?*”¹¹⁰), por outro lado, muitas escolas lamentam a suposta indiferença dos pais no acompanhamento dos filhos ou até criticam essa situação assumindo o pressuposto de que o apoio familiar é um pré-requisito para a aprendizagem (“*o que eu posso fazer se os pais não colaboram?*”, “*se os pais não fizeram nada pela criança até agora, como eles querem que os filhos se adaptem à escola*”) sem tomar medidas concretas de aproximação, de diálogo e de estabelecimento de parceria.

Em segundo lugar, nos casos em que as famílias pouco escolarizadas defendem a escola como prioridade para seus filhos (“*Dar a eles a oportunidade que eu não tive*”, “*Ele tem que ir para a escola, meu filho vai ser o que eu não sou*”), o tão desejado apoio familiar pode se configurar como uma pressão tão angustiante para os estudantes (“*Como eu vou dar conta de tanta expectativa?*”, “*Sobra para mim a responsabilidade de conseguir o que meus pais não conseguiram?*”), que passam a buscar mecanismos escapatórios para aliviar suas tensões (faltar na escola, brincar em sala de aula, rejeitar as tarefas propostas ou até dormir durante as atividades).

Nas duas vertentes mencionadas (a insuficiência de apoio familiar e o apoio sob a forma de pressão), fica o questionamento: será que as escolas e os professores estão preparados para lidar com essas situações?

Estreitamente vinculado aos problemas mencionados, é comum que os Sujeitos em Recuperação tenham uma **relação negativa com o próprio processo de aprendizagem**. Isso porque, para muitos estudantes marcados por experiências escolares diretivas e autoritárias, o medo do errar inibe o protagonismo do sujeito, isto é, a motivação para se lançar ao desconhecido, para empreender buscas pessoais ou pesquisas, para explicitar suas dúvidas (tantas vezes consideradas como sinal de ignorância), para se aventurar na construção de suas próprias hipóteses de explicação dos fenômenos.

Ainda que muitos professores da rede pública estejam, hoje, perseguindo fundamentos de metodologias ativas e diretrizes em prol do protagonismo do estudante, é fato que alguns ainda patinam não apenas na compreensível dificuldade de transposição didática desses princípios para a sala de aula (especialmente pelas condições de formação, de apoio e de trabalho na escola), como também pela tensão que paira nas escolas por resultados imediatos. Em outras palavras, é possível afirmar que a postura negativa de muitos estudantes em face do conhecimento é reflexo das incertezas, pressões e condições de trabalho na escola.

Além disso, a precária consciência dos estudantes sobre seus próprios processos de aprendizagem obscurece a percepção das conquistas realizadas, somatiza as experiências de fracasso e alimenta a baixa autoestima (“*Eu não consigo aprender*

¹¹⁰ Frequentes, típicos e muito significativos, esses depoimentos traduzem fielmente os sentidos assumidos pelos sujeitos. Assim como os que se seguem, eles foram por nós coletados em situações de observação, pesquisa e acompanhamento do cotidiano escolar (COLELLO, 2011, 2012, 2017). Para preservação da identidade, suas falas aparecem não identificadas.

porque sou burro mesmo”). O estudante se comporta como se estivesse constantemente aquém de seus colegas ou sempre devendo a uma escola insaciável nas demandas e inalcançável nas metas.

Da mesma forma, grande parte dos sujeitos em recuperação tem uma **relação negativa com os objetos de conhecimento escolar** (os conteúdos de ensino). Estudos realizados (COLELLO, 2012, 2011, 2017, 2018) demonstram que, como reação à artificialidade das práticas de ensino, às intervenções diretivas (por vezes autoritárias) ou aos métodos que segregam o momento de aprender do momento de fazer uso da aprendizagem, eles pouco compreendem a relação dos saberes a serem assimilados com seus interesses, necessidades e práticas do seu meio social. Assim, o conteúdo escolar, não raro, passa a ser visto como um arsenal de conhecimentos desejáveis apenas em curto prazo e por motivos externos ao saber em si - aprender para passar de ano, para receber nota, para agradar os adultos -, ao mesmo tempo em que permanecem como aquisições pouco significativas (*“Eu só estudo para a prova”, “Isso foi matéria do ano passado; por que eu tenho que saber isso agora?”*), que tendem a se desmoronar ao longo da progressão escolar (saberes e conhecimentos que efetivamente não se fixam nas representações e referenciais do sujeito).

No que diz respeito à **relação com a Língua Portuguesa**, o sujeito em recuperação é, muito frequentemente, aquele que não pôde trazer para a escola a espontaneidade de suas manifestações orais (lembrando que a ação escolar pode funcionar como processo de silenciamento), tampouco incorporar, em suas práticas diárias, a magia da língua escrita (a leitura por prazer, o gozo pela produção textual); é aquele que não percebe suas funções e não toma a língua como mecanismo de constituição da sua identidade. Por esses motivos, não compreende a razão do ensino da língua (COLELLO, 2012, 2011, 2017, 2018; GERALDI, 1993; SIQUEIRA, 2018; TEIXEIRA, 2011; ZACCUR, 1999). A esse respeito, parece surpreendente que muitos falantes nativos de Português digam *“Eu não sei Português”*, que muitos estudantes não se enxerguem em sua própria língua.

Levando esse argumento ao extremo, o Sujeito em Recuperação pode ser aquele que, consciente ou inconscientemente, repele a aprendizagem por acreditar que o mundo letrado é incompatível com o seu próprio mundo, um fenômeno conhecido como **“analfabetismo de resistência”** (KLEIMAN, 2000; COLELLO, 2004). A seus olhos, tornar-se um efetivo leitor e escritor seria uma forma de negar suas raízes, negar a lógica de sua comunidade pouco letrada; negar, talvez, seu espaço em uma família semialfabetizada. Tendo em vista que a aprendizagem da língua escrita, mais do que um conteúdo a ser assimilado, representa um convite (ou intimação?) para um certo modo de vida, muitos estudantes temem perder, pelo processo de alfabetização, sua identidade social (*“Escrever não é coisa do meu mundo. Isso é só para gente que vai na faculdade e que vira doutor”*).

Na grande maioria dos casos, o sujeito em recuperação é aquele que também não vislumbra a **Matemática** no seu contexto de vida (CARRAHER, 1989), enxergando os exercícios escolares como puro ativismo numérico, por vezes incompreensível, por vezes até aterrorizante. Ao que parece, a matemática é a grande vilã na configuração do fracasso escolar. Quando um estudante diz *“eu não entendo matemática”* ou *“matemática não é para mim”*, fica prefigurado o caminho do fracasso (um caminho que parece perfeitamente legitimado pela suposta dificuldade desse campo de conhecimento). São tão frequentes as dificuldades em Matemática que, aos olhos de pais e professores, passam a ser naturalizados.

Na intrincada construção do fracasso escolar, as tendências apontadas, não como relação de causas ou culpabilização de pessoas e instituições, merecem ser tomados como componentes de distintas realidades, como reflexos de condições de

vida, de históricos pessoais e de aspectos da cultura escolar ou social. Se não lidarmos com os sentidos do fracasso escolar, poucas chances teremos de promover a superação desse problema. Nos significados mais profundos abstraídos pelos estudantes (e, muitas vezes, endossados pelos professores e familiares), temos a oportunidade de compreender como dificuldades se transformam em problemas. A compreensão desses descaminhos reflete a triste realidade do fracasso escolar, mas, ao mesmo tempo, aponta para as perspectivas de encaminhamento e superação. Ainda que, no caso a caso (as singularidades tecidas no conjunto das tendências comuns), esses sentidos não sejam exaustivos, eles têm implicações decisivas para o estabelecimento de diretrizes e práticas nos planos de recuperação¹¹¹. Começemos, então, pela compreensão deles, pela negociação de aspectos basilares que travam o processo de aprendizagem, pela busca de cumplicidade das famílias, pelo acolhimento mais sensível dos estudantes que hoje chegam à recuperação, pelo planejamento de caminhos alternativos para a aprendizagem, pela proposição de práticas mais significativas, pela troca de saberes entre estudantes e professores. Começemos, então, pelo diálogo em todas as instâncias, pelo diálogo e pelo diálogo. Parafraseando epígrafe de Freitas (2003), é desse lugar que se situa o olhar para uma nova realidade.

Referências

- BRAIT, B. (org.) *Bakhtin – Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CARRAHER, T. et. al. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1989.
- COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- COLELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.
- COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- COLELLO, S. M. G. “Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita” *Videtur*, n. 29, Porto: Mandruvá, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 10, mar. 2019.
- COLELLO, S. M. G. “Aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo”. *International Studies on Law and Education*, n. 18, São Paulo: Mandruvá, set-dez/2014. Disponível em: www.hottopos.com/isle18/index.htm . Acesso em: 1/3/2019.

¹¹¹ Ainda que o presente artigo tenha sido motivado por reflexões e estudos junto às escolas municipais de São Paulo, parece certo que muitos dados se repetem em outros contextos e que as implicações possam ser aproveitadas em outras iniciativas de recuperação escolar.

