

## Editorial

Somos seres de relação. É por meio da interação entre indivíduos que se constituem as sociedades e as culturas. Cada cultura, como um repertório simbólico de experiências materiais e imateriais, revela seu capital singular de saberes, fazeres, normas, crenças, costumes, ideias, valores, narrativas, vestimentas, culinárias, transmitidos de geração em geração e capazes de identificar e caracterizar os diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a diversidade envolve as múltiplas dimensões constitutivas de todo o tecido social.

No contexto contemporâneo, com a globalização e as transformações operadas pela revolução digital, que, de alguma forma, borraram as fronteiras, não só territoriais, mas também subjetivas, a afirmação das identidades tornou-se premente. Notadamente, em sociedades marcadas pelo colonialismo e pelos processos de exclusão, grupos e indivíduos intensificam sua luta pela afirmação de identidades étnicas, raciais, culturais ou religiosas.

Esta edição da Revista Veredas traz um conjunto de artigos de demanda contínua, que lança luzes para se compreender essa complexa situação.

Anor Sganzerla, Ester Luca Maria, Edvaldo Antonio de Melo, em “Ética da alteridade em Lévinas: um antídoto à indiferença na sociedade contemporânea?”, apontam que uma das marcas das sociedades atuais é a indiferença em relação ao outro, e endereçam a discussão da temática para o pensamento de Emmanuel Lévinas a partir da ideia da ética da alteridade, com a qual ele advoga que somos seres de interdependência, de acolhimento e de hospitalidade, o que nos favorece reconhecer o outro em suas diferenças na medida de nossa capacidade em vencer a cegueira do fechamento em nós mesmos.

Célia Toledo Lucena, com o artigo “A comida migratória como marcadora de identidades, etnicidades e diferenças”, discute a identidade de quem migra, como um processo de recriação do “eu” na viagem. Retrata a cultura dos sírios transferidos para São Paulo entre 2013 e 2018 que utilizam a tradição alimentar em busca de reconhecimento, identificação, reelaboração identitária e até mesmo como meio de subsistência.

Samuel Correa Duarte, em “A luta pela Educação do Campo no contexto das políticas educacionais no Brasil”, parte da constatação da exclusão sistemática da população rural das políticas sociais brasileiras e mostra a trajetória de luta pela educação do campo e os princípios que movem sua prática na articulação entre escola e comunidade com vistas à promoção da emancipação dos educandos, pontuando a necessidade de superação do modelo educacional centrado no paradigma urbano e a construção de um olhar para os saberes e competências condizentes com essa outra realidade social.

Valquíria Barros, em “A insurgência do círculo de mulheres na contemporaneidade como revanche à opressão patriarcal”, aborda, em pesquisa qualitativa, interpretativa e de cunho exploratório, com base interdisciplinar, o despontamento de grupos organizados por mulheres na contemporaneidade como sintoma de um processo de insurgência contra o modelo androcêntrico estabelecido pela ciência ocidental moderna. Os resultados apontaram que a retomada da Grande Deusa como viés discursivo parece recolocar a mulher no centro do cosmo e reordenar o universo simbólico do feminino, resgatando aspectos da natureza sagrada atribuídos à mulher desde a antiguidade.

Marília Gomes Ghizzi Godoy apresenta a narrativa “A anta e a tartaruga”, registrada em material didático para a escola indígena, como possibilidade de salvaguardar a memória para educar as novas gerações. O enredo desenvolve-se por meio de diálogo entre a natureza e a cultura em que os animais ganham representatividade expressiva do nhandereko (modo de ser) na cultura Guarani Mbya. A distância e os limites da vida animal em relação à vida humana descobrem-se por meio de um percurso próprio de ação e conhecimento fundamentados no desempenho cultural.

Outra narrativa, sobre o dorama sul-coreano O rei eterno, abordada à luz da análise do discurso por Mariana Araújo de Souza, Thiago Barbosa Soares e Damião Francisco Boucher, debate a construção do sentido do amor. Para os autores, “o amor é a união de ethos, são dois sujeitos com suas particularidades, buscando objetivos diferentes”. O texto ficcional, disposto em sua materialidade discursiva, tendo seu tema analisado a partir dos efeitos de sentido, revela, na visão dos autores, não apenas valores universais sob os quais o amor opera, mas também a forma de entendimento do conceito para a cultu-

ra que o produz. Os autores consideram certas rupturas do padrão cultural vigente ao compará-lo com outras produções do mesmo estilo. A marcação do ethos na personagem feminina principal leva à conclusão de que “o dorama não explora somente o romance, mas comercializa, como constructo social, o desejo e a busca do amor idealizado, tornando esse gênero dramático mais um produto de difusão do discurso de resistência feminina”.

No que diz respeito à necessidade de comunicação como possibilidade de encontro com o outro, o artigo de Katty Isabel Alvarado Moreno, Martha Ramírez-López e Patrícia Margarida Farias Coelho, traz uma reflexão importante em âmbito educacional envolvendo o uso das tecnologias. As autoras apresentam pesquisa documental baseada em análise de conteúdo, que identifica e compara modelos tecnopedagógicos utilizados no México em via remota e em situação de emergência, para a continuidade dos estudos diante da suspensão das atividades presenciais em razão da contingência sanitária praticada no período da Covid-19, em 2020. As unidades de ensino superior analisadas foram o Instituto Politécnico Nacional (IPN), a Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a Universidad de Celaya (UC) e o Tecnológico de Monterrey (TecNM).

Ainda na perspectiva da construção de discursos e a possibilidade de atuação na vida social, apresentamos o artigo de Silvio Gabriel Serrano Nunes e Taynam Santos Luz Bueno, “A influência das sententiae de Sêneca na filosofia jurídico-política de João Calvino”, que analisa o percurso trilhado por João Calvino em sua formação intelectual marcada pela forma de escrita utilizada por Sêneca. Não se tratava de uma consonância de ideias ou cosmovisão, mas de uma afinidade em relação à retórica e a seu conseqüente poder de persuasão.

O último artigo versa, também, sobre argumentação, no campo da Psicologia Social, uma área de pesquisa multifacetada, que conecta pessoas e sociedade, analisando a influência dos contextos sociais sobre o comportamento humano. No texto “Sete pecados, sete virtudes: um exame equilibrado de críticas e refutações na psicologia social”, Thiago Perez Bernardes de Moraes examina, por meio de análise dialética, um arcabouço de sete críticas e refutações em relação à Psicologia Social, abordando temas, como: reducio-

nismo metodológico, falta de contextualização cultural, viés de laboratório, política e parcialidade, ética na pesquisa, interdisciplinaridade limitada e visão reducionista. O artigo revela complexa interação entre críticas e defesas, destacando a dinâmica e a resiliência da disciplina. Pontua que as críticas são vistas como oportunidades para crescimento e reflexão, enquanto as defesas demonstram a capacidade da Psicologia Social de se adaptar e evoluir.

Consta, também, nesta edição de Veredas, uma resenha, escrita por Elãine Novak Lacomski Cunha, sobre o livro *Reengineering community development for the 21st century: transformational trends in governance & democracy*, que aborda diversos temas relacionados ao desenvolvimento comunitário, buscando traçar situações que permeiam a vivência em sociedade.

Para finalizar a edição, apresentamos dois resumos de dissertações defendidas no programa de Mestrado em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro: “Discurso da Assembleia de Deus no Brasil nas eleições de 2018-2022: análise semiótica”, defendido por Marcos de Oliveira Cruz, e “Gestão da liderança: tecnologia digital e ensino híbrido com uso das metodologias ativas”, defendido por Rebecca Bignardi Arambasic Rebelo da Silva – ambos orientados pela Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho.

Finalmente, retomamos as ideias de Edgar Morin (2000) para tratar do propósito desta publicação, considerando o exercício da racionalidade – diferentemente da racionalização – como abertura para operar o movimento incessante entre a instância lógica e a empírica, como possibilidade verdadeira de dialogar com o real, alargando-se para um debate argumentado de ideias, e não apenas chancelando um sistema de pensamento fechado, que pode constituir uma espécie de cegueira mental, intelectual ou paradigmática.

Esta edição que ora apresentamos nasce do empenho de pesquisadores nacionais e internacionais que pautam e problematizam questões relevantes para os estudos contemporâneos das Ciências Humanas em perspectiva interdisciplinar. Vale a leitura!

**Maria Auxiliadora Fontana Baseio**

## Ética da alteridade em Lévinas: um antídoto à indiferença na sociedade contemporânea?

### *Ethics of alterity in Lévinas: an antidote to indifference in modern society?*

Anor Sganzerla<sup>1</sup>

Ester Luca Maria<sup>2</sup>

Edvaldo Antonio de Melo<sup>3</sup>

**Resumo:** Uma das marcas das sociedades modernas é a indiferença em relação ao outro. O problema do não reconhecimento do outro representa parte do pensamento de Emmanuel Lévinas. Essa reflexão quer saber se a ética da alteridade proposta por Lévinas contribui para orientar a civilização moderna a superar a indiferença nas relações sociais de modo a reconhecer as exigências éticas a partir do rosto do outro. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter analítico. A ética da alteridade advoga que somos seres de relação, de integração, de interdependência, de acolhimento e de hospitalidade, o que nos capacita a reconhecer o outro em suas diferenças, desde que sejamos capazes de vencer a cegueira do fechamento em nós mesmos.

**Palavras-chave:** Alteridade; Rosto; Indiferença.

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos(2012);MESTRE em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004); Especialista em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(1999); Graduado em Teologia pelo Instituto Teológico São Paulo (1993) e em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1987). Atualmente, é Professor Adjunto do Curso de Filosofia e Professor permanente do Programa do Pós-Graduação stricto sensu em Bioética da PUCPR. Coordena o Eixo Humanístico da instituição nos anos de 2012-2013; 2016-2019. Presidiu a Sociedade Brasileira de Bioética do Paraná (gestão 2015-2017); É membro da SBB (Sociedade Brasileira de Bioética); É membro do NET (Núcleos de Estudo da Técnica da PUCPR), e do NEB (Núcleo de Estudos em Bioética); É membro do Centro Hans Jonas Brasil; É Coordenador do Doutorado Internacional em Humanidades na parceria PUCPR e UCM (Universidade Católica de Moçambique). É Professor visitante da Universidade Católica de Moçambique no Doutorado em Humanidades. É líder do grupo de pesquisa Bioética e Biotecnologia; É membro do grupo de pesquisa Hans Jonas e de Bioética Ambiental.

<sup>2</sup> Doutora em Humanidades pela UCM/PUCPR; Mestre em Filosofia pela St Augustine College of South África; Mestre em Gestão e Auditoria da Qualidade em Laboratórios pela INESEM; Licenciada em Teologia Sistemática pelo Instituto Católico de Paris; Docente Universitária (UCM, ISMMA, Seminário de Teologia S. Pio X).

<sup>3</sup> Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana (PUG), bolsista Capes (programa DPE), com pesquisa na área da ética. Mestre em História da Filosofia pela mesma Universidade, tendo realizado pesquisa relacionada à ética e à linguagem em Emmanuel Lévinas. Pós-graduação lato-sensu pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP - MG). Bacharel em Teologia pelo Centro de Estudos Superior de Juiz de Fora (CESJF). Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Diretor Acadêmico, Coordenador do Curso de Filosofia e Professor na Faculdade Dom Luciano Mendes (FDLM / Mariana-MG). Editor da Revista de Filosofia Inconfidentia e da Série Inconfidentia Philosophica. Formador da Domus ASF. Integra o grupo de pesquisa Fenomenologia e genealogia do corpo da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE / Belo Horizonte-MG). Possui experiência docente e de pesquisa no ensino superior e se interessa por questões referentes à ética, à linguagem, à ontologia, à metafísica, à fenomenologia e à literatura. Membro do CEBEL: Centro Brasileiro de Estudos Levinasianos.

**Abstract:** One of the hallmarks of modern societies is indifference towards the other. The problem of not recognizing the other represents part of Emmanuel Lévinas' thinking. This reflection wants to know if the ethics of otherness proposed by Lévinas contributes to guide modern civilization to overcome indifference in social relations in order to recognize ethical demands from the face of the other. This is an analytical bibliographical research. The ethics of otherness advocates that we are beings of relationship, integration, interdependence, reception and hospitality, which enables us to recognize the other in their differences, as long as we are able to overcome the blindness of closing in on ourselves.

**Keywords:** Otherness; Face; Indifference.

## Introdução

*“O pensador [Lévinas] não é classificado como um filósofo existencialista, mas como um filósofo da existência, porque no centro de sua visão tem o ser humano”.*

**Benjamin Hutchens**

O humano é essencialmente um animal político – um ser que coexiste, convocado a realizar a sua existência com os demais seres na cidade social. Além de salvaguardar seus próprios interesses, também é capaz de reconhecer a defesa e a legitimação dos interesses de seus coexistentes. Disso já tinha conhecimento Aristóteles (1999), em sua célebre classificação do humano enquanto *zoon politikon*. Mas à diferença dos problemas locais que afligia a política do estagirita, a nossa realidade é marcada por problemas globais e por grandes paradoxos que colocam em risco as relações interpessoais e institucionais. O filósofo francês Emmanuel Lévinas (1906-1995) rastreou precisamente essa singularidade tão marcante ao século XX, o qual teria disseminado tudo o que de pior pode existir: o sofrimento e o mal impostos de maneira deliberada, justificados pela própria razão e desligados do universo ético (LÉVINAS, 1993).

As inúmeras possibilidades de pensamento, de progresso e de realização trazidas pelo desenvolvimento da tecnociência, em especial na área da comunicação e da mobilidade, permitiram a agradável sensação de viver num mundo global, num mundo mais vasto do que a pequena localidade onde cada um se enraizava. Paralelamente ao sentimento de pertença à aldeia global e aos discursos de uma economia globalizada, temos em diferentes estados a prática de uma política de intolerância, de fechamento, de indiferença, de aversão, de medo ao diferente e ao estrangeiro e, sobretudo, de negação ao outro<sup>4</sup>.

A facilidade com que atualmente as pessoas circulam e se movem dentro dessa aldeia tornou mais necessária e urgente a reflexão sobre as questões humanitárias, os direitos humanos, os problemas ambientais e as relações institucionais e internacionais. Essa complexa realidade, no entanto, antes de impedir o reconhecimento e a reflexão sobre o estatuto do ser humano sobre a terra e as relações desta vida dentro e fora de cada sociedade, impele -a.

Daí o retorno imprescindível a Lévinas, que sentiu a voracidade do problema encarnando-o em primeira pessoa nas experiências das duas guerras mundiais, da massificação da violência, da justificação de atrocidades, dos totalitarismos, da intolerância e da banalização da vida humana. De sua vivência enquanto sobrevivente de um mundo caótico e desde sua posição de filósofo, o pensador questiona como a filosofia ocidental contribuiu e justificou toda a racionalidade atroz que promoveu a negação do outro, do transcendente, do diferente e do plural. Suas críticas à filosofia clássica se devem, sobretudo, ao fato de a tradição pensar a ontologia em termos de conjunto, o que a levaria a totalizar o próprio humano. No movimento totalizador, o ser exerce violência através da indiferença ao outro, ou no não reconhecimento do outro, acontecimento que converte a existência outra em apenas um outro eu. Nesse

---

<sup>4</sup> Em suas obras, Lévinas utiliza a expressão “*outro*” (ou mesmo “*outrem*”), ora escrita com a inicial maiúscula, ora com a inicial minúscula. O mesmo acontece com outras expressões, como “eu” e “rosto”. Nessa reflexão, seguimos a orientação de Luiz Carlos Susin, na obra *O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas*. Utilizamos a expressão *outro* (em itálico e minúsculo) para “não confundir o sentido metafísico com o pronome *outro*. Da mesma forma, com ‘*outrem*’, como sinônimo de ‘o *outro*’. Optamos, igualmente, por utilizar ‘eu’ com letra minúscula e em itálico, ao contrário de alguns comentadores de Lévinas, por causa da mesma distinção” (SUSIN, 1984, p. 221 – nota 83). Optamos, de igual modo, por usar a expressão Infinito com a inicial maiúscula.

contexto, o indivíduo passa a agir no mundo como se estivesse sozinho. A redução do outro, expressa na concepção de totalidade, representa uma das formas de violência e de domínio humano justificadas pelo pensamento filosófico. Afirma Lévinas (2001, p.75) que “a ação violenta não consiste em entrar em relação com o outro, mas é precisamente aquela em que alguém age como se estivesse só”.

Assim sendo, a ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. De acordo com Lévinas, essa tese se sustenta uma vez que o “eu penso redundando em eu posso – numa apropriação daquilo que é, numa exploração da realidade” (1980, p. 33). Ou seja, para compreender e englobar o ser humano em um discurso lógico e racional, com teorias generalizantes, a filosofia unificou e totalizou o ser humano, reduzindo-o a um objeto do conhecimento, a um tema, a um saber, em suma, a uma síntese. Com isso, ela promoveu o enquadramento do outro e a anulação do rosto do outro, com o objetivo de posse, domínio e explicação. Acrescenta Lévinas (1980, p. 34): “a filosofia foi desde sempre atingida por um horror ao outro, que continua a ser outro, por uma alergia insuportável”.

Para Lévinas, essa racionalidade foi a grande responsável pela morte de Deus, do ser humano e da metafísica, porque ela tudo reduziu – para que tudo coubesse na consciência humana. Por isso, propõe Lévinas, a ontologia deve ser substituída, como filosofia primeira, pela ética, porque a ética é anterior a toda a filosofia. É por ela que pode-se substituir a primazia do sistema, do saber instrumental, da abstração do ser, por uma relação de alteridade para com o outro. Se a racionalidade da filosofia na busca de respostas universais levou a excluir o outro, a ética possibilitará acolher o outro, o diferente, a tornar-se responsável por ele, exercendo uma prática de verdadeira hospitalidade e de acolhimento, de reconhecimento do outro, superando, assim, o egoísmo, que faz com que o ser humano se feche em si mesmo. Nesse sentido, pergunta-se: a concepção de ética da alteridade proposta por Lévinas pode contribuir para superar a indiferença das relações sociais de sociedades modernas de modo que as exigências do rosto do outro possam ser reconhecidas? Objetiva-se, com a problemática levantada, analisar em que medida o arcabouço teórico de Lévinas pode servir de aporte para se pensar uma socie-

dade impregnada cada vez mais pela terrível indiferença em relação ao estrangeiro, ao diferente, em suma, ao outro.

### A ética relacional em Emmanuel Lévinas: o eu e o outro

Apoiado na tradição grega, a filosofia ocidental definiu o ser humano como um animal racional (zoôn logikon) e político (zoôn politikón). Os dois aspectos intrínsecos revelam a sua estrutura funcional e relacional (VAZ, 1991). Precisamente, a valorização da razão pela tradição filosófica contribuiu para a exaltação do egoísmo humano e conseqüentemente a geração da violência, da injustiça, da dominação, da indiferença e de outras formas de não reconhecimento do outro. Na visão de mundo do filósofo Emmanuel Lévinas, o ser humano somente se compreende na relação com o outro. Daí a necessidade da ética através da qual é possível ter uma experiência direta e concreta de responsabilidade e de acolhida, de reconhecimento das exigências éticas que o rosto do outro reivindica: uma relação não alérgica com outrem, mas “uma relação ética” na qual o discurso é acolhido como um ensinamento (LÉVINAS, 1980, p. 38). A ética, para Lévinas, faz cada um se colocar no lugar do outro, de modo que “tal reconhecimento”<sup>5</sup> permita experimentar no eu a ideia de Infinito que está em outrem e aceitar a experiência do encontro e sem mediações – “[...] a relação com o infinito completa a experiência por excelência” (LÉVINAS, 1980, p. 13). Eis a expressão mais clara do porquê a ética ser uma experiência, e não uma teoria, nem um discurso ou um conceito: é no face a face humano que se irrompe todo o sentido da existência.

A prática da ética – do reconhecimento do outro enquanto outro – nos leva a romper e a superar o pensamento de totalidade. Conforme entende Lévinas, na relação com o infinito do rosto há uma situação na qual a totalidade se quebra, “uma tal situação é o brilho da exterioridade ou da transcendência no rosto de outrem” (1980, p. 12). Se a totalidade faz o sujeito se afirmar no

<sup>5</sup> Embora o tema do “reconhecimento do outro” seja propriamente de Paul Ricoeur, tomamos o problema do não reconhecimento do *outro* representando também uma parte do pensamento de Emmanuel Lévinas, sob o viés da ética reivindicada pelo rosto do *outro*. Conforme afirma Sybil Safdue Douek, em seu livro *Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas: um elegante desacordo* (2011, p. 20) – citando o diálogo entre Paul Ricoeur e Jean Daniel –, o autor entende que a diferença entre os dois está no fato de Lévinas partir sempre do *outro*, como aquele que me provoca, enquanto Ricoeur dá acento à ideia da reciprocidade, do reconhecimento do *outro*, tema esse que pode ter uma origem mais hegeliana.

mundo de modo a enclausurar o humano, a natureza e o sagrado dentro de explicações racionais – o que leva a um enclausuramento em si mesmo, na medida em que se torna preso a seu desejo e vontade de poder –, a prática da ética, através do encontro do rosto concreto do outro, promoverá uma responsabilidade não simétrica, sem esperar nada em troca. O rosto do outro abre uma nova dimensão no mundo do eu, e, a partir da sua aparência sensível, força ao reconhecimento de um comando moral. Nesse sentido, o encontro com o rosto não é apenas um encontro com um rosto físico, mas um comando moral.

Contudo, a vulnerabilidade do rosto expõe-se numa extrema fraqueza e, ao mesmo tempo, em uma resistência face à vontade totalitária do eu. A realização da vontade de posse do eu torna-se impossível na relação com o rosto, pois, sua intenção é negada e o rosto se torna a expressão concreta do Infinito que se opõe à vontade totalitária do eu, tornando-se um dado não neutralizável. Assim se revela a profunda alteridade do outro, e o rosto ergue-se como o outro, o Infinito, a alteridade que não pode ser aniquilada pelo eu. Mas a resistência do outro ao poder possessivo egóico<sup>6</sup> obriga-o a entrar no discurso, isto é, a desarmar-se e a assumir que o encontro com o rosto é essa afeição do eu pelo outro. A afeição leva o eu a assumir o dever de responder ao outro e pelo outro, que não o permite a subtrair-se a esse dever, que é anterior à tomada da consciência teórica ou conceitual do outro. O eu submete-se ao mandamento ético que proíbe a violência e obriga a responsabilidade pela vida do outro, sendo esse o princípio da inteligibilidade, e esse princípio só é possível como ordem (LÉVINAS, 1980).

O encontro do outro não só abre a dimensão ética no movimento de ser do eu – inaugurando a inteligibilidade, e com isso a ordem da razão –, mas também permanece exterior a toda apreensão conceitual que o eu pode fazer dele. Nesse movimento, o eu é afetado e posto em questão pelo rosto que ele contempla. A exterioridade do outro, graças à sua resistência, dita a não possibilidade de assimilação e de integração. Assim, realiza-se a ruptura da totalidade pela exigência moral expressa pelo rosto. O outro, o Infinito, que julga o

---

<sup>6</sup> Utilizamos a expressão “egóico” remetendo-nos de modo crítico ao poder do *eu* que tende a capturar o *outro*, numa totalidade, gerando assim uma filosofia do poder – “uma egologia” (LÉVINAS, 1980, p. 31).

eu, afeta-o de tal modo que a sua infinitude se torna no eu o sem-fim da sua responsabilidade a respeito do outro. Essa é a vida da liberdade do outro e do reconhecimento que o eu faz diante da alteridade que é oferecida pelo rosto. Esse reconhecimento implica o acolhimento do outro e da exigência em relação a ele, o acolhimento do Infinito.

É no face a face com o outro que irrompe o sentido de Infinito. O outro não é apenas um igual a “mim”, ou semelhante, mas é o absolutamente outro (LÉVINAS, 1980, p. 26). É o outro que me constitui como tal, e eu sou responsável por ele porque ele me constitui. Não se trata de culpabilidade em relação ao outro, mas de responsabilidade ética, e de uma ética da responsabilidade. O encontro com o outro reveste-se, assim, de um caráter ético-teológico e torna-se um dever moral.<sup>7</sup>

Com base no mandamento ordenado pelo rosto do outro, pode-se fazer alusão ao pensamento kantiano<sup>8</sup>, o qual entende o ser humano como um fim em si mesmo, com base numa das formulações de seu imperativo categórico que expressa a noção de dignidade humana, a saber, “um princípio objetivo da vontade, que possa servir de lei prática universal [...]. O imperativo prático será pois o seguinte: age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2020, p. 73).

Em termos levinasianos, o mandamento ético do rosto vai além da ética do dever (Sollen) kantiano. Enquanto este é pautado pelo formalismo do imperativo, o rosto faz um apelo que extrapola os limites de meu dever, fazendo-nos admitir que a humanidade se constitui quando o ser humano se coloca em atitude de cuidar do outro ser, num ato de responsabilidade para com o outro. Nesse sentido, não é o mero dever que nos incumbe, mas o “traço” do infinito presente no rosto do outro que nos ordena. Conforme entende Lévinas, há um “estranhamento”<sup>9</sup> em relação a essa responsabilidade: “é a minha responsabilidade em face de um rosto que me olha como absolutamente estranho” (LÉVINAS, 1980, p. 191). Desse modo, pode-se entender que, para Lévi-

---

<sup>9</sup> O estranhamento aqui diz respeito à presença do “rosto do terceiro”, da humanidade que nos observa e nos ordena através dos olhos de outrem. Trata-se da relação social que constitui a fraternidade (LÉVINAS, 1980, p. 191).

nas, ser pessoa é cuidar do outro como pessoa, viver e conviver com o outro em solidariedade e abertura. É aceitar que o outro seja ele mesmo, para que eu possa acolher a mim mesmo como a um outro. O espanto aqui existe porque “a liberdade do sujeito que se apresenta não se assemelha à liberdade de um ser livre como o vento. Implica a responsabilidade [...] já que não há nada que se oponha mais à liberdade do que a não-liberdade da responsabilidade” (LÉVINAS, 1980, p. 250).

Existe um dinamismo interno no humano que o leva ao outro como a um outro eu. O outro obriga-me porque ele é a memória da minha singularidade, do respeito e da dignidade que eu mereço. Ele é, para mim, lei; mas sem formular uma lei. Longe de ser um obstáculo à minha liberdade, revela-me o que devo ser para atingir a plenitude da humanidade em verdade e liberdade. O encontro com ele torna-se, dessa maneira, hospitalidade e expressão ética de responsabilidade. É um dever moral que tem o seu fundamento na relação que liga o eu ao outro. Isso acontece porque o princípio ético absoluto é o cuidado do outro, e isso acarreta uma responsabilidade incondicionada e infinita como estrutura fundamental da subjetividade. O humano torna-se ele mesmo na medida em que consegue sair do seu ser para se tornar humano na hospitalidade e no acolhimento do outro (LÉVINAS, 1980, p. 154).

Para Kant – com quem Lévinas busca travar diálogo, posto ser, talvez, o maior nome da filosofia moral moderna ocidental –, a relação com o outro e a prática da hospitalidade representa uma questão moral e jurídica. Moralmente, é um dever de todos os humanos – uns para com os outros – o reconhecimento do humano como um ser portador de respeito, de dignidade e um fim em si mesmo. Juridicamente, há limites da ação humana. O limite do dever de hospitalidade é a obediência incondicional ao imperativo categórico: que a nossa ação seja elevada à lei universal. Não se restringe a uma questão de inclinação, de sentimento, pois trata-se de um ponto de dever e de virtude. É um dever que cada um tem de realizar em vista de alcançar a paz e a concórdia universal. Trata-se, portanto, de um dever recíproco. Um modo de viver juntos, de tolerar a mútua presença mantendo uma determinada distância. É uma hospitalidade em que há o direito de alguém estar em algum lugar e po-

der cuidar da sua vida. É o direito do estrangeiro poder estar e viver em qualquer parte do planeta. Essa é a condição necessária para estabelecer a paz perpétua, a paz entre os Estados e os povos, a convivência não violenta e a garantia do cosmopolitismo<sup>10</sup>. Somos habitantes do mundo, e, com isso, temos o direito de ser recebidos não mais como estrangeiros, mas como habitantes do planeta. Portanto, a hospitalidade é um dever e um direito de todos. Essa hospitalidade, vivida generalizadamente, garante a paz universal.

Lévinas, por outro lado, escreve que a relação com o outro é assimétrica, e o mandamento é dado pelo outro: “Tu não matarás!”<sup>11</sup>. Em sua obra *De outro modo que ser ou para lá da essência*, ele radicaliza esse princípio na significação do um-para-o-outro entendido como finalidade de sua ética, a saber, diferentemente do formalismo do dever kantiano. Lévinas pensa a significação do “um para de gratuidade total, rompendo com o interessamento: para da fraternidade humana, fora de todo sistema preestabelecido” (LÉVINAS, 2011, p. 114).

Em se tratando dessa gratuidade hospitaleira, fazemos alusão à Derrida (2003), que pode ser de grande ajuda para uma compreensão mais aprofundada da exposição do outro diante do eu. A hospitalidade, afirma o pensador francês, que caracteriza todo o encontro com o outro, não é um programa, nem uma regra de conduta, noção política ou jurídica. Ela não é uma mera questão moral ou ética, mas é um princípio e um conceito ligado à estrutura messiânica que caracteriza a experiência humana da fé, pois somos irredutivelmente expostos à vinda do outro (DERRIDA, 2003). Tal exposição torna o eu vulnerável ao outro e torna-o suscetível de transformação, uma vez que não se trata apenas de se responsabilizar pelo outro, mas de se deixar transformar pela visita e pela sua chegada. Essa é a condição da emergência do novo, que permite a cada um viver no espaço comum de vida, sendo capaz de crescer para o eu e também para o outro.

Para Lévinas, o encontro com o outro é radicalmente uma abertura à transformação e à vinda de algo que não se pode dominar nem determinar, dada a vulnerabilidade do eu desarmado diante do outro e vice-versa. Nasce, assim, um espaço comum de comunicação que não é o da assimilação, mas o da transformação mútua e da emergência do novo. É a emergência da lingua-

<sup>10</sup> Sobre essa questão, sugerimos a leitura da obra de Kant (1989).

<sup>11</sup> Segundo Lévinas (1980, p. 178), “Esse infinito, mais forte do que o assassínio, resiste-nos já no seu rosto, é o seu rosto, é a expressão original, é a primeira palavra: ‘não cometerás assassínio’”.

gem como espaço ético, e princípio do verdadeiro pensamento: “trata-se de uma significação por excelência, a partir da qual se origina o verdadeiro pensamento, a verdadeira linguagem. Aliás, é um convite à renovação do próprio pensar filosófico como inseparável da atitude ética” (KUIAVA, 2003, p. 194). A palavra passa, dessa maneira, a regular o pensar e a razão, na qual a experiência do frente a frente, do novo, da diferença, torna-se critério de racionalidade: “pela palavra, a razão livra-se da arbitrariedade da liberdade espontânea que se transmuda ideologicamente em razão, e se desidentifica finalmente da vontade soberana [...]” (SUSIN, 1984, p. 285). Mais profundamente: o pensamento é despertado pela epifania do rosto de outrem.

O imperativo da moralidade em Lévinas não está fundamentado sob a razão – como na moralidade kantiana –, mas no princípio da responsabilidade radical e intransferível para com o outro. Nasce, desse modo, o reino da não violência, do reconhecimento com justiça e paz, sob a forma da responsabilidade. Afirma Susin que “o pensamento justo é aquele que não ignora a palavra do outro, o seu mandamento e súplica, por detrás da razão” (1984, p. 287). Aqui, todo pensamento com pretensões de racionalidade é, desde sempre, um pensamento para o outro, sem, no entanto, absorver o outro, reconhecendo-o e dando-lhe existência. A palavra de ordem da razão visa à universalização dos compromissos éticos em relação ao outro: a alteridade. Mas uma pergunta emerge das investigações precedentes e merece um olhar cuidadoso: em que, precisamente, consiste essa ética da alteridade e como pode ela contribuir para a não indiferença?

### **O desejo do outro segundo Lévinas: fonte para uma alteridade ética?**

Na argumentação de Lévinas, a necessidade e o desejo sustentam a distinção entre uma ação ética de um lado, e o agir autocentrado de outro. Lévinas inicia a sua obra *Totalidade e Infinito* (1980, p. 21-23) fazendo justamente a distinção entre a necessidade e o “desejo”. Enquanto este está voltado “para o outro lado”, para “o outro”, em sentido eminentemente ético-metafísico, aquela – a necessidade – está ligada à satisfação do eu, às suas faltas. A ne-

cessidade está relacionada com a individualidade e com o ser consigo mesmo; já o desejo se abre ao outro. A necessidade é uma forma de egoísmo e de preocupação individual consigo, é “o próprio retorno, a ansiedade do eu (Moi) por si, egoísmo, forma original da identificação” (LÉVINAS, 1993, p. 48). Por isso, torna impossível o movimento de transcendência e de saída da própria esfera. Em contrapartida, o desejo é a origem de toda a responsabilidade, porque jamais retorna para si, mas caminha para outrem, porque ela encarna o desejo do outro (LÉVINAS, 1993). Ele é infundável porque não se esgota, é insaciável e está em infinita busca no relacionamento ético. Eternamente caminhando para fora, ele não retorna, convertendo-se em sustentáculo daquela moralidade que vitaliza o distante, o exterior e o estrangeiro. Eis o movimento pelo qual a ética da alteridade se torna uma proposta contra todo tipo de individualismo, de indiferença que visa a anulação de tudo em virtude da sobrevivência egóica. Lévinas percebeu que, na presença do outro – que é rosto –, o humano é interpelado a responder com uma ação ética, pois é diante do rosto sem nome e sem forma que se realiza o encontro com a própria existência. Daí a identificação emaranhada com o outro em uma promoção de codependência existencial. O outro! A mais significativa das presenças que convida ao agir da responsabilidade; que rejeita encarecidamente toda sorte de individualidade e indiferença!

E não se deve subestimar essa relação como uma arbitrária possibilidade do ser. O desejo, insaciável por sua natureza, torna consciente o eu da eterna dependência do outro em seu próprio existir. Lévinas entende que há intrinsecamente no humano o desejo e a necessária interdependência para encontrar e dar sentido ao viver, pois “o desejo metafísico tem uma outra intenção, deseja o que está para além de tudo o que pode simplesmente completá-lo. É como a bondade, o desejado não o cumula, antes lhe abre o apetite” (LÉVINAS, 1997, p. 62).

Na presença do outro, o ser humano é convidado a escutar o apelo do outro, no traço do infinito, no qual se faz ouvir a voz divina. Para Lévinas, Deus somente se torna acessível através do reconhecimento do rosto do outro, no apelo que o outro faz. Conforme afirma Lévinas (2007, p. 74): “No acesso ao rosto, há certamente também um acesso à ideia de Deus” (cf. El,

83). Lévinas entende que a palavra Deus nos vem da abertura do rosto humano – “a dimensão do divino abre-se a partir do rosto humano” (LÉVINAS, 1980, p. 64). No entanto, isso não significa dizer que o outro seja a encarnação de Deus – “Outrem não é encarnação de Deus, mas precisamente pelo seu rosto, em que está desencarnado, a manifestação da altura em que Deus se revela” (TI, 65).

Nesse sentido, a noção de transcendência confere ao pensamento de Lévinas uma clareza impressionante, porque o filósofo postula a transcendência como conceito estreitamente ligado ao Infinito, que é entendido como “traço” próprio da transcendência: o Infinito é o totalmente outro. Afirma Lévinas que “o transcendente é o único ideatum do qual apenas pode haver uma ideia em nós. Está infinitamente afastado da sua ideia, quer dizer, exterior porque é Infinito” (1980, p. 36). O movimento de transcendência para o outro nasce do espaço mediato do eu, cuja fronteira não pode ser transposta inteiramente. Aqui está, com efeito, o local onde a brutal violência cognitiva, tão característica da história da filosofia, teria concebido suas incautas vítimas. A ontologia, afirma Lévinas (1980, p. 31), engendrou um modo de acessar a realidade no qual o cognoscente procura conhecer o ser daquele ente que está diante de si. Esse processo, ainda que aparentemente inocente, e que por diversas vezes buscou respeitar a alteridade, não faz mais do que conduzir o outro ao mesmo, o ser ao cognoscente. As línguas latinas oferecem um renovado significado para a reflexão levinasiana. Tome-se como exemplo o uso corriqueiro da palavra compreender para designar a captação intelectual de uma ideia: compreende-se um texto, uma cultura, uma pessoa etc. Mas em seu significado mais arcaico, rastreado nos meandros do idioma originário, a palavra desnuda pelo menos um aspecto aterrador – a compulsão por subjulgar. O latim *prehendere* (KNOBBE, 2007) demonstra de antemão a predileção pelo domínio na medida em que deriva simultaneamente *comprender* e *prender*. *Prendem-se* pássaros, cães, humanos. *Prendem-se*, também, ideias às mentes — *co-prehendere*<sup>12</sup>. Para compreender, é necessário agarrar, aferir e despir de liberdade o compreendido. Por fim, para compreender, é fundamental neutralizar para capturar, resultando no domínio ou posse em relação ao outro.

<sup>12</sup> Torna-se claro que línguas germânicas, como o inglês, herdaram esse significado, como em *to comprehend*.

A saída – sugere Lévinas (1980, p. 37) – está na ideia do infinito que se produz como desejo. É ele que permite conceber o absolutamente outro na sua exterioridade e distância como verdadeira transcendência. A aceitação da transcendência torna possível a identificação, uma vez que ela não é uma oposição ao eu, tampouco pode ser ignorada, pois é reconhecida como outro pelo seu rosto: “O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto” (LÉVINAS, 1980, p. 37). Não se busca correspondência nem a não correspondência, trata-se de uma ruptura da totalidade: o eu não investe na alteridade do outro, e o outro não aliena o eu. Desse modo, estamos diante de dois mundos relacionados que não se tocam, mas também não se diferenciam, pois encontram-se em domínios separados. O eu e o outro, apesar de distintos, e, absolutamente separados, relacionam-se por meio do discurso. A relação se faz como linguagem e discurso.

### **A ética da responsabilidade como “cultura do reconhecimento”**

É a linguagem – o discurso que constrói e permite a relação – que deseja o outro. A verdade é apresentada como a linguagem presente no rosto e, mais concretamente, no olhar. Assim, o outro não é aquele que o eu compreende, mas com quem o eu fala, e instaura uma relação discursiva que exige e supõe a verdade. No discurso do frente a frente é feita a justiça ao outro, pois ele se revela como é e não como o eu quer que ele seja. O caminho então se torna livre para o eu, que aprende o olhar do outro e toma consciência da sua própria existência pela primeira vez. Mas, ao contrário da compreensão pura e simples, típica da ontologia ocidental, que busca a todo custo ultrapassar o fosso e criar ficções para se livrar da separação radical entre o sujeito e o objeto, a ética levinasiana a abraça de bom grado e a aceita tal como ela é. Agora, a separação é uma relação assimétrica entre os dois polos. E a assimetria está na heterogeneidade radical do outro. Nessa relação com a alteridade, o eu tem uma oportunidade de ir ao encontro da verdade do outro, consentido no desejo como decisão ética – ou seja, como bondade, porque lá onde o desejo suscitado pelo rosto aparece, ele se manifesta como pura expressão da “bondade” (LÉVINAS, 1980, p. 51).

A heterogeneidade relacional do eu e do outro permite falar em dom, porque o eu se dá ao outro de modo gratuito, desarmado e desinteressado. Nesse tipo de relacionamento, instaura-se o reconhecimento do outro numa relação de não dominação e de doação. A relação “face a face” estabelece o reconhecimento do outro na sua unicidade, e é esse reconhecimento que se torna responsabilidade. Com Lévinas, essa responsabilidade nasce da percepção da unicidade do outro, e da exigência de responder à sua indigência – “A nudez do rosto é penúria” (LÉVINAS, 1980, p. 62). Assim, o eu assume a responsabilidade de velar pelo bem do outro. O eu não responde a uma obrigação moral, nem se trata tampouco de um movimento da sua “boa vontade” enquanto sujeito autônomo, que decide comprometer-se com o outro. A responsabilidade é resposta a um chamamento, ela dispensa a mediação de um mandamento e torna-se submissão a uma vocação e a uma eleição pelo bem que vai para além do ser (LÉVINAS, 1980, p. 272). A responsabilidade determina a liberdade do eu que já não se pode justificar por ela mesma. O eu não pode recusar essa responsabilidade frente a um rosto, ainda que assim o desejasse; tão somente porque, não fosse ela, não existiria. Assim, o eu é, apenas quando se torna responsável pelo outro. Essa é a sua identidade inalienável enquanto sujeito. Por isso, a morte relacional do outro significa a um só tempo homicídio e suicídio.

Assumir a responsabilidade pelo outro como “próximo” é adotar sempre um grau acrescido de comprometimento. É aceitar o encargo por sua vida em todas as dimensões, até mesmo pela responsabilidade que dele emana. Esse é o resultado da primazia do outro, único ou próximo, na relação com o eu. As palavras ancestrais de Dostoievsky, ecoadas pela pena de Lévinas, dão conta de expressar a dimensão responsiva da relação heterogênea: “somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros” (LÉVINAS, 2007, p. 82). A responsabilidade do eu é infinita e “anárquica”.<sup>13</sup> Perante o outro, o eu oferece-se disponível pronunciando: “eis-me aqui expresso ao próximo ao qual sou entregue, eis-me aqui em que anuncio a paz, isto é, a minha responsabilidade pelo outro” (LÉVINAS, 2002, p. 110). Existir, desde o ponto de vista do eu, é deixar-se questionar por outro

<sup>13</sup> Não se trata aqui de uma “anarquia” no sentido político do termo, mas ético, na qual a responsabilidade surge de modo invertido: se antes dava-se ênfase à liberdade como princípio da ética, Lévinas dá primazia à responsabilidade. Trata-se, portanto, de uma inversão do princípio (ἀρχή) da razão de matriz grega (LÉVINAS, 2011, p. 180).

ser humano, pela mediação da palavra, do amor e da ação. É dever dar uma resposta existencial ao rosto que questiona e julga, é reconhecer o outro como questão e sentido da existência do eu.

Reconhecer é acolher o outro como possibilidade da existência da diferença, da pluralidade que permite superar a ideia de uma racionalidade única. É abrir-se à sensibilidade para os outros, num movimento que é excelência da proximidade ética. Se fomos acostumados a pensar e a agir moral e religiosamente a partir de interesses próprios, Lévinas desafia-nos a fazer do outro o sujeito central de nossa ação (GRZIBOWSKI, 2010, p. 547).

### **Considerações finais**

Ao término dessa reflexão e à luz do que aprendemos, consideramos que no pensamento ético de Lévinas encontra-se a proposta de uma ética do cuidado do outro. Trata-se de uma ética da responsabilidade baseada no fato primordial da existência de um eu que se pode desenrolar somente na presença do outro. Mas o reconhecimento cabal da possibilidade de uma vida se dá somente mediante à outridade, e não decorre sem seus custos. Alinhada à relação que concede existência ao sujeito que pensa, que vê e que age, emerge um sentimento puro que é sustentáculo de ambos os polos e sem o qual não há permanência duradoura: a responsabilidade.

A consciência pessoal da responsabilidade, que é, por definição, desinteressada e assimétrica, é uma proposta de reconhecimento e a garantia do acolhimento e do cuidado pelo outro, numa sociedade cada vez mais fechada sobre si, e com medo de reconhecer as exigências que o rosto da outridade sugere. O rosto assume aqui um lugar de sentido que transcende a simples materialidade de uma face física, específica e com caracteres particulares. O rosto, para Lévinas, é um comando moral que, além da objetivação e da identificação racional, impõe-se no imperativo ético “não matarás”.

Trata-se de uma proposta de acolhimento e de hospitalidade incondicional em nome da responsabilidade, o mais desinteressado dos sentimentos. Tal proposta mostra como o encontro com o diferente opera em nós. Para tanto, exige-se total abertura e diálogo ao estrangeiro. Diálogo aberto à alterida-

de, não como método de integração ou compreensão, mas como um modo de viver com o outro de forma dialogal, isto é, aberto ao questionamento, ao juízo e ao possível enriquecimento do ser e existir. O reconhecimento é, em suma, o caminho para construir uma sociedade que cuida, que sente, que escuta, em substituição à indiferença, à violência e ao egoísmo.

O plano de fundo sobre o qual se desenvolve o pensamento de Lévinas faz referência direta ao fato de que, desde sempre, o ser humano viveu num mundo global, multicultural e multirreligioso. Claro, no passado, o “global” foi representado por um pequeno território, cujos habitantes teciam relações interpessoais com os moradores de aldeias outras e distantes. Agora, o “global” toma sentido mais profundo e literal, percorrendo toda a extensão do planeta numa teia de comunicações nunca vista. Nesse sentido, a ética da alteridade, indispensavelmente útil em tempos idos e urgentemente necessária nas décadas vindouras, advoga que somos mulheres e homens globais, não encerrados num território delimitado pelas fronteiras – que são, ao fim e ao cabo, meras ficções sujeitas ao capricho do destino e dos estadistas. Ao nível existencial, suplantando as condições acidentais que ornamentam nossas faces, somos seres humanos abertos uns aos outros e ao mundo.

Face às novas ondas de nacionalismos, totalitarismos e à crescente indiferença de alguns povos para com os estrangeiros, o desafio do reconhecimento do outro ainda representa uma necessidade. Afirma Lévinas que quando o ser humano se fecha à imanência do mundo e fica preso ao seu contexto, buscando a sua própria conservação e autopreservação, ele deixa transparecer o que há de mais brutal em si. Humano isolado é humano incapaz de validar sua própria existência. Vive o mito da solitude, no qual o misticismo da falsa autossuficiência mascara os inúmeros rostos sacrificados pelo seu modo de vida. O macabro catálogo do sofrimento humano aumenta colericamente, enquanto sua surdez voluntária finge não ouvir o lamento dos inocentes. Somente a alteridade poderá curar o egoísmo e a cegueira em relação ao outro.

Embora a indiferença continue sendo a pedra de toque das sociedades modernas – principalmente quando a outridade representa um estranho moral –, é possível, ao término dessa reflexão, afirmar que a ética da alteridade proposta por Lévinas representa um antídoto para o ímpio veneno que bebemos

na contemporaneidade. Justamente naquele lugar em que ela nos questiona sobre o nosso modo de ser, de pensar e de agir em relação a outrem, forçamos a buscar uma mudança nos valores e nas atitudes que regem a nossa vida em vista do cuidado e da responsabilidade. Ela nos desafia a colocarmos no lugar-outro. A ética da alteridade nos convida a não continuarmos passivos e indiferentes em relação ao diferente, cobrando-nos em nossa consciência. Ela também nos força a reconhecer que somos seres humanos globais, que vivemos e ocupamos a mesma aldeia, e que não é possível buscar a realização individual e egoísta, porque o outro, que está ao meu lado, exige ser reconhecido e cuidado.

Se a responsabilidade pensada por Lévinas no decorrer do século XX previa um compromisso somente entre os humanos, a recentemente reconhecida vulnerabilidade da vida da biosfera e as incertezas em relação à existência em sua totalidade no futuro, torna a ética da alteridade ainda mais indispensável, visto que ela continua a nos provocar e a inspirar em vista a superar o antropocentrismo ético, de modo a alargar a nossa preocupação para com todas as formas de vida além da propriamente humana. Desse modo, estaríamos no caminho de uma ética global, inclusiva com respeito à liberdade, à diferença e à dignidade de todos os seres vivos. Grandes passos foram dados nessa direção, e a ética da responsabilidade do alemão Hans Jonas (2006) é apenas uma pequena (mas significativa) expressão do reconhecimento desse espinhoso dilema.

Somos seres de relação, de integração e de interdependência, afirmava Lévinas, pois o eu não existe sem o “outro”. O rosto do outro me faz exigências éticas que eu não posso ignorar, pois elas são a manifestação do “divino” e da humanidade. Ele me arranca do fechamento de mim mesmo, da indiferença à morte e do seu sofrimento. A existência do outro depende de minha capacidade de responder ao seu apelo e à sua fragilidade. Nesse sentido, Lévinas está em sintonia com Martin Buber, quando afirma: “se vivermos justapostos, acabaremos o-postos, por isso precisamos ser sempre com-postos, entrar em alguma composição para conviver juntos” (BUBER, 2015, p. 52).

Se em nossos tempos a prática da ética da alteridade ainda representa uma utopia, pois as pessoas e a sociedade continuam fechadas em si mes-

mas e preocupadas unicamente com o êxito pessoal, é preciso reconhecer que a utopia tem o papel de manter acesa a esperança, e com isso, fazer acreditar que é possível construir uma sociedade na qual o outro é acolhido na sua diferença, dignidade e humanidade. Se o egoísmo nos aprisiona, a alteridade em relação ao outro, através de uma prática de acolhida e hospitalidade, pode nos curar.

## Referências

ARISTÓTELES; KURY, M. G (trad). **Ética a Nicômacos**. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

BUBER, M; ZUBER, N. A. V (trad). *Eu e tu*. São Paulo: Editora Centauro, 2015.

CARRARA, O. V. Ética e técnica em Jonas e Lévinas: diferenciações e aproximações. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 41, p. 1-18, ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v41i0.46017>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/46017>. Acesso em: 15 nov. 2023

CHALIER, C. **Pour une morale au-delà du savoir**: Kant et Lévinas. Paris: Albin Michel, 1998.

DERRIDA, J. A.; Romane, A. (trad.). **Da hospitalidade**: Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar de hospitalidade. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

DOUEK, S. S. **Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas**: um elegante desacordo. São Paulo: Loyola, 2011.

DUSSEL, E.; GUILLOT, D. **Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas**. Buenos Aires: Bonum, 1975.

GRZIBOWSKI, S. Lévinas e Kant: um estudo a partir da autonomia e hetero-

nomia. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 22, n. 31, p. 545-556, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rfa.v22i31.2536>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/2536>. Acesso em 15 nov. 2023.

HUTCHENS, B.; JOSCELYNE, V. L. M. (trad.). **Compreender Lévinas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

JONAS, H.; LISBOA, M.; MONTEZ, L. B. (trad.). **O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC - Rio, 2006.

KANT, I. **À paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

KANT, I.; QUINTELA, P. (trad.). **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2020.

KNOBBE, M. M. Compreender é transgredir. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 14, n. 34, p. 101-109, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2007.34.3459>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3459>. Acesso em: 15 nov. 2023.

KUIAVA, E. A. **Subjetividade transcendental e alteridade: um estudo sobre a questão do outro em Kant e Lévinas**. Caxias do Sul: Editora EDUCS, 2003.

LÉVINAS, E.; CASTRO, M. (trad.). **Do sagrado ao santo: cinco novas interpretações talmúdic**. Rio de Janeiro: Edições Civilização Brasileira, 2001.

LÉVINAS, E.; GAMA, J. (trad.). **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LÉVINAS, E.; GAMA, J. (trad.). **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, E.; PÉREZ, J. L.; PEREIRA, L. L. (trad.). **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LÉVINAS, E.; PIVATTO, P. S. (trad.) . **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LÉVINAS, E.; PIVATTO, P. S. (coord.). Deus que vem à ideia. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LÉVINAS, E.; PIVATTO, P. S. (trad.). **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

LÉVINAS, E.; SIMO, P. A.; SIMON, L. M. C.(trad.). **Da existência ao existente**. Campinas: Papirus, 1998.

PIVATTO, P. S. Responsabilidade e justiça em Lévinas. **Veritas**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 217-230, jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2001.2.35005>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/35005>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RIBEIRO JÚNIOR, N. **Sabedoria da paz**: ética e teo-lógica em Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 2008.

SOUZA, R. T.; FARIAS, A. B.; FABRI, M. (org.) **Alteridade e ética**: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Lévinas. Porto Alegre: Editora da EDIPUCRS, 2008.

SUSIN, L. C. **O homem messiânico**: uma introdução ao pensamento de E. Lévinas. Porto Alegre: Editora Vozes, 1984.

VAZ, H. C. L. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

## A comida migratória como marcadora de identidades, etnicidades e diferenças

### *Migratory food as a marker of identities, ethnicities and differences*

Célia Toledo Lucena<sup>1</sup>

**Resumo:** A identidade de quem migra é vista como um processo de recriação do “eu” na viagem. Os sírios transferidos para São Paulo entre 2013 e 2018 utilizam a cultura alimentar em busca de reconhecimento, identificação, reelaboração identitária e até mesmo como meio de subsistência. Diante das fronteiras culturais, estabelece-se uma troca de valores, e as identidades flutuam, provocando o pertencimento à terra de origem. O grupo recém-chegado encontrou marcas e hábitos alimentares árabes já consolidados na cidade de São Paulo: uma comida brasileira, fruto da leva sírio-libanesa que chegou em meados do século XX. O desafio tem sido o de “inovar” a comida árabe encontrada; assim, por meio de exercícios de intervenção, alguns migrantes buscam formas de reeducar as papilas gustativas dos paulistanos.

**Palavras-chave:** Comida migratória; Identidade étnica; Diferença cultural.

**Abstract:** The identity of the one who migrates is seen as a process of recreating the “I” in travel. Syrian transferred to São Paulo from 2013 to 2018 use food culture in search of recognition, identification, identity re-elaboration and even as a means of livelihood. Faced with cultural boundaries, an exchange of values is established, and identities fluctuate, provoking belonging to the land of origin. The newly arrived group found Arab brands and eating habits already established in the city of São Paulo: Brazilian food, the result of the Syrian-Lebanese wave that arrived in the mid-20th century. The challenge has been to “innovate” the Arab food found; thus, through awareness-raising exercises, some migrants seek ways to re-educate the taste buds of São Paulo residents.

**Keywords:** Migratory food; Ethnic identity; Cultural difference.

<sup>1</sup> Possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991) e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Pós-doutorado no Departamento de Humanidades Contemporâneas na Universidade de Alicante, Espanha (2008). Atualmente é da comissão editorial dos Cadernos Ceru - Centro de Estudos Rurais e Urbanos Núcleo de Apoio a Pesquisa USP, pesquisadora do Centro de Estudos Rurais e Urbanos e, desde 2015, mediadora do grupo de estudos Migrações e Identidades do Centro de Estudos Rurais e Urbanos. Pertence à Comissão Científica da ABHO - Associação Brasileira de História Oral. Tem experiência nas áreas de História e de Antropologia, com ênfase em Estudos Culturais: identidades, cidade, fronteiras, migrações, memórias e histórias de vida.

## Introdução

À medida que as pessoas se deslocam no mundo, transportam na bagagem suas práticas alimentares e os modos à mesa, o que nos leva a acreditar que a alimentação é um elemento forte na manutenção e na reconstrução da identidade. Ainda assim, os grandes deslocamentos globais no mundo contemporâneo sugerem que a identidade dos migrantes é híbrida e está em constante construção e negociação.

O tema do presente estudo tem como foco os sírios chegados na capital paulista, no período de 2013 a 2018, em decorrência de guerra<sup>2</sup>. Nesse sentido, a pesquisa envolve a alimentação de deslocados na hipótese de que a comida promove a identificação e desempenha importante papel na construção de novas identidades no país de destino. Os protagonistas em estudo fazem parte da migração contemporânea, atualmente em pleno andamento. Dos entrevistados, a maioria chegou com visto de refugiado, há um caso também de entrada com visto de investidor, porém a guerra na Síria foi a motivadora da busca de outro lugar para viver. O refúgio é considerado uma modalidade migratória, de acordo com a Lei brasileira 9474/1997, sendo reconhecido como refugiado todo indivíduo que, devido a temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país.

Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a “proliferação da diferença”. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si. Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das diferenças. O eixo vertical do poder cultural, econômico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado pelas conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças locais (HALL, 2003, p. 60).

As estratégias de *différance* não são capazes de inaugurar formas total-

---

<sup>2</sup> Uma investigação de campo, atividade do projeto “Comida como cultura e identidade”, que vem sendo realizada desde o final de 2019, vinculada ao GEMI (Grupo de Estudos Migrações e Identidade), CERU/FFLCH/USP.

mente distintas de vida, assim como também não podem conservar intactos os modos antigos e tradicionais. Operam naquilo que Homi Bhabha denomina de “tempo liminar” das minorias (BHABHA, 1998). *Différance*<sup>3</sup>, para Derrida, caracteriza um sistema em que “cada conceito [ou significado] está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros conceitos [significados] através de um jogo de diferenças” (DERRIDA, 1972 apud HALL, 2003, p. 60-61). “As estratégias surgem nos vazios, que constituem sítios potenciais de resistência, intervenção e tradução” (HALL, 2003, p. 61). Surge algo novo, um novo tipo de “localismo” que não é um mero resíduo do passado, mas sim, o retorno do particular encontrado na globalização (HALL, 2003).

A culinária é entendida como o conjunto de hábitos, práticas alimentares e tradições gastronômicas de uma unidade de pertencimento, seja ela uma localidade, região, país ou etnia. O lugar é o ponto de práticas sociais específicas que moldam e formam os sujeitos, e suas identidades estão ligadas aos espaços delimitados. A prática alimentar é um conceito que abre metodologias relacionadas à alimentação: técnicas culinárias, preparo dos alimentos, forma de servir e de comer. Comida é entendida como patrimônio cultural, cuja ênfase recai sobre aspectos avaliativos e práticas culturais vigentes como marcadores de diferenças e identidades. “A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura” (HALL, 2003, p. 33).

Dessa maneira, a comida representa os modos dominantes de uma sociedade. À medida que as sociedades existem, estabelecem-se regras nas quais uma determinada casta é proibida de comer na presença de castas inferiores (ORTIZ, 1994). A cultura da mesa pode fazer parte de declarações religiosas ou políticas, como alimentos *kosher* e *halal*. “A análise das práticas de alimentação e dos rituais associados com o consumo de alimentos sugere que, ao menos em alguma medida, nós somos o que comemos” (WOODWARD, 2014, p. 44). No caso dos grupos migratórios, os marcadores alimentares são utilizados como estratégia de resistência às mudanças, com a preocupação de manter a continuidade da identidade em outro contexto, fazendo com que as mudanças sejam atenuadas. E a alimentação proveni-

---

<sup>3</sup> Derrida denomina *différance*, o movimento do jogo que produz a diferença e os efeitos da diferença. Não se trata de forma binária da diferença.

ente do local de origem adquire, no local de destino, o papel de atividade econômica e de subsistência.

Assim, a investigação busca focar nos desafios enfrentados pelos sírios chegados em consequência da guerra, assentados na cidade de São Paulo, em relação aos processos de integração e reelaboração identitária. A metrópole com multiplicidade cultural é um laboratório privilegiado para analisar movimentos, memórias, identidades, imagens, saberes e sabores.

As visitas, as degustações de diferentes receituários e as entrevistas coletadas entre sírios e sírias, vendedores e vendedoras de alimentos, levantaram questões sobre a ligação entre identidade e etnia, identidade e diferença, identidade e pertencimento (LUCENA, 2021). Ao refazer histórias de vida de recém-chegados, tornou-se possível visualizar seus costumes e perceber que o corpo cultural correspondente ao setor da alimentação é utilizado nos processos de inserção em um novo espaço. Assim, a comida transferida se torna o objeto mediador de uma identidade.

As histórias de vida relataram experiências pessoais e ao mesmo tempo fazem parte de uma vivência coletiva. A história oral como metodologia de pesquisa, realizada por meio de uma relação dialógica entre pesquisador e narrador, oferece uma oportunidade de trocas de experiências, de construção de uma arte narrativa, cujos conteúdos da memória são evocados, as representações criadas e uma documentação especial é produzida. Ouvindo narrativas de sírios e sírias que deixaram seu país de origem, com destino à capital paulista, foi possível articular questões identitárias, junto à categoria nomeada comida migratória. “A identidade é um dos conceitos que operam sob rasura, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2014, p. 104).

A comida migratória é aquela associada à cultura e aos modos de vida de dois grupos sociais, e está revestida de valores simbólicos. Entende-se por “cozinha árabe” aquela pertencente às regiões que adotaram a língua árabe; todavia, os critérios de escolha dos alimentos e as técnicas usadas para transformá-los em comida não seguem os mesmos padrões culturais nas diferentes regiões que adotaram o idioma. Sem dúvida, os produtos originários da

Ásia e do próprio Oriente Médio estão presentes na alimentação desde as províncias bizantinas da Síria, como berinjela, canela, arroz, pepino, limão, romã, grão-de-bico, café e trigo, alimentos que, uma vez transformados milenarmente em comida, definiram os sabores das tradições árabes. Na análise de Lévi-Strauss, a comida não é apenas “boa para comer”, mas é “boa para pensar” (LÉVI-STRAUSS, 1965).

A comida preparada por migrantes no país de destino é portadora de significados simbólicos e atua como significante. A seguir, pretende-se problematizar e debater algumas questões da comida migratória, por meio de indagações sobre os múltiplos significados que a identidade, a diferença e os pertencimentos adquiriram após a diáspora.

### **A comida migratória permite a persistência de diferenças culturais?**

Raymond Williams (1992, p. 13) explica cultura como “o sistema de significados através do qual uma determinada ordem social é necessariamente comunicada, reproduzida, experimentada e estudada”. A cultura alimentar revela a sociabilidade familiar e regional; os lugares à mesa refletem relações de poder e códigos sociais. Compartilhar comida entre os comensais é sempre um ato simbólico, que sugere pensar na comida como algo cultural em que alguns códigos estão presentes. Preparar a mesa e fazer a refeição é um ritual totalmente rodeado de símbolos. A cultura alimentar de um grupo, suas regras, usos, práticas, utensílios, representações simbólicas e valores sociais é resultado de um longo processo histórico, transformando as práticas alimentares em uma forma de reconhecimento de um povo ou grupo social (CONTRERAS, 2005).

As cozinhas implicam formas de perceber e expressar um determinado “modo” ou “estilo” de vida particular de um determinado grupo. É um conjunto de hábitos, práticas e tradições culinárias de uma região, de uma etnia. É o resultado de um processo histórico e cultural. A cozinha de um povo é criada num processo histórico que articula um conjunto de elementos referenciados

na tradição, e não o sentido de criar algo único-particular, singular e reconhecível.

Entendendo a identidade social como um processo relacionado com um *projecto colectivo* que inclui uma reconstrução constante, e não como algo dado e imutável, essas cozinhas estão sujeitas a constantes transformações, a uma reconstrução contínua. Assim, a culinária não pode ser reduzida a um inventário, a um repertório de ingredientes, nem convertida em fórmulas ou combinações de elementos cristalizados no tempo e no espaço (MACIEL, 2004, p. 27).

A era das diásporas permite ao migrante navegar nas armadilhas da dupla ou múltipla cidadania. O migrante, numa situação global, dadas as diferenças, cria uma “comida migratória”, com elementos e valores culturais do país de origem. Aquele que se desloca pertence a dois mundos e a duas culturas. Viver entre duas culturas é uma característica da migração. Os processos de identidade e identificação ocorrem na articulação das diferenças culturais.

Devido a essas diferenças culturais, a comida pode assumir o significado de fronteira entre nós e os outros, tornando-se um sistema de comunicação para explicar os elementos característicos de uma determinada cultura. A migração provoca uma crise de identidade, centrada na alteridade e no encontro com as diferenças, quando confrontada com o repertório cultural do “outro”. Diante da diferença cultural, diante do desconforto, o processo de identificação se aguça, no ponto onde duas ou mais culturas se encontram.

Para Jacques Derrida (DERRIDA, 1972 apud HALL, 2003), já mencionado, a *différance* é o ponto de encontro entre duas ou mais culturas. A arte de conviver com a diferença é um processo de identificação. Na diversidade, a cultura é categorizada como conhecimento empírico. Para Bauman (2005), as identidades flutuam e, para Stuart Hall (2015), elas são móveis e, em momentos de desespero, buscam a redenção num sonho de pertencimento. Esse processo dá origem ao pertencimento à terra de origem. No entanto, a identidade e o sentimento de pertença são negociáveis e revogáveis, pois os grupos étnicos em contato implicam sinais de identificação e permitem a persistência de diferenças culturais. Para Barth (1998, p. 194), “pertencer a uma ca-

tegoria étnica implica ser um certo tipo de pessoa [...] que reconhece o direito de ser julgada e de julgar-se pelos padrões que são relevantes para essa identidade”.

A palavra negociação tem a ver com a estrutura de interação. Para isso, múltiplas estratégias são criadas. Segundo Bhabha, “A articulação social da diferença. Da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação históricas” (BHABHA, 1998, p. 20-21).

As estratégias de interação diante das diferenças operam em locais potenciais de resistência, intervenção e tradução. “Há um retorno à encenação da identidade como interação, a re-criação do eu no mundo da viagem, o re-estabelecimento de comunidade fronteiriça da migração” (BHABHA, 1998, p. 29). Com gostos e paladares diferentes, negociam-se experiências e valores culturais.

### **O gosto é um produto cultural?**

“Gostar” de determinados pratos é uma sensação fundada no habitus familiares ou regionais, uma prática fortemente cultural e estimulada pelas lembranças. As práticas, hábitos e comportamentos relacionados à alimentação documentam a diversidade cultural. O habitus é um princípio que gera práticas diferentes, tem homogeneidade nos gostos, costumes e preferências de um grupo em uma mesma trajetória, porém não é algo imutável, mas em constante construção (BOURDIEU, 1970).

Para Brillat-Savarin (1995, p. 39), o gosto “é a faculdade mais prudente, mais comedida, embora não menos ativa”. Em continuidade, comenta: “a produção, escolha e o preparo de tudo que pode servir de alimento” (BRILLAT-SAVARIN, 1995, p. 34). Entre os sentidos, o gosto vem alcançando seus critérios, mesmo com lentidão, assegurando seus sonhos. Os sabores são infinitos, diferem-se. Manifestam-se e se modificam. “A definição do gosto faz parte do patrimônio cultural das sociedades humanas. Assim, como há gostos e predileções diversos em diferentes povos e regiões do mundo, assim, os gos-

tos são dinâmicos e mudam no decorrer dos séculos” (MONTANARI, 2013, p. 95).

Para Montanari (2013), o gosto é um produto do conhecimento. O autor faz a distinção entre “gosto sabor e gosto saber”. O gosto sabor é definido pelo palato, enquanto o “gosto saber” é determinado pelo cérebro, órgão cultural e histórico, por meio do qual são transmitidos os critérios de avaliação. O gosto é entendido como uma realidade coletiva e comunicada.

Segundo Câmara Cascudo:

Todos nós possuímos os corpúsculos gustativos disseminados na língua e na abóbada palatina, mas depende do nível da cultura grupal o sentido do gosto, a sensação do prazer na alimentação. Essa cultura é uma estratificação de hábitos. Uma tradição que se tornou critério na apreciação gustativa (CASCUDO, 2004, p. 371).

Todavia, o gosto trabalha com mudanças. Sabor como comida é produto cultural, as cozinhas regionais são o resultado do hibridismo, contudo, enraízam-se nos territórios como emblemáticos. O paladar é também determinado por padrões, regras e proibições culturais. Assim, a linguagem da comida representa identidades, significados religiosos, classe social, gostos, sabores e paladares. Trata-se de um aspecto cultural da identidade que reflete a cultura de pertencimento.

No que diz respeito à alimentação, Bourdieu (1970) afirma tratar-se de objetos de “aprendizagem precoce”, que não são retomados no modelo escolar, permanecendo, portanto, significativamente dependentes do habitus de classe originalmente recebido. Assim, os gostos de classe estão incorporados ao estilo de vida.

A comida constitui um poderoso meio potencial de lembrar o passado, desempenhando um papel como parte das histórias individuais, com suas memórias de infância, fortemente associadas a certos alimentos e métodos de preparação. No contexto de diáspora e migração, o potencial detido por tais alimentos centrais torna-se particularmente importante. Eles assumem uma posição poderosa na reestruturação de vida no novo lugar. Passam a contar histórias sobre identidade e pertencimento, com base no que se acredita ser compartilhado ou não compartilhado da terra natal. Dessa forma, memórias divididas de práticas alimentares icônicas podem ser assunto na construção

de grupos sociais em uma nova casa (JANOWSKI, 2021). Ao rememorar o passado, o refugiado introduz novas temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. A articulação social da diferença é uma negociação completa, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais (BHABHA, 1998). O migrante, ao reencenar o passado, introduz outras temporalidades culturais ao processo da “invenção da tradição”. Os embates junto das fronteiras das diferenças afastam o acesso a uma identidade original.

### **Como a cultura alimentar é transferida na bagagem de migrantes?**

O fato de o Brasil ter recebido muitos árabes em diferentes levadas migratórias, vindas do Oriente Médio, permitiu que hábitos alimentares fossem incorporados e transferidos entre gerações. É muito comum encontrar iguarias como o quibe e a esfiha fazendo parte do cardápio de casas de alimentação e casas de família, principalmente no estado e na cidade de São Paulo. Os produtos alimentares sempre desempenharam um papel de destaque nas ocupações comerciais dos imigrantes árabes.

A comida, entendida como forma de comunicação, conta histórias e pode constituir-se como história da memória social de um grupo e de um país. A comida árabe introduzida em São Paulo no período de 1940/1950 encontrou novos sabores e deu origem a invenções, causando muitas mudanças em relação à essência da receita original.

A terceira leva migratória é considerada a atual, ou seja, a de refugiados e novos migrantes que chegam da Síria desde 2013, e constitui o objeto de estudo da pesquisa em questão. Esse grupo encontrou na cidade de São Paulo gerações de descendentes sírios e libaneses, e hábitos alimentares já consolidados no contexto paulista. Vale lembrar que a presença das marcas árabes na cultura brasileira é resultado não apenas dos hábitos trazidos pelas referidas ondas migratórias, mas também dos traços culturais transferidos pelos portugueses e espanhóis durante o período de colonização, adquiridos na Península Ibérica pela presença moura durante séculos.

Do final do século XIX até os dias atuais, São Paulo, estado e capital,

tem representado um local privilegiado para o acolhimento de um número considerável de sírios e libaneses. Alguns restaurantes árabes da cidade de São Paulo, como Almanara (1950), Jaber (1952), Bambi (1951), Brasserie e Rotisserie Victória (1947), foram abertos após a Segunda Guerra Mundial (LUCENA, 2023). Muitos dos pratos conhecidos como árabes foram adaptados aos gostos e temperos brasileiros, não seguindo à risca as receitas do Oriente Médio.

No caso dos migrantes deslocados em meados do século XX, a tentativa de introduzir sua comida em São Paulo foi determinada por muitos fatores que contribuíram para dar uma “cara” brasileira aos pratos de origem milenar do Oriente Médio. No pós-guerra, a recepção dos imigrantes internacionais ainda se baseava na noção de assimilação, através da qual o estrangeiro deveria absorver a cultura do país de destino; assim, a linguagem e a comida foram rapidamente incorporadas. A assimilação não é resultado apenas do esforço do migrante, mas também dos valores e da legislação da sociedade receptora, razão pela qual o conceito influenciou os rumos da política migratória da primeira República Brasileira (TRUZZI, 2012).

O fato de os sírios e libaneses terem assimilado a cultura brasileira leva a pensar que a comida também se abrasileirou. Os refugiados chegados no século XXI logo se identificaram com a narrativa histórica de sucesso de imigrantes sírios e libaneses radicados em São Paulo, estabelecendo uma fronteira entre os grupos étnicos, como aqueles bem-sucedidos e reconhecidos como bons comerciantes, “reelaboram uma identidade étnica já presente na imigração histórica de sírios e libaneses para o Brasil, identidade essa que enaltece a ascensão social pelo seu trabalho e o talento para o comércio” (PUCCI; TRUZZI, 2020, p. 138).

Por outro lado, sentiram-se admirados com o formato abrasileirado da comida árabe enraizada, principalmente na cidade de São Paulo.

## Que estratégias são usadas pelos recém-chegados ao criarem uma comida migratória?

Como os recém-chegados lidam com o “gosto como sabor e como saber” (MONTANARI, 2013) no processo de reconstrução de identidades diante das diferenças? Como os refugiados lidam com a pertença e com o paladar diferente no processo de reconstrução de identidades diante de outra cultura? As exclamações de entrevistados: “Por que a comida ficou assim?” “Sentia muita raiva quando sentava em restaurante árabe em São Paulo”. “A comida árabe encontrada aqui é muito ruim. O sabor, todo errado”. Tais revelações expressaram o choque provocado pelo hibridismo instalado nas comidas árabes já existentes em São Paulo.

Assim, um dos aspectos a se analisar com quem prepara e vende comida é compreender como enfrentam o estranhamento em relação aos alimentos encontrados. A tarefa inicial foi a de conhecer os hábitos alimentares dos brasileiros e o perfil dos gostos e paladares para criar uma comida migratória. As estratégias utilizadas diante das diferenças operam dentro de potenciais de resistência, intervenção e tradução. Nessa direção, essas noções são aplicadas às seleções e adaptações que a comida enfrenta. Alguns optam pelo desejo de integrar-se à sociedade paulista e, ao mesmo tempo, preservar sua cultura; outros se adaptam ao formato dos alimentos encontrados e repetem receitas híbridas para agradar e garantir o sucesso de vendas. São fronteiras sociais e diferentes formas de manifestar pertencimento e reelaborar identidade.

As fronteiras às quais devemos consagrar nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais. Se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão (BARTH, 1998, p. 195).

Face às diferenças culturais, a comida pode assumir o significado de fronteira entre “nós” e os diferentes de “nós”; torna-se, portanto, um sistema de comunicação para explicar os elementos característicos de uma determinada cultura (HALL, 2003). O conceito de cultura instaura a necessidade de se levarem em consideração as diferenças.

A perspectiva da resistência cultural, ou da afirmação de uma identidade étnica legítima, é um elemento constitutivo de uma sociedade que procura optar pela diversidade e pela pluralidade étnica. O fato de pertencer a uma categoria étnica implica ser um tipo de pessoa que possui aquela identidade básica, o que supõe igualmente que se reconheça o direito de ser julgado e de julgar-se pelos padrões relevantes para aquela identidade (BARTH, 1998, p. 194). Entre os recém-chegados, a visão predominante é a de que a identidade árabe e a identidade étnica devem caminhar juntas, resistindo à formação de uma identidade brasileira. Essa visão expressa o migrante transnacional, protagonista do mundo contemporâneo. Como novas figuras sociais, o grupo de refugiados sírios chegou a São Paulo com diferentes formas de sociabilidade, com práticas alimentares atualizadas e outras receitas foram transferidas, dando origem a novos sotaques da culinária árabe na capital paulista. Rapidamente, ganharam visibilidade na imprensa, na televisão e nas redes sociais. A mídia tem difundido a ideia de que refugiados sírios inovam a comida árabe na cidade de São Paulo, e alguns são convidados a participar de programas gastronômicos em canais de televisão.

A relação entre alimentação e pertencimento em contexto migratório, veiculada pela mídia, vai na contramão da manutenção, de forma imutável, da identidade étnica de migrantes. Se, por um lado, os recém-chegados não precisaram educar o paladar brasileiro para a comida árabe, por outro, a comida híbrida ou “traduzida” que encontraram os surpreendeu, levando-os a fazer exercícios de conscientização e reeducação com os clientes a fim de se adaptarem às inovações. Com isso, pretendem recuperar o sabor da terra de origem e inovar a comida árabe encontrada. Aqui, eles multiplicam as tentativas de introduzir receitas mais “originais” com o intuito de trazer novos sabores aos pratos que já estão nos cardápios paulistas; outros, preferem aderir a determinados hibridismos para facilitar as vendas.

Receitas originais podem ser entendidas como comida atualizada, em que o uso da nostalgia diante das práticas alimentares no país de destino é formalizado com um caráter de resistência. Todavia, uma questão surge: até quando a comida permanece atualizada, considerando-se que ela está sempre em constante transformação?

Entende-se aqui a intervenção como a transmissão de informações, produção de reconhecimento de tradições do país de origem sobre as práticas alimentares, ou seja, educando para um novo paladar, ampliando conhecimentos aos comensais, promovendo alterações no paladar e a aceitação de outros sabores.

Uma breve apresentação sobre um estudo que vem sendo realizado desde 2019, com sírios e sírias, aponta inovações nos sotaques da comida árabe na capital paulista. Diante de inúmeras entrevistas coletadas, seleciona-se a seguir trechos de narrativas de recém-chegados, com o intuito de demonstrar estratégias de valorização cultural em pratos transferidos da bagagem de migrantes. Bassem é um refugiado sírio que chegou de Homs, em 2015, e que defende a manutenção de uma alimentação com originalidade e respeito às singularidades culturais, expressando os caminhos de resistência por ele encontrados. Numa primeira entrevista em que relata sua aventura, Bassem, fez exclamações e questionamentos, referindo-se à comida árabe encontrada em São Paulo:

Ficamos chocados quando chegou! Por que a comida ficou assim? O sabor é muito diferente. Sinto responsabilidade pela minha cultura. É horrível quando a gente vai num restaurante árabe e encontra uma comida dessas. Quero trazer coisas originais. O sírio que vier aqui verá a Síria no seu prato (BASSEM, 24/05/2022).

Os caminhos da resistência são revelados por Bassem:

Vou mostrar minha proposta de comida caseira ou vou atender ao brasileiro para vender mais. Posso deixá-los experimentar esta refeição caseira todos os dias, para ver se mudam de ideia. Quero mostrar a esfiha caseira para vocês. [...] Ou faço a esfiha mentirosa que vocês estão acostumados a comer. Porque você come esfiha mentirosa, é massa de pizza (BASSEM, 24/05/2022).

Em busca de receitas originais, Bassem assumiu a responsabilidade de trazer a lembrança das comidas caseiras, atualizar a memória dos pratos favoritos da infância e recuperar as “maneiras de fazer” de sua mãe, incluindo a forma de prepará-los de sua avó. Após a instalação do restaurante, pediu ajuda a sua mãe, por telefone e WhatsApp, sobre receitas e maneiras de fazer. Nas recordações de infância, recuperou odores, sabores e lembranças de comidas que lhe provocavam bons momentos familiares. Cada indivíduo relaciona seu território de origem a algum alimento específico: são as memórias gus-

tativas.

Nessa direção, Salim, que chegou de Damasco em 2015, também escolheu a culinária como meio de vida em São Paulo. Usa uma estratégia para promover sua comida respeitando as práticas alimentares locais. “A comida árabe em São Paulo não tem sabor certo. Muito ruim. Uma coisa totalmente diferente. Tudo errado. A maioria que faz a comida árabe, o sabor é muito ruim”, diz Salim.

A seguir, Salim apresenta seu projeto de comida árabe em São Paulo:

Fiz uma proposta de comida árabe com adaptação a que o brasileiro aceita. Eu escolhi comidas que não existem no Brasil, fiz pesquisa do que o brasileiro gosta. O brasileiro gosta de arroz, carne e salada. Escolho o mais próximo disso. Tem várias opções de arroz, o arroz com lentilhas e cebola caramelizada [...]. O tempero nosso é muito forte, temos que fazer adaptação do tempero, ficar menos forte, outra coisa são os ingredientes: muitas nozes, frutas secas, fica muito caro. A comida síria é muito rica, a comida é a arte, para mostrar sou rico, sou diferente. A arte é cultura do povo. A comida é como música, te atrai. O árabe é inteligente em adaptar comida. Com a comida, pode mostrar sua cultura e se relacionar com mais gente (SALIM, 03/02/2020).

Para a seleção dos pratos na elaboração do cardápio, o chefe Bassem realizou um teste, de acordo com o gosto e preferências dos clientes. Fez uma adaptação na montagem do prato sem alterar a receita de origem.

Hoje se olha os meus pratos são no formato dos pratos brasileiros. Mas do jeito que a gente come [...]. Peguei o gosto brasileiro, ao mesmo tempo não mudei nada na nossa receita. Montei meu prato, combinando com o gosto brasileiro de almoço (BASSEM, 22/06/2022).

Para dar essa forma, os pratos ganharam acompanhamento de arroz, com a justificativa de que o brasileiro não come sem arroz.

A escolha de nossos alimentos diários está intimamente ligada a um complexo cultural inflexível. O menu está vinculado ao costume de milênios. As preferências alimentares, os modos de cozinhar, as formas de apresentação dos alimentos, as maneiras à mesa, as categorias de paladar ou gosto, todos esses elementos compõem um código cultural (CASCUDO, 2004; GON-

---

<sup>4</sup> Maryan é nome fictício. A entrevista solicitou que não colocassem seu verdadeiro nome, tampouco divulgar fotos de seu acervo pessoal.

ÇALVES, 2004). Sobre o gosto do brasileiro e as dificuldades em aceitar paladares novos, Maryam<sup>4</sup> comenta:

É que a comida olha no Brasil, olha, mas o jeito é diferente na Síria, mais sabor, boa lá na Síria, no Líbano. Porque tem loja só vender falafel, entende? Mais sabor, conhece melhor [...]. Eu coloquei no meu cardápio, que eu pensei que brasileiro vai gostar, mas olha pessoa brasileira não gosta de provar coisa nova, prova, mas não vai costume. Brasileiro é difícil pra costume pra coisa nova, é muito difícil. Eu faz muita coisa nova no restaurante, mas só come primeira vez, mas depois eles não costume. É difícil pra costume outra comida [...]. Olha quibe cru, charuto de folha de uva, tabule, pasta hommus, pasta babaganuche, coalhada, porque coloquei meu cardápio tudo que brasileiro sabe antes. Eu coloquei coisa nova também: quibe, esfiha, quibe assado, agora o lanche de shawarma, conhece? Falafel também (MARYAM, 06/06/2021).

Gosto e paladar estão ainda relacionados aos produtos e condimentos dos lugares e territórios. A multiplicidade de comidas feitas de trigo é justificada pela grande quantidade desse produto encontrada no Oriente Médio. Condimentos e frutas secas são muito usados, e aqui a chef teve dificuldade nos valores. É o caso do cardamomo<sup>5</sup>, presente em lojas cerealistas, porém vendido a um preço altíssimo. Sobre isso, Maryan comenta:

Olha, o cardamomo dá sabor muito bom, quando cozinha frango tira cheiro ruim e também cardamomo toma muito com café. Nós coloca aqui tempero, é muito bom o sabor dele. Olha o trigo branco aqui tem muito pouco, é caro, muito caro pra mim (MARYAN, 06/06/2021).