- COLELLO, S. M. G. “Educação e intervenção escolar”. *Revista Internacional d’Humanitats*, 4. Barcelona/São Paulo: Mandruvá, 2001. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm>. Acesso em 5, mar. 2019.
- COLELLO, S. M. G. “Histórias do não escrever: das cenas aos bastidores”. *International Studies on Law and Education*, n. 7, São Paulo: Mandruvá, 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle7/37-48Silvia.pdf>. Acesso em: 12, mar. 2019.
- COLELLO, S. M. G. “Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?” *Convenit Internacional*, 27 São Paulo/Porto: CEMOrOC/Universidade do Porto, 2018.
- DEMARTINI, Z. B. “Infância, pesquisa e relatos orais” In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- FREITAS, M. T. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GONZALEZ-REY. “Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividade”. s/d. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/As_categoridas_de_sentido_pessoal.pdf. Acesso em: 12 mar 2019.
- KLEIMAN, A. “Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, jul./dez., 2000.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.
- SILVA, M. R. Mudança de comportamentos e de atitudes: implicações para a prática escolar. São Paulo: Moraes, 1996.
- SIQUEIRA, R. F. *Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- SME. Instrução normativa n. 25. São Paulo: 11/12/2018. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/7021-instrucao-normativa-sme-n-25-de-11-12-2018-dispoe-sobre-a-organizacao-do-projeto-de-apoio-pedagogico-complementar-recuperacao-bem-como-sobre-a-indicacao-de-docentes-para-exercerem-as-funcoes-de-professor-de-apoio-pedagogico-pap-e-professor-orientador-de-area-poa>. Acesso em 9/4/2019.

SME/DOT-P/DRE e DOT Ens. Fund. e Médio. “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural”. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar* – Vygostsky e a construção do conhecimento. Campinas/SP: Papirus, 1995.

TEIXEIRA, T. C. F. “A perspectiva infantil sobre a escrita na escola” In: COLELLO, S. M. G. (org.). *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.

ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999.

Argumentos contra o temor da morte. Análise do livro III do *De Rerum Natura* de Lucrecio – 1ª. Parte

Maria de Fátima Simões Francisco¹¹²

No livro III do *De Rerum Natura* encontramos o seguinte plano de tratamento dos temas acerca da morte: versos 1 a 93: introdução ao livro III; versos 94 a 416: da constituição da alma; versos 417 a 829: argumentos contra a imortalidade da alma; versos 830 a 1094: argumentos contra o temor da morte. Nesse artigo nos limitaremos a examinar o primeiro terço do livro III. Em dois outros artigos, a serem publicados, apresentaremos o restante da análise do livro III.

1-93 – Introdução

1-30 Neste trecho Lucrecio procede ao elogio de Epicuro. A imagem da doutrina epicurista, enquanto luz que vem iluminar as trevas da ignorância, marca esta passagem em toda a sua extensão. Chamaríamos a atenção, nos treze primeiros versos, para dois pontos. O primeiro diz respeito à importância da afirmação, logo ao segundo verso do livro III, da ética como intenção última do epicurismo. O conhecimento da natureza que ele nos propõe visa iluminar os *bens da vida (commoda uitae)*. A investigação dos fenômenos naturais não pode ser um mero empreendimento teórico com fim em si mesmo. Retira todo o seu sentido dos efeitos práticos que pode ter na cura dos males que afligem o homem. O segundo ponto refere-se à informação que esses treze primeiros versos podem nos trazer acerca da relação de Lucrecio com a obra de Epicuro, que utiliza para escrever *De Rerum Natura*. A intenção de seguir os vestígios deixados pelos passos de Epicuro, de imitá-lo antes que rivalizar com ele, e de se alimentar de seus livros tal como as abelhas se alimentam das flores ao percorrê-las, talvez possa ser indício de que o tratamento da alma e os argumentos acerca da mortalidade desta, expostos por Lucrecio neste livro III, tenham sido diretamente inspirados nos textos de Epicuro e, quem sabe, mesmo deles retirados sem grande alteração.

Ainda no âmbito de sua intenção de fazer o elogio a Epicuro, Lucrecio descreverá os efeitos da doutrina deste acerca da *natureza das coisas* sobre a alma dos que a conhecem. Nos versos 14 a 30 trata-se de mostrar a consequência terapêutica imediata do conhecimento dessa doutrina sobre dois males de que sofrem os homens: o temor dos deuses e o temor da morte. E o efeito de cura da doença, constituída por esses dois temores, parece advir, tal como nos propõe a letra do texto, do fato de se passar a ver o que antes não se via, de se passar a conhecer o que se ignorava. E que se ignorava por

¹¹² Professora da área de Filosofia da Educação da FE-USP. Formada em Filosofia e Ciências Sociais na FFLCH-USP, com mestrado e doutorado em Filosofia na mesma instituição. Atualmente pesquisa a filosofia política e da educação de Rousseau.

não se *ver*, por não *aparecer*. Isso que se passou a ver é, por sua vez, o que não pode ser objeto imediato de nossa visão, por sua invisibilidade, pela distância imensa que se coloca em relação a nós, ou por se encontrar entre nós e ele algo que nos impeça sua visão. Tal é precisamente o caso dos deuses, de sua morada e do Aqueronte. Embora não possamos ter dos deuses visão imediata, a doutrina de Epicuro nos leva a vê-los em sua morada: poderosos, mas tranquilos, imperturbáveis pelo que quer que seja. Da mesma forma, não obstante a terra sob nossos pés nos impeça de ver se existe ou não o Aqueronte, por meio daquela doutrina constatamos que essa região não tem existência, visto que não nos *aparece*. O que nos impedia de ver, as *muralhas do mundo* (*moenia mundi*,16), se afasta, e o que era até então não-visível aparece e pode ser visto. Os termos *apparet* (18, 25), *uideo* (17), *manifesta* (30), *patens* (30) e *retecta* (30), que se sucedem no texto, reforçam com intensidade esse efeito que a doutrina epicurista opera sobre a alma do discípulo, ao tornar visível o que por si mesmo pertence ao domínio do não-visível (do *adelon* na terminologia epicurista). É preciso ter presente que, não obstante empirista, a filosofia epicurista afirma a possibilidade, e constitui mesmo, um conhecimento sobre o domínio do que escapa à nossa sensação, o não-visível. A passagem que comentamos parece nos sugerir também que por pertencerem de direito ao domínio do não-visível, os deuses e o Aqueronte somente podem ser conhecidos em sua verdadeira natureza quando certa investigação acerca deles faz com que nos apareçam, nos sejam visíveis. É como se, por si sós, sem o auxílio dos instrumentos da doutrina de Epicuro, os homens não pudessem chegar à verdadeira natureza dessas coisas, nem, por conseqüência, obter o efeito desse conhecimento: a dissipação dos temores. Essa exposição do não-visível no plano do visível, juntamente com a importância que ela assume na cura das doenças do homem, faz da doutrina de Epicuro imprescindível. Poderíamos entender também que as trevas que o conhecimento da natureza vem iluminar (versos 1-2 e, ainda, 87-93) se refeririam àquilo que, por estar à sombra, não pode ser visto, pertence ao não-visível e, por isso, é ignorado, enquanto que o conhecimento, tal como operado pela via epicurista, introduziria a luz nesse domínio e faria com que o que por si mesmo não pode ser visto aparecesse e desencadeasse seus efeitos terapêuticos sobre a alma. As imagens das trevas e da luz poderiam ser também entendidas nessa chave. Acerca dessa passagem acrescentaríamos ainda outras duas observações. Embora Epicuro nos fale em quatro modalidades de doença do homem - os temores dos deuses, da morte e da dor e os desejos vazios -, Lucrécio menciona nesse momento apenas duas delas. O temor da morte, especificamente, é apresentado sob a forma do medo da vida após a morte e dos castigos do Aqueronte. Entretanto, Lucrécio o apresentará mais adiante sob outras formas, dentre as quais, o medo dos males que sobrevirão a si enquanto cadáver, o da falta dos bens desfrutados em vida e o dos sofrimentos que vidas futuras poderiam reservar.

31-93 A seguir, dentro do plano de uma introdução ao livro III, Lucrécio anunciará o objeto deste livro, qual seja, a psicologia ou o estudo da natureza da alma, e o lugar do temor da morte na escala dos males que atormentam o homem. O livro III está situado, note-se, no quadro mais amplo do *De Rerum Natura*. Uma vez que já se estudou, nos dois livros precedentes, a natureza dos *elementos constitutivos das coisas* (*exordia rerum*,31), cujo objetivo era combater, entre os homens, o temor dos deuses, é chegada a hora de estudar neste livro terceiro a natureza da alma, com a finalidade agora de dissipar o temor da morte. Vemos, assim, que a exposição da física, da *natura rerum*, seguirá uma ordem, orientada esta pelos males que atingem o homem. A investigação sobre os átomos está para a cura do temor dos deuses, assim como a psicologia – o estudo da natureza da alma - está para a cura do temor da morte. Ambas as investigações somente adquirem sentido, tornam-se plenas de significado, na medida se tornam remédios para temores fundamentais que atormentam a vida dos

homens. Ou seja, abraçamos aqui o princípio interpretativo de que a ética é a base e o ponto de partida da física na filosofia epicurista. E não o contrário.