Bassel<sup>6</sup> chegou ao Brasil em 2014, com uma oportunidade de trabalho em uma empresa de assessoria administrativa, porém, depois de alguns anos, passou a se dedicar à comida árabe em São Paulo. Já cozinhava junto com a família enquanto vivia na Síria, principalmente em ocasiões de festa. Para responder ao que achou da comida abasileirada que encontrou aqui, respondeu:

Tem coisas gostosas. Toda vez que sentava no restaurante árabe em São Paulo, pensava o que isso? E ficava com raiva. Foi uma das coisas que me fez trabalhar nesse ramo, para mostrar a comida verdadeira. Chamava meus amigos e tentava reproduzir e mostrava a comida real, eles diziam que eu deveria abrir restaurante. A coisa que chamam de esfiha não são esfiha. A palavra esfiha significa placa. Placa é sempre aberta. A esfiha fechada não existe lá. Existe

<sup>5</sup> Cardamomo é uma especiaria feita a partir de sementes de plantas nativas da Índia e Indonésia, muito utilizada em comidas árabes, com intenção de retirar o amargo e, às vezes, de substituir o açúcar.

<sup>6</sup> Bassel chegou ao Brasil em 2014, veio para trabalhar em administração de empresas, entrou com visto de investidor. Em 2019, abriu em São Paulo o restaurante Al Mimás, situado na Rua Fradique Coutinho.

com outro nome. Como o fatuche tem que ter molho de romã. Não existe a possibilidade de chamar de fatuche se não tem romã. Usamos alface americana para substituir uma folha verde que usamos lá e não existe aqui. O tabule é uma coisa seca, não pode ter molho, vai muita salsinha, tomate sem semente e pepino e pouco trigo. O trigo vai no molho no limão. Depois não coloca limão no tabule. O trigo entra por motivo técnico. Aqui usa o trigo como produto principal. De tempero não uma coisa que você não pode comprar, você compra tudo aqui em São Paulo. Não tem o que não pode comprar. Na Síria, há muita seriedade em manter a receita em sua originalidade. Quando a pessoa muda muito, parece que não sabe cozinhar (BASSEL, 25/10/2023).

Os descendentes de migrantes nascidos no país de destino não possuem memória própria daquele lugar de onde se veem enraizados. A memória é passada entre gerações e provoca o surgimento de lembranças transplantadas ou inventadas, herdadas de seus antepassados e às vezes tratadas como próprias. Monica Janowski (2021) os denomina de “migrantes limbo”. Os árabes brasileiros, cujos ascendentes chegaram nas levas de 1940 e 1950, têm esse perfil. Muitas vezes não conhecem o histórico das comidas, e solicitam ao restaurante um prato de uma memória transplantada, que costumam comer em casa, na maioria das vezes, um prato híbrido. Algumas das comidas procuradas não fazem parte da lista do cardápio do restaurante; outras, quando encontradas, não correspondem ao paladar imaginado e desejado.

Ao falar sobre sua tarefa ao montar o cardápio, Bassel aponta a dificuldade em manter no menu o prato mjadra, feito de arroz, por causa do hibridismo que a receita adquiriu aqui:

Colocamos aqui no restaurante uma regra, não vamos mexer na receita. Essa é nossa regra. A pessoa vai comer aqui o mesmo que come lá na Síria. Vamos ser sinceros com o cliente, não vamos mudar a receita. A pessoa tem que comer como se estivesse na Síria. As pessoas aqui ficaram acostumadas com os desvios que foram feitos na comida. Alguns pratos eu retirei porque não atendeu o paladar. Eu enfrentei problema com pratos que foram apresentados aqui de forma diferente e agora não aceitam o prato verdadeiro. É o caso da receita de mjadra, que para nós é um prato e não um arroz para acompanhar outras comidas. O prato verdadeiro é feito com pouco arroz e mais lentilha, mas aqui adquiriu forma diferente. A minha terra se faz mjadra com trigo no lugar do arroz. Ai, resolvi fazer mjadra com trigo e não com arroz, aí teve aceitação. Está no cardápio. A ideia é selecionar os pratos que as pessoas gostam, faço esse tipo de escolha. Faço escolha e não adaptação. Não mudo a receita [...]. Os pratos com carne de boi são os que saem mais. O brasileiro come muita carne. Na Síria é diferente, mais legumes e menos carne (BASSEL, 25/10/2023).

Segundo Ceia (2018), no pensamento de Jaques Derrida, a indecidibili-

dade é a tradução do tipo de resistência que ainda se verifica nas questões da representação e do tipo de impasse a que se chega quando se pretende fixar.

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os tradicionais e modernos como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural agnóstico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Nessa direção, Mazen<sup>7</sup>, que vivia em Damasco e já trabalhava com comida, chegou aqui em 2013 e logo começou a fazer comida para vender na rua, até o momento de abrir seu restaurante. Em resposta à pergunta sobre a importância de preparar sua própria comida no Brasil, Mazen responde:

Você quer mostrar para o brasileiro o que é comida árabe é uma coisa, agora se você quer trabalhar com comida só para ganhar dinheiro, não tem futuro. Você deve ficar naquilo que conhece. [...] Tem que ficar naquilo que acredita (MAZEN, 17/02/2020).

As identidades culturais se modificam e se redefinem, adaptando-se a situações novas, determinadas pelo contato com culturas diversas.

**Foto 1** – Restaurante Zingo & Ringo



**Fonte:** acervo do restaurante.

<sup>7</sup> Mazen é proprietário do Restaurante Al Mazen, situado na Rua Mourato Coelho, Vila Madalena.

Foto 2 – Restaurante Al Mimas



Fonte: acervo do restaurante

Foto 3 – Restaurante Al Mazen



Fonte: acervo do restaurante

## Considerações finais

Vale registrar nos comentários finais que o presente estudo fornece suporte para dar continuidade à pesquisa, aprofundar questões teóricas e ainda ampliar a busca de outros atores, pois a narração oral da história se realiza por meio de pesquisa de campo. As identidades são posições as quais os sujeitos são obrigados a assumir, mesmo sabendo que elas são representações sempre construídas a partir do lugar do “outro”; assim, não podem ser ajustadas aos processos de sujeitos que são nelas investidos. As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo (HALL, 2014; WOODWARD, 2014).

Foi possível detectar que alguns alimentos são “marcadores” na elaboração da identidade étnica; eles são utilizados pelo grupo como sinais diacríticos para evocar uma pátria, e acessá-los, prepará-los e consumi-los são peças fundamentais na manutenção dessa marca. Para o migrante ou refugiado, a comida chega a ter uma dimensão de longa duração, mais forte do que o idioma e a religião. Em processos de adaptação de grupo social migrante, a culinária é a última a se desnacionalizar, evidentemente em processo de resistência (MACIEL, 2005; SANTOS, 2011). Pode-se falar de “pratos emblemáticos”, que por si só representam o grupo. O emblema é figura simbólica, e faz parte de um discurso que expressa pertencimento e, assim, uma identidade (MACIEL, 2004).

A comensalidade integra experiências de acolhimento e sociabilidade. A comida étnica se converte em eixo que serve para ser reconhecido e se reconhecer em relação ao seu grupo de pertencimento em um novo contexto.

O encontro com as diferenças, nas vidas duplas, convoca o hibridismo que reside na resistência, intervenção e tradução. Os contrastes que a alimentação étnica promove permitem a persistência das diferenças, e tornam-se uma forma relevante de interação, aproximação e identificação com as pessoas por meio da cultura do local de origem no país de refúgio. Os significados estão contidos em manter viva a culinária; mesmo os pratos reproduzidos com alterações carregam intenção cultural, pois as cozinhas estão sujeitas a constantes transformações.

## Referências

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. (orgs.). **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 185-228.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1970.

BRILLAT-SAVARIN, J. A. **A fisiologia do gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASCUDO, L. C. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

CEIA, E. **Dicionário de termos literários**. [S.l.]: Encyclopedia – cceia, 2018. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia>. Acesso em: 20 out. 2023.

CONTRERAS, J. Patrimônio e globalização: o caso das culturas alimentares. *In*: CANESQUI, A. M. (org.) **Antropologia e nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 129-146.

GONÇALVES, J. R. S. A fome e o paladar: a antropologia nativa de Luís da Câmara Cascudo. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 33, p. 40-55, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2210>. Acesso em: 20 out. 2023.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** *In*: SILVA, T. T. Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lam-

parina, 2015.

JANOWSKI, M. Introdução: consumindo memórias de casa na construção do presente e imaginando o futuro. **Cadernos CERU: migrações, identidade e diferença cultural**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 150-164, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i2p116-134>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/193377>. Acesso em: 20 out. 2023

LEVI-STRAUSS, C. Le triangle culinaire. **L' Arc**, n. 26, p. 19-29, 1965.

LUCENA, C. Comida de refugiado como recurso identitário e de identificação. **Cadernos CERU: migrações, identidade e diferença cultural**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 116-134, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i2p116-134>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/193377>. Acesso em: 20 out. 2023

LUCENA, C. Inovações na comida árabe em São Paulo: caminhos do paladar. **Trama interdisciplinar**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 40-59, jul./dez. 2023.

MACIEL, M. E. Uma cozinha à brasileira. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 33, p. 25-39, jan./jun. 2004.

MACIEL, M. E. Identidade cultural e alimentação. *In*: CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. (orgs.). **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. E- book. p. 49-55. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/v6rkd>. Acesso em: 20 out. 2023.

MONTANARI, M. **Comida como cultura**. São Paulo: Senac, 2013.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PUCCI, F. M. S.; TRUZZI, O. M. S. Sírios em São Paulo: trabalho, economia e identidade. **Revista Território e Fronteiras**, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 137-165, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22228/rtf.v13i2.1034>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1034>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, C. R. A. dos. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 54, p. 103-124, jan./jun.

2011. Editora UFPR. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v54i1.25760>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/25760/17202>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TRUZZI, O. M. S. Assimilação ressignificada: novas interpretações de um velho conceito. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 55, n. 2, p. 517-553, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582012000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/zf4QYgMXCx4494SfGQqhHQs/?lang=pt#>. Acesso em: 10 nov. 2023.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

### Fontes Orais

BASSEL. **Sírio transferido ao Brasil em 2014 com visto de investidor**. Co-proprietário do Restaurante Al Mimás, Pinheiros. [Entrevista cedida a] Célia Toledo Lucena. São Paulo, 25 out. 2023.

BASSEM. **Refugiado sírio, chegou a São Paulo em 2015**. Proprietário do Restaurante Zingo & Ringo, Pinheiros. [Entrevista cedida a] Célia Toledo Lucena. São Paulo, 2022.

MARYAN. **Refugiada síria, chegou a São Paulo em 2018**. [Entrevista cedida a] Célia Toledo Lucena. São Paulo, 06 jun. 2021.

MAZEN. **Chegou em 2013 a São Paulo como refugiado**. Proprietário do Restaurante Al Mazen, Vila Madalena. [Entrevista cedida a] Célia Toledo Lucena. São Paulo, 17 fev. 2020.

SALIM. **Transferiu-se de Damasco para São Paulo em 2015**. [Entrevista cedida a] Célia Toledo Lucena. São Paulo, 03 fev. 2020.

## A luta pela educação do campo no contexto das políticas educacionais no Brasil

### *The struggle for field education in the context of educational policies in Brazil*

Samuel Correa Duarte<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente texto versa sobre a constituição da educação do campo como área especializada e as políticas educacionais direcionadas para essa temática. Nosso ponto de partida é a constatação da exclusão sistemática da população rural das políticas sociais, em especial a educação. Apresentamos em nossa exposição a trajetória de luta pela educação do campo e os princípios que movem sua prática na articulação entre escola e comunidade com vistas à promoção da emancipação dos educandos. A metodologia empregada foi a abordagem qualitativa, construída por meio de pesquisa bibliográfica. A questão que orientou este estudo pode ser assim expressa: quais as condições para a efetivação de uma educação do campo adequada à realidade social da comunidade escolar? Argumentamos que a formação de professores, currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura são aspectos de primeira ordem para se pensar uma educação que supere o modelo educacional centrado no paradigma urbano e permita aos educandos do campo acessar saberes e competências condizentes com sua realidade social.

**Palavras-chave:** Educação; Campo; Política; Prática educacional.

**Abstract:** The present text deals with the constitution of countryside education as a specialized area and the educational policies directed towards this theme. Our starting point is the observation of the systematic exclusion of the rural population from social policies, especially education. We seek to present in our exhibition the trajectory of the struggle for education in the countryside and the principles that drive its practice in the articulation between school and community with a view to promoting the emancipation of students. From the methodological point of view, a qualitative approach was undertaken, built through bibliographical research. The question that guided the study can be expressed as follows: what are the conditions for the realization of an adequate rural education for the social reality of the school community? We argue that teacher training, curriculum, school calendar, transportation and infrastructure are key aspects for thinking about an education that goes beyond the educational model centered on the urban paradigm and allows rural students to access knowledge and skills consistent with their social reality.

**Keywords:** Education; Countryside; Policy; Educational practice.

<sup>1</sup> Bacharel em Sociologia, mestre em Ciência Política, mestre em Planejamento Territorial, mestre em História, doutor em Sociologia. Professor adjunto na UFMA – Campus Codó – Curso de Pedagogia.

## Introdução

O presente texto versa sobre a constituição da educação do campo como área especializada e as políticas educacionais direcionadas para essa temática. Nosso ponto de partida é a constatação da exclusão sistemática da população rural das políticas sociais, em especial a educação. Apontamos que não se trata puramente de uma ausência, mas de uma restrição ao acesso a informações e conhecimentos como parte de um projeto de dominação. A hegemonia do latifúndio e a falta de reforma agrária tiveram como resultado o acirramento do êxodo rural e, com ele, a desagregação da estrutura social no campo. Nesse cenário, as famílias de trabalhadores rurais se veem em situação vulnerável, ameaçados pelo capital agrário por um lado, e esquecidos pelo poder público, por outro. A crítica ao modelo da modernização conservadora se faz necessária para repensar a educação como meio de emancipação no campo.

A educação provida pelo Estado na ótica urbana não se ajusta à realidade do campo, mas cumpre a tarefa proposta pelo capital de alienar os sujeitos do campo e liberar a terra para a especulação imobiliária e a exploração em regime de monocultura. Procuramos apresentar em nossa exposição a trajetória de luta pela educação do campo e os princípios que movem sua prática na articulação entre escola e comunidade com vistas à promoção da emancipação dos educandos. Reconciliar os sujeitos com seu meio social e ambiental é tarefa de primeira ordem para a educação do campo.

Desassistidos pelo Estado e ameaçados pelo capital, as famílias de trabalhadores rurais passaram a se organizar em coletivos como os Movimentos de Cultura Popular (MCP – Paulo Freire), o Movimento de Educação de Base (MEB – CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a La Via Campesina (LVC) e a Coordenação Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC), ultrapassando as fronteiras nacionais na luta pelos seus direitos sociais, com destaque para a educação.

Esperamos com esta pesquisa despertar o interesse pela educação para a população excluída que vive e resiste nos acampamentos e assentamentos

rurais espalhados pelo País, mantendo acesa a chama pela libertação da terra e das pessoas, na luta por uma educação emancipadora e conectada com o mundo da vida de quem produz no campo e reproduz sua forma de vida nas mais diversas expressões culturais.

## Metodologia

Do ponto de vista metodológico, foi empregada uma abordagem qualitativa, construída por meio de pesquisa bibliográfica. O foco da pesquisa bibliográfica aqui é discorrer sobre o tema recorrendo a estudos pregressos, conhecendo contribuições que permitam delimitar campos de estudo e abrir diálogos teóricos. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Koche (2011), permite mapear a trilha do saber sobre uma área ou tema de estudo. O princípio básico é que o conhecimento prévio sobre um tema deve estruturar uma pesquisa presente e orientar o debate, seja para a sua superação ou aprofundamento. No caso do presente estudo, pelo escopo restrito, pretende-se explorar as conexões entre os temas da educação do campo e sua inserção na prática pedagógica como parte de uma política educacional.

Os textos selecionados como referência bibliográfica compõem um mosaico que consideramos representativo dos principais eixos do debate sobre as práticas pedagógicas no campo, destacando a articulação dos movimentos sociais pelo acesso à educação como direito social. Severino (2013) orienta o inventário das categorias que qualificam teorias utilizadas e análises empreendidas por diferentes autores para subsidiar a discussão. Isso significa reconhecer que existem noções incontornáveis que precisam ser utilizadas, para dar substância ao estudo, em conformidade com o debate vigente do objeto em análise. Bastos e Ferreira (2016) admitem que as fontes bibliográficas são variáveis e que, portanto, o pesquisador deverá operar um recorte, uma seleção, com vistas a construir seu instrumento de análise.

Para fins de produção do texto, foram selecionados artigos que tratam do processo histórico que levou à constituição da educação do campo como política e prática. Valorizamos o debate sobre o binômio campo/cidade como estruturante das políticas educacionais ao longo da história nacional. A ques-

tão que orientou a pesquisa pode ser assim expressa: quais as condições para a efetivação de uma educação do campo adequada para a realidade social da comunidade escolar? Argumentamos que a formação de professores, currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura são aspectos de primeira ordem para se pensar uma educação que supere o modelo educacional centrado no paradigma urbano e permita aos educandos do campo acessar saberes e competências condizentes com sua realidade social.

### **A transição da educação rural para a educação do campo**

As políticas educacionais expressam as correlações de força que permeiam a sociedade com foco na formação das mentalidades. As práticas educativas derivam do processo de construção e luta dos diferentes grupos sociais em torno dos seus interesses. Tendo isso em mente, destacamos que a população rural foi sistematicamente relegada às margens do sistema educacional, como parte de um projeto de dominação que teve como base o controle restritivo do acesso ao conhecimento e às informações. O processo de urbanização gerou uma polarização campo/cidade na qual o primeiro seria sinônimo de atraso/passado, enquanto a segunda seria marcada pelo progresso/futuro, com a conseqüente precarização da oferta educacional para a população rural (ANTONIO; LUCINI, 2007).

Nesse contexto, Santos (2018) identifica a educação rural deflagrada nas primeiras décadas do século XX no Brasil como parte de uma estratégia para contenção do êxodo rural e a fixação da população no campo. A função da escola nesse contexto seria prover instrução e adaptar o educando ao seu meio social, por um lado, e refrear as ambições políticas do campesinato, por outro. A lógica subjacente era a da modernização conservadora, promovendo a monocultura agroexportadora e a manutenção do trabalhador no campo em condições de subordinação ao capital – representado aqui pelas multinacionais produtoras de insumos e o sistema financeiro com seu sistema de crédito. Silva (2020a) ressalta a virada transcorrida entre a educação rural, que tem como foco os interesses do capital por meio da sua hegemonia sobre o estado, e a educação do campo, originária dos movimentos sociais do campo e

suas demandas por qualidade de vida e acesso à educação.

Vendramini (2007) ressalta que a expansão do capitalismo no campo se deu conjugada com a manutenção do latifúndio, um mercado de trabalho precarizado e formas de trabalho análogas à escravidão. As atividades econômicas no campo se desenvolvem no plano da pluriatividade, que inclui agricultura e pecuária, extrativismo e pesca, com grande variação na escala de uso de recursos naturais e humanos. A modernização no campo ao longo do século XX foi em essência um processo de exclusão fundiária, promovendo o êxodo rural e a concentração do capital. Nesse cenário, altamente dependente do capital agrário e financeiro, a pequena produção se dá em contexto desfavorável, o que demanda a organização coletiva e luta social para sua manutenção. A reforma agrária se mantém como agenda permanente do movimento campestre, tendo em vista a prevalência do latifúndio como herança colonial.

Silva (2020b) denuncia a falsa dicotomia baseada nos estereótipos de um campo atrasado e uma cidade moderna, como elemento discursivo que visava subordinar o campo às determinações do meio urbano, o que incluiria submeter os estudantes residentes em área rural a um programa pedagógico que replicava currículo e práticas de escolas urbanas. Essa dissonância entre a realidade rural em que o estudante estava inserido e a imposição da perspectiva urbana na prática educacional criava um sistema propício ao fracasso escolar. A paisagem do campo tem passado por grandes transformações, que incluem o fortalecimento do agronegócio de monocultura ao lado da pluriatividade das pequenas e médias propriedades, a expansão das atividades não agrícolas, como o turismo rural e ecoturismo, sistemas extrativistas etc.

Dias *et al.* (2016) criticam a visão distorcida sobre o campo e as atividades agrárias como sendo primitivas e para as quais não seriam necessárias qualificações para a sua realização. Em matéria educacional, os problemas começam quando as políticas públicas são pensadas fora do contexto do campo. Com isso, a população do campo ficou à mercê de um projeto pedagógico hegemônico oferecido de forma precária, no qual os estudantes não se percebem como sujeitos sociais e não têm acesso a recursos didáticos atualizados. Os saberes sobre a terra constituem um inegável acervo sobre a natu-

reza e suas apropriações para o bem viver. A sociedade urbana e consumista pensa a si mesma como fora do contexto da natureza, o que consiste em grave equívoco que aliena o homem do seu meio. Na realidade campesina, os diferentes modos de vida expressam a integração entre o ser humano e seu habitat, com vistas à manutenção da vida em sentido pleno.

Cavalcante (2010) descreve as práticas educativas usuais no campo como reflexo das experiências urbanas, num misto de transposição acrítica (das ações pedagógicas) e emprego de meios residuais (da infraestrutura ao financiamento) – o ponto chave é a constatação da falta de uma agenda pública para a educação da população rural. O paradigma urbano relegara o campo e sua população a uma posição subalterna e ao atraso sistêmico – como parte de um projeto político de dominação dos sujeitos do campo. A condição precária das escolas no campo pode ser entendida como sintoma de um projeto político excludente que se coaduna com o êxodo rural e a formação de periferias urbanas habitadas por massas de trabalhadores. O duplo vetor que guiou a transformação na estrutura campo/cidade consistiu em liberar a terra para a exploração do capital agrário e alimentar as fábricas com mão de obra de baixo custo.

Camacho (2017) afirma que a educação do campo se insere nas disputas sobre qual projeto político deve orientar a formação das gerações de trabalhadores rurais. Nesse sentido, a educação do campo surgiu como expressão dos camponeses em luta contra o grande capital agrário e o Estado neoliberal. O campesinato atua como resistência contra as forças do capital para proteger seu território e modo de vida. A produção cultural e material do campesinato não se submetem à circulação de mercadorias, pois o modo de vida camponês visa, antes de tudo, satisfazer suas próprias necessidades – o autoconsumo é uma característica marcante, tanto da cultura popular quanto da agricultura familiar.

Vendramini (2007) defende que a educação do campo precisa considerar as experiências e vivências de homens e mulheres no campo. Deve ser uma prática pedagógica com e para os sujeitos do campo. Nesse sentido, deve estar em constante contato com o meio social abrangente, permitindo as trocas de saberes e tomada de consciência sobre as condições materiais e

simbólicas de existência no campo. Sendo assim, a educação do campo, articulada com os movimentos sociais, se conecta com a reprodução sustentável da vida no campo em ativo diálogo entre homem e natureza.

### **Os movimentos sociais na luta pela educação do campo**

Dentre os movimentos sociais centrais na luta pelo acesso à educação no campo, podemos destacar os Movimentos de Cultura Popular (MCP – Paulo Freire), o Movimento de Educação de Base (MEB - CNBB) e os Centros Populares de Cultura (CPC – UNE) (ANTONIO; LUCINI, 2007). A partir dos anos 1980, organiza-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que terá na educação um dos eixos centrais de sua ação em defesa da população camponesa, visto que a criação da Educação do Campo deriva das experiências educacionais desenvolvidas pelo movimento em seus acampamentos e assentamentos (CAMACHO, 2017).

Em 1998, surgiu a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, com vistas a suprir a ausência do Estado na promoção de acesso à educação aos trabalhadores do campo e comunidades rurais. A proposta de uma pedagogia do movimento no seio do MST, alicerçada nos pressupostos freirianos da pedagogia libertadora, serviria como fundamento para a promoção da consciência de classe e a luta pela terra. Esse processo marca a transição de uma educação rural, alinhada com os interesses do capital agrário, para uma educação do campo, embasada nas demandas do camponato (ANTONIO; LUCINI, 2007).

Ribeiro (2015) lembra que a educação do campo surgiu como resultado da luta pela terra e o acesso aos direitos sociais básicos, como saúde, moradia e educação. A educação do campo não é constituída por um modelo pedagógico rígido, mas sim por uma postura dialógica com a realidade dos sujeitos envolvidos – é uma educação para a democracia participativa. Cavalcante (2010) registra que a redemocratização ocorrida na década de 1980 abriu caminho para que os movimentos camponeses colocassem na ordem do dia suas demandas sociais, dentre as quais o acesso a uma educação de qualidade e que estivesse em consonância com a realidade do campo.

Vendramini (2017) denuncia o recorrente fechamento/nucleação de escolas no campo, sob o argumento da racionalização da oferta de serviços educacionais e redução de custos. Marco histórico da política de educação para o campo foi o seminário “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998, sob a organização de entidades como MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Bahniuk e Vendramini (2016) destacam as lutas sociais empreendidas pelo MST como parte formativa das políticas educacionais voltadas para a população do campo. Mesmo lidando com a constante criminalização da luta pela terra, esse movimento social logrou incluir no debate político a reforma agrária e o acesso às políticas sociais fundamentais, incluindo a educação.

Silva (2020a) lembra que a educação do campo emergiu como resultado da luta dos camponeses contra a exclusão e a falta de acesso aos direitos sociais básicos – sendo assim, a educação do campo se afirma como uma conquista e, ao mesmo tempo, como meio de resistência contra a recorrente tentativa do meio técnico-urbano em apagar as expressões do modo de vida dos sujeitos do campo. O movimento nacional da educação do campo logrou colocar sua agenda na ordem do dia, com a criação de instrumentos como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – pelo Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Santos (2018) descreve a educação do campo como uma insurgência dos trabalhadores rurais contra o projeto educacional do capital agrário. Nesse sentido, a agenda da educação do campo incluiria o compromisso da escola com a intervenção na realidade social abrangente, no resgate da cultura popular, na valorização dos saberes da terra e na promoção de práticas democráticas de gestão do processo educacional – do currículo à sala de aula, o protagonismo caberia à comunidade. Ribeiro (2015) destaca como principais desafios da educação do campo a superação dos estereótipos que associam o meio rural ao atraso, conectar as relações de trabalho no campo com a educação escolar e promover o ativo debate sobre a reforma agrária, ecologia e bem viver.

Caixeta (2013) anota que as populações periféricas compartilham da mesma situação de exclusão social, seja no meio urbano ou no campo, com destaque para as precárias condições de inserção educacional e, quando

existe, a baixa qualidade dos serviços oferecidos. A concentração do capital tem como reflexo a mobilização das estruturas estatais para o atendimento das demandas de uma elite que, ao mesmo tempo, nega à classe trabalhadora o acesso aos direitos sociais básicos. Urge promover a democratização das políticas públicas, incluindo a educação para todos como forma de difusão do conhecimento socialmente produzido. A formação de professores é a pedra angular sobre a qual deve-se pensar uma agenda educacional para e com a população camponesa. O debate sobre o currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura para viabilização do processo de ensino/aprendizagem deve se desenrolar com o ativo concurso dos sujeitos do campo.

Barbosa e Rosset (2017) destacam a atuação de La Via Campesina (LVC) e da Coordenação Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC) na difusão dos princípios da educação do campo e defesa de sua agenda política, que inclui a promoção da cidadania ativa e da agroecologia. A formação das identidades no campo, a produção para o autoconsumo e a expressão da cultura popular emergem como partes constitutivas de uma educação do campo com autonomia e reflexividade. Desses movimentos, emergiu a proposta de uma pedagogia camponesa centrada na agroecologia, como prática que rompe com o tecnicismo ao se abrir para a diversidade cultural e os saberes populares. As trocas de experiências são incentivadas de modo que o conhecimento deve circular no contexto comunitário, criando condições para a melhoria contínua das práticas produtivas e culturais.

Farias e Faleiro (2020) denunciam a colonialidade do poder que relega o campo/rural a uma posição subalterna em relação à cidade/urbano. Ao privilegiar a urbanidade como eixo central da modernidade, exclui-se os sujeitos do campo como partícipes da produção do tempo presente, que assim são estigmatizados como atrasados, arcaicos e primitivos. Esse processo atinge a produção de saberes e práticas, de modo que o conhecimento ancestral é eclipsado pelas novas tecnologias geradas pelo complexo científico industrial urbano. Como decorrência, também se produz a colonialidade da natureza, submetida aos ditames e interesses do capital, colocando em risco biomas e complexos culturais nativos, pois os povos das florestas, ribeirinhos e camponeses são percebidos aqui como obstáculos para o progresso.

De acordo com Bahniuk e Vendramini (2016), os principais desafios enfrentados pelos trabalhadores sem-terra na atualidade consistem no avanço desenfreado do agronegócio, na formação de um precariado rural, na recorrência das condições de trabalho análogas à escravidão, no recorrente ataque aos movimentos sociais no campo, na lentidão dos processos de redistribuição e titulação de terras, e nas dificuldades para acessar políticas sociais que permitam os trabalhadores rurais de seguirem na luta. O MST tem atuado para a provisão de educação nos espaços da Reforma Agrária, pensando a escola como apoio para a transformação social a partir da tríade trabalho, conhecimento e militância.

A agenda de luta do MST no campo educacional inclui a luta pela manutenção das escolas existentes no campo, a adoção da pedagogia da alternância e a inserção da agroecologia no currículo. Caldart (2000) defende que o MST atua como um sujeito pedagógico, no qual se aprendem as práticas produtivas para a reprodução da vida pela terra. As dimensões fundamentais mobilizadas pelo MST no processo pedagógico consistem na vinculação entre educandos, trabalhadores da educação e a luta pela reforma agrária. O sujeito educativo é o próprio movimento social, e os sem-terra aprendem pela ecologia de saberes produzidos pela sua própria experiência coletiva.

### **Bases pedagógicas, diretrizes e condições para a efetividade da educação do campo**

Caldart (2000) aponta como principais vertentes pedagógicas que constituem a prática da educação do campo na experiência do MST a pedagogia da luta social pela terra, a permanente organização coletiva dos trabalhadores sem-terra, as relações não exploratórias de produção no campo, a produção simbólica de sujeitos culturais e o registro vivo da memória do movimento. Bahniuk e Vendramini (2016) destacam como diretrizes da educação do campo defendida pelo MST: a relação de colaboração com o Estado e a promoção da autogestão; a formação omnilateral para o desenvolvimento integral do ser humano; a indissociabilidade entre trabalho e educação como processo for-

mativo; o engajamento nas lutas sociais; um conteúdo escolar referenciado na realidade das famílias do campo; a auto-organização estudantil e a mobilização permanente dos trabalhadores da educação.

De acordo com Saviani (2016), a pedagogia histórico-crítica nos lembra que a singularidade de cada pessoa é produzida na interação social, e a educação é a arte de situar os sujeitos no seu próprio tempo e espaço a partir do legado das gerações passadas. O trabalho educativo é a produção dos aspectos que nos tornam humanos a partir de uma matriz cultural. A escola é vista aqui como meio institucional para a formação humana pelo contato intergeracional, e a aula consiste numa prática social na qual professores e alunos estabelecem trocas de conhecimentos, saberes e vivências.

Farias e Faleiro (2020) indicam que a colonialidade também atinge a educação, que deixa de reconhecer seu papel na formação dos sujeitos em consonância com a matriz sociocultural na qual os sujeitos estão inseridos. Um dos vetores que a Educação do Campo busca superar é a separação entre escola e comunidade, indicando que existe uma contiguidade entre o fazer pedagógico e o viver em coletividade. Aqui se torna central a produção de novas pedagogias, enraizadas nos saberes populares e práticas de ensino/aprendizagem correntes dos povos do campo. O eixo central consiste na valorização da diversidade cultural que permeia as comunidades tradicionais, articulando os saberes com a promoção do bem viver.

Buczenko (2019) realça as aproximações entre a educação do campo e o debate sobre sustentabilidade, originada no contexto da questão ambiental na segunda metade do século XX, cujo marco consistiu no relatório Brundtland, de 1987. A ideia de sustentabilidade busca conjugar a conservação da natureza com as questões sociais e econômicas, com o objetivo de interromper o ciclo predatório dos recursos naturais e encontrar alternativas viáveis para uma relação homem/natureza responsável. A sustentabilidade exige repensar as práticas pedagógicas articuladas com o modo de vida e relações de trabalho/produção no campo. As tradições e saberes populares devem ser valorizados em ativo diálogo com o conhecimento escolar. É preciso pensar uma educação centrada na relação entre homem e terra/meio ambiente, para além do modelo dominante que visa atender ao mercado. Nesse sentido, as práti-

cas solidárias e cooperativas devem substituir a competição e a meritocracia propaladas pelo modelo capitalista.

Na perspectiva desenvolvida por Saviani (2016), a educação do campo coloca no centro do processo educativo a relação do homem com a terra. A escola deve conjugar seu tradicional papel de difusora de conhecimentos com a busca pela transformação da realidade social envolvente. As relações de produção no contexto do capitalismo implicam a alienação do homem que produz e da terra em que se produz. Pensar criticamente essa condição é o ponto de partida para projetar uma outra matriz social no qual as necessidades materiais dos sujeitos concretos sejam satisfeitas e suas capacidades de produção simbólica sejam integralmente livres.

Martins (2020) ressalva que não se deve confundir localização com proposta pedagógica, visto que nem toda escola localizada no campo de fato pratica educação do campo. Isso porque a educação do campo tem uma proposta pedagógica especializada com vistas a articular prática docente e realidade social no qual os educandos estão inseridos. Para isso, é necessário o ativo diálogo entre comunidade escolar, movimentos sociais do campo e gestores públicos. A pedagogia da alternância tem papel destacado na organização do calendário letivo, intercalando momentos de socialização do conhecimento na escola e momentos de prática produtiva e cultural no campo.

Existe uma série de diretrizes legais para a educação do campo: o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que estabelece as bases operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, que instituiu Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; os pareceres CNE/CEB nº 23/2007 e nº 3/2008, que orienta o atendimento da Educação do Campo; a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esse corpo normativo reconhece a precariedade da escola do campo e a realidade das desigualdades de classe, raça e gênero que perpassam o binômio campo/cidade; acolhe a diversidade social que constitui o campo, defende a formação para o mundo do trabalho e a promoção do desenvolvimento local.

Por fim, Saviani (2016) lembra que o Brasil, como país periférico, é

marcado pela concentração fundiária e uso predatório dos recursos naturais; incidência de monocultura e trabalho escravo ou análogo; produção de commodities para exportação e quadro crônico de insegurança alimentar. Sendo assim, o professor que atua na educação do campo precisa problematizar as construções sociais que produzem exclusão social.

Importa apropriar-se através da educação das condições de produção material da vida, colocando em destaque a agroecologia, a educação ambiental e a cidadania como práticas que promovem o diálogo entre seres humanos e o seu habitat. A educação do campo visa promover a socialização de saberes e competências para o desenvolvimento integral dos educandos. Sendo assim, a política educacional para o campo deve ser pensada e efetuada com o ativo concurso da comunidade escolar com o objetivo de lograr êxito.

Os desafios postos para a efetivação da educação do campo em consonância com os modos de vida campesina exigem um aprofundamento dos mecanismos de democratização das políticas públicas educacionais, descentralizando os processos decisórios em matéria pedagógica e provendo autonomia para que as comunidades possam gerar seus próprios princípios, práticas e vivências educacionais.

### **Considerações finais**

As políticas educacionais devem ser analisadas à luz da correlação de forças que permeiam o projeto societário. A educação do campo se enquadra nesse contexto, em especial na tensão entre campo e cidade. É condição necessária para a educação no campo a articulação das práticas educacionais com as vivências e saberes populares. A luta de classes é uma noção chave para compreender a formação política no seio das comunidades de trabalhadores rurais, sendo a educação do campo a expressão pedagógica da luta pela terra. A emergência da questão educacional no campo estava diretamente relacionada com as preocupações com o êxodo rural e a busca da elite social em controlar a população do campo com vistas a conter movimentos de contestação à ordem vigente.

Na seara dos movimentos sociais que atuam na educação do campo, destacamos os Movimentos de Cultura Popular (MCP – Paulo Freire), o Movimento de Educação de Base (MEB – CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC – UNE) e, nas últimas décadas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). A redemocratização ocorrida na década de 1980 criou um ambiente favorável para a articulação em torno de demandas populares reprimidas durante o regime militar (1964-1985). A luta pela educação do campo não pode ser dissociada da reivindicação de outros direitos sociais, como o acesso à moradia e à saúde.

As práticas educativas no campo precisam superar a transposição dos modelos urbanos e as estruturas precárias para prover uma educação de qualidade e condizente com a realidade sociocultural do campo. A formação de professores conectados com a realidade e modos de vida no campo é tarefa de primeira ordem para a promoção da educação de qualidade. Questões sobre currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura são intransponíveis se desejamos oferecer à população rural o acesso à educação como um direito social fundamental. A pedagogia camponesa reconhece na agroecologia um campo de saberes e métodos que permitem articular sujeitos, natureza e habitat de forma orgânica.

A formação de professores deve incluir o debate sobre currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura, buscando soluções para tornar viável o ensino público e de qualidade no campo. A atuação de La Via Campesina (LVC) e da Coordenação Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC) colocam a questão da educação do campo no fórum internacional com vistas ao enfrentamento de processos de exclusão que se replicam em diferentes partes do mundo, exigindo uma ação articulada de enfrentamento baseada na troca de saberes e vivências entre movimentos camponeses para além das fronteiras nacionais.

A colonialidade do poder intenta subjugar os sujeitos do campo no âmbito de uma relação de subordinação para com o meio urbano. Essa relação de dominação reflete sobre a produção e a difusão de saberes, levando a uma interdição dos conhecimentos e práticas gerados no campo em função de uma hegemonia dos saberes urbanos atrelados aos interesses do capital.

Romper com esse sistema é tarefa indiscutível de uma educação do campo que se proponha a promover a autonomia dos educandos. Por isso é que, na pedagogia de movimento elaborada pelo MST, os professores são, ao mesmo tempo, trabalhadores da educação e agentes da luta pela reforma agrária. Reconciliar o homem com seus pares e com a natureza é parte essencial do projeto político da educação do campo, visando prover um legado duradouro de inclusão socioambiental para as futuras gerações – essa é a perspectiva que alimenta o sonho de educadores e educandos que atuam nas escolas do campo.

## Referências

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos CEDES**. v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WdZJSBZV77Bf9sXMT7LkLH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BAHNIUK, C.; VENDRAMINI, C. R. Escola e estratégia política na atualidade do MST. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 8, n. 2, p. 5-27, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v8i2.16439>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 705-724, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175593>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8YqVNpHcmHV6QTwcJzvFjnk/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BASTOS, M. C. P.; FERREIRA, D. V. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2016.

BUCZENKO, G. L. Educação do campo na perspectiva da sustentabilidade: avanços e desafios. *In*: CORDEIRO, C. T.; HAMERMÜLLER, D. O. **Educação do campo**: perspectivas e atualidades. Londrina: Syntagma Editores, 2019.

CAIXETA, M. E. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 273-301, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100013>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100013>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CAMACHO, R. S. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 649-670, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177792>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhCC3yYfnB/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 18, n. 68, p. 549-564, set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/V9JfBjNprzwjLbG3KfQryBG/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DIAS, A. C.; DIAS, G. L.; CHAMON, E. M. Q. O. Representação social da educação do campo para professores em formação. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 267-277, 2016. maio./ ago. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p267>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/pPzgfCTX3zxKX3mHxX3QNcC/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HpB7MxF4yq7tY3zXtdxrzRt/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, F. J. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RxcS3M3mcWjbNSrqNgQvhbC/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, M. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. *In*: BASSO, J. D.; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M. C. S. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cient%C3%ADfico\\_-\\_1%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Antonio\\_Joaquim\\_Severino\\_-\\_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movi-

mento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/CBJqwZKM8jQnWzXmpk7X8CD/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, K. A. L. **Concepções e práticas da educação do campo**: um estudo com professores em formação. Natal: IFRN, 2020. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2157/CONCEP%C3%87%C3%95ES%20E%20PR%C3%81TICAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20-%20EBOOK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72, p. 121-135, ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w5LkbYSPx79vwG4GDk6HkZL/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

## **A insurgência do círculo de mulheres na contemporaneidade como revanche à opressão patriarcal<sup>1</sup>**

### ***The insurgency of the women's circle in contemporary times as a revenge for patriarchal oppression***

**Valquiria Barros<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo objetivou discutir as principais características dos círculos de mulheres tomados como instrumento de enfrentamento contra a subalternização do feminino. O despontamento de grupos organizados por mulheres na contemporaneidade parece ser sintoma de um processo de insurgência contra o modelo androcêntrico estabelecido pela ciência ocidental moderna no rastro da cultura. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativa e de cunho exploratório, com base interdisciplinar, que buscou compreender o fenômeno em questão a partir da análise bibliográfica. Os resultados apontaram que a retomada da Grande Deusa como viés discursivo parece ressituar a mulher no centro do cosmo e reordenar o universo simbólico do feminino, resgatando aspectos da natureza sagrada atribuído à mulher desde a antiguidade.