Quais, afinal, os efeitos negativos do temor da morte na vida do homem? Encontramos no texto que esse temor *perturba* (*turba*,38) profundamente e a partir da sua base, a vida humana, espalhando sobre todas as coisas o negror da morte e não deixando subsistir nenhum prazer puro e sem mistura (38-40). Ao mesmo tempo em que penetra profundamente, se espalha em todas as direções. *Perturba* a vida humana a partir de seu fundo. O termo usado por Lucrecio parece carregado de uma carga semântica específica: *turba* quer dizer tanto *agitar* quanto *pôr em desordem*, justamente o que - conforme os usos em 483, 484, 493, 500, dentre outros - ocorre com um corpo composto quando atingido por um agente externo que o penetra com relativa força. Esse choque, uma vez que alcança certa intensidade, pode fazer com que a agitação e a desordem separem os átomos do corpo composto e levar ao perecimento deste. É como se, na trilha da explicação materialista, o temor da morte desenvolvesse, em relação à alma, o papel de agente externo violento, que a penetraria bastante fundo, instaurando desordem e agitação entre seus átomos; fazendo, enfim, com que esse corpo composto vivesse em permanente instabilidade e tivesse a sua própria integridade ameaçada. A perturbação da alma conduziria, assim, justamente ao contrário da vida feliz. Esta, embora envolva certo grau de perturbação – por exemplo, quando o desejar se exerce -, visa sempre recuperar a imperturbabilidade, o estado de repouso e de equilíbrio.

Quanto a espriar sobre todas as coisas da vida o negror da morte, tal é justamente o efeito abrangente e totalizante do temor da morte, exposto por Lucrecio a seguir. Seu objetivo será situar esse temor na hierarquia dos males que atingem o homem. Concluirá então que ele é considerado por todos como o pior dos males - não obstante nem sempre o reconheçam enquanto tal -, bem como a causa última das pragas que afetam a vida social. Trata-se para o autor, por um lado, de mostrar como os homens escamoteiam ou são inconscientes do quanto temem a morte, como o pior dos males. Por outro lado, Lucrecio desloca o foco da análise para a comunidade e mostra de que maneira esse temor está lá, na raiz de suas mais danosas chagas.

Não obstante proclamem os homens que os males mais temíveis sejam as doenças e a desonra, e também afirmem saber ser a alma de natureza material e, conseqüentemente, mortal, sua conduta revela que, mais do que esses males, temem incomparavelmente a morte e, nela, particularmente os castigos do Tártaro. Pois, uma vez atingidos violentamente pela desonra e por toda espécie de males, continuam a viver. E, mais, passam a reverenciar com maior intensidade os deuses do Aqueronte, visando aplacar-lhes a ira despertada por sua conduta infamante. Demonstram, então, que, embora se aproximem de uma pré-noção verdadeira acerca da natureza da alma - quanto à sua materialidade -, continuam a crer numa alma imortal. A proporção de seu temor pode ser aferida ao se observar que preferem a pior vida à morte. Sua conduta, e não seu discurso, revela o lugar da morte na escala dos temores humanos.

Os desejos de riqueza e de honra são apresentados por Lucrecio, a seguir, como *pragas da vida* (*uulnera uitae*, 60-1) e de um duplo ponto de vista: do indivíduo e da comunidade. Tratando-se de desejos vazios por excelência e tendo seus objetos quantificáveis, constituem-se num mal para o indivíduo que, empenhado *dia e noite num labor sem igual* (62) para satisfazê-los, jamais alcança o prazer 'katastemático': da satisfação, do repouso, da ausência do desejar. Constituem-se, ademais, em praga ainda pior para a vida social, na medida em que dão origem a toda sorte de transgressão dos *limites do direito*. Lucrecio se detém acerca dessa conseqüência, descrevendo os prejuízos para a comunidade desses dois desejos vãos. Ora, e o que vamos encontrar na raiz dessas duas pragas? Nada menos que o medo da morte. Pois a

opinião dos homens associa a privação de riquezas e de honras a uma espécie de vida morta, a uma *espera nos portais da morte*. Implícita nessa associação está a idéia de que a existência após a morte é plena de sofrimentos - os do Aqueronte - e de privação dos prazeres da vida antes da morte, a idéia, enfim, de que a morte é uma espécie de existência tanto cheia de dores quanto desprovida de prazeres. É essa antecipação do estado da morte que está atuando quando os homens se põem a fugir, com todos os seus esforços, da pobreza e da desonra, ainda que para tanto se ponham a transgredir todas as regras da vida social. O que buscam desesperadamente é afastar da vida tudo o que possa lembrá-los da morte e pôr fim a qualquer semelhança ou contato entre ambas. Para tanto não hesitam em romper com todos os laços da comunidade. Eis, portanto, as profundas conseqüências nefastas para a vida social desse *terror vão* e um dos fundamentos éticos da teoria de Lucrecio acerca do temor da morte e da imortalidade da alma. Seu raciocínio acaba por fazer daquele temor a origem dos piores males que afligem o indivíduo e a sociedade.

No espírito da afirmação anterior (39-40) de que o temor da morte se espalha por todos os planos da vida do homem, cobrindo-a da negra cor da morte e não deixando prazer algum puro e sem mistura, Lucrecio mostra, nesse final de introdução, como os homens, na ânsia de impedir qualquer contaminação entre vida e morte, acabam, paradoxalmente, por fazer a morte intensamente presente em suas vidas. Os que não podem obter riqueza e honras, de que outros se cobrem, amargam uma existência cheia de inveja e, conseqüentemente o sentimento de uma vida morta. Por sua vez, os que correm atrás da glória do nome acabam algumas vezes perecendo na busca incondicional desse propósito, ou seja, acabam indo contra o propósito que estabeleceram de início: afastar da vida a morte. E, numa progressão do paradoxo, alguns, levados pelo temor da morte, desenvolvem tal ódio à vida que decidem dar a morte a si próprios. A inversão é assim total, a inconsciência de que na raiz de todas essas aflições e perturbações está um vão terror conduz justamente àquilo que mais se queria evitar: a contaminação entre vida e morte. Todo prazer não pode mais ser simplesmente bom, mas se mistura com uma dor que emerge da onipresença da morte na própria vida.

Tendo esse temor poder tão nefasto para a existência do indivíduo e da comunidade, e sendo um *vão terror*, se faz imprescindível que seja extirpado. Isso, conforme viemos de afirmar, não pode ser obtido sem o auxílio do conhecimento da natureza que a ciência epicurista propicia. A imagem desse conhecimento enquanto iluminação das trevas da ignorância é seguida retomada numa analogia. Enquanto as crianças, no escuro, fantasiam o que não podem ver e, em razão disso, temem, os homens, em plena luz, igualmente fantasiam e temem. Pois a luz que pode fazê-los ver que esses perigos temidos são fantasiosos não pode ser a do Sol, mas tem de ser a que ilumina e faz ver o que não pode ser visto a olho nu e com a luz do dia. Lucrecio reafirma aqui a idéia de que apenas a explicação da natureza empreendida pelo atomismo epicurista pode ter o papel de tal luz. Pela simples luz do dia, pelo conhecimento imediato fornecido pelos sentidos e a sensação não é possível se livrar desses perigos fantasiosos. O conhecimento que a investigação racional da natureza deve complementar é o da mera sensação, já que a natureza é ela própria composta de um plano visível e outro invisível. Essa complementaridade entre conhecimento racional e empírico se expressa na fórmula, sempre retomada, da *naturae species ratioque* (93).

94-416 Da Constituição da Alma

94-135 O principal meio de combater o temor da morte, tal como se depreende do desenvolvimento do texto, será fará através da demonstração da mortalidade da

alma. Esta demonstração ocupará a maior parte do livro III, de 417 a 829. Para erguer os argumentos sobre a mortalidade da alma será necessário previamente que se explicitem três pontos relativos à natureza da alma, vale dizer, sua materialidade, seus elementos constitutivos e seu relacionamento com o corpo. Tal será precisamente a tarefa a que se dará Lucrécio na presente parte do poema, versos 94 a 416. A primeira tese a desenvolver é, assim, a do caráter material da alma.

É a esse propósito, de demonstrar o caráter corporal da alma, que se dedicam os versos 94 a 135. Trata-se inicialmente de restituir à alma o estatuto de parte bem determinada do homem, estatuto esse que lhe foi retirado pelos partidários da tese da alma-harmonia. Esta concepção, ao fazer da alma uma *disposição* (*habitus*, 99) do corpo, uma espécie de qualidade do conjunto formado pelas partes do corpo, retira dela a sua condição de parte localizável do homem, inserida no corpo, embora distinta dele. E, sobretudo, a desprovê de sua natureza material. Reinscrevê-la no corpo, como uma parte localizável nele, é já um meio de encaminhar a demonstração de sua materialidade, que virá alguns versos adiante.