**Palavras-chave:** Círculo de mulheres; Revanche; Patriarcado; Opressão

**Abstract:** This article aimed to discuss the main characteristics of women's circles taken as an instrument of confrontation against the subalternization of

<sup>1</sup> Este artigo é produto de investigação de doutoramento realizada com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup> É doutora e mestre em Humanidades (Humanidades, Culturas e Artes). É mestre em Ciências (Educação, Gestão e Difusão de Ciências) (IBqM/UFRJ). É pós-graduada em Economia (IE/UFRJ). É graduada em Ciências Sociais (ICS/UERJ) e em Comunicação Social (ECO/UFRJ). Tem especialização em Educação, Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ministério da Educação). É colaboradora de pesquisa no Laboratório de Ética em Pesquisa, Comunicação Científica e Sociedade (LECCS) do Instituto de Bioquímica Médica (IBqM), na UFRJ. Integrante do projeto Inovação e Inclusão na Fundação Cecierj 2025: Integrando Tecnologia e Acessibilidade na Divulgação Científica e Educação à Distância. Integrante do Grupo de pesquisa Docência e Tutoria na Educação a Distância: práticas e desafios. Integrante pesquisadora do Laboratório Violência e Sociedade: políticas públicas, narrativas, subjetividades e enfrentamentos.

the feminine. The emergence of groups organized by women in contemporary times seems to be a symptom of a process of insurgency against the phallogocentric androcentric model established by modern Western science. Methodologically, this is a qualitative, interpretative, and exploratory research that sought to understand the phenomenon in question based on bibliographic analysis. The results pointed out that the return of the Great Goddess as a discursive bias seems to place the woman at the center of the cosmos and reorder the symbolic universe of the feminine, rescuing aspects of the sacred nature attributed to women since ancient times.

**Keywords:** Women's circle; Revenge; Patriarchy; Oppression.

## Introdução

Este artigo objetivou discutir as principais características dos círculos de mulheres tomados como instrumento de enfrentamento contra a subalternização do feminino. Neste texto, tomamos o androcentrismo patriarcal como um dos principais veiculadores da desvalorização do conhecimento feminino no contexto da reprodução (BOURDIEU, 2007) cultural e da ciência ocidental moderna.

A modernidade inaugurou o monopólio da racionalidade cognitiva da ciência como única forma de conhecimento, destituindo de poder todas as outras formas de conhecimento tradicionais. Assim, o projeto da modernidade assentou-se nas prerrogativas da ciência e em princípios materialistas, dualistas e deterministas que se naturalizaram como única explicação possível do real (FOUCAULT, 2018).

Desse modo, a partir da negação de outros saberes, a ciência moderna consolidou sua soberania epistêmica, relegando à inferioridade outras epistemologias, consideradas como reminiscências do passado, incluindo as práticas femininas de cuidado, destituídas de valor e absorvidas pela medicina moderna.

Nesse processo, a progressiva ressignificação feita pela cultura patri-

arcal e a transformação das crenças sobre o feminino investiram na dessacralização da mulher e em sua relação com o mal (MURARO, 2000). Tal relação se configurou por intermédio de agentes simbólico-discursivos naturalizados e reproduzidos pela cultura por meio da demonização do conhecimento feminino, carregando-o de símbolos negativos impressos no imaginário coletivo.

Embora a racionalidade tenha sobrepujado a experiência como elemento de organização da realidade dos sujeitos, seu entrelaçamento com a busca pela espiritualidade como forma de resistência parece manifestar-se em alguns grupos que buscam recursos alternativos para acesso à verdade sobre si mesmos.

Nesse bojo, grupos de mulheres se reúnem em círculos na contemporaneidade em busca de ajuda para superar a ordem androcêntrica, contando com o reavivamento de conhecimentos tradicionais silenciados pela hegemonia do tecnicismo biomédico e da racionalidade científica (BOLEN, 2003). A transformação pessoal é a tônica dos círculos de mulheres que se engajam em torno de práticas que prometem a ressignificação da vida a partir do reordenamento simbólico do universo cognitivo. A valorização da experiência como elemento regulador da realidade tem sido o mote da movimentação desses grupos em torno do conhecimento feminino ancestral como viés discursivo de superação da subalternidade patriarcal.

O movimento dos círculos de mulheres apresenta uma alternativa espiritualizada às estruturas de poder que mantiveram a mulher presa à lógica da família patriarcal mononuclear e heterossexual (BOLEN, 2003). Nesse caminho, a mulher, protagonizando mitos em suas jornadas existenciais, reage a séculos de silenciamento e subjugação, acreditando ser capaz de mudar o curso de sua história e ressignificar os sentidos de ser mulher. A Deusa insurge nesse processo e manifesta-se no contexto do movimento dos círculos de mulheres e seus desdobramentos se fazem instrumentos de contestação do machismo e da subalternização do feminino ao longo da história (BOLEN, 2003).

Metodologicamente, a investigação inscreve-se no campo do paradigma da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2009), interpretativa e de cunho exploratório (GIL, 2002) e buscou compreender o movimento do círculo de mulheres a partir da análise bibliográfica de definições teórico-conceituais da litera-

tura especializada e circunscritas na abordagem interdisciplinar (JAPIASSU, 1976) entre a antropologia e a psicologia.

Ancorado em um modelo investigativo centrado na experiência dos atores sociais e na perspectiva sociocultural, objetivou-se, a partir do exercício interdisciplinar, identificar de que forma o entrelaçamento entre antropologia e psicologia se torna relevante para compreender os simbolismos dos processos sociais relacionados com as questões de gênero na contemporaneidade.

Com base em Boaventura Santos (2008), buscou-se evidenciar a importância da construção de um conhecimento situado que valoriza a experiência das mulheres na luta contra as desigualdades de gênero. A partir de Patricia Hill Collins (2000), desdobrou-se uma análise que pontua a importância da experiência, considerada pela autora como um elemento político tomado na ação, pois, para ela “o pessoal é político” e, também coletivo.

Desse modo, para avançar nos debates sobre as representatividades de gênero e permitir que a diversidade de modelos de feminino possa se manifestar livremente em sociedade, consideramos relevante retomar as construções simbólicas sobre a mulher e identificar de que modo os discursos religiosos e científicos reduziram a mulher a um modelo biológico e psíquico único.

### **As relações entre o androcentrismo e a objetificação do sujeito na modernidade**

A modernidade, também conhecida por Era da Razão ou Era da Ciência, inaugurou a revolução científica cartesiana/newtoniana dos séculos XVI-XVII, baseada no projeto de emancipação e hipercientificização da realidade, da qual derivou o monopólio da racionalidade cognitiva da ciência, destituindo de poder todas as outras formas de conhecimento tradicionais. Assim, a ciência moderna alicerçou-se nos princípios materialistas, dualistas e deterministas, e se naturalizou como única explicação possível do real.

O processo de afirmação da ciência como única forma de conhecimento, segundo Foucault (2018), tem em sua origem não apenas razões de ordem epistemológica, mas também de ordem econômica, social e política. Associa-

da ao desenvolvimento técnico, a ciência moderna ocidental desenvolveu um enorme capital simbólico baseado na biomedicina, assentado no culto ao cientificismo salvacionista como marca ideológica que perpassa todo o projeto da modernidade. Assim, a partir da negação de outros saberes, a ciência moderna consolidou sua soberania epistêmica, relegando à inferioridade outras epistemologias, consideradas como reminiscências do passado, incluindo as práticas femininas de cuidado.

O marco histórico se dá em meados do século XVIII, com a emergente medicina moderna numa trajetória cientificista que minou, por completo, qualquer possibilidade de aproximação com outros sistemas de cura ou formas de conhecimento terapêutico. Desse processo, se iniciou aquilo que Foucault (2018) denomina anatomoclínica, que caracteriza o início da medicina científica moderna, que surgiu como nova racionalidade e se ratificou com a configuração dos papéis e modos de funcionamento das terapias no interior dos hospitais, de onde a alma foi excluída. É nessa reconfiguração institucional que a emergente biomedicina gestou o poder hegemônico, que se extravasou para a esfera social e política.

Segundo Foucault (2018), no contexto da racionalidade moderna ocidental, a biomedicina, associada ao capitalismo, foi autorizada a criar uma metáfora sobre o corpo, que foi transformado em “realidade biopolítica”, no mesmo passo em que a medicina científica moderna foi convertida na sua estratégia essencial. Assim, estamos diante daquilo que Foucault designa por biopoder: “um poder que age sobre os corpos, definindo-os como apropriados ou inapropriados, e cuja mais alta função não é matar, mas “investir a vida de cima a baixo” (FOUCAULT, 1999, p. 131).

O biopoder, esclarece Foucault (1999), desenvolveu-se mediante a articulação dos fenômenos da vida com a autoridade política, tendo assumido duas formas principais, relacionadas entre si. A primeira tem início no século XVII e diz respeito a uma “anatomopolítica do corpo humano”, ou seja, um conjunto de procedimentos disciplinares que concebem o corpo como máquina, reclamando o seu adestramento, a ampliação das suas aptidões, a extorsão das suas forças e sua docilidade, com o objetivo de maior utilidade, aproveitamento econômico e integração em sistemas de controle (FOUCAULT,

1999).

A segunda forma desenvolveu-se a partir de meados do século XVIII e centrou-se numa “biopolítica da população”, isto é, num conjunto de intervenções e controles reguladores do “corpo-espécie” – a saúde, a natalidade, a longevidade, a mortalidade etc. –, com base na ideia de que a “população” constitui uma questão econômica e política (FOUCAULT, 1999). O biopoder, nesse sentido, distribui os seres humanos em termos de valor e utilidade – qualificando-os, medindo-os, avaliando-os e hierarquizando-os –, operando pela norma (FOUCAULT, 2018).

A norma emergiu, nesse contexto, como princípio orientador “que tanto pode aplicar-se a um corpo que se quer disciplinar como a uma população que se deseja regularizar” (FOUCAULT, 2018, p. 302), residindo na biomedicina o locus privilegiado da sua construção e emanção. A emergente medicina científica do século XIX, deixou, então, de constituir apenas um conjunto de técnicas de cura e do saber que elas requerem, passando a envolver conhecimento e definição do ser humano modelo, assumindo uma postura normativa que a legitima “a reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade em que vive” (FOUCAULT, 2018, p. 39).

Nesse contexto, a medicina científica constituiu-se como tecnologia de poder centrada na vida (FOUCAULT, 2018) e introduziu uma inteligibilidade sobre o corpo que o situou na bipolaridade do normal e patológico (FOUCAULT, 2018). Sobre esse aspecto, Machado (2005) argumenta que [...] há uma espécie de aproximação entre a noção de “natural” e aquilo que é considerado “ideal” de corpo dentro das normas sociais. Já a definição do “não natural” cola-se, com muita facilidade, à de “desvio” ou “anomalia” (MACHADO, 2005, p. 254). Assim, se instalou a hegemonia da normalidade, científica e politicamente validada, instala-se, também, a função “salvacionista” da biomedicina, que se revelou com uma nova narrativa baseada na ideologia individualista modernista, que floresceu com o desenvolvimento do sistema capitalista.

A institucionalização da biomedicina no espaço público como “medicina oficial”, a partir da segunda metade do século XIX, apareceu ligada ao reconhecimento público de sua eficácia terapêutica, que contribuiu para sua articu-

lação com o caráter regulatório da ideologia capitalista. Novas representações sobre saúde e doença popularizam a compreensão da racionalidade implícita e no aumento da demanda pelo saber biomédico.

Assentada na falsa crença da neutralidade, a ciência moderna desenvolveu-se e normatizou a vida individual e coletiva a partir de distorções androcêntricas heteronormativas que formularam teorias que expressam e respondem a interesses cognitivos, sociais, éticos, políticos e culturais. A normatividade, desse modo, diz muito sobre seus princípios e pressupostos reguladores que formulam discursos e práticas violentas reproduzidos nos contextos privado e público, reforçados em instituições diversas, como nos sistemas educacional, judiciário e de saúde.

Trata-se de discursos normativos que reforçam a racionalidade binária moderna e que legitima corpos de homens e mulheres como formas compulsórias da cisgeneridade e a heterossexualidade, normais e naturais, relegando as demais representações como despossuídas do estatuto do sujeito e de indivíduo, conforme destaca o trecho a seguir

[...] os médicos percebem a si mesmos como “criando técnicas” e não “cultura”. Considerar esses atores sociais como produtores de cultura é algo operativo para pensar que as definições sobre o “sexo verdadeiro” de uma criança estão, elas mesmas, produzindo o sexo (MACHADO, 2005, p. 255).

Os discursos difundiram-se e amplificaram-se a partir da manutenção, repetição e reprodução de enunciados, práticas e discursos homofóbicos, transfóbicos etc., legitimados, por sua vez, a partir de lógicas cisnormativas que, se descumpridas, podem resultar nas mais letais formas de violência. Assim, a partir da trajetória da ciência moderna, pode-se identificar na institucionalização da norma biomédica, os parâmetros que configuraram o discurso da modernidade a respeito dos corpos, e exercido pelo Estado como forma de controle da vida social.

O discurso da racionalidade moderna sobre a normatização dos corpos Foucault chama de governamentalidade (FOUCAULT, 2018) moderna, ou seja, a permissão da legitimação e normatização a partir das biopolíticas e suas estratégias que incidem sobre a vida e seus processos como nascimento, morte, relações familiares e sexuais e formação do indivíduo.

Nesse contexto, o humano foi tomado como espécie e regulado por técnicas, leis e saberes por meio da norma. Logo, a partir do nascimento do Estado Moderno e das novas tecnologias de poder pode-se falar da regulação da vida a partir de um dispositivo e como um “modo de experiência historicamente singular, no qual o sujeito foi objetivado para ele próprio e para os outros, por meio de certos procedimentos precisos de governo” (FOUCAULT, 2018, p. 239).

Embora a racionalidade tenha sobrepujado a experiência como elemento de organização da realidade dos sujeitos, seu entrelaçamento com a busca pela espiritualidade como forma de resistência parece manifestar-se em alguns grupos que buscam recursos alternativos para acesso à verdade sobre si mesmos. A transformação pessoal é a tônica que engaja pessoas em torno de práticas que prometem a ressignificação da vida a partir do reordenamento simbólico do universo cognitivo.

Nesse bojo, grupos de mulheres se reúnem em busca de ajuda para superar a ordem androcêntrica, contando com o reavivamento de conhecimentos tradicionais silenciados pela hegemonia do tecnicismo biomédico e da racionalidade científica. A valorização da experiência como elemento regulador da realidade tem sido o mote da movimentação desses grupos em torno do conhecimento feminino ancestral como viés discursivo de superação da subalternidade patriarcal e é sobre essa articulação que trata a próxima seção.

### **Círculo de mulheres: um viés discursivo contra a opressão patriarcal**

As relações de gênero observadas na atualidade podem ser consideradas um sintoma da desclassificação da mulher como ser detentor de poder. A opressão feminina foi construída historicamente e pode ser tomada como reflexo de um processo discriminatório arraigado na sociedade, baseado em raízes histórico-culturais profundas. De acordo com Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças per-

cebidas entre os sexos e, também um modo primordial de dar significado às relações de poder, do poder do masculino sobre o feminino, e tem sido a base das desigualdades proporcionando a criação de formas de sociabilidades marcadamente violentas.

A progressiva ressignificação feita pela cultura patriarcal cristã que deslocou a mulher do altar para o inferno pode ser conferida nas análises dos processos de dessacralização do feminino e na construção das relações entre a mulher e o mal (MURARO, 2000). A transformação das crenças sobre o feminino se configurou por intermédio de agentes simbólico-discursivos naturalizados e reproduzidos pela cultura por meio da ressignificação e reatualização de mitos carregados de símbolos impressos no imaginário coletivo e, nesta seção, abordaremos esse tema.

De acordo com Joseph Campbell (1990), o culto a divindade feminina denominada Deusa Primordial<sup>3</sup> ou Grande Mãe nas sociedades agrárias do período Paleolítico à Idade do Bronze, remonta ao início da história humana e se baseia na disseminação da noção de um matriarcado pré-histórico. Para ele, a mulher foi o primeiro ser adorado do mundo humano, e “[...] sua adoração relaciona-se com a manifestação dos ciclos da natureza em seu próprio corpo” (CAMPBELL, 1990, p. 37), sendo recorrente o tema da fertilidade na forma como as civilizações representaram o feminino.

Segundo Erich Neumann (2006), na era da Grande Mãe, a mulher foi associada à terra por sua capacidade geradora e nutriz, pois a vida era tida como dádiva da terra e, assim, de acordo com o autor, o indivíduo primitivo compreendia que a vida de todos os seres dependia da Mãe-Terra. Portanto,

No estágio mais remoto da vida humana, a função principal das mulheres consistia na colheita de plantas, raízes e tubérculos, na mesma proporção em que a caça pertencia aos homens. A mulher do período primordial, por sua intimidade com o reino vegetal, dispunha de um vasto conhecimento desse reino vital, que assume um papel de significado tão essencial no âmbito dos mistérios primordiais do Feminino (NEUMANN, 2006, p. 229).

Na perspectiva de Badinter (1986), a tradição coletora permitiu a mulher estabelecer maior conexão com a natureza a partir da observação dos

---

<sup>3</sup> Entende-se por arquétipo *primordial* uma “presença eterna” (JUNG, apud NEUMANN, 2006, p. 22).

processos naturais e fenômenos da sementeira e da germinação. Segundo ela,

Hoje, estamos de acordo em pensar que a agricultura é uma invenção feminina. O homem, ocupado em perseguir os animais na caça, e mais tarde em levar os rebanhos para o pasto, quase sempre estava ausente. A mulher pelo contrário, segura de sua tradição de coletora, tinha a oportunidade de observar os fenômenos naturais da sementeira e da germinação. Era normal que ela tentasse reproduzi-los artificialmente (...) e mais impressionante vai ficando o poder feminino (BADINTER, 1986, p. 60).

Com a agricultura e a domesticação de animais, por volta de 10.000 a.C., os humanos deixaram de viver exclusivamente da caça e da coleta e passaram a se organizar em assentamentos de comunidades agrárias, proporcionando o desenvolvimento rudimentar do comércio e das primeiras cidades. Para Joseph Campbell,

As primeiras cidades do mundo surgem na Mesopotâmia e, logo depois, no vale do Nilo durante o quarto milênio a.C. Isso aconteceu cerca de cinco mil anos depois do surgimento da agricultura. Ora, o período entre 10.000 e 4000 a.C. é o Neolítico, a nova Idade da Pedra, cuja principal deidade é a Deusa. A mulher faz nascer e alimenta, como a própria Mãe Natureza, e sua magia é a mesma magia da Terra. Essa profunda associação entre as duas é fundamental (CAMPBELL, 1990, p. 264).

Segundo Beck e colaboradores (2000), o exemplo mais famoso de representação da Grande Mãe é a Vênus de Willendorf (30.000 a.C.), encontrada às margens do rio Danúbio, na Europa Central, que apresenta os seios, nádegas e ventre formados por um bloco, de onde emergem a cabeça e as pernas. O número de conhecido de Vênus do Paleolítico é expressivo: são quase 250 estatuetas. Segundo Sandars (1968) grande parte das estatuetas Vênus tem a forma de um losango e certas partes da anatomia humana são exageradas: abdômen, quadris, seios, coxas, vulva.

A dessacralização do feminino foi um processo que se desenvolveu com o amadurecimento dos sistemas patriarcais e, especialmente, no cristianismo que transferiu o culto da terra para o céu, rompendo com os ciclos naturais em favor da linha reta que conduz ao céu; a nova noção de tempo que surgiu desse processo imprimiu novas configurações na sociedade (SENNET, 1997). A interpretação do feminino nas culturas patriarcais pode ser considerada, então, uma reatualização do imaginário coletivo impregnado com símbolos reproduzidos por gerações, como indica Neumann (2006), no recorte que segue:

Com a evolução judaico-cristã patriarcal, com suas tendências às abstrações de caráter monoteísta-masculino, a Deusa, como figura da sabedoria feminina, foi destronada e reprimida. Sobreviveu somente de forma secreta, principalmente através de expedientes heréticos e revolucionários, cuja averiguação transcende a nossa tarefa. Não podemos descrever de que forma a Grande-Mãe substituiu como Bruxa nem o seu retorno durante a Renascença e seu ressurgimento nos tempos modernos. Devemos nos contentar com algumas imagens da esfera cristã para ilustrar a irreprimível vitalidade arquetípica da Grande-Mãe (NEUMANN, 2006, p. 287-288).

Sobre o ataque processado ao feminino pela cultura patriarcal cristã, Carlos *Byington acrescenta que*, “a repressão da mulher e o ataque a ela como bruxa, devido a projeção nela dos arquétipos da Grande Mãe e da anima [...]” (BYINGTON, 2015, p. 38) fez parte do processo de dessacralização da mulher que não foi inaugurado pelo cristianismo, mas se asseverou no período medieval e resultou da virada cultural matricêntrica<sup>4</sup> para a patriarcal, revelando a face androcêntrica de organização das estruturas sociais. Com a dessacralização do feminino, a Grande Mãe desapareceu, sendo substituída pelo Grande Pai. O feminino seguiu sendo inferiorizado e recebeu sua maior alcuha pela Igreja no período do medievo, quando foram desferidas acusações sobre sua natureza demoníaca por associação ao pecado cometido por Eva no Paraíso.

O processo de dessacralização do feminino ecoou na modernidade e contribuiu para a inscrição da mulher na história como ser maligno, sob alegação de vilipendiosas acusações sobre sua moral e demonização de seu corpo, ancoradas em pressuposições religiosas que fundamentaram a maior perseguição de gênero da história, a caça às bruxas (MURARO, 2000). A ciência moderna do século XIX continuou o processo de subalternização do corpo feminino, herdando da antiguidade o sistema classificatório hipocrático e ancorando na diferença biológica pressupostos não só biológicos, mas morais sobre a natureza do feminino (MARTINS, 2004).

Na contemporaneidade a Deusa surge e manifesta-se no contexto do movimento dos círculos de mulheres e seus desdobramentos se fazem instrumentos de contestação do machismo e da subalternização do feminino ao longo da história, apresentando uma alternativa às estruturas de poder que mantiveram a mulher presa à lógica da família patriarcal mononuclear e heterossexual (SCOTT, 1995).

<sup>4</sup> Entende-se como cultura centrada na figura da mãe.

Os círculos de mulheres têm como proposta a experimentação colaborativa da ciclicidade da vida e o descentramento do indivíduo e ficaram conhecidos a partir da publicação do livro *O milionésimo círculo*, editado em 1999, pela psicanalista Jean Shinoda Bolen, e trata-se de um manual ou modelo de organização de círculo de mulheres e rodas de cura.

A proposta dos círculos de mulheres visa a mudança de paradigma da ordem ocidental androcentrada que subalterniza o feminino e atribui ao masculino o poder, nas palavras de Bolen (2003), a importância da iniciativa tem como função desconstruir a lógica ocidental e seu poder destrutivo, segundo a autora:

A civilização ocidental é a história do patriarcado, uma dominante e hierárquica história de poder e intelecto que, juntos, nos levaram a altíssimos níveis de tecnologia e à possibilidade de destruição de nosso planeta. Nossas florestas tropicais estão sendo devastadas e queimadas. Nosso ar, água e terra poluídos. [...] Lucro e poder como regras vigentes levam a isto e a guerras. Estão produzindo uma terra devastada (BOLEN, 2003, p. 109-110).

Nessa perspectiva, trata-se de uma ferramenta que, para a autora, tem o poder de transformar a experiência humana, porque “cada círculo é uma recuperação da forma arquetípica que emerge de cada Círculo de Mulheres que já existiu e cada Círculo, por sua vez, agrega energia ao campo arquetípico que tornará mais fácil a criação do próximo” (BOLEN, 2003, p. 30).

As práticas dos círculos têm como característica a desinstitucionalização da experiência espiritual e guardam semelhanças com as rodas litúrgicas do xamanismo e das religiões nativas. Os círculos têm como perspectiva a desconstrução da lógica linear ocidental e estão relacionados com uma possibilidade de aproximação do divino feminino afinada aos ciclos da Terra e da mulher. Para compreendermos a representatividade do círculo para esse movimento, reproduzimos abaixo considerações tecidas por Jean Chevalier (1986) em seu dicionário de símbolos:

O círculo é em primeiro lugar um ponto estendido. O ponto e o círculo têm propriedades simbólicas comuns: perfeição, homogeneidade, falta de distinção ou divisão. (...) constituem a manifestação do Ser único universal e não manifestado (...) O movimento circular é perfeito, imutável, sem começo nem fim (...) O círculo é usado para simbolizar também o céu, de movimento circular e inalterável. Em outro nível de interpretação, o céu em si torna-se um símbolo do mundo espiritual, invisível, transcendente. (...) Mais especificamente, o círculo simboliza o céu cósmico e, particularmente, as suas relações

com a terra. Neste contexto, “o círculo simboliza a atividade do céu, a sua inserção dinâmica no cosmos, sua causalidade, a sua exemplaridade, o seu papel providencial”. Além disto, há ligações com os símbolos da divindade associada à criação, cuja vida ocorre, regula e organiza (...) De acordo com os textos de filósofos e teólogos, o círculo pode simbolizar a divindade considerada, não apenas em sua imutabilidade, mas também a sua bondade como difusora origem, de subsistência e consumação de tudo coisas; o alfa e o ômega. (...) O círculo simboliza o sopro da divindade sem começo nem fim (CHEVALIER, 1986, p. 300-301).

Os círculos de mulheres são grupos considerados pelas participantes grupos inclusivos por abordarem o feminino em todas as suas expressões de gênero, categorias étnico-raciais e de classe e, também contam com a abordagem de cosmologias de culturas distintas e os encontros são marcados por rituais que proporcionam vivências que exaltam o feminino em todas as suas faces, a jovem, a mãe e a anciã.

Nos ritos, o sagrado se manifesta pela reatualização de acontecimentos divinos, realizados em tempos e espaços distantes, por personagens que, em geral, são representados por figuras sublimes (ELIADE, 2010). Os ritos, funcionam como eventos performáticos e sua eficácia relacionada mais à questão da experiência do que de crença (GEERTZ, 2014; PEIRANO, 2003; SEGALLEN, 2002). As performances rituais buscam a integração da mulher com as características da Deusa que são descritas por arquétipos<sup>5</sup> particulares que traduzem um conjunto de características primordiais, permitindo-a, assim, reorganizar sua conduta particular (JUNG, 2000).

A tônica dos encontros está no processo de ressignificação e cura do feminino intermediado pelo sagrado e mediado pelo corpo evocado nas práticas de cada grupo e diz respeito às hierofanias específicas traduzidas pelo mito da Deusa ou da Grande-Mãe, através do qual “algo sagrado se revela” (ELIADE, 2010, p. 17). Esta forma de concepção do sagrado, estabelece uma orientação à homogeneidade caótica do mundo real feminino, pois ela era a própria “personificação de um poder motivador ou de um sistema de valores que funcionava para a vida humana e para o universo” (CAMPBELL

<sup>5</sup> Jung usou o conceito de arquétipo em sua teoria da psique humana, ele acreditava que arquétipos de míticos personagens universais residiam no interior do inconsciente coletivo das pessoas em todo o mundo, arquétipos representam motivos humanos fundamentais de nossa experiência como nós evoluímos consequentemente eles evocam emoções profundas. Portanto, arquétipos são conjuntos de imagens primordiais, provenientes de uma sucessão de repetições progressivas de uma mesma experiência durante muitas gerações que ficaram armazenadas no inconsciente coletivo. JUNG, Carl Gustav. Os arquétipos e o inconsciente coletivo Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

1990, p. 24).

O movimento do círculo de mulheres caracteriza-se como uma filosofia de vida com propostas que variam entre práticas mais voltadas à saúde feminina a apelos mais místico-psicológicos. As práticas estimulam um estilo de vida saudável supostamente ecológico focado na conscientização das mulheres sobre seus ciclos naturais como o nascimento, a menstruação, a gestação e a menopausa, associando tais eventos à força inata que habita cada mulher, despertando-as para a reconciliação com o corpo que representa em si a Grande-Mãe e a Deusa. Mas o que é a essa Deusa evocada por esse movimento de mulheres na contemporaneidade? Woolger & Woolger (2007, p. 14-20), explica que:

Com “Deusa” queremos exprimir a descrição psicológica de um tipo de complexo de personalidade feminina que reconhecemos intuitivamente em nós, nas mulheres à nossa volta, e nas imagens e ícones que estão em toda parte em nossa cultura. [...] Uma deusa é, portanto, a forma que um arquétipo feminino pode assumir no contexto de uma narrativa ou epopeia mitológica. Num conto de fadas, esse arquétipo pode aparecer como princesa, rainha ou bruxa. Ela se expressa, de forma inexplicável, no ato sexual prazeroso, na maternidade, na paixão, no desejo, na sexualidade e impele à união, à coesão social, à comunhão, aos impulsos de transformação. Significa a essência do Feminino, não está apenas no nível inferior, invisível e imaterial como supunha o patriarcado secular, tampouco é excrescência erótica “cheia de sangue e saliva”, “feita das imundícies da terra”, como a consciência ascética hebraica descreveu Lilith. As Deusas são fontes derradeiras daqueles padrões emocionais de nossos pensamentos, sentimentos, instintos e comportamento que poderíamos chamar de “femininos” na acepção mais ampla da palavra (WOOLGER; WOGLER, 2007).

O simbolismo da Deusa na contemporaneidade implica a aceitação da materialidade da vida como ela é, em que o corpo é o viés da sacralidade que se expressa na vida das mulheres. Por essa razão, com frequência, as mulheres são exortadas a aceitarem seus corpos como são, reforçando a importância da ecologia do corpo no processo de cura do feminino. Nesse sentido, a Deusa, segundo as crenças do movimento, devolve à mulher a posse do próprio corpo, proporcionando-a resgatar as dimensões da vida marginalizadas pelas religiões judaico-cristãs.

Esse preceito se traduz pela interpretação feita pela feminista, ecologista e mística, conhecida como “bruxa da nova era”, Starhawk, que acredita que a tradição da Deusa oferecia novas possibilidades. Segundo ela, “[...] A

força primitiva da natureza e o intenso prazer da intimidade sexual assumiram papéis centrais como caminhos para o sagrado, em vez de serem negados, denegridos ou encarados como periféricos” (STARHAWK, 2001, p. 13).

Neste sentido, o poder da Deusa é evocado e adaptado a todas as tradições religiosas, mas também sem identificação com uma religião específica. Portanto, a religião da Grande-Mãe ou da Deusa é recriada nos mais diversos grupos buscando-se construir um enfoque adequado para os tempos modernos.

Mas, o que significa o retorno da Deusa na atualidade? Muito se tem falado sobre a falência do projeto de racionalidade da modernidade e mudança de paradigma na contemporaneidade (SANTOS, 2008; BAUMAN, 1999) e as discussões sobre o feminismo e suas vertentes parecem vir nesse bojo. De fato, a insustentabilidade dos modos de viver contemporâneo parecem ir de encontro ao modelo ecológico de vida sugerido pelo movimento do círculo de mulheres e pelo próprio feminismo. E, nessa medida, a Deusa, na forma de um arquétipo feminino (WOOLGER; WOGLER, 2007) de força e determinação, eclode nos movimentos de mulheres contemporâneas e, após anos de dominação falocêntrica, a Deusa retorna, manifestando-se sob formas diversificadas. Edward Whitmont (1984), em seu estudo sobre o retorno da Deusa, trabalha com base na teoria analítica junguiana e acredita na recuperação dos aspectos femininos da pessoa e, segundo o autor, a Deusa

[...] retorna e promove mudanças e cataclismos, sugerindo a valorização da mulher, forçando a integração de um novo mitologema da divindade materna que possa aliviar o ressentimento contra a violência cultural que descaracterizou o ser feminino. Guardiã da interioridade do ser humano, a Deusa rege os instintos, os sentimentos, a intuição, a emoção e a profundidade do Feminino (WHITMONT, 1984, p. 11).

O mito da Deusa, submerso no inconsciente coletivo, ressurgiu como a representação coletiva de um modelo interpretativo que, por meio de um discurso específico, traduz os anseios da mulher contemporânea. A sabedoria feminina inconsciente intervém com grande poder na vida contemporânea, tornando-se o princípio transformador de concepções relativas à mulher. E, em resposta, despontam movimentos femininos em todo o mundo articulados em torno do resgate da espiritualidade da mulher, eclipsada por séculos de colonização monoteísta.

Nesse processo, a mulher, protagonizando mitos em suas jornadas existenciais, reage a séculos de silenciamento e subjugação, acreditando ser capaz de mudar o curso de sua história e ressignificar os sentidos de ser mulher. Nesses termos, as práticas dos círculos de mulheres parecem indicar uma tentativa de retorno à mulher primordial, um processo alquímico transformador (JUNG, 2002) da experiência da mulher. Tal iniciativa parece denotar uma característica muito mais psicologista do que religiosa do movimento, que busca, por intermédio de práticas não institucionalizadas, ressignificar o imaginário da mulher que, subjugada pela cultura patriarcal, teve sua alma trancada no porão escuro da existência moderna.

É inegável que a emancipação conquistada pela mulher contemporânea, graças às lutas dos movimentos feministas, possibilitou sua **inserção no mercado de trabalho**, ampliação de sua **liberdade sexual e reprodutiva** e a conquista da **independência financeira** e dos **direitos políticos**. Entretanto, o discurso implícito nos movimentos dos círculos de mulheres parece ser um indicativo de que o enfrentamento da sistemática opressão da desigualdade de gênero também inclui questões não materiais e a psicologização das experiências espirituais parece um sintoma disto.

A opressão vivenciada pelas mulheres por séculos foi responsável pela sua marginalização e marcou sua existência com sentimentos de negação e rejeição como a auto aversão, a baixa autoestima e a culpa, associando-se e naturalizando-se como traços da personalidade feminina. Esses traços de personalidade se manifestam muito frequentemente em relações marcadamente desiguais alimentadas pelo ciclo de dominação e subordinação e foram difundidos por meio de práticas socioculturais, convergindo seu sentido para as relações desiguais de gênero (WALDOW, 1996). Nesse ponto, evidencia-se a realidade do sofrimento psíquico enfrentado pela mulher e resultante relações desiguais.

Enquanto o movimento feminista deu voz às mulheres na perspectiva política e de direitos, o círculo de mulheres parece se destacar na atualidade por sua proposta integrativa e supostamente inclusiva que, por intermédio da experiência corporal e espiritual, objetiva resgatar o feminino da opressão. A conscientização da opressão parece ser o elemento chave da ressignificação proposta pelo movimento.

O movimento do círculo de mulheres, portanto, pode ser considerado um desdobramento contemporâneo das conquistas políticas alcançadas pelas mulheres, e uma ferramenta com um viés supostamente empoderador, calçado em uma proposta de reconexão individual que tem na experiência espiritual o motor transformador de desordens psíquicas ocasionadas pela opressão de gênero.

### **Considerações finais**

O movimento dos círculos de mulheres vem eclodindo na contemporaneidade como uma reação ao poder opressor do patriarcado androcêntrico e parece reunir em torno de um ideal grupos de mulheres dispostas a “curar” suas “feridas” interiores e ressituar o conhecimento sobre o feminino sob a tutelas das próprias mulheres na tentativa de reorientar as práticas de cuidado.

Dessa forma, os círculos de mulheres podem ser considerados um ato político, pois luta contra os fantasmas que ainda habitam a alma feminina, e, nesse bojo, parece importante destacar a relevância do protagonismo que a espiritualidade assume em torno das articulações que fazem parte da pauta de reivindicações desses grupos de mulheres. Nesse ponto, a espiritualidade desponta como elemento que perpassa os sentidos, dando voz às demandas desse grupo de mulheres que identificam as questões de gênero a aspectos espirituais.

Nessa medida, parece urgente um debate sobre a construção histórica e cultural da relação da mulher com o sagrado na sociedade, pois dessa associação despontam alguns dos valores que norteiam a sociedade e perseguem as mulheres até os dias atuais, pois a cultura é o viés que perpetua a subalteridade feminina em suas diferentes dimensões. Consideramos que o resgate do feminino pelas vias do sagrado pode ser tomado como um dos caminhos da luta política pela descolonização da lógica patriarcal e do inconsciente coletivo feminino. Ao resgatar mitos e atualizar ritos, o movimento dos círculos de mulheres permite a problematização das questões que envolvem a individualidade do “ser mulher”, trazendo luz à noite escura das questões femininas adormecidas no emaranhado de crenças que subjugarão e paralisaram a mu-

Iher frente à violência simbólica impressa pelo poder androcêntrico.

Desse modo, no bojo das transformações do mundo contemporâneo, a articulação entre gênero e religião parece funcionar como um instrumento de empoderamento feminino. Ao passo que as discussões sobre as desigualdades de gênero gestam nesses grupos de mulheres as bases do pensamento crítico, essas mulheres são transformadas em novos sujeitos políticos e conscientes.

Logo, resgatar a subjetividade do feminino despertada por questões da ordem espiritual pode ser considerado um ato político que dialoga com a antropologia e psicologia no âmbito das discussões sobre as temáticas de gênero. Por essa razão, acreditamos que o fim das iniquidades e das desigualdades de gênero passa necessariamente pela transformação da cultura de ódio ao feminino e isso se dá obrigatoriamente pela resignificação das crenças sobre a mulher disseminadas culturalmente na sociedade.

## Referências

BADINTER, E. **Um é o outro**: relações entre homens e mulheres. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1986.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOLEN, J. S. **O milionésimo círculo**: como transformar a nós mesmas e ao mundo: um guia para círculos de mulheres. São Paulo: TRIOM, 2003.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BOURDIEU, P. **escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BYINGTON, C. A. B. **Prefácio do Martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Editora Record; Rosa dos Tempos, 2015.

CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CHEVALIER, J. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

COLLINS, P. H. **The black feminist thought**. Londres: Routledge, 2000.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JUNG, C. G; SILVA, D. M. R. F (trad.). **Psicologia e alquimia**: estudos alquímicos. v. 13. Petrópolis: Vozes, 2002. (Obras completas de C. G. Jung.)

MACHADO, P. S. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, n. 24, p.249-281, jan./jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332005000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/kN4fYSQPNSWFxh9SbLGxtct/abstract/?lang=pt> Acesso em: 31 de maio de 2023.

MARTINS, A. P. V. **Visões do feminino**: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MURARO, R. M. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 2000.

NEWMANN, E. **A grande mãe: um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente**. São Paulo: Cultrix, 2006.

PEIRANO, M. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANDARS, N. K. Prehistoric art in europe. **The Art Bulletin**, United States, v. 52, n. 4, p. 423-427, nov. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/00043079.1970.10790401>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043079.1970.10790401>. Acesso em: 16 maio. 2021.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Brasil, v. 20, n. 2, p. 71-99. mar. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> Acesso em: 31 maio. 2023.

SEGALEN, M. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SENNETT, R. **De carne e pedra**. São Paulo: Record, 1997.

STARHAWK. **A dança cósmica das feiticeiras: guia de rituais à grande Deusa**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001.

WALDOW, V. R. Mecanismos de opressão: uma questão de gênero. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 64-69, jul./dez.1996. DOI: <http://>

[dx.doi.org/10.5380/ce.v1i2.8760](https://doi.org/10.5380/ce.v1i2.8760). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/8760>. Acesso em: 31 maio. 2023.

WHITMONT, E. C. **O retorno da deusa**. São Paulo: Summus, 1984.

WOOLGER, J.; WOOLGER, R. **A deusa interior**: um guia sobre os eternos mitos femininos que moldam nossas vidas. São Paulo: Cultrix, 2007.



## Narrativa mítica Guarani *Mbya*: a anta e a tartaruga (*Mbore ha'egue Karumbe*)

### *Guarani Mbya mythical narrative: the tapir and the turtle* (*Mbore ha'egue Karumbe*)

Marília Gomes Ghizzi Godoy<sup>1</sup>

**Resumo:** A narrativa “A anta e a tartaruga” está registrada no contexto da formação de material didático para a escola indígena. O enredo desenvolve-se por meio de um diálogo entre a natureza e a cultura em que os animais ganham representatividade expressiva do *nhandereko* (modo de ser) na cultura Guarani *Mbya*. A distância e os limites da vida animal em relação à vida humana descobrem-se por meio de um percurso próprio de ação e conhecimento fundamentados no desempenho cultural. Estruturando-se miticamente, o conto reúne experiências diversas em que se unem a narradora, os personagens, os ouvintes e os educadores, no mesmo empenho de salvaguardar a memória por meio da oralidade como estratégia para educar as novas gerações.

**Palavras-chave:** Guarani *Mbya*; Oralidade; Memória. Mito.

**Abstract:** The narrative “The tapir and the turtle” is registered in the context of the formation of didactic material for the indigenous school. The plot develops through a dialogue between nature and culture in which animals gain expressive representation of the *nhandereko* (way of being) in the Guarani *Mbya* culture. The distance and limits of animal life in relation to human life are discovered through a specific course of action and knowledge based on cultural performance. Mythically structured, the short story brings together diverse experiences in which the narrator, characters, listeners and educators, unite in the same effort to safeguard memory through the orality as a strategy to educate the new generations.

**Keywords:** Guarani *Mbya*; Orality; Memory; Myth.

<sup>1</sup> Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1968), mestrado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1980) e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995). Foi professora titular da Universidade São Marcos no Programa de Pós-Graduação em Educação, Administração e Comunicação - Nível Mestrado (2002-2012). Desenvolveu projetos sociais de inclusão cultural e estudos de identidade, no Bairro Ipiranga (2004-2010). Tem experiência na área de Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: indígenas, afrodescendentes, Guarani *Mbya*, cultura, educação, religião e políticas públicas. Coordena projetos sociais em aldeias indígenas guarani, patrocinados pela Secretaria Estadual de Cultura (SP), Edital ProAc (2008-...). Faz parte como docente em tempo integral do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (UNISA). Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Imaginário da Universidade Santo Amaro (UNISA); do Grupo de Pesquisa Migração e Identidade do Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo (CERU).