A argumentação deste trecho se dá em dois movimentos. Num primeiro momento, argumentar-se que o *animus* é parte localizável no homem e, num segundo, que a *anima* também o é. Cabe aqui uma observação quanto à terminologia de Lucrécio. Embora a *anima* e o *animus* componham uma unidade, Lucrécio não parece dispor de um termo geral para designá-la. O termo *anima* é usado sempre em sentido específico, para designar uma parte daquela unidade. Parece ser com a intenção de contornar essa falta de um termo para o conjunto que nos versos 421-4 adverte que, doravante, utilizará os dois termos intercambiavelmente, isto é não mais se referindo a uma parte dessa unidade, mas a ela própria. Quando falarmos aqui então de *alma*, estaremos nos referindo à unidade que *animus* e *anima* formam, ou seja, à segunda acepção do termo *anima*.

A tese de Lucrécio é, assim, a de que o *animus* é uma parte do homem exatamente como qualquer outra parte de seu corpo também o é. Como se trata de tese acerca do não-visível, do que não pode ser objeto de verificação pela sensação, o procedimento usado pelo filósofo será o de falsificar a tese contraditória, extraíndo dela o vínculo de consequência no plano do visível que é refutado pelas coisas imediatamente observáveis. Por via desse procedimento, que obedece ao critério de cientificidade estabelecido pela canônica epicurista, a tese de Lucrécio poderá ser dita verdadeira. Além desse procedimento da *não-falsificação* (*antimartyresis* na linguagem de Epicuro), Lucrécio usará também a indução por analogia. Este último, menos forte que o primeiro - que demonstra a necessidade do fato afirmado pela tese, atesta apenas a possibilidade desse fato.

A tese contraditória à de Lucrécio nega que o *animus* seja uma parte localizável do corpo e dá-lhe outra natureza, qual seja, a de um *habitus*, disposição, estado ou condição do corpo, por meio do qual possui *vida e sensação* (*uiuere cum sensu*, 101). Para melhor esclarecer a tese adversária, Lucrécio fornece-nos uma analogia entre o *animus* e a saúde. Esta última seria não um órgão do corpo, mas um estado em que ele pode se encontrar. Da mesma forma, o *animus* não seria uma parte localizável do corpo, mas um estado deste, causa do fato de ele estar vivo e ser capaz de sentir. Se assim é, a consequência dessa tese é que não deveria haver diferença de sensibilidade entre o corpo e o *animus*, mas deveriam ambas ser perfeitamente idênticas, já que o *animus* é a causa da sensibilidade do corpo. Eis o vínculo de consequência ao nível das coisas observáveis, que será refutado por meio de duas evidências. A primeira sendo a situação em que o corpo e o *animus* têm sensibilidades distintas, seja quando o corpo doente convive com um *animus* alegre, seja quando o oposto se dá, o corpo estando em regozijo convive com um *animus* infeliz. A segunda

evidência se dá quando à ausência de sensibilidade do corpo durante o sono corresponde um *animus* pleno de movimentos sensíveis decorrentes do sonho. Refutada a tese contraditória, a de Lucrecio, segundo as exigências da canônica epicurista, pode ser decretada verdadeira. Neste primeiro movimento encontramos ainda outra prova, uma indução por analogia (versos 110-1). Da mesma forma que um doente pode sentir dor no pé, sem, contudo, sentir dor na cabeça, por serem partes distintas do corpo, dotadas de sensibilidades próprias, também o corpo pode se sentir doente sem que o *animus* se sinta infeliz, pois, enquanto partes distintas do homem, são dotadas de sensibilidades próprias. O pé e a cabeça estão para o corpo, assim como o *animus* e o corpo estão para o homem. A relação constante é a de parte de um todo maior e, enquanto tal, de uma sensibilidade distinta. Por fim, ainda acerca desse primeiro movimento, gostaríamos de fazer uma observação quanto ao termo *sensus*. Lucrecio parece utilizá-lo para traduzir tanto a *aisthesis* quanto o *pathos*, conforme aparecem em Epicuro, isto é, para designar tanto a sensação quanto a afecção, o fato de ser afetável - a sensibilidade - e o sentimento. Isto faz com que, por vezes, o uso do termo possa abrigar certo grau de ambigüidade, tal como, por exemplo, nos parece ser o caso no verso 101. Estará ele aí pensando em sensação ou em sensibilidade?

O segundo movimento, a demonstração de que a *anima* é também uma parte localizável no corpo, apresenta maior dificuldade para Lucrecio. Visto que a *anima*, tal como a concebe, não tem sensibilidade distinta do corpo, como possui o *animus*, o argumento, desta vez, deverá ser por outro ângulo, no caso, o da participação na conservação da vida no corpo. Nesse sentido, Lucrecio parece introduzir aqui a distinção entre *anima* e *animus*, do ponto de vista da capacidade de conservação da vida no corpo, o que nos remete a outra passagem do livro III, versos 396-416, onde se trata dessa questão. Tal passagem nos ajuda na interpretação do trecho analisado. A tese contraditória à que se pretende provar - a *anima* reside nos membros - é ainda a da alma-harmonia, desta vez, entretanto, examinada sob outro ângulo. Se a alma, de acordo com essa concepção, é uma espécie de disposição do corpo, pelo qual ele possui a vida e a sensibilidade, então, não apenas a sua sensibilidade deveria ser a mesma que a do corpo, conforme argumento da parte precedente, mas a própria "vitalidade", por assim dizer, isto é, a capacidade de conservar a vida, deveria ser igualmente distribuída pela alma através do corpo. Esse é, pois, o vínculo de consequência no plano das coisas observáveis que será objeto de refutação. Esta operará por meio de duas evidências que a experiência nos fornece. A primeira é a de que, não obstante o corpo venha a perder grande parte de si, a vida se mantém ainda nele. A segunda é a de que basta que alguns átomos de calor e ar escapem pela boca para que a vida se vá completamente dele. De onde se conclui que todos os elementos da alma não têm papel igual na conservação da vida no corpo. E, portanto, que a tese da alma-harmonia, da alma distribuindo uniformemente a vida pelo corpo, não é verdadeira. Para se compreender o argumento aqui é, notemos, preciso tomar a diferente distribuição de funções entre *anima* e *animus* na tarefa de conservar a vida no corpo. Nos versos 396-416, Lucrecio demonstra como a vida permanece no corpo se a *anima* se vai quase totalmente, no caso de mutilações generalizadas, mas o abandona se o *animus*, os átomos de vento e ar, se retira dele. A prova de que a *anima* é parte localizável no corpo, e não uma harmonia dele, é edificada nesse segundo momento também por falsificação da contraditória, isto é, por *antimartyresis*. Podemos ainda, por outra via, dizer que argumento de Lucrecio não está inteiramente claro e pode ter deixado implícitos pressupostos importantes para sua compreensão.

Tendo sido refutada a tese da alma-harmonia e demonstrada sua verdadeira natureza - de parte localizável no corpo do homem, Lucrecio propõe que se restitua o termo *harmonia* para seu campo próprio, qual seja, o da música, uma vez que nada pode esclarecer acerca da alma.

136-176 Trata-se agora de demonstrar a materialidade da alma. Tal se dará mediante a prova de que tanto toca quanto é tocada pelo corpo. O argumento progredirá pela seguinte via: inicialmente se demarcam algumas diferenças entre *animus* e *anima*, chegando-se a certa autonomia do *animus* quanto à sensibilidade relativamente ao corpo. Apesar dessa sensibilidade distinta do *animus*, no entanto, pode haver uma sensibilidade comum ao corpo e ao *animus*, um *consentire* (153,169), originária do primeiro e transmitida ao segundo ou o inverso. Sendo os movimentos sensitivos concebidos no epicurismo sob o modelo do tato - um átomo choca-se com outro e o move, este, por sua vez, choca-se com um terceiro e o move e assim sucessivamente, onde há sensação deve haver contato e, por fim, onde há contato deve haver corpos.

Não obstante formem uma mesma natureza, uma unidade, a *anima* e o *animus* desempenham funções distintas na vida do homem e se situam em lugares distintos do corpo deste. É no *animus* que se situam a *deliberação* (*consilium*, 139, 95) e o *governo* (*regimen*, 95) da vida, portanto, é a ele que cabe dominar e conduzir o corpo. Aparentemente, porque esse ponto não toca diretamente ao argumento que vai se desenvolver a seguir, Lucrécio não explora mais essas relações entre *animus* e corpo. Quanto a sua localização, o *animus*, na medida em que é o produtor das emoções, situa-se no peito, visto que é aí que parecem ter origem as emoções. A *anima*, por sua vez, se encontra disseminada por todo o corpo, obedecendo ao *animus*, entenda-se, guiando-se por sua deliberação; nesse ponto, tal como o corpo, sendo governada pelo *animus* e *se movendo* (*mouetur*, 144) a partir de seu *impulso* (*momen*, 144), isto é, os movimentos sensitivos originários no *animus* podem, se transmitir à *anima*. Chega, então, Lucrécio ao ponto principal dessa introdução. O *animus*, diferentemente da *anima* e do corpo nesse sentido, é capaz de *raciocinar* (*sapit*, 145) por si mesmo e de regozijar-se por si mesmo, isto é, sem precisar que um determinado objeto, exterior ao corpo, mova o corpo e conseqüentemente a si. O que Lucrécio parece estar nos descrevendo é a capacidade do pensamento de criar seus próprios objetos, que não precisam então estar presentes aos sentidos no momento em que são pensados. E também esta outra capacidade, derivada daquela primeira, de se imaginar um objeto, não presente aos sentidos, que pode desencadear emoções. Assim, o *animus*, porque abriga as funções do que chamaríamos *razão*, isto é, a deliberação, o governo e ainda o pensamento, é capaz de ter a sua própria sensibilidade, de desencadear internamente a si, sem o auxílio de impulsos advindos do corpo ou da *anima*, movimentos sensitivos. Tal capacidade, no entanto, não é extensiva ao corpo e à *anima*, que apenas podem abrigar movimentos sensitivos que têm origem fora de si, seja no objeto exterior que afeta os sentidos, seja no *animus* que lhes transmite os seus próprios movimentos sensitivos. O que Lucrécio desenha-nos aqui e propriamente uma autonomia de sensibilidade do *animus*. Para fornecer maior força a essa tese, colhida até aqui de sinais presentes nas coisas imediatamente observáveis, o filósofo nos propõe uma analogia. Assim como a cabeça, enquanto parte do corpo, pode sentir dor sem que o corpo inteiro a sinta, também o *animus*, enquanto parte do homem localizável no corpo, pode sentir alegria ou dor, sem que o corpo inteiro sinta o mesmo. Assim como as partes do corpo dispõem de relativa autonomia em sua sensibilidade - isto é, podem abrigar movimentos sensitivos próprios, locais, também o *animus*, enquanto parte do homem localizada no corpo, poderá ter a sua própria sensibilidade. Essa analogia já foi referida em 110-1. Ela vem a demonstrar a possibilidade da autonomia do *animus* quanto à sensibilidade.

Depois de assentar essa sensibilidade distinta do *animus*, Lucrécio mostrará justamente que é possível, entretanto, uma sensibilidade comum entre *animus* e corpo, de onde se concluirá a corporeidade do primeiro. A razão pela qual foi necessário dar tanta ênfase à autonomia sensível do *animus* parece-nos ser que, somente depois de se

ter afirmado que corpo e *animus* podem sediar movimentos sensitivos distintos, se poderá mostrar que tais movimentos podem também ser transmitidos à outra parte, caracterizando-se assim contato, choque, entre *animus* e corpo. Essa transmissão de movimentos sensitivos, essa sensibilidade comum, Lucrecio denomina, sugestivamente, *consentire* (153,169). Ora, em que circunstancias ocorreria essa transmissão? A experiência nos dá indícios dela. O *animus*, quando temeroso, acaba por vezes desencadeando uma série de reações no corpo, indicativas da contaminação da sensibilidade vivida pelo *animus*. Estas reações são, pois, indícios de que o *animus* move o corpo. Por sua vez, o corpo, quando atingido profundamente pelo golpe de um objeto cortante, acaba igualmente por contaminar o *animus*, desencadeando nele reações indicativas de que partilha com o corpo seus movimentos sensitivos. Nesse caso o *animus* é movido pelo corpo. Ora, somente o corporal pode mover e ser movido pelo corporal. Se o corpo é movido pelo *animus*, tal é sinal de que deve ser corpóreo. Da mesma forma, se o corpo move o *animus*, é também porque ele é um corpo. As propriedades que tem o *animus* de *propellit* (160, 162) e de *fungi* (168), de *mover* e de *padecer*, correspondem precisamente às propriedades essenciais e definidoras da matéria. Cabe acrescentar que a materialidade da *anima* também ficou demonstrada, visto que é a *anima* que media os movimentos sensitivos entre o corpo e o *animus*. O argumento da materialidade da alma não poderia, contudo, se estruturar por meio da *anima*, visto que sua sensibilidade é exatamente a mesma do corpo. Eles, vizinhos que são, partilham, as mesmas sensações. O argumento da tangibilidade da alma somente se poderia construir a partir do contraste entre *animus* e corpo, do ponto de vista de suas sensibilidades. Do ponto de vista canônico, o tipo de argumento utilizado nessa passagem parece ser simplesmente o da inferência a partir dos indícios acerca da natureza do *animus*, presentes em nossa experiência sensível. Cabe assinalar finalmente que, para Epicuro (*Carta a Heródoto*, 67), a corporeidade da alma se prova também por sua tangibilidade, isto é, pelo fato de agir e padecer.

177-230 Trata-se agora, ao iniciar a exposição da constituição da alma, de mostrar a extrema pequenez de seus átomos. O conhecimento dessa propriedade dos elementos constitutivos da alma é, como enfatiza Lucrecio, nos versos 206-7, útil e oportuno, dentre outras razões, porque permitirá demonstrar que, por sua extrema sutileza, a alma não poderá sobreviver fora dos limites do corpo. Lucrecio nos fornecerá duas provas dessa pequenez, em dois movimentos sucessivos do argumento, uma através da noção de mobilidade, outra através da noção de leveza.

No primeiro movimento do argumento, Lucrecio nos apresenta a tese acerca dessa propriedade não-visível dos átomos do *Animus*, a extrema sutileza, a partir de um indício visível da conduta do *animus*: a incomparável rapidez com que se move. Para, a seguir, expor o princípio que associa sutileza e mobilidade e alguns comportamentos ao nível das coisas visíveis que comprovam a verdade desse princípio. A prova de que os átomos do *animus* são extremamente sutis e diminutos é que nada se compara a ele na rapidez com que *se propõe algo e começa a executá-lo* (*proponit et incohat*, 183), na prontidão com que *é posta em movimento* (*perciat*, 186). Que atos são esses que o *animus* se propõe e começa a executar tão velozmente, não está inteiramente claro. Lucrecio não nos dá maiores indícios, talvez porque o julgue evidente. Poder-se-ia, parece-nos, tratar-se aqui dos atos do pensamento - tão logo nos propomos a pensar em algo, o fluir do pensamento é imediato. Mas, também o fluir das emoções - o desencadeamento de um sentimento frente a um estímulo - pode ser instantâneo. Pelo que nos diz Epicuro na *Carta a Heródoto*, 63, a sutileza dos átomos da alma é perceptível a partir das "*faculdades da alma, suas afecções, seus impulsos rápidos, seus pensamentos, et tudo cuja privação nos faz morrer*". Em todos os atos do *animus*, estaria, portanto, presente essa prontidão ao movimento. Outro ponto importante a notar é que Lucrecio parece se referir à capacidade de mobilização, isto

é, à prontidão ao movimento, antes que à velocidade e rapidez propriamente ditas. Tal fica claro pelo princípio que enunciará para justificar essa associação entre sutileza e mobilidade. Diz ele que o que é tão móbil deve se compor de elementos extremamente redondos e diminutos, para que a impulsão do menor choque possa pô-los em movimento. É, pois, extremamente sutil aquilo que se movimenta sob o impulso do mais leve toque, que nenhuma resistência apresenta a este. É propriamente da incitação ao movimento que se trata. Alguns comportamentos das coisas observáveis nos atestam a verdade desse princípio. A água, por exemplo, se move ao menor impulso porque é formada de átomos pequenos e redondos. Já o mel, cuja natureza é *mais constante* (*constantior*, 191), o líquido mais vagaroso e o movimento mais lento, deve ser formado de átomos menos sutis, menos redondos e menos lisos que, por essas características, estão mais unidos, mais *coesos* (*haeret*, 193). Os comportamentos dessas duas substâncias, entretanto, não deixam tão visível a relação entre a sutileza, circularidade e viscosidade dos átomos e a sua mobilidade quanto se desejaria. Eles antes tornam visível uma relação entre a densidade do corpo e a sua mobilidade. É por essa razão que Lucrécio fornece ainda outros dois fenômenos, em que a relação estabelecida pelo princípio pode ser melhor vista e atestada. As sementes de papoula, ao contrario do que ocorre às espigas de milho ou a um punhado de pedras, são facilmente suspensas, isto é, mobilizáveis por um leve sopro. Tal se deve a serem redondas, sutis e lisas, justamente o oposto do que são as espigas de milho e as pedras. A analogia que melhor confirma o princípio é, sem dúvida, aquela com sementes de papoula. Elas se assemelham diretamente a átomos. Nelas se pode atestar facilmente a relação da sutileza, e demais propriedades, com a mobilidade. Devido à proporcionalidade que existe em todo o universo segundo o epicurismo, o princípio que relaciona sutileza e mobilidade e é inferido do plano das coisas visíveis, pode ser aplicado ao plano das coisas não-visíveis. Assim, da extrema mobilidade dos atos do *animus* se pode, com segurança, deduzir a sutileza de seus átomos por meio da aplicação daquele princípio. Tal aplicação se dá mesmo em progressão. Os átomos do *animus* serão mais sutis do que o de todas as coisas visíveis, visto que o *animus* é mais prontamente mobilizável que qualquer uma das coisas visíveis. Por fim, ainda acerca do primeiro movimento deste trecho, gostaríamos de fazer notar dois pontos. Mais uma vez, o argumento versou sobre o *animus* e não sobre a *anima* ou sobre a alma inteira. Tal porque os atos do *animus*, ao contrário dos atos da *anima*, são bastante destacáveis daqueles do corpo. O *animus*, na medida em que raciocina, delibera, governa o corpo e é sede de emoções, possui funções próprias que o fazem suficientemente distinto do corpo. A *anima*, por sua vez, tem por função própria a sensibilidade dos objetos exteriores, função essa que realiza em colaboração com o corpo. Para que se possa falar das características da alma a via mais fácil será sempre a do *animus*, visto que a sua identidade é bem demarcada daquela do corpo. O segundo ponto diz respeito a que, embora o propósito de Lucrécio seja demonstrar a sutileza dos átomos do *animus* ele acaba tratando de outras características daqueles, a circularidade, a viscosidade, por estarem estas implicadas na causação do movimento.