## Introdução

Várias etnias falantes de línguas da família linguística tupi-guarani, subgrupo guarani, identificam-se historicamente pelo termo guarani com o propósito de um fortalecimento político (CHAMORRO, 2014). Na América Latina, ocupam parte do Brasil, da Argentina, do Paraguai e da Bolívia. Em território brasileiro, conforme Schaden (1974), os falantes distinguem-se em três subgrupos – *Kaiowa*, *Nhandeva* e *Mbya* –, e dividem-se do seguinte modo: 43.401 *Kaiowa*; 8.026 *Mbya*; 8.596 *Nhandeva*, 7.500 Guarani, totalizando 67.523, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011).

No contexto da literatura etnológica sobre os povos americanos, os Guarani se destacam como centrais nas publicações.<sup>2</sup> Por meio desses estudos, foram construídos conhecimentos fundamentados nas experiências extraordinárias em que o caráter metafísico do pensamento indígena se produziu como expressivo das aspirações ocidentais de realização humana. Por causa dessa característica, os Guarani são designados como “teólogos da selva”, poetas e filósofos (CICCARONE, 2004, p. 82).

As experiências culturais desses povos foram abordadas por pesquisadores desde meados do século XX, como expressões da vida cotidiana e dos territórios conflitantes. A ideia essencial do pensamento nativo originou-se diante do termo *reko*, derivado do verbo *eko*, que significa vida, sistema cultural (DOOLEY, 1982). Chamorro (2014) lembra da inexistência do termo religião, sendo *reko* o termo expressivo também desse conceito. A designação *nhandereko katu* envolve a experiência religiosa não como uma submissão aos deuses, mas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do que o grupo considera como seu (*nhande*), próprio e bom (*katu*) (CHAMORRO, 2004). Melià, Saul e Muraro ressaltam essa concepção, assinalando que:

O mais antigo dicionário, o *Tesoro de la lengua guaraní*, de 1639, do padre António Ruiz de Montoya, já registrava estes significados. O “modo de ser” guarani é constituído ainda por duas formas essenciais: o *ñandé rekó katú* (nosso modo de ser autêntico e verdadeiro) e o *ñandé rekó marangatú* (nosso modo de ser bom, honrado e virtuoso enquanto religioso) (MELIÀ; SAUL; MURARO, 1989, p. 293).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Conforme Viveiros de Castro, a produção etnológica sobre os Guarani do Sul do Brasil e Paraguai suplanta a dos demais grupos Tupi, estes também predominantes na bibliografia (VIVEIROS DE CASTRO, 1984/1985, p. 15-16). A compilação de Melià, Saul e Muraro (1987), os dois volumes da Bibliografia Crítica da Etnologia Brasileira (vol. I e II) registram os estudos produzidos.

<sup>3</sup> Essa concepção foi registrada por Montoya, em 1639.

Compreendem-se, nessa dimensão, práticas, mitos, crenças, histórias e prescrições (CHAMORRO, 2014).

Além disso, as três parcelas Guarani em território brasileiro reclamam os termos *teko porã* e *teko katu*, exigindo uma sensibilidade no trabalho etnográfico, pois colorem com uma agilidade própria os seus compromettimentos frente às influências do branco, do invasivo *teko rovai* (fora do nosso sistema) (DOOLEY, 1982).

Os *Kaiowa* e os *Paĩ-Tavyterã* referem-se ao *teko katu* e à variante *teko porã* como os bons costumes às normas étnicas tradicionais e ao sistema original que orienta a vida dos seres divinos e divinizados. Os *Mbya* identificam o modo de ser dos que habitaram a primeira terra e estabeleceram regras que devem orientar sua vida (CHAMORRO, 2004). Assim, os *Mbya* são os que mais tendem a afirmar-se pelo critério *oreva* (inclusivo, nós); os *Nhandeva* ou Chiripa mais concessivos ao outro (*nhandeva*), e os *Kaiowa* e os *Paĩ Tavuterã* assumem a posição intermediária (CHAMORRO, 2004).

Essa comunicação diz respeito aos *Mbya*, em suas produções culturais relacionadas com a palavra escrita (*mbopora*), no contexto da escola indígena, apresentando-se expedientes decorrentes da política de educação ligada aos indígenas.

Há registros da criação de leis que enfatizam o sentido de cidadania das políticas de educação. Consideram-se: a Constituição Federal de 1988 (artigos n.º 216 e n.º 231) (BRASIL, 1988); a Regulamentação de 1991 pelo Ministério da Educação que inseriu, sob a coordenação da união, as ações da educação, escolas indígenas com execução das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996); a Resolução n.º 3 de 1999 (Conselho Nacional de Educação), que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999); a Resolução SE n.º 147/03 de 29/12/03, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013); o Decreto n.º 44.389/04, de 18/02/04, que dispõe sobre a criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena – CECI (SÃO PAULO, 2004a); o Decreto Estadual n.º 48.532/04, de 09/03/04, que estabelece diretrizes relativas à Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas e cria o Conselho Estadual dos Povos Indí-

genas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas (SÃO PAULO, 2004b).

O surgimento das escolas de educação infantil e a projeção dos três Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) nas aldeias Barragem e *Tenonde Porã*, coordenados pela subprefeitura de Parelheiros e *Tekoa Pyau* pela subprefeitura de Pirituba, tornaram-se centrais diante de propostas pedagógicas da prefeitura de São Paulo (FERREIRA; GODOY, 2014).

Como metodologia de trabalho, considerou-se a obra literária designada *Nhandereko nhemombe'u tenonderã*: Histórias para contar e sonhar, de autoria de Educadores Guarani, editado em 2007, resultado de um investimento pedagógico liderado pelo antropólogo André Amaral de Toral, com assessoria antropológica de Luís Donizete Benze Grupioni e orientado pelos CECIs. Escrito em Guarani *Mbya*, o conteúdo ainda aguarda uma tradução – as histórias foram escritas por educadores indígenas das aldeias, e retratam o esforço e o empenho em respeitar o contexto oral em que foram contadas.<sup>4</sup>

Nos ambientes de escolaridade dos CECIs, os autores recolheram as narrativas em uma publicação que reúne 42 histórias em 89 páginas. Para este trabalho, foi escolhido o texto *Mbore ha'egue karumbe* (A anta e a tartaruga), relatado pela professora Giselda Pires de Lima (Gera) (LIMA, 2007). Observou-se a presença de uma linguagem familiar que se expressa mediante uma situação própria de alteridade, um diálogo em que a palavra atravessa a vida animal e cultural.

A narrativa se enaltece pelo poder das palavras e pela contextualidade do saber (*arandu*). A compreensão e a expressão do texto pelos ouvintes projetam-se no verbo *nhembo'e* estudar, treinar-se, prestar culto, orar, contar (DOOLEY, 1982). *Nhembo'ea*: histórias, contos. Retrata-se um significado marcante como *mba'e ypy*: mito (DOOLEY, 1982) – literalmente, esse termo quer dizer “coisas antigas”.

### **Narrativa: Mbore ha'egui Karumbe**

*Peteĩgue ma je oiko raka'e peteĩ mbore kunha ha'e gui peteĩ karumbe ava. Ha'e kuery ma je kyrĩmba'i okuapy jave ixy kuery omanomba. Ha'e ra-*

<sup>4</sup> Neste trabalho, foi feita uma revisão técnica do texto Guarani *Mbya*, conforme as atuais definições da escrita realizadas nas escolas paulistas. Esse trabalho e a sua tradução para o português contou com o apoio do professor Jordi Ferri.

*mia py jojou ka'aguy re vy, joguereko joupive'i, tuvixapa peve.*

*Ha'e vy ma je ha'e kuery jovai gui nhomboery. Mbore ma je karumbe pe aipo e'i:*

*– Xee ma romboery “Japu'a” – he'i.*

*Ha'e rã je Japu'a ovy'a vy ha'e ju oirũ pe aipo e'i:*

*– Ndee ma ndereryrã “Tumbija” – he'i.*

*Ha'e kuery mokoĩ ma je joupive'i tema ikuai, joupive okaru, ojau, oke, oguata ha'e gui jovai gui nhomongaru. Tumbija ma je ojou yvyra'a, jai rogue ha'e nunga'i, Japu'a ho'u aguã. Japu'a ma je kyrĩ'i va'e vy ndojouive mba'emo rei, amongue py yvyra'a yvy rupi ho'a va'ekue-ekue rive'i ma je ogueraa oirũ Tumbija pe.*

*Ha'e rami ikuai'i ramo je amboae ae mba'emo ra'y-ra'y kuery onhemongeta okuapy:*

*– Marã rami tu ha'eve peteĩ mbore ha'e gui peteĩ karumbe joupive ikuai aguã? – he'i je okuapy joupe-upe.*

*Ha'e rami vy ma je teĩ ka'aru'i jave ma je peteĩ gua'a oo gua'y kue'iry reve Tumbija ha'e gui Japu'a ro py jopou vy. Ha'e ramia py ma je gua'a oporandupa rei ma oiny:*

*– Xee tu aikuaaxe ri ma, marã rami tu ha'eve ha'vy guĩ rami peiko aguã? – he'i.*

*Ha'e vy ma je Tumbija ijayvu vy aipo e'i:*

*– Ore tu orekyrĩ'i reve ri ma orexy kuery omanomba'i karamboae. Ha'e ramia py ma, tape rupi xeporiau rei reve aguata avy ka'aguy rupi, xekupe re jatevu ho'apa, ha'e rami vy ma yakã rembe re avaẽ ajau aguã. Ha'e jave ma aexa Japu'a, yakã yvy'iry ojae'o oiny, iporiau vaipa avi oiny. Ha'e vy ma aporandu ixupe: “Mba'e re tu rejae'o reiny?” Ha'e ramo Japu'a aipo e'i: “Xexy ma omano, ha'e ramo ndaiko kuaavei ma ainy, xee ae'i apy aĩ vy, akaruxe ma guive ainy”, he'i. Ha'e rami vy aipo a'e: “Ha'e rami xee voi aiko, xexy omano ma avi, ha'e ramo avi ae xee voi xee ae'i aguata aikovy.”*

*Ha'e rã je gua'a ha'e nunga oendu vy onhemboaxy vaipa. Ha'e vy ma je ijayvu Tumbija ha'e gui Japu'a pe:*

*– Ha'evete katu guĩ rami pendekuai porã'i, amongue py amboae kuery ndoikuaai vy ijayvu opa marã rei teĩ – he'i.*

*Ka'aguy re ma je heta mba'emo ra'y-ra'y oiko: guyra'i, xivi, ka'i, xi'y,*

*mboi, tay, ha'e nunga. Guyra'i ma je ikuai guyra'i reve ae, joegua meme'i ikuai. Mba'emo ra'y-ra'y ramo, ha'ekue rami ae, joegua meme'i joguereko. Tumbija ha'e gui Japu'a rive ma je joegua e'y joupive joguereko.*

*Peteĩ ka'aru re ma je Japu'a aipo e'i:*

*– Tumbija, xee ma xeretarã kuery reve e'y ae aiko, va'e ri avy'a ta'vy guĩ rami xeirũ'i reiko rã, jovai gui nhanhomongaru, joa py jake. Ha'e ramia gui ma xee ndaipotai ndee xereja.*

*Ha'e rã je Tumbija aipo e'i:*

*– Xee voi ha'e rami ae avi, avy'a joupive jaiko rã. Ha'e ramia gui ma xee amano'i vy tema ndegui apoi 'rã, – he'i Tumbija oirũ Japu'a pe.*

*Peteĩgue ma je ha'e kuery mokoĩ oo yakã py ojau aguã. Ha'e ramia py ma je oexa heta karumbe yy py ho'yta okuapy rã. Ha'e vy Japu'a onhe-momby'a ha'e kuerya py oo aguã. Ha'e rã je Tumbija hexe oma'ẽ vy ijayvu oo aguã guetarã kuery jopopy aguã.*

*Ha'e ramo je Japu'a oo ma oiny, karumbe ri vy mbegue'i je oo oiny, hare'i ma rire je ovaẽ. Ha'e vy ma je aipo e'i:*

*– Javya rei ju! – he'i.*

*Ha'e rã je nombovai, hare ma rire je peteĩ karumbe tujave va'e ojojai rei vy aipo e'i:*

*– Aipo ma rako, karumbe va'e ri tapi'i re omenda va'e ovaẽ ma – he'i rã je pavẽ opuka vy ho'a-ho'a okuapy.*

*Ha'e rire je Japu'a ojae'o reve ojevy ju oirũa katy. Ha'e vy ma je Tumbija pe ojae'o reve aipo e'i:*

*– Xeregua kuery tu ndaxerayvui, ha'e vy tu axarura rã xejojai rei rive ri ma nhande nhamenda'i va'e rami rive ju ijayvu okuapy – he'i.*

*Ha'e rã je Tumbija ijayvu:*

*– Tove katu, eju tema jajau, epena eme ha'e kuery re – he'i.*

*Ha'e rami rire je Tumbija ju guetarã kuery oexa vy oo ogueroayvu aguã. Ha'e rã je ha'ekue rami ae ju hetarã kuery:*

*– Upe rako, tuvixa ha'eve'i vy e'y ava karape'i re omenda va'e, marã rami vy porei ma omenda rire ndojukai teri? – he'i.*

*Ha'e ramia py ma je mokoĩve iporiau. Tumbija ma je omendaxea oendu, ta'yxe guive ma. Japu'a voi je ha'e rami ae avi. Ha'e ramigua oĩ teĩ va'e ri ndojoui ta'vy oirũrã, omenda'i aguã, ta'y'i aguã. Ha'e rami vy je ikuai tema,*

*amongue ara re je iporiau ete mokoïve.*

*Peteïgue ma je ka'aru ovaë ma ramo, Japu'a aipo e'i:*

*–Tumbija, jaa avi jake – he'i.*

*Ha'e kuery ma je yakã rembe re jogueroke. Ha'e va'e pytũ re ma je Japu'a oke vy ojexa ra'u. Ha'e vy ma je oexa ra'u peteï kunumi iporã va'e, ijao xiĩmba va'e. Ha'e va'e ojexa ra'u rã je oporandu merami ixupe, mba'e re pa iporiau oikovy, merami oporandu ixupe. Ha'e rire je ava va'e aipo e'i merami:*

*– Xee ma xerery Xondaro, aju apy, xeruete rembiguai. Ema'ë ko yy py. – He'i rã je anhetë, Japu'a oma'ë vy oexa peteï kunha porã ha'e gui peteï ava porã, ha'e vy ma je Xondaro ijayvu ju:*

*– Kova'e ava ma ndee, ha'e gui kunha va'e ma Tumbija, peë ma penhemboaxy rei'i peikovy ramo ma xeruete xembou apy, amombe'u aguã, peo 'rã ko'ë rã yvy'ã tuvixave va'e py, ha'e py pevaëa py ma peë mokoï peï 'rã joa'i py, opa mba'e oï teï ae ke penhemondyi eme, penha eme – he'i.*

*Ha'e rire je anhetë, Japu'a ko'ë ma ovya re ovy onhemboaxy'i reve. Ha'e vy ma je Tumbija pe omombe'u oexa ra'u ague. Ha'e vy aipo e'i:*

*– Aỹ jaguata ta mate, jaaxa mboapy yvy'ã nhavaë aguã tuvixave va'e py.*

*Ha'e rã je Tumbija aipo e'i:*

*– Kore, mombyry ta'vy, xee ma xetuvixa va'e vy xekane'õ voi-voi 'rã – he'i.*

*– Ha'e teï ae ma, teï ke jaa, xemoï ndekupe ary ha'e gui jaa jaguata.*

*Ha'e rami vy ma je anhetë jogueraa ma, ka'aguy re je opytu'u-tu'u py je oo, mokoï pytũ ka'aguy re okea py ma je ovaë yvy'ã tuvixave va'e py, ha'e py ma je ijapy'i py ma nhogueno'ã. Ha'e py ma je oky, yvytu, yapu ratã-ratã ma, amandau guive je ho'a. Ha'e rã je Tumbija onhemondyi ma, ha'e vy ma je Japu'a pe aipo e'i:*

*– Kore, jaguejy ma ta'vy, yvytu tu nhanderoveve ta ma rima – he'i.*

*Ha'e ramo je Japu'a ombovai:*

*– Aỹ ke, enhemondyi eme, ndepy'a guaxu ke, ndoikoi 'rã ko mba'e-ve – he'i.*

*Ha'e rire ma je yapu, yvytu ha'e gui amandau oaxapa ju. Ha'e vy ma je oky rive'i ma. Ha'e gui mae ma je mboapykue onhemboxi ha'e kuery oia py. Ha'e rã je Tumbija onhemondyi avi, mba'e ta Japu'a ma je ava rami opu'ã*

*oiny.*

*Ha'e vy ma je mokoïve ojae'o reve nhokuavã. Ha'e vy ma je Japu'a yvate re oma'ẽ vy ojerojy'i reve aipo e'i:*

*– Porã ete aguyjevete katu Xeru Ete! – he'i.*

*Ha'e vy je mokoïve'i mborai'i oupi'i rire oguejy ju yvy'ã guy katy. Ha'e vy ma je Japu'a a'ïpo e'i:*

*– Aỹ ma Tumbija, ha'eve ma nhamenda'i aguã, jajapo aguã nhanderekoarã'i, nhandera'y kuery jareko'i aguã – he'i.*

*Ha'e vy ma je anhetẽ, Japu'a ha'e gui Tumbija omenda. Ha'e ramia py ma je, hare ma rire tekoa ja'ea ma oĩa py je mbore ha'e gui karumbe anho je heta ikuai joupive.*

### **Tradução: A anta e a tartaruga**

Era uma vez uma anta fêmea e uma tartaruga macho. Quando os dois eram muito pequenos ainda, suas mães morreram. Foi então que eles se encontraram no mato e ficaram juntos, cuidando um do outro até serem adultos.

Um dia, eles se deram nome um ao outro. A anta disse à tartaruga:

– Eu te dou o nome “*Japu'a*”, disse.

Então *Japu'a* ficou muito feliz e disse à sua amiga:

– O teu nome será “*Tumbija*”.

Os dois ficavam o tempo todo juntos e faziam tudo juntos: comer, tomar banho, dormir, caminhar, e alimentavam um ao outro. *Tumbija* achava frutas e folhas para *Japu'a* comer. *Japu'a*, como era pequeno, quase não conseguia achar nada de comida, se não fosse algumas frutas caídas no chão, que levava à sua amiga *Tumbija*.

Como viviam juntos desse jeito, os outros animais do mato se perguntavam:

– Como pode ser aceitável que uma anta e uma tartaruga vivam juntas?

Um dia, quando era de tarde, uma arara foi com seus filhos até a casa de *Tumbija* e de *Japu'a* para visitá-los. Durante a visita, a arara questionou:

– Eu quero saber como é possível que vocês vivam desse jeito?

– Quando nós éramos pequenos, nossas mães morreram. Então, eu fui

caminhando muito triste pelo mato. Muitos carrapatos caíram nas minhas costas, assim que fui até a beira do rio para tomar banho. Nesse momento, vi *Japu'a*, que estava chorando perto do rio, muito triste também. Então eu perguntei para ele: “Por que você está chorando?” E ele respondeu: “Minha mãe morreu, e eu não sei como vou viver. Estou sozinho, e estou com fome”. Eu, então, disse a ele: “Minha mãe também morreu, por isso eu também estou caminhando sozinha”.

Quando a arara ouviu isso, teve muita pena deles. Por isso, disse a *Tumbija* e a *Japu'a*:

– Que bom que vocês estejam juntos cuidando um do outro, mesmo que, às vezes, quem não sabe pelo que vocês passaram, fique criticando vocês.

No mato há muitos tipos de animais: pássaros, onça, macaco, quati, cobra, formiga, e muitos outros. Cada pássaro vive com os pássaros da sua espécie. E igualmente acontece com cada tipo de animal – cada um vive junto com os animais da sua espécie. Somente *Tumbija* e *Japu'a* vivem juntos sendo de espécies diferentes.

Uma tarde, *Japu'a* disse:

– *Tumbija*, mesmo que eu não more com os meus parentes, estou muito feliz tendo você como amiga, alimentando-nos um ao outro, dormindo um ao lado do outro. Por isso, eu nunca quero que você me deixe.

Então *Tumbija* respondeu:

– Eu me sinto igual, estou feliz por vivermos juntos. Por isso, eu só vou lhe deixar no dia em que eu morrer.

Um dia, os dois foram tomar banho no rio. Quando estavam tomando banho, eles viram muitas tartarugas nadando no rio. *Japu'a* sentiu vontade de ir em direção a elas. *Tumbija*, vendo como ela se sentia, disse para ela ir cumprimentar seus parentes.

Assim, *Japu'a* foi indo, muito devagar, por ser uma tartaruga, e bastante tempo depois, chegou até elas:

– Bom dia a todos!

Mas nenhuma das tartarugas respondeu. Bem mais tarde, uma tartaruga de mais idade, zombando dela, disse:

– Olha só, chegou quem casou com a anta, mesmo sendo tartaruga – e quando disse isso, todas as tartarugas riram.

Então *Japu'a*, chorando, voltou para sua amiga anta, e disse a ela:

– Meus parentes não gostam de mim, quando eu os cumprimentei, eles riram de mim porque nós estamos casados.

Então *Tumbija* disse:

– Deixa para lá, vamos tomar banho, não ligue para elas.

Depois disso, *Tumbija* também viu os parentes dela e foi falar com eles. E da mesma forma que aconteceu com *Japu'a*, seus parentes também zombaram:

– Olhem ela, que em vez de casar com um macho de bom tamanho, casou com um baixinho. Como será que depois de casar ainda não o matou?

Com isso, os dois ficaram tristes. *Tumbija* sentia vontade de se casar e ter filhos. *Japu'a* também se sentia assim. Mesmo assim, não achavam com quem casar e ter filhos. Por isso, eles continuavam juntos, sentindo-se muito tristes alguns dias.

Um dia, ao anoitecer, *Japu'a* disse:

– *Tumbija*, vamos dormir.

Os dois ficaram dormindo na beira do rio. Nessa noite, *Japu'a* teve um sonho. Ele viu em sonho um rapaz lindo, de roupas brancas. Esse rapaz perguntou-lhe por que ele estava triste. E depois o rapaz disse para ele:

– Eu me chamo *Xondaro*, vim aqui enviado por meu Pai Verdadeiro. Olhe na água.

Quando *Japu'a* olhou na água, viu uma mulher linda e um homem lindo, e *Xondaro* falou de novo:

– Esse homem é você e a mulher é *Tumbija*. É porque vocês estão sofrendo de tristeza que meu Pai Verdadeiro me enviou aqui, a fim de dizer a vocês para irem amanhã para cima da montanha mais alta. Chegando lá, vocês vão ficar juntos, apesar de tudo o que irá acontecer, não se assustem, não corram.

Quando de manhã *Japu'a* acordou, estava desconcertado. Ele contou seu sonho para *Tumbija* e depois disse:

– Agora vamos partir, vamos atravessar três montanhas até chegar à montanha mais alta.

Então *Tumbija* disse:

– Nossa, é muito longe. Eu, com o meu tamanho, vou me cansar logo.

– Mesmo assim, temos que ir, suba nas minhas costas e vamos.

Assim foi que eles começaram a caminhar, parando várias vezes pelo mato para descansar. Dormiram duas noites no mato e, no terceiro dia, chegaram à montanha mais alta e ficaram em pé lá em cima. Naquele momento, começou a chover e a ventar, e também começou a trovejar muito forte, e até caiu granizo. *Tumbija* assustou-se e disse para *Japu'a*:

– Vamos descer logo, o vento vai nos levar voando!

Então *Japu'a* respondeu:

– Não se assuste, tenha coragem, nada vai acontecer.

Pouco depois, deixaram de ouvir os trovões, e o vento e o granizo passou. Só continuava chovendo. Então caíram três raios onde eles estavam. *Tumbija* ficou muito surpresa, porque *Japu'a* estava em pé na frente dela em forma de homem.

Então, os dois se abraçaram, chorando. E depois *Japu'a*, olhando para o céu, fez três reverências e disse:

– *Porã ete aguyjevete katu*, Meu Pai Verdadeiro!

Os dois elevaram um canto em agradecimento, e depois desceram montanha abaixo.

Então *Japu'a* falou:

– Agora, *Tumbija*, podemos nos casar e fazer nossa aldeia para ter nossos filhos.

E assim foi: *Japu'a* e *Tumbija* casaram-se e depois de certo tempo, na sua grande aldeia, só havia antas e tartarugas, muitas, vivendo juntas.

## A palavra como centro do universo

Os homens ganham energia para a vida por meio da palavra divina. *Nhe'e*, *ayvu*, espírito-palavra ou alma-palavra, são designações da palavra divina e divinizadora: *ayvu* significa a palavra, a fala e a língua; *nhe'e* é o espírito que os deuses enviam para que se encarne nas criaturas prestes a nascerem (CADOGAN, 1959). Essas expressões denominam uma unidade densa, uma categoria-existência, compreensiva da complexidade da realidade humana e da vida como um todo (CHAMORRO, 2014).

Em direção distinta, de origem terrena ou animal, define-se a alma “ã”, que se dissocia da palavra divinizadora, e é responsável pelas crises, doenças e estados de tristeza: *ndovy'ai*, que significa não alegre. No contexto animal, envolvido pela alma terrena, o ser humano perde a verticalidade que o projeta para o mundo divino. *Ne'engue, ayvukue* é a expressão da perda definitiva da vida, por isso, trata-se de uma “ex-palavra” (CHAMORRO, 2014, p. 29).

O ser humano, constituído pelo dom da palavra, em sua verticalidade, realiza-se na vida cultural e, por meio dos rituais, são cultivados os saberes (*arandu*) divinos.

Durante o ritual *nhemongarai*, adquire-se o nome *ery mo'ã*, termo que significa “*aquelle que mantiene en pie el fluir del decir*” (CHAMORRO, 2004, p. 134). O nome liga o sujeito ao Cosmo, construindo seu equilíbrio no mundo. A palavra recebida é um desígnio inicial que se desenvolve ritualmente no transcorrer da vida com o aperfeiçoamento do ser.

Nos rituais de canto e dança onipresentes nos encontros diários e em ocasiões relevantes na cultura guarani, como o Batismo da Erva Mate, denominado *nhemongarai – ka'a'i*, são vivenciados momentos relativos ao termo *nhembo'e*, que significa ensino e desenvolvimento da palavra. São também expressões de *nhembo'e* os jejuns, a continência sexual, a observação de modos de viver, de comer e de dormir (MELIÀ, 1959).

O misticismo próprio da alma-palavra e a reversão, emanção e propagação das forças divinas, confrontam-se com a forma histórica em que a humanidade se encontra em sua dimensão doentia, incompleta, imperfeita: *teko axy* (GODOY, 2003). Institui-se um tempo marcado por uma incompletude própria que vigora, exigindo esforço e fortaleza dos homens, expresso por *mbaraete, py'a guassu*. O desempenho e a entrega subjetiva do ser diante das experiências de vida compreende o verbo *jerovia*, que significa exercer fé, estar valente, bravo (DOOLEY, 1982). Pode-se observar o poder da linguagem como um empenho de autovalorização étnica que se revela na forma de um encantamento, o atributo da preferência e da escolha dos *Mbya* pelos deuses.

O mundo de sabedorias que impregna o universo envolve o destino humano, tanto em sua dimensão real quanto em sua extensão ideal, conduzindo ao convívio divino na Terra Sagrada (*yvyju*), Terra Sema Males (*Yvy mara e'ỹ*).

### ***Ka'aguy* (mata, selva): o cenário tempo-espaço**

O enredo da narrativa desenvolve-se em um espaço coerente com a origem dos personagens e representativo de uma totalidade, a mata: *ka'aguy*.

Diante da ausência de marcas cronológicas e de determinações espaciais exatas, evoca-se no imaginário do leitor um ambiente cósmico. A figuração se revela pontuando o cenário como a expressão divina de *nhanderu*. Compreende-se a própria concepção do universo na expressão “*A'e javi nhanderu ojapo va'ekue*”, que, literalmente, significa o todo, a unidade criada por *nhanderu*.

*Nhanderu* (nosso Pai/Avô), *nhandexy* (nossa Mãe/Avó), *mba'ekuaa'a* (sabedoria ou aquele que sabe) referem-se ao Ser Criador e aos antepassados dos Guarani. No poema *Ayvu Rapyta*, descreve-se a criação a partir do fluído vital, designando o fundamento da linguagem humana a partir da sabedoria contida em sua própria evolução (CADOGAN, 1959). Sustenta-se a terra com a vara insígnia que leva em suas mãos e por meio da qual se deu também a economia de subsistência. A palavra-alma foi dotada aos seres humanos e a todos os demais seres. “*Para ellos, como escribe Friedl Grünberg, ‘el encuentro con la ‘naturaleza’ es siempre un encuentro con la divindade*” (GRUMBERG apud CHAMORRO, 2004, p. 137).

A natureza não se encontra separada da cultura, pelo contrário integra-se ao sistema social e possui características humanas. “*La ‘naturaliza’ ve, oye, habla, siente, se adorna, se despereza y acurruca, se cansa, se enferma y muere, como toma parte activa del proceso de su perfección*” (CHAMORRO, 2004, p. 137).

Ouve-se com frequência a explicação de que *Nhanderu* tem os seus animais de estimação designados *mymba'i*. Entre eles, destaca-se o *koxi*. Trata-

<sup>5</sup> Sobre o caráter e definição das entidades da natureza, ver Godoy (2003).

se de certo porco do mato, animal privilegiado, sendo seu dono homenageado com danças e cantos rituais. Os animais da mata, como *koxi*, *mbore* (anta), *kaguaré* (tamanduá), *catetu*, *guaxu* (veado), são enviados por *Nhanderu Mirim* para alegrar e alimentar os habitantes da terra. Indica-se, assim, o modelo de construção mítica que vigora, contrapondo as coisas da vida terrestre (Segunda Terra) com a vida celeste (Primeira Terra). Assim, são considerados *mba'e ypy* “seres do princípio” (GODOY, 2003, p. 88).

Destacam-se na mata vegetais expressivos da concepção *mba'e ypy* (seres originários). São as palmeiras *pindo etei* (jerivá), *jejy* (palmito), *wembe* (guimbe), *yary* (cedro) designada *yvyra* (cedro do qual flui a palavra). Schaden (1974) assinala: *Ka'a ete* designa a planta erva-mate, e seu valor sagrado acentua-se por ser *nhe'e ry* (fluxo da alma-palavra). A colheita das folhas liga-se à *Ka'a Nhemonxã* ou *Ka'a'i* (Festa de Batismo), e é realizada no *Ara Pyau* (Ano Novo – primavera) (GODOY, 2003).

A planta *pety* (fumo), criada pela divindade *Jakaira*, associa-se às curas realizadas com o uso das folhas na preparação do fumo. Segue como motor do sentido sagrado, através do uso do *petyngua* (cachimbo), sendo a fumaça designada *tatachina*. O veneno *timbó* surge no mito dos gêmeos, e provoca a morte de um personagem. As frutas *pindo guaviju* e *aguai* são encontradas pela Lua, no relato mítico (GODOY, 2003).

Constrói-se de forma inquietante uma dinâmica de oposição e contraste da mata como representação da alteridade com o que é vivenciado no espaço de moradia. Os núcleos familiares destacam-se por lideranças masculinas e femininas, dotadas de sabedoria, que invocam os poderes do profetismo e de comunicação divina. Emerge de forma central a Casa de Reza (*opy*), onde a comunidade concentra as iniciativas espirituais expressivas de um empenho individual e coletivo de invocações divinas (CAMPOS; GODOY; SANTOS, 2017). Os encontros e rituais, representativos das *nhe'e kuery* (reunião de almas), atualizam a natureza divina do ser humano em um diálogo com a mata, na contextualização própria do mito como a criação primeira, originária. Afirma Cadogan (1959, p. 32) que muitos guaranis consideravam a selva como sua pátria de origem. Muitos grupos indígenas Guarani que sofreram a influência missionária voltaram a viver nas matas, reaprendendo as regras da antiga vi-

da e convivendo ao lado das comunidades montanhesas (GODOY, 2003).

O espaço da mata singulariza-se pelo relevo, pelos rios e os diferentes lugares de alojamentos dos *ka'aguy rupigua* (aqueles que moram nas matas, os animais). Na narrativa descrita, observa-se a presença dos animais: pássaros, macaco, onça, cobra, formigas, quati, indicando uma familiaridade própria e íntima na contextualização.

Há uma temporalidade que cerca sentidos de plenitude e uma ligação com o equilíbrio e a sustentabilidade do modo e espaço de vida, como expressão de um convívio ambíguo, ameaçador e perigoso. O caminho inverso ao transcendentalismo da alma-palavra, expressivo do xamanismo, impõe-se pela ação mágica de serem os entes da mata capazes de agir, jogar (*mombo*), atirar (*mboapi*) substâncias maléficas que são produtos de feitiço (*mba'e vyky*) e causadoras de doenças (GODOY, 2003).

O domínio protetor dos entes da natureza é registrado entre os povos Tupi pela forma como apresentam os seus nominativos acrescidos do termo *já* (“senhor”, dono), um morfema de derivação (GALLOIS, 1988). Cadogan registra o modo ilícito, desregrado dos – *já* pelo termo *A'eve'i e'y*, que significa “ilícito, mal” (CADOGAN, 1959, p. 191).<sup>5</sup>

O percurso de humanização que serve de vetor à imaginação simbólica revela-se pela construção dialética entre o imaginário do narrador, o social e o cultural. Na verdade, forma um conjunto coeso.

A criação artística seduz pelo caráter imaginante em que as práticas ascendem a um nível estético e simbolizam um momento áureo da vida cultural indígena. Pode-se crer em uma linguagem que se enaltece pelo protagonismo indígena: o narrador em uma situação própria de intimidade.

Temos a impressão de que os personagens estão inseridos de forma intrínseca à contextualização da mata, realimentando a autenticidade da existência. O mito é ressaltado na narrativa como uma força da natureza que ordena as condições humanas. Conforme Gilbert Durand, compreende um “conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*” (DURAND, 1997, p. 14, *apud* Baseio; Cunha, 2016, p. 131).

<sup>5</sup> A ausência das matas na Aldeia *Tekoa Pyau* (Jaraguá/SP) tem sido um item de extrema importância para os 500 habitantes desse local. Entre os programas pedagógicos do CECI, constam as excursões dos alunos para as aldeias *ka'aguy mbete* (no meio da Mata), com o propósito de educar as novas gerações.

O cosmo retratado no mito introduz a origem como uma identidade primeira e mais profunda de uma coletividade étnica. Surge um tempo labiríntico que se condensa em um espaço de criação.

Diante dessa emergência, entende-se que não podemos supervalorizar a religião como “núcleo de resistência da cultura Guarani” (SCHADEN, 1974, p. 145). A mata, *ka’aguyete*, como cenário predominante do universo mítico, projeta-se por uma condição da vida que os *Mbya* compreendem na dimensão “*teko porã*”, um belo modo de ser.<sup>6</sup>

A plenificação, como dimensão espiritual, é vivenciada na dimensão social, ecológica, e pressupõe o acaso e estada nas terras férteis, onde a floresta representa uma continuidade das moradias celestes. As virtudes implicam no compromisso com que as coletividades valorizam os seus espaços territoriais tradicionais, capazes de serem *a’anga’ete* (imagens verdadeiras).

### ***Nhemoirũ*: convívio e companheirismo**

Os caminhos imaginados na narrativa seguem discursos em que os personagens dão origem a significados expressivos da comunicação.

Uma rede imaginária se introduz com o convívio e o encontro da anta e da tartaruga, órfãos de mãe, abandonadas no interior da mata. Viveram juntas até crescerem. Adquiriram o dom humano próprio por terem sido nominalizadas, adquirindo um nome pessoal que se projeta na linguagem *nhemoirũ*, termo onipresente, significando convívio, companheirismo. Retrata-se em circunstâncias críticas em que se exige entender os vínculos sociais e as desavenças. Dessa forma, o nome e o convívio provocam ressonâncias, como nomações reveladas pelos deuses, como vínculos sagrados com seres protetores, que ocorrem no espaço da Casa de Reza.

Os termos *Mbya poriau* (pobre, triste) e *nhemboaxy* (ficar com pena de) surgem algumas vezes como representações do estado de abandono que une os parceiros. Esses termos são centrais nos discursos realizados na Casa de Reza, além de dar sentido à situação dos indígenas em suas várias dimensões de privação (afetiva, social, econômica, habitacional e saúde). É certo

que *Nhanderu* também sentiu pena dos *Mbya* quando os escolheu como portadores dos belos saberes.

Torna-se importante registrar que *Tumbija* encontrava *ojou* (frutos), e os trazia para comerem juntos (*jovaigue*). E *Japu'a*, por ser pequeno, não podia carregar muita coisa. Certamente o espaço masculino representado por *japu'a* produz surpresa. Lembremos as expectativas da família ordenada pelas lideranças patriarcais, como foi observado por Schaden, tratando-se de um foco condutor da organização e da coesão social tradicional (SCHADEN, 1974).

A comunicação expressiva na forma coesa e mútua com que se alimentavam (*jovaigui nhandomongaru*) remete ao universo de reciprocidade com que se define a economia, explicada pelo termo *jopoi*. Sua etimologia indica o prefixo *jo*, referencial de reciprocidade, *po* mão e *i* abrir – mãos abertas um para o outro, mutuamente (MELIÀ; SAUL; MURARO, 2016). Entre os *Mbya*, a categoria *mborayvupa* é expressiva do contexto igualitário e de solidariedade instituída na dinâmica econômica (LITAIFF, 2004).

*Nhemongueta*, o termo guarani para expressar reuniões coletivas com a finalidade de aconselhamento e avaliação, nesse contexto representando uma dimensão de moral, passou a realizar-se no interior da mata. Comentavam e ouviam os parentes: como era possível viverem juntos, uma anta e uma tartaruga?

### **O sonho (*oexara'u*): caminho do conhecimento xamânico**

A vida real, o desafio das contradições e ambiguidades progridem. Um espaço fantástico origina-se instaurando a solução: a narrativa se une a uma experiência comum entre o narrador e o leitor.

O conhecimento e o saber seguem percurso próprio, a fim de suplantar a desordem, a dissociação e a ruptura entre natureza e cultura. A direção xamânica emerge como produto central na condução da sociedade *Mbya*, originando-se como um saber, saber monopólio dos rezadores designados pela expressão *Xeramoĩ* (nosso Avô). O movimento projetado no íntimo das experiências se alimenta pelo sonho em que o saber ganha uma expressão de ver e

de compreender, designado *exareko*, *ejapuxaka*. Esses termos significam formas de entender por meio do exercício espiritual ligado ao olhar e ao perceber.

A intimidade dos homens com a natureza, numa dimensão de voo, é característica da alegoria xamânica e simbolizada pelos animais (CICCARONE, 1998). Ela acontece mediada pela presença do *Xondaro*, que surge com roupa branca, anunciando o desfecho da transformação: serão homem e mulher. Cria-se a legitimação da vida, em uma atitude positiva. Desbrava-se um caminho onde o pensamento sensível convida para a experiência da transformação. O sistema de pensamento e ação emerge por uma “riqueza lírica na profundidade da reflexão sobre o mundo, sobre os homens e sobre a concepção da pessoa” (CICCARONE, 1998, p. 93). Receber a revelação, o aviso através de sonhos e a manifestação de espíritos auxiliares expressivos da atuação do *Xondaro*, permitem entender o passe que mobiliza o imaginário cultural.

O uso do verbo levantar nesse desfecho, *ava rami opu’ã* (levantou-se como homem), pode ser explicado como o dizer, ou seja, a palavra no sentido de redenção. Indica-se que a palavra flui no ser, fazendo-o ficar em pé, dando-lhe a verticalidade como expressão irreduzível da vida humana. Tornam-se seres com inspiração e capacidade para o exercício espiritual da palavra, podendo perder o corpo diante de sabedorias sagradas.

Com efeito, o exercício do xamanismo nas sociedades Guarani preenche situações de crise, em que os sonhos se originam como experiências afetivas e de reflexão. Os rituais xamânicos são cenas dramáticas em que, nas múltiplas linguagens, os atores dão vida coletiva às experiências interiores e renovam a memória do grupo (CICCARONE, 1998, p. 94).

O imaginário da autora, presente na narrativa, reinventa o olhar da realidade cujo espelho é a própria oralidade e memória coletiva Guarani *Mbya*. A presença do *Xondaro*, como ajudante do *xeramoë*, revela o plano anunciando o milagre como expressão de transformação. Os *Xondaros* são personagens centrais do contexto cultural, pois encaminham toda a dinâmica do ensino-aprendizagem para os jovens. Indica-se um ideário de valores expressivos de fortaleza (*mbaraete*) e coragem (*py’aguassu*). De forma restrita, enfatiza-se uma correlação com o ideário da luta, da guerra. Compreendemos que o ter-

mo *Xondaro* resultou do empréstimo da língua portuguesa, “soldado”.

O acidentado caminho para a dupla chegar até o *xamã* e o clima, carregado de raios, trovões e granizos durante a viagem, tornaram o trajeto pleno de influências sagradas. Trata-se da influência de Tupã, como uma divindade ligada à chuva e aos trovões, que manifesta sua sabedoria nesses momentos tempestuosos, provocando transformações, causando medo e surpresas.

Os personagens depois de atravessarem as matas durante dois dias e se amedrontarem, finalmente, descobrem-se no lugar pretendido, e se veem transformados em homem e em mulher. A experiência espiritual registrada impõe-se como oportunidade de contemplação e transformação como um dom da palavra. Essa representação segue compreensiva no contexto de significados linguísticos por meio das expressões *aguyje*, *nhanderu mbojera hekorã*, *omoexakã*. *Aguyje*, e refere-se ao estado de elevação espiritual. *Omoexakã* retrata-se como revelar. *Ambojera*, o criar, aludindo-se à criação de tudo que existe no mundo (*nhanderu ombojera*).

Seguindo a contextualização tradicional, choraram, abraçaram-se e se viram como um casal. Então, em meio à dança e ao canto, agradeceram ao chefe religioso. Encerraram com toda a dramatização que se espera do empenho oral, da memória e da tradição cultural. Lembram-se que o canto e a dança são as expressões fundamentais da religiosidade, traduzindo-se em uma representação de contextualização e mediação entre o mundo mítico e o real. Entende-se como “um meio de atingir e alcançar a vida paradisíaca na Terra sem Males”, como expressam os cantos (*mborai*) (CAMPOS; GODOY; SANTOS, 2017, p.182-183).

As palavras de agradecimento são as que se ouve dos jovens para os mais velhos, em momentos rituais: “*Porã ete aguyjevete katu*”.

Puderam se casar, construir família e aldeia, como um dos intentos mais sublimes que se espera dos viventes. A condição humana foi inserida como representação de um tempo sem marcas cronológicas, num tempo labiríntico condensado no espaço e na ação. Pode-se crer em uma realização utópica libertária. As palavras literárias tornaram-se também expressões dos sentidos vivenciados coletivamente, diante da memória antiga e da oralidade atuante. A perenização do mito, de acordo com Wuninburger (2007, p. 49), resulta da

narração oral e do exercício de renovação permanentemente inserido na escrita.

Vem à tona a dimensão etnocêntrica que está em jogo: como afirma Tempass:

Segundo Viveiros de Castro, “o etnocentrismo europeu consiste em negar que outros corpos tenham a mesma alma; o ameríndio, em duvidar que outras almas tenham o mesmo corpo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 381). Em outras palavras, a “modernidade” supõe uma continuidade física e uma descontinuidade metafísica, sendo o espírito o distinguidor entre homens e animais, enquanto para os ameríndios existe uma continuidade metafísica e uma descontinuidade física, sendo o corpo o elemento diferenciador entre homens e animais (TEMPASS, 2014, p. 172).

### Educação escolar e a palavra mítica

A fala dos personagens e suas expressões *onhembo'e* – educar no universo da oralidade e da memória – atravessam as dimensões interativas da narrativa.

Os limites escolares que se impõem no universo de aprendizagem exigindo escrita (*mbopara*) e ordenando regras de convívio e participação são extrapolados no enredo e em sua dimensão simbólica.

O ser Guarani expressa na oralidade os momentos de sua representação, tal qual foi modelada nas vivências coletivas e tradicionais, ao lado dos grandes rezadores. Transformaram-se em texto os relatos ouvidos de personagens do mundo animal, transitando pelas experiências que estão subjetivamente incorporadas no *nhandereko*.

O sonho, a mobilidade, o contexto representativo da natureza, o convívio e a avaliação da alteridade surgem como um diálogo com a memória. Os momentos de convívio retratam-se mais do que o tempo linear. A construção de códigos capazes de instaurar uma elaboração dinâmica da experiência, como ela é vivida e comunicada na criação da memória coletiva, é revelada (TESTA, 2007, p. 30).

Nota-se que a experiência de alteridade se impõe como uma reflexão que faz sentido para a política Guarani em sua dimensão de convívio com o diferente. Isso ocorre com os Guarani, ao conviverem seguindo o *nhandereko*,

na definição do universo cosmológico. São capazes de conviver com a escrita e com as representações estranhas, sem representarem uma ameaça do seu sistema cosmológico (TEMPASS, 2014).

A *nhe'e* (alma espiritual) que se revela no ser tem uma universalidade configurada como o mundo da comunicação, e une seres humanos e animais. Mas, na linguagem Mbya, é onipresente a forma como se distinguem por seguirem e representarem as divindades. Configurando-se em uma dimensão de escolha e de convívio com o divino, o que foi retratado como a busca profética da *Terra sem Males* na bibliografia clássica poderá também ser referida no presente, na forma como introduzem suas narrativas no universo do letramento e da comunicação cultural.

O tempo e o ritmo do narrador e da construção do material didático abarcam as experiências em um trabalho que une os sentidos, envolvendo segredos e a realização do livro didático. O campo teórico que se nutre pelo conhecimento da escola e de suas regras, os investimentos de uma educação intercultural, as narrativas literárias do livro, seguem unidas ao universo representativo dos saberes étnicos. A dinâmica educativa orientada via *nhembo'e* segue como se ouve: “Vamos de noite na *opy*, e de dia na escola”, onde a escola é valorizada no contexto étnico: o *nhandereko*.

### Considerações finais

O vetor mítico religioso da cultura *Mbya*, fundamentado na busca da *Terra sem Males* como um motor expressivo de vocação coletiva da história transformada em um desejo de ética (BRANDÃO, 1990), abre-se também para as experiências contemporâneas vinculadas à presença da escola. A educação concebida como uma expressão do convívio coletivo introduz a narrativa analisada, combinando os conteúdos do *teko porã* e a construção do material didático. Dessa forma, pode-se entender o protagonismo expresso na introdução do livro pelas lideranças indígenas, ao afirmarem o propósito de passar o conhecimento dos mais velhos para os mais jovens. O imaginário coletivo indígena ordena sua matéria-prima de forma étnica, e projeta-se como uma multiplicidade simbólica comprometida dinamicamente sobre si mesmo.

Os educadores *Mbya* podem fortalecer e cultivar os seus saberes tradicionais que indicam religião, língua, sociabilidades, animais e mata como re-

apresentações ativas da sobrevivência. O livro, como um recurso didático, mediatiza o conhecimento que é cultivado entre os aprendizes (*nhembo'e*), os seus orientadores (*mbo'ea*) e o ambiente escolar (*nhembo'ea*), no caso a Escola de Ensino Infantil – CECI, todos certos de que a cultura Guarani é sempre a mais importante para a formação das crianças (*kiryngues*).

## Referências

BASEIO, M. A. F.; CUNHA, M. Z. Imaginário e literatura em perspectiva interdisciplinar. In: BASEIO, M. A. F. (org.). **Arte, cultura e imaginário**. São Paulo: Terceira Margem, 2016, p. 131-148.

BRANDÃO, C. R. Os Guarani: índios do Sul: religião, resistência e adaptação. **Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 4, n. 10, set./dez. 1990, p. 5390. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141990000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tjcP7Wc4yRr56xdW8FvTswJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição da República Federativa do Brasil]. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996. Seção 1, p. 33-44. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. ***Nhandereko nhemonbe'u tenonderã***: histórias para contar e sonhar. São Paulo: SME/DOT, 2007.

CADOGAN, L. *Ayvu Rapyta*: textos míticos de *los Mbyá-Guaraní del Guairá*. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 1, n. 1, jun. 1953. DOI: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1953.130577>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/130577>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMPOS, A. L. A.; GODOY, M. G. G.; SANTOS, R. M. R. Imaginário e representações míticas: as belas palavras (*avy porã*) dos cantos divinos (*mborai*) *Guarani Mbya*. **Revista Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 167-185, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.65570>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/65570/46213>. Acesso em 10 nov. 2023.

CHAMORRO, G. La buena palabra: experiencias y reflexiones religiosas de los grupos guaraníes. **Revista de Índias**, v. 64, n. 230, p. 117-140, 2004. Doi: <https://doi.org/10.3989/revindias.2004.i230.414>. Disponível em: <https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/414/482>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CHAMORRO, G. Aspectos fundamentais da Religião Guarani. *In*: FLECK, Eliane Cristina Deckmann (org.). **Religiões e religiosidade no Rio Grande do Sul**. São Paulo: NPUH, 2014. v. 3. p. 25-45.

CICCARONE, C. Uma incursão teórica sobre o xamanismo e os motivos da paisagem cultural. **Mosaico - Revista de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 1998, p. 91-104.

CICCARONE, C. Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres *Mbya*. **Revista de Índias**, v. 64, n. 230, p. 81-96, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.3989/revindias.2004.i230.414>

doi.org/10.3989/revindias.2004.i230.412. Disponível em: <https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/412>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DOOLEY, R. A. **Vocabulário do Guarani**: vocabulário básico do guarani contemporâneo (dialeto *Mbüá* do Brasil). Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1982.

FERREIRA, E.; GODOY, M. G. G. O universo cultural da criança guarani Mbya e a presença dos Centros Educacionais e Culturais Indígenas – CECIs – nas aldeias de São Paulo. **Cadernos CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos USP**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 101-120, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v25i1p101-120>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89153>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GALLOIS, D. T. **O movimento na cosmologia waiãpi**: criação, expansão e transformação do universo. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988. Obra datilografada.

GODOY, M. G. G. **O misticismo Guarani Mbya na era do sofrimento e da imperfeição**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LIMA, G. P. *Mbore há'egui Karumbe*. In: BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Nhandereko nhemonbe'u tenonderã**: histórias para contar e sonhar. São Paulo: SME/DOT, 2007. p. 49-52.

LITAIFF, A. Os filhos do Sol: mitos e práticas dos índios Mbya-Guarani do litoral brasileiro. **Revista Rellus**, Campo Grande, ano 4, n. 6, abr. 2004, p. 15-30. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i6.76>. Disponível em: <https://>

[www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/76](http://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/76). Acesso em: 10 nov. 2023.

MELIÀ, B.; SAUL, M. V. A.; MURARO, V. F. **O Guarani**: uma bibliografia etnológica. Santo Ângelo: Fundação Missioneira de Ensino Superior, 1987.

MELIÀ, B.; SAUL, M. V. A.; MURARO, V. F. **A experiência religiosa guarani**. In: MELIÀ, B. et al. O rosto índio de Deus. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 293-357. (Coleção Ecologia e Libertação)

MELIÀ, B.; SAUL, M. V. A.; MURARO, V. F. Teko porã: formas do bom viver guarani, memória e futuro. In: SILVEIRA, N. H.; MELO, C., R.; JESUS, S. C. (orgs.). **Diálogos com os Guarani**: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. p. 23-30.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Casa civil do gabinete do prefeito. **Decreto nº 44.389, de 18 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre a criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena – CECI. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2004a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-44389-de-18-de-fevereiro-de-2004/consolidado>. Acesso em: 10 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 48.532/04, de 09 de maio de 2004**. Estabelece diretrizes relativas à Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas, cria o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2004b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48532-09.03.2004.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 147/03, de 29 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2013. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/147\\_03.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/147_03.htm). Acesso em: 10 set.

2023.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3. ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, EDUSP, 1974.

TEMPASS, M. C. O discurso *Mbya*-Guarani sobre as religiões dos brancos. *In*: FLECK, E. C. D. (org.). **Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul: manifestações da religiosidade indígena**. São Paulo: ANPUH, 2014. p. 153-176.

TESTA, A. **Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. Bibliografia etnológica básica tupi-guarani. **Revista de Antropologia - USP**, São Paulo, v. 27-28, 1984-1985, p. 7-24. Disponível em: [https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Acastro-1985-bibliografia/Castro\\_1985\\_BiblioEtnolBasicaTupiGuarani.pdf](https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Acastro-1985-bibliografia/Castro_1985_BiblioEtnolBasicaTupiGuarani.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

WUNEMBURGER, J.- J. **O imaginário**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

## A construção do sentido de amor no dorama *O rei eterno*: uma análise discursiva

### *The construction of the meaning of love in the drama O rei eterno: a discursive analysis*

Mariana Araujo de Souza <sup>1</sup>

Thiago Barbosa Soares <sup>2</sup>

Damião Francisco Boucher <sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo visa analisar os dizeres sobre o amor dentro de uma perspectiva discursiva. Procuramos observar os efeitos de sentido de amor na materialidade verbo-visual de gênero dramático, de origem oriental, na série *O rei eterno* (2020), um dorama sul-coreano. Acreditamos que o amor se mostra como um constructo social nesse gênero e, em especial, na série *O rei eterno*, delimitado por sua formação discursiva de caráter heterogêneo que contribui para a manutenção das relações de força existente em sociedade. Para tal percurso investigativo, utilizaremos o ferramental teórico da Análise do Discurso, com uma prática analítica orientada por seus princípios e procedimentos, especificamente as formações ideológicas, atravessadas ainda pelas noções de ethos na perspectiva de Maingueneau (2004). Ao final, compreendemos como os dizeres sobre o amor funcionam no gênero dorama e se torna, com o amparo do discurso de resistência feminino, mais uma opção de entretenimento e mais um subproduto comercializável.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; Amor; *O rei eterno*.

**Abstract:** This article aims to analyze the sayings about love within a discursive perspective. We try to observe the effects of the sense of love in the verbal-visual materiality of a dramatic genre, of Asian origin, in the series *O rei eterno* (2020), a drama from South Korea. We believe that love is shown as a social construct in this genre and, in particular, in the series *O Rei Eterno*, delimited by its heterogeneous discursive formation that contributes to the maintenance of existing power relations in society. For such an investigative course, we will use the theoretical tools of Discourse Analysis, with an analytical practice guided by its principles and procedures, specifically ideological formations, still crossed by the notions of ethos in the perspective of Maingueneau (2004). In the end, we understand how sayings about love work in the drama genre and become, with the support of the female resistance discourse, one more entertainment option and one more marketable by-product.

**Keywords:** Discourse Analysis; Love; *O rei eterno*.

<sup>1</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>.

<sup>3</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

## Introdução

O amor é um conceito que permeia a universalidade, ou seja, se faz presente em todas as sociedades humanas, podendo ser, portanto, tratado como um constructo social que reflete e refrata as relações de forças existentes em sociedade, sobretudo no que diz respeito ao discurso de amor como uma formação enunciativa heterogênea, com apelo aos efeitos de sentido de dominação. Esse intrincado conjunto de expressões é objeto de estudo de diversas áreas, como a filosofia e a psicologia. Por isso, a temática do amor também é tratada em uma perspectiva cultural, seja por obras literárias, cinematográficas, animações, telenovelas e seriados. Tais objetos culturais revelam a formação social e a relevância do amor na sociedade em que são produzidos, criticando-a ou endossando-a, não só como mais uma opção de entretenimento, mas como um produto comercializável. O amor, disposto em uma materialidade discursiva, pode ser analisado por meio de efeitos de sentido dispostos pelo discurso, verificando-se valores universais sob os quais o amor opera, bem como o entendimento do conceito para determinada sociedade. Considerando o exposto, esta pesquisa tem a intenção de analisar, pela perspectiva da Análise do Discurso, a construção do sentido de amor no dorama sul-coreano *O rei eterno* (2020).

Doramas são produções de TV asiáticas, normalmente com estruturas e temáticas fixas. Considerando que a Coreia do Sul, produtora do objeto, é um país tradicional, conservador, patriarcal, e um dos maiores produtores do gênero, a análise pretende verificar em que medida essas características da sociedade sul-coreana e sua visão sobre o amor são manifestadas no discurso da série em questão. Para a análise, foram mobilizados os conceitos de formação ideológica e o *ethos* discursivo, levantados por Pêcheux (2010) e MANGUENEAU (2004), que permitem a análise das condições em que os discursos são produzidos.

A pertinência deste trabalho está no fato de se compreender como essa materialidade, o amor, considerada comum a todas as sociedades, manifesta-se em contextos diferentes e a partir de diversas formações discursivas.

Na seção “Aparato teórico-metodológico” apresentamos as noções de

formações ideológicas e como elas se materializam nas distintas construções discursivas. Também apontamos como essa e outras noções pecheuxtianas dialogam como a noção do *ethos* discursivo de Maingueneau (2004) e se juntam para produzir um ferramental capaz de auxiliar na compreensão do funcionamento discursivo (SOARES, 2022).

Em outra seção, “Construção do sentido de amor no dorama *O rei eterno* (2020)”, traçamos um percurso analítico demonstrando o funcionamento dessas formações ideológicas e como elas podem afetar sujeitos e sentidos.

Por fim, nas Considerações finais, sopesamos nosso caminho analítico e buscamos a compreensão dos processos discursivos existentes nos doramas e em seus dizeres sobre o amor, que despontam como mais um subproduto comercializável.

### **Aparato teórico-metodológico**

De acordo com Pêcheux (2010, p. 81), o discurso corresponde aos “efeitos de sentido entre A e B”. Dessa forma, a Análise do Discurso, como teoria de interpretação (SOARES, 2018), tem por objetivo compreender os processos de produção textual, observando o funcionamento, dados a partir de suas condições de produção. Assim, A e B são entendidos como sujeitos sociais do processo discursivo, de modo que sua análise busca compreender os impactos e efeitos de sentido da relação entre eles, considerando a língua, a história e os próprios sujeitos como ativos/passivos. O sentido em um discurso não é transparente e nem unitário, não depende somente de estruturas linguísticas, mas é gerado por condições de produção que estabelecem diferentes efeitos de sentido.

Um dos objetivos da Análise do Discurso é compreender como funcionam os efeitos de sentido em diversas materialidades, sejam elas verbais, visuais ou multimodais. Essa teoria-metodologia reconhece as pessoas como sujeitos, e não como indivíduos. Dessa distinção é que surge a compreensão de duas noções fulcrais, a saber: lugar e posição (ORLANDI, 2015).

O lugar representa o espaço empírico das relações sociais em que cada

indivíduo ocupa, enquanto a posição representa o universo discursivo dessas relações no qual indivíduos são interpelados em sujeitos pelas ideologias. Estas se materializam em diversas formações discursivas que delimitam aquilo que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 2010). Pelas formações discursivas, desde o nascimento, cada sujeito é inserido e influenciado por essas posições que, segundo Orlandi (2015), moldam o comportamento discursivo dos sujeitos, por isso, até o individualismo é moldado pelo social. Pensamentos ou concepções individuais não passam de um efeito de sentido, conforme a Análise do Discurso (doravante AD), porquanto esses ideais são consequências ou resultados do assujeitamento social. "Trata-se, portanto, de pensar o sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores" (REVEL, 2005, p. 84), bem como seu discurso.

Para averiguar as condições de produção em que o discurso emerge, a AD desenvolveu alguns conceitos a fim de compreender e explicar o funcionamento do processo de produção discursiva. Como ferramenta para a análise, foram utilizadas as noções de Formação Ideológica (doravante FI) (PÊCHEUX, 2010) e de *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 2004).

O aspecto ideológico, trazido por Orlandi (2011), materializa-se nas formações discursivas e se vincula ao conceito de FI. A ideologia não existe por si, mas se materializa nas relações sociais, especificamente, considerando as condições de produção dos sujeitos, de modo que a FI está na formação social:

Por meio do modo de produção que a domina, da hierarquia das práticas das quais necessita esse modo de produção, dos aparelhos mediante os quais se realizam essas práticas, as posições que lhes correspondem, às representações ideológicas-teóricas e ideológicas-políticas que dependem dessa formação social [...]. Cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo que comporta atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas que se referem mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras (PÊCHEUX, 2011, p. 72-73).

O *ethos* discursivo é "a imagem de si do enunciador, algo que ele quer transmitir, somado à impressão captada pelo enunciatário" (MAINGUENEAU, 2004; 2015). É um processo interativo sócio-discursivo de influência, são as imagens implicadas por um co-enunciador/enunciatário, construído e percebido antes da fala. Conforme o autor:

O ethos é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma 'imagem' do locutor exterior à sua fala; o ethos é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro; é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

O autor propõe que “a problemática do ethos pede que não se reduza a interpretação dos enunciados a uma simples decodificação; alguma coisa da ordem da experiência sensível se põe na comunicação verbal” (MAINGUENEAU, 2008, p. 29). Ele ainda destaca que as ideologias permitem a adesão pela configuração daquilo que é dito, o que reflete também na maneira de ser. Esse co-enunciador está inserido em um espaço delimitado pelos processos enunciativos e, por consequência, adere a uma identidade de alguma forma encarnada, possibilitando “ele próprio que um fiador encarne” (MAINGUENEAU, 2008, p. 29). Dessa forma, a força persuasiva dos efeitos de sentido engendrados na enunciação se dá pelo fato de o co-enunciador constranger o destinatário “a se identificar com o movimento de um corpo, seja ele esquemático ou investido de valores historicamente especificados” (MAINGUENEAU, 2008, p. 29).

Com a compreensão do funcionamento da ideologia presente nas formações discursivas e o entendimento de como elas projetam as relações de força existentes em sociedade, é possível relacionar a noção de formação imaginária, um dos conceitos levantados por Pêcheux (2010), com o de *ethos* discursivo.

Segundo Pêcheux (2010), a “[...] representação no discurso se dá por antecipações implicadas na cadeia discursiva. As formações imaginárias são imagens que cada um dos participantes de uma interação verbal faz de si e do outro na projeção de tais imagens como efeitos no discurso” (PÊCHEUX, 2010, p. 116). O *ethos* discursivo e a formação imaginária estão, assim, conectados em uma noção de imagens projetadas e antecipadas pelos sujeitos discursivos, a partir da interação sócio-discursiva.

Feitas as distinções entre formações ideológicas, formações imaginárias, formações discursivas, lugar (empírico), posição (discursiva) e *ethos* discursivos, passamos à análise.

## Construção do sentido de amor no dorama *O rei eterno* (2020)

Antes de iniciarmos a análise, é preciso disponibilizar algumas informações sobre o *corpus* de nossa investigação, bem como a relação existente entre ele e os dizeres sobre o amor historicamente marcado por seus difusores. Ao pesquisarmos no Google o conceito de amor, aparecem vários significados, apontando que o amor é uma forte afeição por outra pessoa nascida de consanguinidade, ou de relações sociais, e que é, em muitos casos, uma atração baseada no desejo sexual.

Desse ponto, é preciso demarcar que não trataremos do amor a partir do prisma epistemológico da biologia, nem do campo puramente psicológico, mas como um constructo social que, em sua ordem discursiva, funciona como produção imaginária e simbólica. Acreditamos, como Lacan (1997, p. 186), que a pessoa, ou melhor, o indivíduo, ao ser interpelado em sujeito pela ideologia (PÊCHEUX, 2011), é transformado “numa função simbólica”. De outro modo, as formações imaginárias (imagens simbólicas projetadas em diversos discursos) sustentam a ideia daquilo que concebemos como amor. Na perspectiva filosófica, para o filósofo pré-socrático Empédocles, o amor é a propensão à união, o desejo de fusão (GHIRALDELLI, 2011).

Como já mencionamos, a palavra dorama é derivada do termo “drama”, em japonês. Os doramas, produções dramáticas muito populares nas emissoras de televisão asiáticas atualmente, trazem os dizeres sobre o amor em suas produções, colocando-os em contínua manutenção. Normalmente, as histórias possuem um final fechado, não se prolongam para outras temporadas, e seguem um padrão na duração e na quantidade de episódios. Os maiores produtores de doramas são a Coreia do Sul, China e Japão.

*O rei eterno* (2020) é um dorama lançado em abril de 2020 no Brasil pelo serviço de streaming Netflix. O gênero dorama, apesar de identificar um drama, é heterogêneo e perpassa por outros subgêneros como a fantasia, o romance e, em muitos casos, carrega um teor humorístico. Essa produção contém 16 episódios, de aproximadamente uma hora, e possui uma temporada, seguindo o padrão desse gênero. Sua classificação indicativa é para maiores de 14 anos.

A história de *O rei eterno* (2020) aborda a existência de dois universos paralelos, a República da Coreia e o Reino da Coreia, um, numa democracia, o outro, uma monarquia. E não existe a separação entre Coreia do Sul e Coreia do Norte na história. Há no imaginário a unificação, permitindo que cidades da República da Coreia não estejam na Coreia do Norte, podendo assim ser exploradas.

Vemos, nessa descrição, o funcionamento das projeções imaginárias associando a fantasia ao real, ou melhor, o desejo político de unificação, já que, na realidade, as duas Coreias estão tecnicamente em guerra (BRITES, 2018). Enquanto ficção, no reino, a história se passa na maior parte dentro do palácio, mas também é mostrada a Coreia em si, as diferenças de locais e as histórias sobre a monarquia e a república.

As personagens dos dois mundos possuem a mesma aparência e idade, contendo apenas nomes e personalidades diferentes. Em 1994, o reino da Coreia sofre um golpe; o rei, pai do protagonista, é assassinado por seu irmão, que queria uma lendária flauta que tem poderes sobrenaturais, capaz de abrir um portal entre os mundos e proporcionar viagens no tempo. Lee Gon (o protagonista), em sua versão criança, vê seu pai sendo morto por seu tio e é apunhalado no pescoço, no entanto, uma pessoa misteriosa aparece, salva o futuro rei e atrapalha os planos do traidor, fazendo com que ele leve somente metade da flauta. O tio foge para a República da Coreia, e, a partir disso, os universos começam a entrar em colapso.

Essa pessoa que aparece não é reconhecida, porém, deixa um cartão de identificação de polícia para trás, um cartão que pertence à protagonista feminina, a Tenente da divisão de crimes violentos, Jeong Tae-eul, da República da Coreia. A partir desse acontecimento, os dois universos passam a se conectar, o relacionamento entre as personagens se desenvolve, e a trama segue. A manifestação do *ethos* (MAINGUENEAU, 2008) da personagem feminina principal começa a ser construída a partir dessa cena introdutória. Cabe ressaltar que, nesse ponto da narrativa, há uma “inversão simbólica de protagonismo” (GLÓRIA DE JESUS; BOUCHER; SOARES, 2023, p. 127). De outro modo, acontece uma quebra de paradigmas. A “mocinha” não é socorrida pelo “mocinho”, como nas clássicas histórias infantis, ou até mesmo como em

outras produções coreanas; acontece o inverso, a mulher é colocada como atuante, salvadora, e não como alguém que sempre precisa ser salva. O que observamos na construção do *ethos* da “mocinha” é o funcionamento do “efeito de protagonismo” (GLÓRIA DE JESUS; BOUCHER; SOARES, 2023, p. 127).

Por essa razão, podemos afirmar que o discurso engendrado nesse dorama reflete a intenção de quem o produz, a opinião ou crítica. Ele não é transparente (ORLANDI, 2015), pelo contrário, é carregado de ideologias. A autora da história é Kim Eun-sook, uma mulher que ganhou espaço significativo nesse ramo e produziu diversos outros doramas. Na maioria de suas histórias, é possível notar que as mulheres protagonistas, normalmente, são construídas da mesma forma, independentes, revolucionárias, e que quebram padrões. Glória de Jesus, Boucher e Soares (2023, p. 127) salientam que tal postura ideológica é um subproduto do discurso de resistência feminino que “distancia-se do tradicional, joga com o simbólico das redes de sentido patriarcal as quais tentam manter o homem em posição de prestígio”.

Diante dessa observação, torna-se visível que essas construções não são feitas aleatoriamente. Em *O rei eterno* (2020), há uma posição discursiva projetando os dizeres sobre o amor e delineando uma nova relação de força que tenta estabelecer uma nova ordem em que a mulher se projeta como um *ethos* mais forte e ativo que o do homem propositalmente, para que uma formação ideológica seja contemplada, a saber, a visão feminista, beirando a idealização feminina, isto é, um sinônimo do machismo, quando, por exemplo, como detetive, a protagonista violentamente o imobiliza, pegando e torcendo o seu braço, numa cena típica de filme policial. Nota-se uma reivindicação nesse dorama, uma busca pela igualdade entre os gêneros, uma tentativa de desconstruir imagens femininas fincadas na superficialidade e dependência, projetando, dessa forma, um *ethos* de vigor e de força.

A forma como essa mulher, a personagem principal, é representada, quebra completamente o modelo que, normalmente, a Coreia do Sul estabelece sobre as mulheres. Elas normalmente são apresentadas com traços femininos fortemente marcados, preocupadas com a estética, sonhando em se casar, passando a imagem de mulheres gentis, e sua existência está sempre

ligada a um homem, estereótipo típico da cultura, refletindo uma imagem conservadora. Considerando isso, nesse dorama há uma desconstrução dessas características na personagem. É necessário ressaltar que a detetive exerce uma profissão tipicamente masculina, retratando uma ideia de contradição, ou oposição ao ideal tradicional e patriarcal sul-coreano, pois uma mulher está em uma posição normalmente ocupada pelos homens.

Por causa do modo dessa construção, verifica-se que há uma “formação ideológica”, “um conjunto complexo que comporta atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas que se referem mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 2011). Essa construção cria uma crítica social ao país produtor, a Coreia do Sul, que reforça um estigma, por ser patriarcal, e às outras produções que perpetuam essas concepções antigas sobre as mulheres. Contrapondo a ideia de que a mulher está sempre por trás de um homem, mantendo-se passiva e coadjuvante, a detetive é colocada na posição de construtora, de uma mulher independente, não somente uma receptora do que lhe é imposto.

Há um *ethos* construído para a personagem, essa imagem de si em um espaço coletivo, através da corporalidade (compleição corporal, maneira de se vestir e de se comportar no espaço social) que quebra os padrões considerados ideais. Por meio dessa troca de posições, marcada pelo *ethos*, é possível notar, nessa construção, que o amor representa a quebra de padrões, de estereótipos e a inversão de concepções; principalmente, a construção simbólica das relações de força e de poder em sociedade (GLÓRIA DE JESUS; BOUCHER; SOARES, 2023).

Por esse motivo, constatamos que o *ethos* é uma construção sócio-discursiva que tem o intuito de persuadir, influenciar o outro em um processo interativo. É uma personalidade em um espaço coletivo, o conjunto do *ethos*, caráter, imagem de si, personalidade, tem a função de convencer ou passar a imagem desejada para o outro participante desse processo.

Os traços criados para a personalidade da personagem feminina, construídos de forma detalhada, fazem com que o dorama aumente seu potencial argumentativo no que diz respeito à força da mulher em sociedade, já que a

detetive não é um agente passivo na construção da narrativa. Seu modo de se vestir, falar, opinar, de se comportar, o cargo que ela ocupa, o respeito que ela conquistou, faz com que haja uma quebra nos padrões considerados "normais" e tradicionais.

No primeiro episódio, há uma cena que marca essa caracterização, a construção do *ethos* da personagem. A primeira vez que ela realmente aparece no drama é numa operação policial em que precisou usar um disfarce, e sua intenção era parecer uma mulher elegante da cidade, mas seus colegas, todos homens, a associaram a uma senhora sem estilo.

A corporalidade do *ethos* começou a ser instituída por meio dessa cena – ela é uma mulher que não tem o senso de moda considerado adequado para aquele ambiente, mesmo em uma tentativa de disfarce. E isso acontece de forma inconsciente, pois a personagem não consegue se adaptar a certos padrões, e quando tenta, o resultado não é o esperado pelas pessoas que a cercam.

Por intermédio do *ethos* (MAINGUENEAU, 2008) do protagonismo da personagem, que se instaurou no incidente inicial que une os dois mundos, ou seja, o atentado, os sentimentos começam a se desencadear, permeiam a gratidão e o respeito de Lee Gon, o atual rei, pela tenente, pois o cartão de identificação do salvador pertencia a ela. Desde a infância até a fase adulta, o rei fez da sua vida uma missão para encontrar a figura que o salvou e a quem ele tanto devia.

Enquanto o protagonista investia seu tempo na tentativa de encontrar sua salvadora, a detetive Jeong Tae-eul se preocupava com sua profissão, lidando com crimes violentos, pois esse era o seu departamento. Desse ponto, a violência instaura mais uma projeção da autora do drama em relação à posição da mulher em sociedade, já que, na cultura coreana, essa posição geralmente é projetada como sujeito sensível, preocupada com afazeres domésticos, divergindo do que faz a detetive na narrativa.

Outro fator importante que marca o *ethos* de empoderamento da mulher na personagem é a relação que ela tem com seus colegas do departamento de crimes violentos, todos homens. Quando os casos são muito perigosos, eles recorrem a ela, pois é a mais sagaz e eficaz, e sua força física é admirá-

vel, entre eles – ela é a imagem de liderança, mesmo com os que possuem o mesmo cargo. Esse *ethos* constrói a formação ideológica presente no dorama. A tenente sempre era a responsável pelos casos que envolviam, secretamente, o Reino da Coreia, conectando-se a esse universo paralelo.

Após alguns acontecimentos, o rei Lee Gon encontra um portal mágico no meio da floresta, por causa da outra metade da flauta, e é direcionado para a República da Coreia, e assim, a história do casal começa a se desenrolar. O primeiro encontro entre os protagonistas traz um viés cômico, e será descrito e analisado por partes.

Ao passar pelo portal, ele é encaminhado ao centro de Seul, capital da República da Coreia, montado em seu cavalo e com roupas exuberantes, causando um grande tumulto. A detetive estava no mesmo local, e, ao perceber a movimentação estranha, aproximou-se para entender o que estava acontecendo. Há uma mudança significativa na cena quando ela se aproxima: a trilha sonora muda, criando um ambiente propício ao romance, tudo fica em câmera lenta, e o clima se intensifica. Ao vê-la, o rei fica em êxtase – impressionado, pois durante toda a sua vida esperou por esse momento – e anda na direção dela, ansioso.

Quando se posicionam frente a frente, o protagonista, desnortado, passa a mão no pescoço dela, para conseguir visualizar seu cartão de identificação, e ao confirmar sua identidade se alegra, fixa seu olhar ao dela, e como resposta a essa ação, de forma direta ela diz: "O que diabos você pensa que está fazendo?" E ele responde: "Finalmente te encontrei, tenente Jeong Tae-ul". Não se importando com a reação dela, ele a abraça, demonstrando o sentimento que há muito tempo guardava.

A tenente fica completamente irada, e o empurra para bem longe dela, reagindo de forma agressiva e com repulsa. Mais uma vez, e agora com ênfase, responde à ação: "O que está fazendo? Está louco? Não vê meu crachá? Sou policial. O que está fazendo?". Essa reação da protagonista reforça a ideia de que ela é desconstruída dos padrões femininos instituídos na Coreia do Sul, que sempre são estimuladas a enxergar o romance em tudo, mas, por causa de seu *ethos*, é impossível para ela considerar esse momento belo, muito pelo contrário, é considerado invasivo, ofensivo, e desrespeitoso, mes-

mo que não tenha sido essa a intenção do protagonista.

Essa cena joga com o simbólico e com o político (ORLANDI, 2015), uma vez que o conjunto cronológico aponta para a discrepância histórica existente entre as duas Coreias, denunciando uma visão capitalista na qual a Coreia do Sul, simbolizada por uma mulher, detetive, proativa e moderna, é mais evoluída que a do Norte representada pelo rei, montando em um cavalo branco (relação simbólica dos contos de fadas), romântico e protetor dos costumes culturais de seu país, um “outro universo”.

Ele conta que é o rei do Reino da Coreia, um universo paralelo, e que ela é a sua salvadora, a qual ele tanto procurou. Ela o escuta, e logo em seguida repete tudo o que ele havia afirmado, em tom de desdém, e o considera louco. Ainda nesse primeiro encontro, o rei, numa posição que ali não tem valor, a questiona: "Então essa é sua verdadeira personalidade?" Esse questionamento mostra uma quebra de expectativa das concepções criadas por ele a respeito da detetive. Respondendo ironicamente, ela confirma: "Sim. É minha personalidade faz uns 30 anos. Por quê?" E mais uma vez ele demonstra certa decepção, afirmando: "Não imaginei que fosse assim, imaginei que seria mais calma. Estou surpreso". O *ethos* construído para a personagem quebra a expectativa dos outros sobre ela (GLÓRIA DE JESUS; BOUCHER; SOARES, 2023), já que suas atitudes não condizem com as de uma mulher comum, mostrando irreverência e autenticidade.

O rei fica impressionado e surpreso com a insubordinação dela, por ele ser da realeza, visto que em seu mundo ele é tratado com reverência, e agora está sendo considerado louco, porque as histórias que conta são "absurdas" e ela não acredita. A jornada do casal começa a partir desse encontro, mesmo estando abismado, ele se encanta por ela, pela construção do seu *ethos* irreverente, e, por meio disso, passa a se atrair, querendo permanecer ao seu lado, num forte desejo de união.

O drama é narrado pela lente do protagonista, os acontecimentos essenciais para a compreensão da história passam-se no Reino da Coreia, e toda a trama gira em torno dele, mas em nenhum momento a detetive é colocada como coadjuvante. Essa personagem, Jeong Tae-eul, é estabelecida como peça fundamental, e não somente como a mulher amada, mas como uma mu-

Iher independente, uma peça fundamental para o desenrolar dos fatos. Assim, por meio do *ethos* e da formação discursiva, é possível perceber o protagonismo da personagem.

Depois de muita insistência de Lee Gon, durante alguns episódios, Jeong Tae-eul se propõe a acreditar em suas afirmações, e eles começam a tentar entender o desconhecido, o que estava acontecendo, porque os universos estavam se misturando, e a compreender o que é "incompreensível". Torna-se perceptível que não é a mocinha que se apaixona pelo mocinho, e sim o contrário, os sentimentos ou intenções começam a surgir nele, ela não é uma pessoa que tem necessidade de amar ou de se sentir amada, e essa é mais uma característica que seu *ethos* marca.

Mesmo sendo um dorama pertencente ao gênero romance, o tema central não é o amor, pois a história elenca outros fatores como principais. O romance é desenvolvido, mas em segundo plano. Após diversos acontecimentos e depois da convivência, ela passa a retribuir esse sentimento já demonstrado por ele, não por necessidade, mas por escolha, o amor, nesse caso, é uma construção, não acontece à primeira vista, foram necessárias diversas provocações para que ele se manifestasse e foi construído na relação. O *ethos* da personagem foi o responsável por despertar sentimentos verdadeiros e sólidos.

Outro ponto importante é que o amor, tanto nesse quanto na maioria dos dramas, não é sexual, não está baseado em desejos sexuais, mas numa relação simbólica de forças (LACAN, 1997). Uma das marcas dessas produções é a pureza, a não erotização, o conservadorismo, os efeitos de sentido de "amor verdadeiro", traços distintivos que são colocados em oposição ao ato sexual, como se o toque físico repelisse o sentimento verdadeiro. Amor e sexo estão em duas vertentes separadas, o amor nesses dramas não é físico, os toques são singelos, o beijo acontece raramente.

Comparando o sentido de amor desse dorama, ficção, com o conceito de amor vivido na realidade, é possível perceber o quanto se diferem. Muitos buscam esse amor "irreal" ou "idealizado", pois ele vende uma ideia de perfeição e felicidade eterna, por isso, o dorama se torna mais um produto a ser comercializado, porquanto a essência que se quer vender é o que as pessoas

tanto almejam, a saber, o final feliz.

### Considerações finais

A análise do discurso contempla o que foi dito, engloba a materialidade do que foi dito, mas também estuda o esquecimento de outros dizeres, que poderiam ser ditos. Através dos conceitos de formação ideológica (PÊCHEUX, 2009, 2011) e *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 2004, 2008), mobilizados pela AD, foi possível descrever as concepções ideológicas e projeções dos sujeitos no drama *O rei eterno* (2020), uma produção que quebra certos padrões, se comparada a produções do mesmo estilo.

No objeto, a salvação do protagonista ocorre por meio da personagem feminina, caracterizando a quebra de padrões dispostos na maioria das narrativas (GLÓRIA DE JESUS; BOUCHER; SOARES, 2023) em que a mulher é o sujeito a ser salvo, por meio do *ethos* discursivo. Na mesma perspectiva, a imagem dela é "masculinizada", pois exerce uma profissão normalmente ocupada por homens, numa formação ideológica.

O amor foi analisado por uma lente social, pois é considerado uma concepção social, e o seu sentido foi construído por meio de um contexto de produção específico, não se limitando ao que foi dito, mas considerando o que está implícito, e o que poderia ser dito de outra forma, dentro dos aspectos semântico-discursivo (PÊCHEUX, 2009).

O amor é a união de *ethos*, são dois sujeitos com suas particularidades, buscando objetivos diferentes. Entender a profundidade do *ethos*, e do que ele é capaz, quando bem construído, é um movimento epistemológico muito relevante para a compreensão das relações humanas.

A marcação do *ethos* na personagem feminina principal tornou possível observar certas manifestações e entender o que estava implícito. *O rei eterno* (2020), um drama que não explora somente o romance, mas comercializa, enquanto construto social, o desejo e a busca do amor idealizado, torna esse gênero dramático mais um produto de difusão do discurso de resistência feminina.

## Referências

BRITES, P. V. P. **As Dinâmicas Regionais Do Nordeste Asiático e o pivô Norte-Coreano**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GHIRALDELLI, P. **Como a filosofia pode explicar o amor**. São Paulo: Universo dos livros, 2011.

GLÓRIA DE JESUS, S. *et al.* João e Maria e Maria e João: a atualização de sentidos no encontro com a bruxa. **Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 9, n. 1, p. 120-135, 2023. DOI: 10.20873.jmmj1. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/15524>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LACAN, J. **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MAINGUENEAU, D.(trad.) *et al.* **Análise de textos de comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

O REI eterno. Direção: Baek Sang-hoon; Produção: Hwa&Dam Pictures; Studio Dragon. Criação: Kim Eun-sook; Jung Ji-hyun; Yoo Je-won. Coreia do Sul: SBS; Netflix, 2020. 16 episódios (1120 min).

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M; MARIANNI, B. S. (trad.) *et al.* Análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:**

uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 75-116.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagem, discurso. *In*: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

REVEL, J. (trad.) *et al.* **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SOARES, T. B. **Percurso linguístico**: conceitos, críticas e apontamentos. Campinas: Pontes, 2018.