No segundo movimento desta parte o argumento diz respeito à alma como um todo. A prova da sutileza dos átomos da alma se dará por meio de inferência, a partir de indícios acerca da natureza da alma presentes em determinada experiência. Essa inferência será confirmada por meio de analogia com fenômenos observáveis. A experiência de onde se extraem os indícios da sutileza dos átomos da alma é a do corpo morto, que apresenta o mesmo peso e o mesmo aspecto de quando vivo. Note-se que a ausência de perda de peso é um sinal da extrema pequenez desses átomos, mas, não deixa de acrescentar Lucrécio, a ausência de mudança de aspecto como um sinal do mesmo fato, numa observação bastante fina. Se o corpo morto não sofre mudança visível de aspecto na sua linha exterior, se ele não murcha, ou coisa que o valha, deve

ser porque os átomos da alma ocupam muito pouco espaço nos interstícios da matéria do corpo, de modo que, ausentes, eles não deixam qualquer marca visível na forma do corpo. Se fosse possível *condensar* (*conglomerari*, 210) a substância da alma, destaca Lucrécio, ela poderia ser contida num espaço muito pequeno (209-10), de tal forma são diminutos os átomos que a compõem. Essa inferência acerca de uma propriedade de algo não-visível, a alma, será, então, confirmada por analogia com fenômenos que ocorrem no domínio do visível. Da mesma forma que a alma abandona o corpo morto sem que nenhuma perda de peso ou diferença de aspecto seja notada, também o aroma pode abandonar o vinho e o perfume, e o sabor um corpo, sem que se veja qualquer alteração de peso ou aspecto. A relação constante em todos esses eventos físicos - inalteração de peso e aspecto - é atribuída à extrema sutileza dos átomos da alma, do aroma e do sabor. Lucrécio se vale aqui dessa analogia para reforçar a hipótese da pequenez extrema dos átomos. Entretanto, esse procedimento, a indução por analogia tem força apenas de mostrar a possibilidade dessa hipótese. Esta não passa a ser necessariamente verdadeira. É uma hipótese demonstrada como possível, que não exclui, contudo, outras.

231-257 Dentro de seu plano mais geral de descrever a constituição da alma, Lucrécio procederá à apresentação dos tipos de átomos que a compõem. Os movimentos deste trecho obedecem à seguinte ordem. Inicialmente, se inferirão, a partir dos indícios dados na observação sensível, três tipos de átomos anímicos. O quarto tipo será deduzido a partir da constatação de que aqueles três sozinhos não poderiam desdobrar as funções da alma. Segue-se, então, a descrição de alguns traços desse quarto elemento da alma e da mecânica dos movimentos sensitivos a que daria início no corpo. Por fim, apresenta-se a dor como um movimento sensitivo que se espalha por todos os planos do corpo, e que, por essa razão, pode levar à separação entre corpo e alma, isto é, à morte do ser animado.

O que exalam os moribundos ao morrer servirá de indício a que se infiram os tipos de átomos que compõem a alma, afinal, faz parte da evidência que a alma abandona o corpo no instante da morte. Ora, um tal corpo exala sopro e calor. Visto que o calor sempre se acompanha de ar, é necessário deduzir que este é o terceiro elemento a compor a alma. Entretanto, esses três elementos, por si sós, não bastam para criar a sensibilidade, afirma Lucrécio, sem fornecer maiores informações. Podemos concluir de nossa parte que tais elementos são encontrados fora do corpo, sem que, contudo, sejam capazes de criar os movimentos sensitivos que caracterizam a alma. Razão pela qual é preciso supor um quarto elemento, que, unido aos outros três, formaria essa conjunção única, dotada de funções específicas que é a alma. Fora do corpo podem se encontrar os três primeiros elementos, mas, justamente pela falta do elemento diferenciador da alma, o quarto elemento, eles não são capazes de desempenhar as funções próprias da alma. Tais funções que o elemento diferencial permitiria desempenhar incluiriam tanto a sensibilidade quanto o pensamento, segundo interpretação dada ao verso 240, corrompido. Cabe ressaltar, entretanto, que Lucrécio se ocupará de enfatizar a relação entre a presença desse quarto elemento e a sensibilidade por toda essa passagem. Tal elemento não recebeu nome algum. Certamente porque, diferentemente dos outros três, ele não se encontra fora do corpo nem é conhecido como eles. Mas é notável que Lucrécio se poupe de dar-lhe nome. Para entender isso talvez nos ajude lembrar o que dirá ele alguns versos adiante, 273-4, isto é, que esse é o elemento mais oculto e escondido da alma, o mais invisível no próprio domínio do invisível e, por essa razão, o que permanece mais desconhecido. É possível, no entanto, por dedução, chegar a algumas conclusões sobre sua natureza. Se é a sua existência que possibilita os movimentos sensitivos próprios da alma, se tais movimentos se iniciarão nela graças a sua presença, então devemos concluir por sua incomparável mobilidade, isto é, por sua inigualável capacidade de se movimentar ao

mais desprezível impulso. Se, como vimos, mobilidade implica sutileza, circularidade e viscosidade, devemos atribuir-lhe todas essas características. É, aliás, essa incomparável sutileza frente aos três elementos restantes que faz dela a alma da alma. Lucrécio passa, então, a descrever a mecânica dos *movimentos sensitivos* (*sensiferos motus*, 240,245). Como todo movimento, ele se inicia por choques entre átomos. Como a sensação envolve, por vezes, choques bastante leves, tal como, por exemplo, os simulacros, que se despreendendo dos objetos vêm bater em nosso olho, ou a teia de aranha que roça nossa pele, os átomos da alma, que receberão e serão movimentados por esses leves choques, devem ser muito sutis, tal como é o caso do quarto elemento. Esse elemento, que primeiro recebe os impulsos, é agitado e, numa reação em cadeia, passa a transmitir os impulsos aos outros elementos da alma e, por fim, aos do corpo, segundo uma progressão que vai dos elementos mais sutis aos menos sutis. Assim, na alma, são atingidos pelos impulsos, após o quarto elemento, sucessivamente o calor, o sopro e o ar. No corpo são atingidos em sucessão: a matéria mais fluida, o sangue, a intermediária, as carnes, e, finalmente, a matéria mais sólida, os ossos e as medulas. Essa mecânica de transmissão segue rigorosamente uma ordem progressiva que vai do mais sutil ao menos sutil, ou seja, do mais mobilizável ao menos mobilizável. Os impulsos, à medida que vão percorrendo a cadeia, vão se tornando menos leves, em razão de se tornar progressivamente maior a massa dos átomos que os produzem. Nesse ponto, Lucrécio introduz as noções de prazer e dor. No momento em que os movimentos sensitivos se tornam profundos e atingem toda a matéria da alma e do corpo, instala-se uma agitação generalizada, que, segundo seja boa ou má, será prazer ou dor. No caso de ser desagradável, essa *agitação generalizada* (*omnia perturbentur*, 253) pode levar à *dispersão* (*diffugiant*, 255) dos elementos da alma e a sua retirada do corpo, o que caracteriza a morte do ser animado. Disso conclui Lucrécio que, para que a vida se mantenha no corpo é necessário que os movimentos sensitivos se limitem à superfície do corpo. Podemos observar do que nos diz Lucrécio que nem toda mobilização generalizada do corpo e da alma constitui um mal, perturbação, no sentido atomista de agitação e desordem que pode levar à salda pelo ser composto de seus limites, à morte. O prazer é também, enquanto generalização dos movimentos sensitivos, agitação, sem que, contudo, ameace a vida do ser animado. Sobre essa diferença nenhuma explicação encontramos. Quanto a deverem se manter na superfície os movimentos sensitivos, tal parece se dever ao fato de tais movimentos serem próprios dos elementos anímicos, sutis, lisos e redondos, facilmente mobilizáveis que são. Os átomos corporais, maiores, de formas irregulares e ásperos, mais estreitamente unidos e com menor espaço entre si, são menos mobilizáveis e, portanto, menos afeitos à agitação e aos movimentos sensitivos. Talvez se possa compreender por aí porque afirma Epicuro na *Carta a Heródoto*, 64, que o corpo recebe da alma a sensibilidade como um atributo acidental, não a possuindo ele mesmo e por ele mesmo, mas a obtendo da convivência desde o nascimento com a alma.