SOARES, T. B. **Percurso discursivo**: heterogeneidades epistemológicas aplicadas. Campinas: Pontes, 2022.

## A influência das *sententiae* de Sêneca na filosofia jurídico-política de João Calvino

### *The influence of Seneca's sententiae on John Calvin's legal-political philosophy*

Silvio Gabriel Serrano Nunes <sup>1</sup>

Taynam Santos Luz Bueno <sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo pretende analisar a possível influência das *sententiae* senequianas na filosofia jurídico-política do reformador do século XVI, João Calvino, em especial, a partir de seu clássico da teologia A Instituição da Religião Cristã. Para tanto, será exposto o caminho trilhado pelo autor protestante para a sua formação intelectual, de modo a enfatizar como a forma de escrita utilizada por Sêneca marcou em definitivo Calvino. Partindo da análise da primeira obra publicada pelo autor do século XVI, *Commentaire du Traité de la Clémence de Sénèque*, procuraremos mostrar em que medida o pensamento de João Calvino se aproxima do filósofo romano, bem como quais são os termos de seu afastamento teórico dos princípios professados pelo mundo pagão. Utilizamos como metodologia a análise das fontes primárias e da literatura crítica.

**Palavras-chave:** João Calvino; Reforma protestante; *Sententiae*; Sêneca.

**Abstract:** This article intends to address the possible influences of Seneca's *sententiae* on the legal-political philosophy of the 16th century reformer, John Calvin, especially considering his classic work of Theology 'The Institution of the Christian Religion'. To this purpose, the path taken by this Protestant author for his intellectual formation will be studied, aiming to emphasize how Seneca's way of writing definitely impacted Calvin. Starting from the analysis of the first work published by John Calvin, *Commentaire du Traité de la Clémence de Sénèque*, this study will show to what extent his thought is close to that of the Roman philosopher, as well as in which terms his theoretical approach diverges from the principles defended by the pagan world. The methodology used was the analysis of primary sources and critical literature.

**Keywords:** John Calvin; Protestant reformation; *Sententiae*; Seneca.

<sup>1</sup> Doutor, mestre, licenciado e bacharel em Filosofia pela USP, estágio de Doutorado na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, advogado, bacharel em Direito pela PUC-SP, especialista em Direito Administrativo pela FADISP, docente da Escola Superior do TCM-SP; professor do programa de Mestrado Acadêmico em Direito Médico e do programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UNISA.

<sup>2</sup> Professora de Filosofia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e no Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL/UFAL). Doutora em filosofia pela Universidade de São Paulo - USP (2016) e Université de Paris I - Pantheon-Sorbonne (2014), mestre em filosofia pela Universidade de São Paulo - USP (2010), graduada e licenciada em filosofia pela mesma universidade (2005), graduada em Letras - Francês pela Universidade de São Paulo - USP (2013). Membro do GT ANPOF Ética e Política na Filosofia do Renascimento.

## Escrita, gênero demonstrativo e manifestações de Deus na obra de Calvino

João Calvino, amparado em um novo protestantismo, que eclodiu depois de Lutero em várias cidades livres na área geográfica hoje localizada ao Sul da Alemanha e ao território da Suíça atual, com sólidas raízes cívicas, uma vez que foi instituído pelo ativismo político dos próprios governantes dessas cidades – e sob manifesta inspiração de reformadores como Zwinglio (Zurique) e Bucer (Estrasburgo), constrói uma sólida e sistematizada teologia apta a se espalhar para além da Alemanha, até então o núcleo do movimento reformador sob as bases do luteranismo (KINGDON, 2004, p. 193).

A bem-sucedida propagação de sua teologia deveu-se à habilidade de Calvino em bem codificar e sistematizar, em sua obra *A Instituição da Religião Cristã*, os fundamentos teológicos de um novo protestantismo posterior a Lutero, associada à clareza, à concisão da escrita e ao hábil manejo dos recursos retóricos. Tais recursos, como veremos mais adiante, podem ser interpretados à luz de uma possível influência de Sêneca no modo de expressão do autor da reforma. Assim, do ponto de vista da forma literária, segundo Francis Higman (1998), Calvino apresentava um profundo contraste com os demais autores do século XVI (NUNES, 2017, p. 37), uma vez que estes, quando entravam em um debate, insistiam em arrolar todo o argumento de uma vez em cerca de oito a doze orações subordinadas, ao passo que Calvino raramente excedia três frases, o que conferia “linearidade” (HIGMAN, 1998, p. 397) ao seu texto e ampliava a facilidade de sua comunicação, tal como Sêneca já havia feito no primeiro século de nossa era.

Ciente de seu procedimento estilístico, bem como inserido no incipiente ordenamento metodológico oriundo do renascimento das ciências, em uma circunstância tensa de seu embate teológico, ao discorrer contra os anabatistas, Calvino afirma que “[...] não existe melhor meio de expor e concluir os temas [do que] distintamente e por uma ordem determinada um ponto após o outro [...]. Eu me preocupo a dispor por ordem aquilo que eu digo, a fim de conferir [ao texto] maior clareza e fácil compreensão” (CALVINO apud HIGMAN, 1998, p. 397).

O comentador Francis Higman alega (talvez com uma certa dose de exa-

gero, mas sem perder por completo a razoabilidade) que a “linearidade” da escrita de Calvino franqueou à língua francesa se equipar de forma apropriada para lidar com o pensamento abstrato. Afirma ainda que, antes de Calvino, o idioma galo estava mais hábil a tratar de “narrativas, descrições, poesia lírica e meditações devocionais” do que propriamente de pensamentos abstratos. Nas palavras do teórico, “O que Calvino cria não é apenas uma forma de escrever em francês, mas uma arma intelectual para o uso na batalha do argumento, uma ferramenta analítica” (HIGMAN, 1998, p. 397).

Pensando a respeito de sua estrutura retórica, A Instituição da Religião Cristã articula teologia e forma, já que Calvino constrói seu texto em linguagem atrelada à manifestação de Deus e à sua presença, situando sua obra conscientemente no gênero demonstrativo. O importante aqui é ressaltar que há uma linguagem do ser das coisas pela qual Deus se faz conhecer e que suscita no homem a contemplação. Acerca dessas afirmações, temos a corroboração de Girardin:

A Instituição implanta toda uma linguagem da manifestação e da presença de Deus, o que a situa de imediato no gênero demonstrativo. Linguagem do ser: as coisas são, elas são tais, ou elas se passam de uma certa maneira; nelas Deus se dá a conhecer como causa. Os verbos coletados [do texto] exprimem as afirmações centrais que carregam: esse, se proferre, demonstrare, praeclare emergere, latere, exhibere, apparere, repraesentare. Essa presença chama o homem à contemplação, ao olhar: contemplari, considerare, percipere, spectare, invitari, illiciri, aligi. Sob o fundo dessa presença massiva, a cegueira humana e as deficiências religiosas do homem aparecem inexcusáveis (GIRARDIN, 1979, p. 243).

### **Influência direta de Sêneca na forma de escrita de Calvino: a tradução do *De Clementia***

Calvino inicia sua carreira filosófica e literária com um inusitado texto. Trata-se da publicação de uma edição comentada e muito bem analisada da obra de Sêneca, intitulada *De Clementia*<sup>2</sup>. Ainda muito jovem e contando com apenas 23 anos de idade, Calvino, ao procurar se inserir no meio intelectual humanístico de sua época, lança, no ano de 1532, o *Commentaire du Traité*

<sup>2</sup> Em larga medida, Calvino inclui longas explanações jurídicas ao texto de Sêneca. O cotejo à luz de Ulpiano, das glosas medievais, dos grandes juristas de seu tempo. A todo instante, temos a impressão de que o autor reformista procura ampliar a área de possível influência do *De Clementia* para o campo do direito. Assim, acreditamos que muitas das marcas legadas por Calvino à tradição do *Tratado sobre a Clemência* sejam justamente as suas contribuições explanatórias de cunho etimológico, técnico e jurídico.

de *la Clémence de Sénèque*, que a princípio não causa grande agitação entre os intelectuais de seu tempo.

Muito pouco se sabe acerca das motivações de Calvino quanto à escolha desse texto específico de Sêneca para iniciar sua carreira intelectual. O próprio autor não nos legou nada a respeito. No entanto, entre os comentadores especializados, especula-se que retomar a leitura e a interpretação de Sêneca, naquela altura, seria um meio propício de encontrar interlocutores qualificados e de se inserir no debate filosófico e jurídico da primeira metade do século XVI. Afinal, como se sabe, é próprio do entorno intelectual de João Calvino recuperar e valorar temas clássicos da antiguidade greco-romana, notadamente as obras de Sêneca e de Cícero, por exemplo. Segundo Höpfl, Calvino intentara, “ao publicar tão cedo e às suas próprias custas”, “deixar sua marca no mundo dos literatos humanistas” (HÖPFL, 2008, p. 5). Assim, traduzir e comentar o *Tratado sobre a Clemência* indicava, ao jovem e ambicioso Calvino, um profícuo caminho que merecia ser trilhado por todo homem que desejasse reconhecimento intelectual. Um desses possíveis interlocutores almejados por Calvino seria o próprio Erasmo, uma vez que o célebre autor já havia publicado tempos antes, no ano de 1515, uma edição igualmente comentada das obras “completas” atribuídas à Seneca naquela ocasião. Nesse caminho, Calvino escolhe o *De Clementia* para traduzir e comentar, na clara tentativa de – além de completar o legado do autor de Roterdã – inserir-se entre as produções intelectuais de seu tempo, endereçando, inclusive, muitos de seus comentários diretamente ao próprio Erasmo.

Dentre as observações claramente direcionadas ao renomado autor humanista, nota-se a preocupação de Calvino em defender Sêneca dos ataques, injustificados, segundo ele, proferidos por Erasmo contra o autor romano. Entre os escritos de Calvino, ressaltamos todos aqueles que procuravam defender as posições e escolhas de Sêneca dos ataques e críticas recebidas do teólogo e filósofo de Roterdã. Isto é, comentar o *De Clementia* certamente oferecia, a Calvino, uma excelente oportunidade para se estabelecer enquanto interlocutor qualificado nos debates travados entre os humanistas do século XVI e, desse modo, angariar o reconhecimento do meio intelectual da época.

Para além da defesa que Calvino faz de Sêneca frente aos seus detrato-

res, chama bastante atenção o modo como o autor reformista guia seus comentários. Trata-se de acréscimos, como é possível perceber acompanhando o *Commentaire*, que visam desnudar aspectos históricos, políticos, etimológicos, filosóficos e, principalmente, jurídicos. Há um esforço muito grande do recém-formado bacharel em direito João Calvino de esmiuçar os aspectos do texto de Sêneca sob a ótica da filosofia do direito. Nesses termos, a obra poderia figurar como importante referência para juristas, além de incontornável exemplar da ética e da filosofia antiga. Nas palavras dos atuais editores da obra de Calvino, Ferrand e Quiviger: “A reflexão jurídica que propõe Calvino dá, a propósito, um sentido particular à obra de Sêneca, e deveria encorajar a ler alguns textos de Sêneca não somente como relevantes para o gênero da filosofia moral ou da filosofia política, mas também da filosofia do direito” (CALVINO, 2017, p. 16).

O ponto que gostaríamos de destacar aqui, no entanto, é a possível influência que esse trabalho de juventude teve na forma de expressão desenvolvida por Calvino em idade madura, bem como os modos como as próprias *sententiae* desenvolvidas por Sêneca influenciaram a expressão teológica elaborada pelo autor do século XVI. Pois, como já apontado, apesar do lançamento do *Commentaire du Traité de la Clémence de Sénèque* não ter obtido o resultado e a visibilidade esperada pelo autor da Reforma, o trabalho realizado próximo ao texto senequiano, com sua retórica peculiar, aliado ao ambiente intelectual humanístico, certamente marcou Calvino a partir de então.

De acordo com Higman (1998, p. 397), é inegável que a leitura atenta dos textos de Sêneca, bem como a proximidade que Calvino estabeleceu com o *De Clementia*, marcou profundamente a maneira pela qual o reformista expressaria suas ideias filosóficas. A admiração pelo filósofo estoico não era propriamente filosófica, não era circunscrita ao seu *corpus* dogmático, nem estabelecia nenhuma relação com a filosofia do pórtico desenvolvida no primeiro século de nossa era. Ao contrário, os elogios de Calvino endereçados à Sêneca são abundantes, mas na imensa maioria das vezes dizem respeito à retórica. Nesse sentido, inclusive, muitos aspectos do *De Clementia* são exacerbados por Calvino em seu *Commentaire*, como, por exemplo, os inúmeros locais nos quais o reformista aponta o uso de termos, de verbos, de sentenças

ligadas ao direito, no sentido de clarificar e exaltar a dimensão jurídica que os escritos senequianos poderiam angariar, dada a sua pertinente construção quanto à forma de expressão. Assim, as palavras de Höpfl são muito claras quanto ao reconhecimento proferido por João Calvino acerca das contribuições do filósofo romano, “enquanto um exemplar da arte e da ciência da retórica” (HÖPFL, 2008, p. 11).

O próprio modo de expressão do autor reformista, sempre utilizando frases curtas e de fácil acesso, pode nos revelar a influência dos textos de Sêneca no pensamento de Calvino. As escolhas estilísticas do autor protestante lembram muito as já indicadas *sententiae*, tão características da escrita de Sêneca. Frases curtas, simples e diretas marcam o modo de expressão do autor romano. No caso do pensador antigo, em diversas passagens de sua obra filosófica, bem como de suas composições trágicas (DINTER, 2014, p. 319-342), Sêneca utiliza-se conscientemente das sentenças – ou *máximas* –, no sentido de ampliar seu poder de persuasão, facilitando a direção do pensamento almejado pelo estoico. As *sententiae* são frases muito breves, carregadas de significado, construídas sobretudo em vista de grande clareza (SINCLAIR, 1995, p. 120-122) e de efetividade de persuasão. Recuperando uma expressão utilizada pelo próprio autor nas *Cartas a Lucílio*, trata-se de um modo de escrita que funcionaria como uma pancada. Não se trata de simples enfeite estético, de ornamento retórico, mas de recurso linguístico utilizado para alcançar o âmago de seus leitores, para mover seus interlocutores. Vejamos nas palavras do autor:

Quem negará que há preceitos capazes de impressionarem fortemente mesmo as pessoas menos esclarecidas? Como por exemplo esses parcos de palavras quanto ricos de conteúdo: “Nada em excesso” – “Alma avara, nenhum lucro sacia” – “Espera dos outros o que aos outros fizeres”. Essas máximas atingem-nos como uma pancada, sem permitirem que duvidemos ou nos perguntemos por quê! Mesmo sem recurso à razão, a sua verdade aparece-nos com transparência (SÊNECA, 2009, p. 43).

A imagem senequiana não pode ser mais clara. Trata-se de um choque, de um empurrão na alma. Como um elemento motriz capaz de admoestar o interlocutor, não se limita a isso, mas serve igualmente para ampliar a clareza com que se expressa algo. Assim, as máximas possuem caráter didático, sendo mais facilmente aprendidas pelos homens. Sobre isso, nos diz Sêneca:

Não duvido que os excertos possam ser úteis a pessoas ainda inexperientes e abordando o texto, por assim dizer, do exterior: é mais fácil reter uma frase isolada, concisa, cunhada em forma quase poética. É por isso que damos a estudar às crianças máximas, entre as quais as do tipo que os Gregos chamam “crias”, pois o espírito infantil, incapaz ainda de abarcar matéria mais vasta, pode entendê-las perfeitamente (SÊNECA, 2009, p. 6-7).

As sentenças ou máximas utilizadas por Sêneca caracterizaram não somente seu discurso filosófico, mas igualmente sua expressão poética. A utilização desse recurso retórico marcou profundamente tanto a construção de suas personagens ao longo de suas tragédias (DINTER, 2014, p. 319), sendo uma técnica empregada em diversas de suas composições em prosa ou em verso, quanto estão indelevelmente presentes em seus textos de cunho filosófico, consolações, discursos e tratados, como o próprio *De Clementia*.

Do ponto de vista dos escritos de Calvino, a compreensibilidade das *sententiae* de Sêneca reverbera em seu próprio modo de expressão. Diversas são as passagens em que se pode observar tal influência, trechos que revelam a preocupação do autor reformista quanto à clareza do que se diz<sup>3</sup>, bem como à influência do latim no pensamento e na obra do teólogo. Sobre sua formação intelectual, Ayers recupera importantes passos acerca da vida de Calvino. Diz o comentador:

A formação de Calvino em latim foi sólida. Já em sua preparação para o sacerdócio sob a tutela de Maturin Cordier, ele se destacou no latim. Quando, aos 18 anos, passou a estudar direito romano em Orléans, ele veio sob a influência do humanista Andreas Alciati, diretamente, e de Cícero e Quintiliano, indiretamente. Dedicando cada vez mais de sua energia à filologia clássica, Calvino preparou um comentário sobre "De Clementia" de Sêneca. Foi publicado em 1532, mas teve poucas vendas. A obra que estabeleceu sua reputação, sua "Instituição da Religião Cristã", foi publicada pela primeira vez em 1536 em latim. Calvino produziu uma segunda edição da obra em latim antes de finalmente completar uma tradução para o francês em 1541. Uma versão em latim ainda mais extensa foi publicada em 1559. Embora ele falasse e escrevesse em francês como sua língua materna, foi em latim que a influência de Calvino conse-

<sup>3</sup> A exemplo de quando explicita os deveres dos magistrados civis no trecho: “Admito de bom grado que nenhuma forma de governo é melhor do que aquela na qual estão reconciliados a liberdade e o grau correto de coerção, [um governo] corretamente ordenado de modo que seja duradouro [...]. Conseqüentemente, considero os mais afortunados aqueles que têm permissão de gozar de tal condição; e, se eles sempre fizerem o máximo possível para protegê-la e conservá-la, julgo que isso não é mais do que seu dever. E, mais importante ainda, os magistrados [sob essa forma de governo] devem envidar todos os esforços para impedir qualquer diminuição e, ainda pior, qualquer violação daquela liberdade da qual foram apontados guardiões. Se forem indolentes ou descuidados em relação a esse ponto, serão traidores de seu cargo e região” (CALVINO, 2005, p. 87).

guiu se espalhar rapidamente além de Genebra e de outras regiões de língua francesa na Europa. Argumentarei aqui que Calvino não usou o latim apenas por esse motivo. Calvino amava a língua antiga, não apenas quando jovem, e continuou a usá-la ao longo de sua vida. De acordo com seu biógrafo, Theodore de Bèze, ele lia Cícero a cada ano. O enorme sucesso das "Institutas" de Calvino, pelo menos para seus primeiros leitores, deveu-se em grande parte à clareza, coesão e beleza da linguagem em que foi escrito, o latim "ciceroniano" (AYERS, 1980, n. p).

## **Algumas ressalvas sobre a compatibilidade entre a filosofia de Calvino e o pensamento estoico**

Calvino iniciou-se no meio intelectual a partir da publicação do *Commentaire du Traité de la Clémence de Sénèque*, conforme exposto anteriormente. No entanto, apesar da escolha dessa obra e a relevância que o autor possuía no meio humanístico da época, Calvino não tomou à risca, como matéria de sua reflexão, os princípios filosóficos desenvolvidos na antiguidade. Longe de uma concordância com seu ideário filosófico ou uma tentativa de sincretismo do estoicismo com o cristianismo, a aproximação de Calvino com Sêneca era visivelmente motivada pela grande admiração que o jovem reformista tinha pela arte retórica e pela capacidade de persuasão do autor romano. Desse modo, apesar de tecer muitos elogios à Sêneca em relação à sua forma de escrita, à sua retórica, Calvino não absorveu de pronto suas ideias filosóficas – ou pelo menos tratou de deixar claro seu afastamento quanto a algumas afirmações estoicas incompatíveis com a religião cristã que estavam presentes no autor pagão. Mesmo nos momentos em que o autor protestante defendeu o romano dos virulentos ataques proferidos por Erasmo, Calvino em nenhum momento concordou com os fundamentos mais técnicos da doutrina estoica, sobretudo em referência à sua física e aos seus princípios necessariamente materiais e não transcendentais.

Alvo de intensos debates até os dias atuais<sup>4</sup>, a influência direta do estoicismo no pensamento de Calvino é claramente rechaçada por muitos comentaristas do meio especializado. Em alguns trechos, inclusive, vemos claras

---

<sup>4</sup> Segundo a autora Barbara Pitkin, não há nenhum consenso entre os pesquisadores da área quanto às aproximações e afastamentos entre o pensamento reformista de Calvino e os preceitos do estoicismo. Há autores que defendem a inequívoca presença da *stoa*, há outros que o pintam como grande crítico de suas ideias (PITKIN, 2016).

críticas sustentadas por Calvino contra pontos nevrálgicos do estoicismo, o que faz com que parte da crítica suponha que o autor protestante estaria apenas interessado na “forma” de escrita de Sêneca, não propriamente no “conteúdo” de suas ideias. Há, dessa forma, diversos pontos de afastamento entre Calvino e Sêneca, cujos pensamentos não manifestam concordância.

Em primeiro lugar, não podemos deixar de apontar a incompatibilidade entre as noções de determinação e liberdade na antiguidade e no período de Calvino. Devemos esclarecer que Sêneca, no período helenístico, e sendo um autor declaradamente alinhado aos princípios do estoicismo, não pode fornecer as bases epistemológicas e ontológicas que servirão à religião cristã<sup>5</sup>. Nesse sentido, não são poucas as críticas teóricas endereçadas aos filósofos pagãos que emergem das reflexões de Calvino. Estoicos e epicuristas (CALVINO, 2017, p. 53), por exemplo, são alvos de condenações sob a pena do autor reformista. Dentre os muitos pontos de distanciamento, evidenciamos a rejeição quanto ao ideal estoico de *apatheia*, presente tanto em Calvino quanto em Erasmo, autores que claramente reinserem a importância dos afetos na vida política e moral dos homens.

A própria ideia de uma natureza providencial, tão cara ao estoicismo e francamente defendida por Sêneca, é rejeitada por Calvino que, em sua *Institutio* (INST. 1.16.8), condena-a em favor de argumentos teológicos cristãos. Na mesma direção figuram as críticas do autor do século XVI quanto à rejeição, por parte de Sêneca, da misericórdia no argumento jurídico e político pintado no *De Clementia*. Assim, diferentemente do autor romano, que execrava as paixões, João Calvino elogiará a importância da misericórdia no contexto da compreensão falível que possui o ser humano, compreensão esta tingida pela tinta do cristianismo. A misericórdia, nesse sentido, não deveria – para o reformista – nunca ser considerada um vício, mas antes uma virtude a ser perseguida em vista da justiça. Para o protestante, misericórdia é uma qualidade que deve estar presente nas almas pias. Entre os comentários acerca do *De Clementia*, Calvino nos alerta: “Se nós devemos ser persuadidos de uma coisa, é que a misericórdia é uma virtude e que um homem não poderia ser bom se não demonstrasse piedade” (CALVINO, 2017, p. 483).

<sup>5</sup> Para uma análise da relação entre estoicismo e o pensamento calvinista, conferir os artigos de Helm (2012), Pitkin (2016) e Höpfl (2008, p. 10).

Contrariamente à construção idealizadamente racional proposta pelo estoicismo, Calvino está convicto de que as paixões possuem lugar na alma humana, como já exposto, e esse é um fato largamente difundido ao longo do século XVI. Nas palavras de Dreyer, teólogo e comentador da obra de Calvino,

O argumento de Calvino (contra Sêneca) é que o ato racional de clemência (*clementia*) por parte de um juiz ou rei não poderia ser separado da compaixão (*miser cordia*), como se o processo racional não devesse ser influenciado pelas emoções (DREYER, 2018, p. 5).

Assim, já no *Commentaire du Traité de la Clémence de Sénèque*, ainda sem manifestar claramente suas ideias reformistas que serão desenvolvidas tempos depois em sua *Institutio*, Calvino já aponta para temas que lhe serão caros em sua teologia e em suas reflexões acerca do direito de resistência. A questão da justiça, por exemplo, da *aequitas* e do sumo direito, do papel que deve ser desenvolvido cada personagem do corpo político etc.

João Calvino, do mesmo modo, constrói ferrenhas críticas acerca do costume pagão de deificação dos governantes e personagens heroicos da antiguidade. Relembrando a histórica Roma, o autor do *Commentaire* dirige especialmente suas críticas às tradições políticas e aos costumes dos antigos pagãos que preconizavam a divinização de seus príncipes. Lembrando da divinização de Augusto, é possível perceber o claro escárnio do teólogo quanto a tais costumes. Diz o autor protestante:

O povo romano crê, portanto, que Augusto é um deus não porque ele recebe a ordem, mas porque ele experimentou sua bondade enquanto príncipe. Era um costume comum entre os romanos colocar seus cézares entre os deuses por meio da apoteose. [...] A cada vez que eu releio esta passagem eu não posso me impedir de rir, tanto era o ridículo deste culto romano (CALVINO, 2017, p. 79).

Apesar dessas grandes críticas aos sistemas pagãos helenísticos, por outro lado, alguns comentadores não deixaram de notar que, mesmo que a influência mais contundente de Sêneca no pensamento de Calvino tenha sido via retórica, os comentários tecidos ao *De Clementia* no início de sua carreira marcaram sua filosofia e sua teologia. As preocupações sociais e políticas engendradas pelos questionamentos acerca da justiça, do bem, das leis, das diferentes funções cumpridas pelo povo e pelo príncipe, dentre outros pontos, certamente contribuíram para a construção do pensamento jurídico-teológico do jovem reformista, como já afirmado. Nas palavras de Dreyer, retomar a

discussão senequeana da “relação jurídica entre o imperador (governo) e seu povo proporcionou a Calvino uma compreensão das mudanças que estavam ocorrendo ao seu redor” (DREYER, 2018, p.5), auxiliando-o a dar uma resposta à altura das demandas e dos acontecimentos do seu século. Sob outro ponto de vista, de acordo com Irena Backus (2003), muitos dos temas exaustivamente trabalhados por Calvino ao longo de sua vida intelectual possuem suas raízes fincadas nos comentários tecidos ao *De Clementia*. Nas palavras da comentadora:

Entre as ideias que mais tarde desempenhariam um papel na teologia de Calvino, destacamos: (1) a importância do “*summum ius*” e da “*aequitas*”, (2) o homem como um animal social, (3) o triplo uso da lei, (4) as relações entre o chefe da família e seus membros e (5) as funções respectivas de reis, tiranos e magistrados (BACKUS, 2003, p. 16).

Assim, a própria tecitura dos comentários ao texto de Sêneca marcou de algum modo o pensamento de Calvino. Ainda que tais marcas sejam sutis e de difícil extração teórica, ao menos apontamentos gerais e um direcionamento em direção a *aequitas* parecem ser influência direta do autor romano.

## Considerações finais

Politicamente falando, e já nos encaminhando para o fim deste ensaio, Höfl está entre os comentadores que insistem na tese de que Calvino nunca se preocupou realmente com o *conteúdo* desenvolvido no *De Clementia*, mas que seu maior interesse residiria na *forma* produzida por Sêneca, sendo restrito ao seu aspecto retórico apenas, como já exposto sobre as construções sentenciais de ambos os autores, tese que possui grande apoio da comunidade científica. Sobre o gênero literário dos espelhos de príncipe, o comentador também argumenta que Calvino não tinha a intenção de dar orientações ou exercer influência sobre François I, pois seus comentários não se encaixavam nos padrões dos “espelhos de príncipes” e não tinham a intenção de conquistar a simpatia do governante para os huguenotes (HÖPFL, 2008) daquele período. A síntese desenvolvida por Höpfl é de grande clareza a esse respeito:

É verdade que o *De Clementia* é um “espelho de príncipes”, mas o trabalho de Calvino não parece ser voltado para François I, nem mesmo parece tentar algum patrocínio real, seu assunto era de inte-

resse secundário para Calvino, como será mais adiante examinado. Em todo caso, se Calvino estivesse implorando pelos evangélicos, ele estaria pedindo ao rei justiça, mas não clemência, pois o pedido de clemência pressupõe o cometimento de um crime cometido e admitido (HÖPFL, 2008, p. 7).

Ainda segundo Höpfl, o que pode ser afirmado com segurança é que a escolha de Calvino de comentar esse texto (*De Clementia*) revela claramente suas inclinações humanistas (BOISSET, 1971, p. 57), e demonstra, como já citado anteriormente, interesse pelo reconhecimento no meio intelectual francês daquele período. Sua inclinação por Sêneca não se baseava em uma concordância com suas ideias filosóficas, nem em uma tentativa de mesclar o estoicismo com o cristianismo, mas era claramente impulsionada pela profunda admiração que o jovem Calvino nutria pela retórica e pelo poder persuasivo do autor romano. Assim, podemos afirmar que é na forma sentencial que reside um dos mais claros interesses de Calvino, como tentamos demonstrar ao longo deste ensaio. Finalmente, de acordo com o comentarista, Calvino, nesse aspecto, não demonstra preocupação com a mensagem ou com o conteúdo filosófico real de *De Clementia*, mas sim com a sua estrutura retórica e a maneira como é expressa.

Portanto, é por meio da *forma* sentencial utilizada por Sêneca que encontramos um ponto de convergência entre os autores estudados. Afinal, nos parece bastante clara a importância da forma como algo é ensinado, seja para Calvino, seja para Sêneca, como já exposto em algumas passagens das *Cartas a Lucílio*. Ter redigido os comentários ao *De Clementia* permitiram a Calvino aperfeiçoar seu domínio da língua latina, aprimorando certamente suas técnicas de expressividade e favorecendo a clareza de suas construções. Além disso, como já indicado, compreender o pensamento de Calvino à luz dessas construções de ordem literária inspiradas na antiguidade pode ser um caminho sensato para nos aproximar do pensamento do autor reformista, dada a relação existente entre o pensamento e a linguagem empregada por ele.

## Referências

AYERS, R. H. Language, Logic and Reason in Calvin's "Institutes". Religious

Studies, v. 16, n. 3. **Cambridge University Press**, 1980, p. 283-297.

BACKUS, I. Calvin's concept of Natural and Roman Law. **Calvin Theological Journal**, v. 38, p. 7-26, 2003. Disponível em: <https://www.calvin.edu/library/database/crcpi/fulltext/ctj/88049.pdf?dotcmsredir=1>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BOISSET, J. **História do protestantismo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

BUENO, T. S. L. Manutenção e legitimação do poder em Sêneca: a clemência como atributo do bom governante". **Revista Perspectiva Filosófica**, Pernambuco, v. 47, n. 1, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.51359/2357-9986.2020.248344>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/248344>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BUENO, T. S. L. **Formação moral e ação política em Sêneca**: entre o sábio e o princeps. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: 10.11606/T.8.2016.tde-13122016-123217. Disponível em : [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-13122016-123217/publico/2016\\_TaynamSantosLuzBueno\\_VOrig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-13122016-123217/publico/2016_TaynamSantosLuzBueno_VOrig.pdf) . Acesso em: 13 out. 2023.

CALVIN. Briefve Instruction pour armer tous fideles contre les erreurs de la secte commune des Anabaptistes. Genève: J. Girard, 1544. *In*: HIGMAN, F. **Lire et Découvrir**: la circulation des idées au temps de la Réforme. Genève: Droz, 1998, p. 397.

CALVINO, J. **Lutero e Calvino**: sobre a autoridade secular. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CALVINO, J.; BARROS, H. M. L.; MATOS, C. E. S (trads.). **Sobre o governo civil**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Clássicos Cambridge de Filosofia Política)

CALVINO, J.; FERRAND, P.; QUIVIGER, P. Y. (trads.). *Commentaire du traité*

*de la clémence de Sénèque*. Paris: Classiques Garnier, 2017.

DINTER, M. T. Sententiae in Seneca. *In*: WILDBERGER, J.; COLISH, M. L. (eds.). **Seneca Philosophus**, p. 319-342. Berlin, Boston: De Gruyter, 2014.

DREYER, W. A. John Calvin as 'public theologian' in view of his Commentary on Seneca's de Clementia. **HTS Teologiese Studies/Theological Studies**, v. 74, n. 4, a4928, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4102/hts.v74i4.4928>. Disponível em: <https://hts.org.za/index.php/hts/article/view/4928>. Acesso em: 13 out. 2023.

GIRARDIN, B. **Rhétorique et théologique Calvin le commentaire de l'Épître aux Romains**. Paris: Éditions Beauchesne, 1979.

HELM, P. Calvin and Stoicism. *In*: FRANK, G.; SELDERHUIS, H. (eds.). **Philosophie der Reformierten: melanchthon-schriften der stadt bretten**. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 2012. p. 169-182. v. 12.

HIGMAN, F. **Lire et découvrir: la circulation des idées aux temps de la Réforme**. Genève: Droz, 1998.

HÖPFL, H. **The christian polity of John Calvin**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

KINGDON, R. Calvinism and resistance theory, 1550-1580. *In*: BURNS, J. H.; GOLDIE, M. **The Cambridge History of Political Thought, 1450-1700**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 193-218.

LUTERO, M.; BARROS, H. M. L.; MATOS, C. E. S. (trads.). **Sobre a autoridade secular**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Clássicos Cambridge de Filosofia Política)

NUNES, S. G. S. **As origens do constitucionalismo calvinista e o direito de resistência: a legalidade bíblica do profeta em John Knox e o contratualismo secular do jurista em Théodore de Bèze**. 2017. Tese (Doutorado em Filo-

sofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: 10.11606/T.8.2017.tde-12062017-105723. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-12062017-105723/publico/2017\\_SilvioGabrielSerranoNunes\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-12062017-105723/publico/2017_SilvioGabrielSerranoNunes_VCorr.pdf). Acesso em: 4 jul. 2023.

NUNES, S. G. S. John Locke e as teorias do direito de resistência de matriz luterana. **Cadernos Espinosanos**, [S. l.], n. 38, p. 189-205, 2018. DOI: 10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2018.145925. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/145925>. Acesso em: 4 jul. 2023.

NUNES, S. G. S. **Constitucionalismo e resistência em Théodore de Béze: secularização e universalidade do direito de resistir na obra de Du Droit des Magistrats sur leurs sujets de 1574**. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: 10.11606/D.8.2011.tde-23052011-145729. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-23052011-145729/publico/2010\\_SilvioGabrielSerranoNunes.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-23052011-145729/publico/2010_SilvioGabrielSerranoNunes.pdf). Acesso em: 4 jul. 2023.

NUNES, S. G. S. Constitucionalismo, retórica e reforma protestante calvinista no século XVI: um estudo sobre os monarcômacos John Knox e Théodore de Bèze. **Revista Sísifo**, [S.l.] v. 13, p. 181-197, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.revistasisifo.com/2021/08/constitucionalismo-retorica-e-reforma.html>. Acesso em: 4 jul. 2023.

NUNES, S. G. S. Théodore de Bèze, o liberum veto e os "artigos do rei Henrique" da Polônia: as origens do esplendor constitucional no século XVI e da decadência política da sereníssima res publica poloniae diagnosticada por Rousseau no século XVIII. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 1, n. 36, p. 125-137, 2020. DOI: 10.11606/issn.1517-0128.v1i36p125-137. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/171625>. Acesso em: 4 jul. 2023.

PITKIN, B. E. Calvin and the faces of stoicism in Renaissance and reformation

thought. *In*: SELLARS, J. **The Routledge Hand Book of Stoic Tradition**. Routledge, 2016. p. 145-159.

SÊNECA; BRAREN, I. (trad.). **Tratado sobre a clemência (De Clementia)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

SÊNECA; SEGURADO E CAMPOS, J. A. **Cartas à Lucílio**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SOT, M.; RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. (dir.). **Le Moyen Âge**: histoire culturelle de la France, Paris: Editions du Seuil, 2005. t. 1.

SINCLAIR, P. **Tacitus the sententious historian**: a sociology of rhetoric in *Annales* 1-6. University Park: Pennsylvania State University Press, 1995.

TOLEDO, C. A. A.; VIEIRA, P. H. João Calvino (1509-1564) e a educação no século XVI. **Acta Scientiarum: human and social sciences**, Maringá, v. 28, n. 2, p. 191-199, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307324782001>. Acesso em : 4 jul. 2023.

ZANTA, L. **La renaissance du stoïcisme au XVI siècle**. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1914.

## Reflexiones sobre los modelos tecnopedagógicos para la continuidad académica vía remota, implementados durante la suspensión de clases presenciales por situaciones de emergencia sanitaria

### *Reflections on the technopedagogical models for remote academic continuity, implemented during the suspension of face-to-face classes due to health emergency situations*

Katty Isabel Alvarado Moreno <sup>1</sup>

Martha Ramírez-López <sup>2</sup>

Patrícia Margarida Farías Coelho <sup>3</sup>

**Resumen:** El trabajo intelectual de reflexionar sobre algunas de las propuestas de modelos tecnopedagógico para la continuidad académica en suspensión de clases presenciales que surgieron durante la contingencia sanitaria del SARS COV 2, en el año 2020, requirió un diseño de investigación documental basado en el análisis de contenido desde una perspectiva cualitativa que permitiera identificar, comparar y analizar los denominados modelos o estrategias tecnopedagógicas, que se implementaron en México. Se consideraron como unidades de información a las instituciones de educación superior: Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad de Celaya (UC) y Tecnológico de Monterrey. Para el análisis comparativo se tomaron los componentes del modelo tecnopedagógico de Tecnológico Nacional de México (TecNM). Como resultado del estudio se presentan las categorías y dimensiones que se proponen como los elementos básicos de un modelo tecnopedagógico para la continuidad académica vía remota en situaciones de emergencia, ante la suspensión de clases presenciales.

**Palabras clave:** Emergencia sanitaria, modelo tecnopedagógico, suspensión clases presenciales, continuidad académica vía remota.

<sup>1</sup> Post-graduada en Investigación Educativa (2023), del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, CIIDET. Docente de las carreras ingeniería en agronomía y en tecnologías de información y comunicaciones a tiempo completo del Instituto Tecnológico de Conkal/TecNM. Es licenciada en Ciencias de la computación por la Universidad Autónoma de Yucatán (2003).

<sup>2</sup> Doctora en Educación (2023) por el Instituto de Estudios Superiores en Educación, Maestría en Ciencias de la Educación con especialidad en Investigación y Administración (2004) por parte de la UVM, C. Qro. Psicología Educativa (1992). Grado Honoris Causa Maestro por la Paz por otorgado por CEVER Siglo XXI.

<sup>3</sup> Possui graduação em Letras (Português/Inglês) (1995) e em Pedagogia (2016). É psicanalista formada pela escola "Diálogos Abertos". Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Doutora Honoris Causa pelo "El Centro de Asesoría Profesional Paulo Freire y La Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe.

**Abstract:** The intellectual work of reflecting on some of the proposals for techno-pedagogical models for academic continuity in the suspension of face-to-face classes that arose during the SARS COV 2 health contingency, in 2020, required a documentary research design based on content analysis from a qualitative perspective that would allow identifying, comparing and analyzing the so-called techno-pedagogical models or strategies. that were implemented in Mexico. The following higher education institutions were considered as information units: Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad de Celaya (UC) and Tecnológico de Monterrey. For the comparative analysis, the components of the techno-pedagogical model of Tecnológico Nacional de México (TecNM) were taken. As a result of the study, the categories and dimensions that are proposed as the basic elements of a techno-pedagogical model for remote academic continuity in emergency situations, in the face of the suspension of face-to-face classes, are presented.

**Keywords:** Health emergency, Technopedagogical model, Suspension of face-to-face classes, Remote Academic Continuity

## Introducción

Con el propósito de llevar a cabo reflexiones sobre los modelos tecnopedagógicos que se implementaron para la continuidad académica vía remota durante la suspensión de clases presenciales por situaciones de emergencia sanitaria SARS-COV 2, en el país México, se presenta el siguiente trabajo.

El 11 de marzo de 2020, la OMS declaró la enfermedad COVID-19 como pandemia. La OMS propuso el término COVID-19 tomando las abreviaciones del inglés de las palabras Corona, Virus y Disease (cuyo significado en español es enfermedad), mientras que el número tras el guion viene de los dos últimos dígitos del año 2019. El 14 de marzo de 2020, el Gobierno de México informó que, con el objetivo de contribuir a preservar la salud de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se da inicio a un receso escolar cuya duración no se pudo prever (DOF, 2020)

En consecuencia se ven interrumpidas las actividades académicas presenciales presentando una situación totalmente nueva tanto a los estudiantes como a los docentes y personal no docente (BRAVO-GARCÍA y MAGIS-RODRÍGUEZ, 2020). La planificación para minimizar el efecto de tales eventos se hizo necesaria a través de un proceso conocido como continuidad operacional, continuidad de negocios o continuidad académica. MORALES (2020)

define continuidad académica como el proceso de mantener la continuidad del aprendizaje en una situación causada por eventos que dificultan o imposibilitan que los estudiantes y/o profesores asistan a clases.

Se presentó el reto de generar estrategias para dar cobertura a una educación vía remota afirma que en el contexto de la progresiva salida de la crisis las IES deberían prevenir una suspensión de larga duración, enfocarse en asegurar la continuidad formativa y garantizar la equidad, diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventaja (GIANNINI, 2020). La educación se vio ante una situación sin precedente ya que tuvo que adaptar sus métodos en un plazo de tiempo muy breve para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes trasladando los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente en un aula, a un espacio virtual, a lo que en un primer momento se le llamó indiscriminadamente como educación a distancia o en línea.