258-281 Este trecho visa abordar a unidade da alma, demonstrando, por um lado, como as faculdades de seus elementos constitutivos não podem ser destacadas e, por outro lado, como o quarto elemento realiza uma função primordial nessa unidade, enquanto uma espécie de alma da alma.

Trata-se, então, de colocar a questão de como se unem esses quatro elementos da alma. Para responder a ela Lucrécio lamenta a indigência de sua língua, pretendendo ainda assim tocar o assunto como for possível. Essa observação, um tanto obscura, poderia estar se referindo à terminologia altamente técnica que seria necessário mobilizar para fazer jus ao tratamento epicurista desse ponto. O fato é que Lucrécio trata desses fundamentos atômicos da unidade da alma de modo bastante breve e lacônico. Um ponto sobre o qual insiste é que, de tal forma os movimentos dos quatro tipos de átomos anímicos *se atravessam* (*cursant*, 262), que não é possível

discriminar quais *facultades* (*potestas*,264) derivam de quais elementos. Essa impossibilidade nos é apresentada como prova da perfeição da união dos elementos. As facultades da alma não seriam mais de seus elementos, mas do todo. Tais facultades seriam para a alma o que o odor, a cor e o sabor são para qualquer porção de carne de um ser vivo, isto é, diferentes propriedades de um único todo. O que mereceria maior aprofundamento é a relação entre a unidade da alma e o entre cruzamento do movimento de seus elementos.

Ainda com o propósito de tratar da unidade dos elementos anímicos, Lucrécio explorará a relação entre o quarto elemento e os outros três. Por ser a origem dos movimentos sensitivos a função que distingue a alma de todos os demais seres compostos, esse quarto elemento pode ser considerado a própria condição de existência da alma inteira. Aliando-se a esse fato o caráter sutilíssimo e oculto desse elemento em relação aos outros três, bem se pode enxergar nele uma espécie de alma da alma inteira. A analogia entre essa relação interna à alma e aquela entre o corpo e a alma inteira torna-se, então, imediata. Tal analogia tem, a nosso ver, a função de esclarecer a relação entre o quarto elemento e os outros três, assim como indicar a infinita proporcionalidade do universo. O corpo possui em seu interior um ser composto, a alma, com o qual mantém certo relacionamento, qual seja, recebe dele a sensibilidade, é governado por ele, tem, graças a ele, a vida etc. De modo similar, a própria alma tem em seu interior um elemento com o qual mantém o mesmo relacionamento. Esse universo é proporcionado em todos os seus planos.

282-322 Uma vez que já se demonstrou quais espécies de átomos compõem a alma e como cada espécie combina suas facultades para formar a totalidade de facultades da alma, é preciso atentar para o fato de que os diferentes estados passionais do *animus* nos fornecem indícios de que as facultades do calor, do sopro e do ar têm ações diversas e até mesmo contrárias, razão por que é preciso supor a predominância, a cada vez, da facultade de um elemento, pelo que chegamos a uma teoria atomista dos caracteres.

Inicialmente, Lucrécio deduz a necessidade da predominância da facultade de um daqueles três elementos sobre as dos outros do fato de que, se cada facultade agisse simultaneamente às outras no interior da alma, haveria a destruição e desagregação da sensibilidade. Haveria uma *divisão* (*diducta*, 287) interna na alma e, conforme insistirá Lucrécio mais adiante, toda separação e desagregação entre os átomos de um corpo composto ameaçam o bom desempenho de suas funções, bem como sua própria existência. Se o calor, o sopro e o ar têm, como os indícios de sua ação sobre o *animus* demonstram, capacidades contrárias, será preciso que apenas um deles predomine sistematicamente que os outros dois se subordinem a ele. E, efetivamente, é o que se observa nos caracteres do homem e dos demais animais. Que cada elemento opera diversamente no *animus* nota-se pelos sinais manifestos em cada estado passional. Lucrécio se refere ao *animus*, pois é esta a parte da alma capaz de uma sensibilidade relacionada às emoções. No estado de cólera vemos o peito inflamado e os olhos em chamas. No temor, o calafrio e o tremor dos membros. Na placidez, o coração tranqüilo e o semblante sereno. Em cada indivíduo e em cada espécie animal ocorrerá o predomínio de reações de cólera, temor ou placidez sistemáticas, o que indica a preponderância da ação de um dos elementos sobre o outro. Lucrécio elabora assim uma explicação atomista dos caracteres. Sugere ainda, um pouco mais abaixo neste trecho (314-8), que muitas outras diferenças de caracteres e de costumes têm origem nas *formas dos átomos* (*figurarum principiiis*, 317-8), sendo, pois, as suas *causas não-visíveis* (*caecae causas*, 316).

Lucrécio introduz nesse trecho um breve comentário sobre a força desses traços de caráter frente às modificações pretendidas pela *educação* (*doctrina*, 307).

Afirma que esta, por mais que pretenda empreender modificações, encontra sempre limite nessa conformação primeira da alma por seus elementos. Nunca será possível apagar inteiramente esses traços naturais de caráter. Entretanto, curiosamente, esse determinismo da constituição natural da alma é logo amenizado, quando se trata de perguntar em que medida isso impediria a vida do sábio, a vida feliz. Por mais que esses traços naturais preponderem, jamais podem impedir a vida feliz. A constituição atômica não é um obstáculo à ética. Ninguém estará autorizado a usar um tal argumento para explicar o seu insucesso na condução da vida de sábio.

323-369 Uma vez que já descreveu brevemente a constituição da alma, Lucrecio começa a tratar das relações entre alma e corpo. Neste trecho assenta uma das teses mais importantes para a demonstração da mortalidade da alma, qual seja, a da estreita união entre corpo e alma. Desde que nenhuma parte pode existir enquanto tal fora do todo, a alma não pode sobreviver fora do ser animado, isto é, separada da outra parte desse ser, o corpo. Um dos principais pilares da tese da alma imortal é, justamente, a afirmação de sua autonomia em relação ao corpo. Nesta passagem Lucrecio mostrará por duas vias, uma canônica e outra física, que alma e corpo, enquanto partes de uma só natureza, o ser animado, não podem ter qualquer existência fora desse todo, ou, em outras palavras, que uma parte não pode ser nada sem a outra. O que denominamos via canônica diz respeito à dupla analogia odor/incenso e calor/água, que introduz implicitamente as noções de *propriedade essencial (coniuncta)* e *acidental (euenta)*. A via física diz respeito à descrição do relacionamento dos átomos anímicos e corporais desde o primeiro momento de sua existência no ventre materno. Essa passagem inclui ainda uma discussão que, embora pudesse parecer deslocada no contexto, vista com mais atenção inscreve-se cuidadosamente no plano geral do trecho. Tal discussão se preocupa em refutar a tese da autonomia da alma em relação ao corpo no desdobramento da sensibilidade.

Lucrecio começa essa passagem crucial na economia do livro III fornecendo progressivamente os elementos conceituais que edificarão a noção de unidade entre corpo e alma. Na verdade, essa construção da noção de unidade parece valer não apenas para o ser animado, mas para todo corpo composto. Que elementos conceituais são esses? Diz-nos ele que a alma é *abrigada (tenetur, 323)*¹¹³ pelo corpo, do qual, por sua vez, é *o guardião e a causa de salvação (custos et causa salutis)*. Ambos desempenham em relação ao outro a mesma função de condição de existência. Ambos, continua, *estão estreitamente unidos por raízes comuns (communibus inter se radicibus haerent, 325)* e, em conseqüência, *não se pode separá-los sem morte (nec sine pernicie diuelli posse uidentur, 326)*. Essa mútua dependência tem por causa uma origem comum, um nascimento comum, como se verá mais adiante. Para uma unidade assim definida a separação entre as partes tem o sentido de morte. Morte tanto para a unidade, o corpo composto, no caso o ser animado, quanto para as partes, no caso a alma e o corpo. A noção de morte enquanto o fato, para um corpo composto, da separação de suas partes é aqui, pela primeira vez no livro III, apresentada explicitamente. Ela se tornará essencial em toda a argumentação contra a imortalidade da alma. E se introduz fortemente nesse momento, através de um léxico que retoma reiteradamente a idéia de separação: *diuelli, 326 (separar à força), euellere, 327 (desarraigá-lo), extrahere, 330 (tirar, extrair), dissoluantur, 330 (dissolver, separar), conuellit, 340, conuulsi, 343 (arrancar, destruir, fazer em pedaços), discidium, 342, 347 (separação, divórcio)*. Em várias nuances o campo semântico da separação desenha a noção de morte do corpo composto. É importante recordar que o conceito

¹¹³ A tradução de Ernout (LUCRÉCE,1925), que seguimos aqui, nos parece mais feliz que a de Munro (OATES,1940) – “contida”, por sugerir a função protetora que o corpo desempenha em relação à alma, de que é o *vaso*.

de morte, um fato físico extensivo a todo corpo composto e não apenas um fato biológico, só se aplica ao corpo composto. O corpo em sua existência simples, o átomo, não tem morte, precisamente porque não admite separação, é *indivisível, atomos*. A morte do ser composto não significa, então, o absoluto desaparecimento de sua matéria, os átomos, mas significa o desaparecimento desse arranjo entre átomos que presentemente constituem determinado ser composto.

O conceito de separação, enquanto causa do desaparecimento de um corpo composto, parece assumir no epicurismo um duplo sentido, conforme uma interpretação canônica ou física. As duas analogias a que procede Lucrecio nessa passagem nos introduzem à interpretação canônica. Na primeira analogia trata-se de relacionar as implicações da retirada do odor ao incenso com aquelas da retirada da alma ao ser animado. A relação constante nas duas proporções é a *destruição (intereat, 328) e dissolução (dissoluantur, 330)* do todo pela retirada de suas partes. A segunda analogia é, na verdade, uma analogia invertida, ou seja, a demonstração de uma proporção inversa entre os dois pares de termos. Assim, as implicações da separação entre o calor e a água são inversamente proporcionais àquelas da separação entre alma e corpo. Enquanto a água permanece *incólume (incolumis, 341)* à separação do calor, o corpo é destruído, *se faz em pedaços (conuulsi, 343)* pela separação da alma. Parecem estar em causa nessas duas analogias os conceitos de *atribuição essencial e accidental, coniuncta e euenta*, na terminologia de Lucrecio (I, 449, 450). Eis o que entende por *coniuncta*: "o que não pode de modo algum ser abstraído e separado de um corpo sem que esse divórcio leve à destruição" (I, 451-2). E por *euenta*: "tudo cuja vinda ou partida não destrói a natureza do ser" (I, 457-8). A relação entre alma e ser animado, parte-todo, e entre alma e corpo, parte-parte, é a mesma existente entre odor e incenso, qual seja, a de uma atribuição essencial. A alma faz parte da definição de ser animado e de corpo, de forma que sua separação em relação a eles impede que se continue a chamá-los por esses nomes. Eles perdem essa identidade e passam a ser outra coisa. Da mesma forma, o incenso se define pelo seu odor, aquele tem neste um elemento constitutivo de si, sem o que sofre uma mudança tal que deixa de ser ele próprio. Mudando inteiramente de identidade, o nome não lhe é mais apropriado. Já o calor mantém uma relação radicalmente diferente com a água. Não lhe é constitutivo, isto é, sem ele esta não deixa de ser o que é. As propriedades essenciais e accidentais demarcam, assim, os limites dentro dos quais algo pode se alterar sem deixar de ser o que é, permanecendo com uma certa identidade. A separação é morte - desaparecimento de um ser na configuração em que presentemente se encontra - apenas na medida em que atinge as propriedades essenciais. A separação de propriedades accidentais, de sua parte, implica alguma mudança no ser, mas não uma que significa a saída de seus limites, isto é, a morte. Distinguir entre essas duas espécies de separação é precisamente o propósito do autor ao introduzir aquelas duas analogias.

A separação enquanto causa de morte pode assumir também uma interpretação física. Como já vimos, nos versos 262 e seguintes, o movimento *entrecruzado (cursant, 262)* dos átomos da alma é o que faz dela *uma só natureza (unam naturam, 270)*. Aqui, tratando desta vez da unidade entre corpo e alma, Lucrecio utiliza uma imagem bastante próxima àquela, a do *entrelace (inplexis, 331)* dos -, átomos. O que se acrescenta, dessa vez, como fato crucial na formação da unidade é a *origem comum*, por duas vezes enfatizada: *communibus radicibus, 325, origine prima, 331*. O fato de os átomos do corpo e da alma aprenderem a conviver desde o primeiro instante no ventre materno, ou seja, aprenderem por mútuos contatos a desdobrar os movimentos vitais (344-6) é de suma importância. Afirma o filósofo que essa origem comum determina um *destino comum (consorti praedita uita, 332)*. Uma vez formado o ser composto, ele deve permanecer exatamente igual a sua composição inicial. Qualquer modificação

nesta implica a morte do ser, ou, em outros termos a saída dos limites que determinam a sua identidade. É preciso lembrar que opera aqui a tese epicurista da proporcionalidade do universo. Um ser composto orgânico, como o homem, é formado por um núcleo primeiro, onde já estão presentes alma e corpo. Cresce e se expande, pela reprodução contínua desse núcleo. A proporcionalidade entre as partes do corpo se mantém por toda a sua existência, do nascimento morte. A separação de uma das partes, que se encontravam unidas desde o primeiro instante de existência do ser composto, tem, pois, o sentido de desaparecimento daquele. A importância da origem comum na constituição de uma unidade, de *uma só natureza* (*unam naturam*, 270), como quer Lucrecio, será fundamental na refutação da tese da transmigração das almas, que se dará mais adiante. Aquilo que se acrescenta a algo após o primeiro instante de existência nunca pode formar com ele uma só natureza, é como um atributo accidental para ele. Pode dele ser separado sem que pereça. A separação interpretada fisicamente é também de duas espécies: uma que implica na morte, agindo sobre o núcleo primeiro do ser, e outra que não implica naquela, deixando intacto tal núcleo.

Por fim, ainda no plano mais geral dessa passagem que intenta provar a recíproca dependência entre corpo e alma, o autor se ocupará de refutar a tese de que a sensibilidade é uma função desempenhada unicamente pela alma. Ele já nos dissera que não se vê que o corpo ou a alma possam se bastar a si próprios sem o socorro um do outro, que sejam capazes de sentir um sem o outro (333-4), mas que é por *movimentos comuns* (*communibus motibus*, 335) que a sensibilidade se dá. Para que a unidade entre alma e corpo se faça definitivamente demonstrada é necessário que se dê prova de que ambos concorrem igualmente para essa função. É necessário, portanto, mostrar que ambos são mutuamente dependentes nessa função, que nenhum poderia desdobrá-la separadamente do outro. É essa a razão, parece-nos, por que Lucrecio se ocupa da refutação da tese de que apenas a alma tem papel na sensibilidade. Esta é uma parte essencial à edificação do argumento da unidade.

O filósofo não procederá a uma demonstração de que alma e corpo concorrem igualmente na sensibilidade, mas fará antes a refutação da tese contraditória. Esta tese aparece enunciada em seu texto em três versões: uma, mais fraca, à qual o autor opõe simplesmente a evidência dos sentidos, e outras duas mais fortes, porque acrescidas de objeções, as quais ele também dará resposta. A tese mais fraca afirma apenas que o corpo não sente, mas unicamente a alma espalhada nele o faz. A ela Lucrecio responde que sustentar isso é lutar contra algo manifesto e verdadeiro, é lutar contra a evidência de que nosso corpo participa intensamente da sensibilidade. Mas logo a tese adversária aparece em nova roupagem: se a partida da alma priva o corpo de sensibilidade é porque ele não a possui verdadeiramente. Lucrecio utiliza, então, um argumento epicurista conhecido (*Carta a Heródoto*, 64): o corpo não possui a sensibilidade como algo próprio, como um atributo essencial, mas como um atributo accidental. Ele a recebe da alma, aprende a desdobrá-la, convivendo com ela desde o primeiro instante no ventre da mãe. O abandono do corpo pela alma retira dele o que lhe foi acrescentado pela convivência, mas que não lhe pertencia constitutivamente. Não é possível, entretanto, à alma desdobrar a sensibilidade sem o corpo. Embora ela seja a causa primeira da sensibilidade, "*ela não a possuiria se não fosse abrigada de algum modo pelo resto do organismo*" (*Carta a Heródoto*, 64). O que Epicuro parece querer evitar com essa última observação é a hipótese, presente nos argumentos da imortalidade e na crença dos castigos após a morte, de uma alma sensível fora do corpo. A terceira versão da tese da sensibilidade, função unicamente anímica, aparece reforçada pelo seguinte argumento: os olhos não poderiam ver por si próprios, mas são o instrumento de que se serve a alma para ver, tal como uma porta. Ora, diz Lucrecio, a própria sensação nos dá prova de que os olhos não são na visão passivos como uma

porta. Seja porque quando somos ofuscados e nada vemos, os olhos tiveram um papel ativo, interventivo, que uma porta jamais tem. Seja porque, se os olhos fossem meramente portas para a alma, uma vez que essa estivesse fora do corpo deveria enxergar melhor sem o incômodo dessas portas, o que de fato não ocorre. Fora do corpo, a alma nada enxerga, ela é inteiramente dependente do corpo para isso.

Bibliografia

LUCRÈCE, *De rerum natura*. Commentaire exégetique et critique. Paris: Les Belles Lettres, 1925.

OATES, W. J., *The Stoic and Epicurean philosophers: the complete extant writings of Epicurus, Epictetus, Lucretius, Marcus Aurelius*, New York, Random House, 1940.

EPICURO, *The essential Epicurus: letters, principal doctrines, vatican sayings and fragments*. Buffalo, Prometheus Books, 1993.