Sobre la marcha cada institución decidió manejar la crisis para sostener la continuidad académica, por ejemplo, las IES se vieron en la necesidad de utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) disponibles en los contextos de sus respectivas comunidades académicas, sin embargo, pronto se darían cuenta que el único uso de herramientas no era suficiente ante una situación imprevista como lo era la suspensión de clases bajo condiciones de pandemia. Es así que, autores como SANTÁNGELO (2000) destacan la necesidad de generar un modelo pedagógico que guíe desde un enfoque educativo, los programas, las situaciones y actividades, así como las tareas de formación o capacitación.

El término continuidad académica MORALES y GONZÁLEZ (2019), lo refiere como un proceso que se implementa para continuar con un aprendizaje el cual se ha visto interrumpido por situaciones que imposibilitan que profesores y estudiantes asistan a clases. La planificación para minimizar el efecto de emergencias naturales o provocada por el hombre se ha vuelto necesaria a través de un proceso conocido como continuidad operacional, continuidad de negocios o continuidad académica afirman PIRANI Y YANOSKY (2007).

La Organización de Estados Iberoamericanos señaló hacer “ [...] ajustes en el modelo pedagógico [...] el apoyo de medios didácticos diversos media-

dos por la tecnología; la autorregulación de formatos de aprendizaje; el trabajo independiente y las tutorías, entre otros aspectos” (OEI, 2022, p.269). La educación a distancia fue incorrectamente utilizada como sinónimo o descripción de la actividad académica desarrollada en la pandemia COVID-19. Una definición de educación a distancia, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) es considerada una modalidad educativa, la cual contribuye al logro de los objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 1990), sin embargo la situación por pandemia rebasó las características que la UNESCO menciona.

Ante una situación de emergencia como tal, el estudiante no estaría sujeto a cumplir con un horario establecido para la instrucción, sino que, tenía la necesidad de definir su tiempo y espacio para realizar las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje en forma independiente y a su vez se requería aprovechar los tiempos de conectividad para fomentar la interacción entre profesor y estudiante (DELOLME, 1999); se trataba de una situación de emergencia sanitaria donde parientes y amigos morían inesperadamente. Es por ello que también se comienza a mencionar la educación remota de emergencia este término lo propusieron HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., Y BOND, A. (2020) para diferenciar entre el tipo de instrucción que se da en condiciones normales (Enseñanza tradicional/cotidiana) y otro que se imparte en circunstancias apremiantes (Enseñanza de emergencia / extraordinaria), siendo el tiempo, las prisas y el uso mínimo de recursos para realizar tareas de enseñanza y aprendizaje, las condiciones particulares.

En la Enseñanza remota HODGES et al., (2020) sugieren más allá de priorizar la evaluación como parte final de la estrategia, profundizar en todo lo necesario para adecuarse al contexto en un corto período de tiempo. En este sentido, el contexto de emergencia se caracterizó por “[...] limitaciones tanto en el control de la enseñanza, como por las restricciones de las interacciones entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí” (ÁLVAREZ, M., GARDYN, N., IARDELEVSKY, A., & REBELLO, G., 2020, p.28). A estas exigencias se tenía que con base en las últimas estadísticas disponibles, la penetración de internet en Iberoamérica previo a la pandemia era del 66,2%, según la CEPAL, y

del 65,8% según datos del Banco Mundial (OEI, 2022) lo cual implicó un primer obstáculo relevante para afrontar la COVID-19 mediante el uso de tecnologías digitales.

Ante estas condiciones se pensaría que las Instituciones de Educación Superior (IES), hubieran realizado en su comunidad académica, un diagnóstico tanto de infraestructura tecnológica, como de competencias digitales para que, con base en los resultados, establecieran una estrategia tecnopedagógica acorde con las circunstancias de sus contextos, sin embargo, por los resultados de este trabajo de análisis que se presenta, la situación fue otra.

### **Disrupción de la Educación presencial ante el escenario de la pandemia a causa del SARS-CoV-2.**

La OMS propuso el término COVID-19 usando el acrónimo tomando las abreviaciones del inglés de las palabras Corona, Virus y Disease –cuyo significado en español es enfermedad–, mientras que el número tras el guion viene de los dos últimos dígitos del año 2019. Esta identificación se aplica a la enfermedad, no al virus, al que el Comité Internacional de Taxonomía de Virus ha denominado como Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 por sus siglas en inglés SARS-CoV-2 (DE LA ROSA, DÍAZ y RODRÍGUEZ, 2020).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura conocida como UNESCO por sus siglas en inglés, 188 países —incluido México— implementaron el no asistir a clases presenciales en escuelas y universidades como respuesta ante la pandemia del COVID-19, lo cual se tradujo a que más de 90 % de los estudiantes en el mundo se encontraron en esta situación siendo 577 millones de estudiantes los afectados, hasta el corte del día 14 de octubre del 2020, de los cuales 4,430,248 de los alumnos perjudicados corresponden a los que cursaban la educación superior en México (UNESCO, 2020).

### **Aspectos teóricos**

Para las IES el trabajo remoto fue una opción estratégica para enfrentar la pandemia del COVID-19, permitiendo continuar académicamente mediante

escenarios digitales y tecnológicos en donde se comunicaron las actividades educativas y formativas, sin embargo este contexto presentó desafíos complejos e inciertos para realizar un trabajo pedagógico en línea eficiente (QUISPE, A., BARBOZA, E., GONZÁLEZ, V., y CACHO, A, 2021). El autor Cruz destacó que la mediación tecnológica debería estar acompañada de un modelo tecnopedagógico capaz de replantear la forma en que profesores y estudiantes fueran a interactuar (CRUZ, 2020).

Considerando el contexto pandémico del 2020 los términos utilizados por los docentes para definir la práctica educativa que se logró establecer también causaron confusión, por ejemplo: educación virtual, educación en línea, educación a distancia se utilizaron como sinónimos, pero las circunstancias en que se dio la práctica educativa como una forma de adaptación a la crisis sanitaria y no una actividad planificada, recibió otro tipo de denominación por ejemplo en algunos casos fue coronateaching y en otros enseñanza remota de emergencia.

Según LUNA Y LÓPEZ (2022) el término coronateaching se usó en algunos casos para puntualizar el hecho de que fue un proceso improvisado sin llevar a cabo transformaciones concretas en la organización pedagógica de los cursos, o los planes y programas de estudio o en la capacitación del cuerpo docente en la adquisición de competencias digitales, metodologías o adecuación de procesos de evaluación. En cambio para Luna y López (2022), la enseñanza remota tendría su base en una transición entre la enseñanza tradicional presencial y su migración al sistema en línea.

Según RODRÍGUEZ en 2022, el término que se generó con mayor pertinencia es el de educación remota de emergencia, la educación ante una situación extrema adoptó métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal de este tipo de educación (remota de emergencia) fue trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea. De esta manera la gestión y adaptación del nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje a la educación remota de emergencia fue el reto de las IES que operaban tradicionalmente en la modalidad presencial; administrativos, docentes y estudiantes (BRINTEZ, 2020, p.3).

En ese momento se requería establecer claramente el modelo pedagógi-

co que enmarcaría esta nueva modalidad de aprendizaje. Según DÍAZ dichos modelos debería “[...] integrar dinámicamente las dimensiones: filosófico-epistémica, socio-cultural, institucional, comunicacional, pedagógica y tecnológica.” (2011, p.27) así como el recurrir a teorías psicológicas educativas y de pedagogía para contruir ambientes virtuales.

## **Marco tecnopedagógico en la educación vía remota de emergencia**

VERGARA Y CUENTAS (2015) consideran que un modelo pedagógico constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno y que los modelos pedagógicos más que simples representaciones de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, deben apuntar a resolver interrogantes como el ¿para qué?, el ¿cuándo?, el ¿con qué?, ¿el qué?, y el ¿cómo enseñar? y, será bajo estas circunstancias que una teoría puede ser considerada como modelo pedagógico. Es así como se diseñó una estrategia de emergencia para atender la continuidad académica de una institución educativa de educación superior tecnológica, misma que tuvo como característica el considerar las herramientas digitales con un propósito pedagógico dentro del marco de la emergencia sanitaria. La siguiente descripción de elementos corresponde a la propuesta de Ramírez-López (2020), quien diseñara un modelo emergente para la continuidad académica del Tecnológico Nacional de México en el cual se consideran seis escenarios, mismos que a continuación se presentan:

### **1. Diagnóstico de escenarios pedagógico y tecnológico**

Se requiere de un diagnóstico de inicio para conocer con qué infraestructura se cuenta así como los conocimientos y habilidades que tienen quienes se van a trasladar de emergencia a lo virtual. El no realizar un diagnóstico exhaustivo sobre la capacidad de los profesores para trabajar en la modalidad virtual podría afectar de manera negativa en la percepción de los estudiantes sobre la educación en línea señala GAZCA (2020). Por otro lado, SALCEDO y LÓPEZ (2021) determinaron que el principal obstáculo durante la continuidad académica fue la falta de capacitación en el manejo de plataformas debido a la premura con la que se implementó. Un gran porcentaje de encuesta-

dos manifestó haber aprendido directamente en la plataforma y no en capacitación previa. Otro factor importante que ralentizó según la investigación de SALCEDO y LÓPEZ (2021), fue que un 39 % de los estudiantes y 56.30 % de los profesores no tenía habilitado su correo institucional necesario para el acceso a la plataforma.

## **2. Selección de contenidos académicos y metodologías de Aprendizaje**

Este punto se refiere a que fue indispensable una selección de contenidos planeados para clases presenciales en condiciones no emergentes, es decir la continuidad académica vía remota bajo las condiciones de pandemia requirió seleccionar contenidos primordiales debido a que no se tendrían toda la infraestructura necesaria para impartir los temas programados del curso.

Los docentes se vieron en la necesidad de tomar decisiones como las que señala VALDIVIA-VIZARRETA y NOGUERA en 2022 para seleccionar contenidos académicos y escoger la metodología de aprendizaje adecuados a sus circunstancias es decir, adaptar el temario para centrarse en los aspectos clave, evitando los excesos de tiempo conectados, de información y de sobrecarga de trabajo, además de lo anterior establecer canales de comunicación sincrónica conjunta para resolver dudas, pensando en los formatos más adecuados para los materiales y entregas y al mismo tiempo el docente debe pensar en el cómo combinar las explicaciones con la resolución de dudas y el desarrollo de actividades o seguimiento en pequeños grupos, manteniendo sesiones síncronas por videoconferencia en la franja horaria de la asignatura, pero reduciéndolas.

## **3. Estrategia de curación y producción de contenidos**

Ante el escenario de trabajar virtualmente, los profesores se vieron en la necesidad de generar contenido educativo, sin embargo la planeación y producción de materiales se lleva tiempo y requiere de habilidades las cuales, muchos de los docentes, carecían. Al alcance estaban materiales colocados en Internet, mismos que requerían ser valorados para otorgarles un uso efectivo en las sesiones de clase virtuales, a esto se le conoce como la estrategia

de curación de contenidos. VALDIVIA-VIZARRETA y NOGUERA (2022) sugiere diversificar los formatos de las explicaciones y el contenido en forma de videoconferencias, videos grabados y presentaciones de audio, para no caer en la monotonía y avanzar hacia la inclusión, así como contenidos en formato (audio) visual donde una explicación acompañe al texto, crear materiales pensando en reaprovecharlos o adaptarlos, grabar las sesiones de videoconferencia para que se conviertan en un recurso más de la asignatura.

#### **4. Estrategias de acompañamiento para el aprendizaje**

De igual manera la interacción por el chat WhatsApp, el correo y Zoom fueron una de las estrategias utilizadas por profesores y estudiantes (SALCEDO y LÓPEZ 2021; DELGADO MARTÍNEZ 2021). Es decir, se buscó establecer canales de comunicación sincrónica conjunta para resolver dudas y combinar las explicaciones con la resolución de dudas y el desarrollo de actividades o seguimiento en pequeños grupos (VALDIVIA-VIZARRETA y NOGUERA, 2022)

#### **5. Estrategia de evaluación del aprendizaje**

VEGA, SÁNCHEZ, ROSANO y AMADOR (2021) señalaron la necesidad de reforzar las habilidades docentes, tanto en la evaluación de aprendizajes como en la evaluación en ambientes digitales. Al respecto la evaluación del aprendizaje también sufrió modificaciones, y ha provocado la personalización de los aprendizajes de manera sincrónica y asincrónica a través de la descripción narrativa como medida emergente” brindando la oportunidad de que alumnos tuvieran la posibilidad de enviar videos de sus avances para obtener una retroalimentación grabada de su profesor, con la ventaja de consultar las instrucciones constantemente (SALCEDO y LÓPEZ, 2021).

Señalaron GROS y CANO (2021, p.107) que a través del fomento del juicio evaluativo puede adquirirse mediante procesos de evaluación entre iguales o de autoevaluación en los que se proporcione un feedback proporcionando andamiaje a los componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos de la autorregulación dándose así el desarrollo del aprendizaje autorregulado en educación superior. “La tecnología puede suponer un valor añadido en dicho

proceso. Sin embargo, la literatura parece apuntar usos de la tecnología más instrumentales que favorecedores de la autorregulación” (GROS y CANO, 2021, p.107).

## 6. Estrategia de acompañamiento para la enseñanza

Retomando a MONEREO (1999), menciona que el profesor toma a la tarea como un medio para lograr un objetivo específico de aprendizaje, para ello, el estudiante debe participar en las actividades solicitadas lo que demandará que comprenda qué es lo que el profesor le está pidiendo. Es así como Monereo destaca que además de comprender lo que se le está pidiendo que realice además de que el profesor deberá realizar una serie de acciones para asegurar que el estudiante ha comprendido el significado de la tarea solicitada. Una acción que se debe cumplir entre profesor y estudiante es el tener clara la comprensión de las instrucciones proporcionadas.

Si bien la acción descrita anteriormente puede ser verificada cara a cara en la educación formal presencial, el cambio brusco a la educación vía remota de emergencia planteó el reto de asegurar la comprensión de las instrucciones diseñadas para las actividades, algunas de las preguntas que Monereo sugiere que se realicen antes de iniciar la tarea son, entre otras: “Qué vamos a hacer ahora? ¿Qué nos pide este problema? ¿Qué significado tiene esta pregunta?” (MONEREO, 1999, p. 91). El acompañamiento del profesor hacia el estudiante se pone de manifiesto cuando el primero aclara las estrategias de aprendizaje, el para qué se aplican y los pasos que se van a seguir para llevarlas a cabo, después es recomendable que el profesor asegure el modelaje el procedimiento que se solicita realice el estudiante y observa cómo uno o algunos de los estudiantes replique el modelado, hace observaciones para la mejora del procedimiento con la finalidad de lograr el objetivo de aprendizaje.

El profesor acompañará al estudiante, en la medida de lo posible, en el conocimiento estratégico que Monereo refiere como el que el estudiante realiza cuando aplica el conocimiento adquirido en situaciones diferentes a las del aula.

## **Casos emergentes para la continuidad académica vía remota en contexto de pandemia por SARS-CoV-2**

A causa de las implicaciones descritas anteriormente en el presente trabajo a causa del COVID-19 la enseñanza remota de emergencia se ejecutó apareciendo prácticas, estrategias y acciones que colaboraron en el cambio inmediato de la modalidad presencial a una a distancia de emergencia, donde lo aprendido puede dar pauta a un modelo tecnopedagógico que aproveche la oportunidad para emprender una disrupción en el modelo de la educación superior para alcanzar la educación que sea pertinente a su contexto.

A continuación, se presentan algunos casos de continuidad académica generados de manera independiente por instituciones de educación superior, la exposición de estos casos permitirá identificar cuáles fueron los elementos base que integraron un modelo tecnopedagógico para dar continuidad académica vía remota.

### **Caso Tecnológico Nacional de México (TecNM)**

Al declararse suspensión de clases presenciales una de las acciones que llevó a cabo a partir de marzo de 2020 el TecNM fue crear el sitio web denominado TecNM virtual el cuál es un espacio de integración de elementos de tipos de escenarios de seguimiento académico fuera del aula, tecnologías de apoyo para la labor docente, plataformas educativas para la implementación de aulas virtuales, bibliotecas virtuales y contenido de apoyo, y tutoriales ágiles de capacitación para el uso de herramientas. Lo anterior con el objetivo de “Implementar estrategias académicas que permitan continuar con las actividades educativas mediante el uso de herramientas de la modalidad virtual [...]» (TecNM, 2020).

Es así como en palabras de la profesora RAMÍREZ-LÓPEZ (2020), se da origen al modelo denominado Estrategia de enseñanza aprendizaje para la continuidad académica escolarizada. La estrategia de enseñanza aprendizaje para la continuidad académica se consideró como un modelo en cuanto a que, presentaba pautas de actuación para la reestructuración de actividades de en-

señanza aprendizaje, pero en condiciones de emergencia y desde un escenario de interacción vía remota. Dicho modelo tecnopedagógico de TecNM fue presentado en la primera Jornada de Capacitación Docente en línea realizado por la Institución en el 2020 (TecNM, 2020), el cual según RAMÍREZ-LÓPEZ, M. (2020) contiene (y describe) seis elementos:

- 1) Análisis de escenarios: pedagógico y tecnológico
- 2) Selección de la metodología de aprendizaje con base en los objetivos o competencias a desarrollar.
- 3) Curación y producción de contenidos
- 4) Estrategia de acompañamiento para el aprendizaje.
- 5) Diseño de la estrategia para la evaluación del aprendizaje.
- 6) Estrategia de acompañamiento para la enseñanza.

### **Caso Tec de Monterrey**

Para asegurar la continuidad académica en Pandemia COVID-19 , el Tecnológico de Monterrey creó un modelo de impartición en modalidad digital conocido como Modelo Flexible Digital (MFD). Según lo publicado en sus redes sociales y sitio web de la Institución en 2020, los profesores diseñaron sus cursos en una plataforma para el aprendizaje o Learning Management System (LMS) siguiendo la metodología de este modelo.

De igual forma y pensando en un posible regreso a las aulas el Tecnológico de Monterrey (TEC DE MONTERREY, 2021), diseñó y desplegó el modelo HyFlex+Tec con nuevos componentes que permitieran el regreso flexible acorde a la nueva normalidad y con un aforo permitido. Este modelo, se centra en el alumno, asegurando siempre que se cumplan todas las competencias definidas en el curso, promoviendo una interacción y cercanía entre el profesor y sus alumnos.

### **Caso Instituto Politécnico Nacional (IPN)**

Para el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la continuidad académica en línea fue diseñada para apoyar a los estudiantes y mantener su actividad du-

rante el confinamiento, a través de la plataforma elementosdeaprendizaje.ipn.mx y de los repositorios de las unidades académicas. En el campus virtual del Politécnico, existen en el repositorio de cada unidad académica unidades de aprendizaje en línea que ya están aprobadas por las academias para poder usarlas y trabajarlas. Se le da libertad a los docentes de crear sus propios materiales, que suben en el repositorio respectivo, cuando tiene aval de la academia para poderlo compartir.

También se mencionó en el video (COMITÉ ANUIES-TIC, 2021b) el ecosistema de servicios académicos donde se compartió información, servicios y herramientas entre toda la comunidad de manera que se estableciera un modelo de trabajo e interacción, que soporta todas las herramientas, los espacios para las actividades académicas y las aulas que soportan el trabajo presencial, a distancia, híbrido. Así habilitaron 3 tipos de espacios:

- 1.) Salón de Catedra: para alumnos y docentes presenciales.
- 2.) Salón multiusos: un docente y algunos alumnos grabando la sesión y subiéndolo en un repositorio y
- 3.) Cubículo educativo: un profesor a distancia.

### **Universidad de las Américas Puebla (UDLAP)**

La Universidad de las Américas Puebla compartió en el Webinar (COMITÉ ANUIES -TIC, 2021a). La institución creó espacios llamados Salones hybrid UDLAP es decir, se utilizaron para ofrecer clases de forma presencial y también remota, espacios dotados de equipamiento: cámaras con seguimiento de persona y reconocimiento con y sin cubrebocas, cámaras panorámicas para grabación de movimientos y prácticas, bocinas, tabletas, entre otros. Utilizaron bibliotecas virtuales también una herramienta de enseñanza a distancia que permite crear un aula virtual para impartir clase usando Internet.

Mencionaron su portal de desarrollo de habilidades digitales para fortalecer las habilidades en el uso de Blackboard, de herramientas de colaboración y productividad; Tutoriales y otros materiales para apoyarse en ello. También que los Centros académicos contaron con un profesor de apoyo. Cada profesor tuvo asignado un asesor de diseño instruccional (contrataron estos tuto-

res) que lo ayuda a crear la mejor experiencia en línea para los estudiantes. En cuanto a los estudiantes señalaron en el Webinar que a cada estudiante le fue asignado uno para monitorear su desempeño de manera virtual.

### **Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**

La Universidad Pedagógica Nacional (COMITÉ ANUIES-TIC, 2021c) comentó que a principios del 2020 con el apoyo de foros de IES se pusieron a trabajar en grupo para poder compartir experiencias y con eso implementar planes de continuidad académica basada en aulas virtuales. Históricamente la Universidad tenía perfectamente separadas la educación en línea de la presencial, sin embargo la situación pandémica del COVID-19 provocó unión entre ambas y se retomaron algunas acciones, actividades y herramientas para la enseñanza remota de emergencia. A partir de ello se crearon lo que llamaron Academias virtuales para que los docentes pudieran interactuar y hacer actividades académicas internas que no se podían realizar de manera presencial..

### **Universidad de Celaya (UDECA)**

Modelo de la Universidad de Celaya -aula híbrida inmersiva-“SUCESS” está basado en el modelo SUCESS preexistente, centrado en el proyecto de vida del estudiante y cuyos elementos son: 1) Skills soft and hard , 2) Universal o Global (internacional), 3) Bien común (aplicación a la comunidad), 4) Ciudadanía integridad académica, 5) Emprendimiento, 6. Servicio, 7). Medición de logro o alcance de aprendizaje

Para sostener la continuidad académica llevaron a cabo el siguiente proceso:

A) Análisis de la infraestructura: cable de red, switches, enlaces, cámaras computadoras. Gestiones con proveedores, balanceos, pruebas de red alámbrica e inalámbrica.

B) Diseño, Implementación y configuración. Configuración de Portal cautivo para acceder al wifi en la institución

C) Capacitación a Usuarios. Sesiones para enseñar a los docentes en

cada tipo de aula el funcionamiento.

D) Políticas de operación. Se explicaron en la capacitación hacia el uso de equipos y conexiones.

E) Pruebas de estrés (Piloto), En áreas académicas y en las aulas para verificar el comportamiento. Incluyo simultáneamente todos los equipos y aulas operando más un equipo reiniciándose constantemente. Evaluación de comportamiento de Zoom y Teams para mejorar las configuraciones.

F) Plan de contingencia. Se crearon lista de situaciones de fallo y guiones de cómo actuar en cada situación.

G) Estabilidad. Se dio después de los primeros seis puntos.

La Universidad de Celaya, propuso un modelo tecnopedagógico con nueve criterios de continuidad: comunicación, comunidad, autonomía, legalidad, conocimiento, competencia, innovación, responsabilidad y salud. También propuso el recorrido transversal por tres dimensiones: la Académica, la Organizacional y la Tecnológica para poder garantizar la visión integral de la institución. Cabe señalar que también admitió las limitaciones de dicho modelo y concluyó con la importancia de la asimilación tecnológica en todas las áreas críticas institucionales, entre otras prioridades, mas no se menciona ni especifica la parte pedagógica.

## Metodología

El presente trabajo es un estudio de casos exploratorio, retrospectivo y transversal que aporta conocimiento al área educativa. Las instituciones educativas mexicanas de nivel superior dejaron registros de la repentina evolución de sus modelos / estrategias de educación presencial a otros nuevos para operar la enseñanza remota por la emergencia de pandemia COVID-19.

Para realizar el análisis comparativo de las estrategias/modelos tecnopedagógicos utilizadas en la pandemia COVID-19 en los años 2020 – 2021 en las instituciones mencionadas, se tomó como punto de partida los componentes del modelo del Tecnológico Nacional de México, los cuales se utilizaron

como seis categorías con sus respectivas dimensiones (Ramírez-López, 2020) (Ver Tabla 1. Categorías y Dimensiones):

Tabla 1 - Categoría y Dimensiones

<b>Categorías</b>	<b>Dimensiones</b>
<b>1. Análisis de escenarios: pedagógico y tecnológico</b>	A) Autodiagnóstico comunidad académica B) Autodiagnostico institucional
<b>2. Selección de la metodología de aprendizaje con base en los objetivos o competencias a Desarrollar</b>	C) Metodologías de aprendizaje
<b>3. Curación y producción de contenidos</b>	A) Estrategias para la curación de contenidos B) Manejo de recursos en plataforma virtual
<b>4. Estrategia de acompañamiento para el aprendizaje</b>	A) Aprendizaje autónomo B) Estrategias para reforzar el aprendizaje autónomo
<b>5. Diseño de la estrategia para la evaluación del aprendizaje</b>	A) Criterios de calidad B) Criterios de contenido C) Retroalimentación
<b>6. Estrategia de acompañamiento para la enseñanza</b>	A) Momentos de cada sesión (apertura, desarrollo y cierre)

Fuente: Elaboración propia con base en Ramírez-López (2020).

Es así como estas categorías fueron analizadas en cada uno de las estrategias de continuidad expuestas anteriormente, las unidades de análisis fueron: Haybrid de la UDLAP, el SUCESS de la Universidad de Celaya, el plan de continuidad académica del IPN, el del Tecnológico de Monterrey, HyFlex+Tec y el de la UPN. Se realizó una codificación para evaluar qué tanto se cumplía o no con las consideraciones del Modelo del TecNM, misma que a continuación se describe: Se asignó un 2 cuando sí incluye al menos una dimensión, se asigna un 1 cuando la información es insuficiente pero sí refiere

que fue considerado y se asigna un 0 cuando no hay ninguna evidencia de que la dimensión y categoría fuera considerada. Los resultados se observan en la Tabla 2. Resultados de análisis de las dimensiones y categorías.

**Tabla 2** - Resultados de análisis de las dimensiones y categorías.

Dimensiones	Hybrid UD-LAP	SU-CESS U DE C	Plan de Continuidad Académica en línea (IPN)	HyFlex + Tec	Plan de Continuidad Académica (UPN)
1. Análisis de escenarios: pedagógico y tecnológico.	2	2	2	2	2
2. Selección de la metodología de aprendizaje con base en los objetivos o competencias a desarrollar	2	2	2	2	2
3. Curación y producción de contenidos	2	2	2	2	2
4. Estrategia de acompañamiento para el aprendizaje	2	2	2	2	2
5. Evaluación del aprendizaje	2	2	2	2	2
6. Estrategia de acompañamiento para la enseñanza	1	2	1	2	1

**Fuente:** Elaboración propia con base en el análisis de los casos observados.

Como se puede observar en la tabla anterior, una vez analizados los casos se identifica que todos cumplieron con prácticamente las 6 estrategias consideradas de base en el modelo tecnopedagógico del TecNM, salvo la últi-

ma estrategia de acompañamiento para la enseñanza misma que no se tuvo suficiente información en tres de los casos, por lo cual se les asignó la puntuación de 1. Dos de los 5 casos, el el SUCESS y el HyFlex son los que en cada una de las categorías, incluyeron al menos una de las dimensiones de análisis.

## Propuesta

Con base a este análisis se propone que las Instituciones de Educación Superior, en riesgo de experimentar emergencias por suspensión de clases presenciales, diseñen un modelo tecnopedagógico que incluya al menos las seis categorías que se tomaron para realizar este análisis, junto con sus dimensiones.

Se recomienda, con base en el trabajo realizado, que se contemplen dos momentos: el Preventivo y el de Ejecución. El primer momento denominado Preventivo es el que tiene elementos que pueden ser ejecutados de manera programada y frecuente al inicio de cada período escolar, esté presente o no, la suspensión de clases presenciales. En contraste los elementos del segundo momento denominado Ejecución serán considerados al requerirse educación vía remota de emergencia.

El preventivo se realizaría cada inicio de período escolar mediante un diagnóstico tecnopedagógico donde participarían tanto estudiantes como docentes y administrativos de la Institución. Se recomienda seguir la siguiente estrategia:

I. El estudiante comparte al inicio de cada período escolar la información pertinente a su contexto tecnopedagógico al área pertinente en su IES.

II. El docente recaba la información que le permita conocer los contextos tecnopedagógicos de cada grupo asignado en dicho período. Además, comparte al área pertinente de su institución su propio contexto tecnopedagógico.

III. La institución realiza un diagnóstico tecnopedagógico institucional que le permita oportunamente actualizar estrategias enfocadas en los elemen-

tos críticos que sostendrían la continuidad académica en caso de suspensión de clases presenciales.

Otro elemento que se incluye en el momento Preventivo de la propuesta, es realizado por el docente, a quien corresponde cada período escolar 2) Seleccionar estrategias para la curación y producción de contenidos. La generación y actualización de los recursos educativos digitales para la educación presencial aporta contenidos relevantes que puedan ser utilizados en la educación vía remota por emergencia.

Los restantes elementos de la propuesta corresponden al segundo momento denominado Ejecución, el cual inicia con la indicación de la IES de aplicar inmediatamente la educación vía remota por situación de emergencia. En este escenario los siguientes puntos requieren la atención y ejecución del docente quien, considerando la información recabada personalmente de los contextos tecnopedagógicos de sus estudiantes, más la información complementaria que distribuya su institución, debe realizar por cada grupo la selección de:

3) Las metodologías de enseñanza aprendizaje con base en los objetivos o competencias a desarrollar, considerando que sean pertinentes al estudiante, al docente y a la institución.

4) La estrategia de acompañamiento para el aprendizaje. Seleccionando la que facilite, promueva y refuerce el aprendizaje autónomo.

5) La estrategia para la evaluación del aprendizaje. Diseñando y adecuando los criterios de calidad, de contenido, así como las de retroalimentación.

6) La estrategia de acompañamiento para la enseñanza. Considerando las indicaciones institucionales, o colegiadas para el desarrollo de cada etapa de la sesión (apertura, desarrollo y cierre).

## Consideraciones finales

En los ambientes virtuales de aprendizaje, se requiere tomar en cuenta tanto la parte tecnológica como la pedagógica. Por lo tanto llama la atención que la Estrategia de acompañamiento para la enseñanza no sea mencionado

o publicitado en todas las IES analizadas, ciertamente las herramientas tecnológicas priman para llegar al desarrollo de contenidos para los ambientes virtuales de aprendizaje, pero para discernir cuál cubre el propósito pedagógico, se requiere también esa visión y preparación en el cuerpo docente, así como entre los directivos de las respectivas áreas académicas. Como fue referido por Díaz (2011), la creación de ambientes virtuales de aprendizaje deben tener un soporte tanto en la teoría de la psicología educativa como en la pedagogía.

Con el simple hecho de incorporar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), sin un modelo pedagógico de base, por sí solas, no tendrán el efecto deseado con propósitos educativos, de ahí que se destaque el énfasis de seleccionar estrategias que promuevan una mediación pedagógica para incidir en lo que denominan, un proceso de intervención exitoso con beneficio en la enseñanza aprendizaje de la educación escolarizada (Ramírez, Moramay, Elizabeth, y Díaz, 2020).

Con base en la revisión de los casos resulta indispensable considerar la capacitación constante para el manejo de herramientas digitales tanto de aplicaciones como de plataformas educativas y a su vez dar importancia a la formación docente en sus aspectos básicos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y el proceso de comunicación, obviamente sin dejar de lado la habilidades emergentes como lo es la selección y curación de contenidos, la evaluación y retroalimentación inmediata, el diseño de ambientes virtuales y la empatía en situaciones de desastre. La flexibilidad será clave para la calidad educativa, para ello el profesorado debe asumir un compromiso que inicia con la revisión de sus adaptaciones pedagógicas y tecnológicas.

## Referencias

ALVAREZ, M.; *et al.* Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, v.9, n.3, p. 25-43, 2020. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12268>. Acceso: 2020.

BRAVO-GARCÍA, E; MAGIS-RODÍREZ, C. La respuesta mundial a la epidemia del COVID-19: los primeros tres meses. Boletín **sobre COVID-19 Salud Pública y Epidemiología**, v.1, n.1, p.3-8, 2020. Disponible en:<http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2013/12/COVID-19-No.1-03-La-respuesta-mundial-a-la-epidemiadel-COVID-19-los-primeros-tres-meses.pdf> . Acceso: 2020.

BRINTEZ, M. **La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay**. Comparativo con países de la Triple Frontera. In SciELO. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints>. Acceso: 2022.

COMITÉ ANUIES-TI. **Webinar Habilitando el modelo Hybrid UDLAP** [Vídeo]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=M1uFfxpRZfE> Acceso: 10 sept 2021 a.

COMITÉ ANUIES-TIC. **Despliegue de estrategias para implementación de espacios y modelos híbridos en las IES** [Vídeo]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2P0VD4IU1qk> Acceso: 10 sept 2021 b.

COMITÉ ANUIES-TIC. **Sesion 12 Despliegue de Estrategias para Implementación de Espacios y Modelos Híbridos IES" 2 parte** [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Jhsc9urjIS0> Acceso: 8 oct 2021 c.

CRUZ, G. la. Certezas e incertidumbres en educación. Espejismos y faros en tiempos de COVID-19. **Perfiles educativos**, v.42, n.170, es7. Epub 04 de febrero de 2021. Recuperado en 23 de julio de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982020000400020&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400020&lng=es&tlng=es). 2020.

DE LA ROSA, Y. H.; *et al.* Terminología y escritura en tiempos de COVID-19. CorSalud (**Revista de Enfermedades Cardiovasculares**), v.12, n.2, p.184-188. Epub 01 de junio de 2020. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2078-71702020000200184&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-71702020000200184&lng=es&tlng=es). Acceso: 20 de julio de 2023.

DELOLME, S. **La enseñanza en la UNED**. San José: Universidad Estatal a Distancia, 1999.

DÍAZ, G. E. La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI. **Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios**, n.62, p.20-29, 2011.

Diario Oficial de la Federación. DOF. Dof.gob.mx. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5590793&fecha=31/03/2020&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590793&fecha=31/03/2020&print=true) Acceso: 18 agosto de 2020.

GAZCA, L. A. H. Implicaciones del coronavirus covid-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. **RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v.11, n.21, e037. Epub. Disponible en: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.753>. Acceso: 09 de marzo de 2020.

GIANNINI, S. COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC**, v.11, n.17, p.1-57, 2020.

GROS, B.; y CANO, E. Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: **Revisión sistemática. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v.24, n.2, p. 107-125, 2021. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886> 2021.

HODGES, C.; *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Educause. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. 2020.

Luna, L. L. R.; López, A. C. **Aspectos simbólicos de la enseñanza remota de emergencia en América Latina: una mirada desde los estudios organizacionales**. *Emerging Trends in Education*, v.5, n.9, p.1-13, 2022.

MONEREO, C. (coord.). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona: Editorial

GRAÓ, 1999.

MORALES, C. R; GONZÁLEZ, C. S. **La continuidad académica:** estrategias y planificación ante desastres que irrumpen en las actividades académicas y administrativas universitarias. IX Jornadas Internacionales de Campus Virtuales, p.95-98, 2019.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica.** Perspectivas y desafíos de futuro 2022 (n.1). Disponible en: <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcMfPbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBaXRRIiwZlXhwlpudWxs-LCJwdXliOiJibG9iX2lkIn19--e5cd74f557715d203c1051fdef82c83913753b74/Informe%20diagn%C3%B3stico%20educaci%C3%B3n%20superior%20y%20ciencia%20post%20COVID-19%20OEI.pdf> Acceso: 15 de mayo de 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Impacto de covid-19 en educación.** Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse> 2020.

PIRANI, J. A.; YANOSKY, R. **Shelter from the storm:** IT and business continuity in higher education. EDUCAUSE Center for Applied Research. Disponible en: [https://www.educause.edu/ir/library/pdf/ecar\\_so/ers/ERS0702/ekf0702.pdf](https://www.educause.edu/ir/library/pdf/ecar_so/ers/ERS0702/ekf0702.pdf). 2007.

QUISPE, A.; *et al.* Gestión de la calidad en el trabajo remoto. Revista Pakamuros, v. 9, n.2, p.43-57, 2021.

RAMÍREZ-LÓPEZ, M. **Modelo Tecnopedagógico.** Propuesta para atender la continuidad académica del TecNM. 2020.

GUARDADO, R.; SOCORRO, M. Necesidades docentes durante la pandemia por COVID - 19 en educación remota de emergencia. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v.21, n.47, p.185-199, 2022. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147010>. 2022.

SALCEDO, B. M.; LÓPEZ, J. M. P. Implementación de la educación virtual en tiempos de COVID-19 en la Facultad de Música de la UANL. **RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v.12, n. 23, e010. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.995>. 2021.

SANTÁNGELO, H. N. Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación. **Revista Iberoamericana de educación**, 2000.

TECNOLÓGICO DE MONTERREY. **Innovación educativa en el Tecnológico de Monterrey**. Disponible en: <https://innovacioneducativa.tec.mx/es>. 2021.

TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO. TecNM. **Tecnológico Nacional De México (TecNM) - Ciclo escolar 2020-2021 LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS GRANDE DEL PAÍS Y DE AMÉRICA LATINA**. Disponible en: [https://www.tecnm.mx/menu/estadistica/basica/TecNM\\_2021.pdf?a=1](https://www.tecnm.mx/menu/estadistica/basica/TecNM_2021.pdf?a=1). Acceso en: 1 de junio de 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO. **Impacto de covid-19 en educación**. Disponible en: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acceso en: 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO. **Declaración Mundial sobre Educación para Todos**. Tailandia: UNESCO, 1990.

VALDIVIA-VIZARRETA, P.; NOGUERA, I. La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles. **Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n.79, p.114–133, 2022. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>.

VALDIVIA-VIZARRETA, P.; NOGUERA, I. La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las peda-

gogías flexibles. **EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n.79, p.114–133, 2022. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>.

VEGA, C. A. L.; *et al.* Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. **Apertura (Guadalajara, Jal.)**, v.13, n.2, p.6-21,2021. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2061>.

VERGARA R, G.; CUENTAS U. H. Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. **Opción**, v.31, p.6, p. 914-934, 2015.



## **Sete pecados, sete virtudes: um exame equilibrado de críticas e refutações na psicologia social**

### ***Seven sins, seven virtues: a balanced examination of critiques and rebuttals in social psychology***

**Thiago Perez Bernardes de Moraes <sup>1</sup>**

**Resumo:** Este artigo examina um arcabouço de sete críticas e refutações em relação à Psicologia Social, abordando temas, como: reducionismo metodológico, falta de contextualização cultural, viés de laboratório, política e parcialidade, ética na pesquisa, interdisciplinaridade limitada e visão reducionista. Por meio de uma análise dialética, o artigo revela uma complexa interação entre críticas e defesas, destacando a dinâmica e a resiliência da disciplina. A análise se ancora no exame de artigos e outros documentos com respaldo científico, considerando o campo da psicologia social. As críticas são vistas como oportunidades para crescimento e reflexão, enquanto as defesas demonstram a capacidade da Psicologia Social de se adaptar e evoluir. O artigo conclui celebrando a complexidade, a crítica e a capacidade de mudança na Psicologia Social.

**Palavras-chave:** Psicologia Social; Reduccionismo metodológico; Contextualização cultural.

<sup>1</sup> Doutorado e Pós-doutorado em Psicologia Social pela Universidad Argentina John Fitzgerald Kennedy (UK/Argentina). Pós-doutorado em Direito Constitucional pelo Dipartimento di Giurisprudenza - Università degli Studi di Messina (UNIME/Itália). Especialização em Comportamento Social e Saúde e em Transtornos Globais do Desenvolvimento e Comunicação Alternativa pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e em Doenças Globais pelo Imperial College London. Bacharel em Ciência Política. Professor na Gran Faculdade e no Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE). Professor visitante e diretor da linha de pesquisa Psicologia social y socialización jurídica: cognición política, atención pública y actitudes en América Latina junto ao programa de pós-graduação stricto sensu da Facultad de Ciencias Psicológicas - Universidad Argentina John Fitzgerald Kennedy. Pesquisador do grupo de pesquisa Elites Políticas, Comunicação e Políticas Públicas. Editor-Chefe da RIBPSI Revista Iberoamericana de Psicología. Membro da World Economics Association (WEA), da Associação Brasileira de Pesquisadores Eleitorais (ABRAPEL) e do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI). Titular da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

**Abstract:** This article explores seven sets of criticisms and refutations in Social Psychology, addressing themes such as methodological reductionism, lack of cultural contextualization, laboratory bias, politics and partiality, research ethics, limited interdisciplinarity, and reductionist view. Through a dialectical analysis, the article unveils a complex interplay between criticisms and defenses, highlighting the dynamism and resilience of the discipline. The analysis is based on the examination of articles and other documents with scientific support considering the field of social psychology. Criticisms are seen as opportunities for growth and reflection, while defenses demonstrate Social Psychology's ability to adapt and evolve. The article concludes by celebrating the complexity, criticism, and capacity for change in Social Psychology.

**Keywords:** Social psychology; Methodological reductionism; Cultural contextualization.

## Introdução

A Psicologia Social, como área de pesquisa sofisticada e multifacetada, ocupa um lugar único na intersecção entre pessoas e sociedade, explorando a influência mútua dos contextos sociais sobre o comportamento humano (ALLPORT, 1954). Essa disciplina rica, que apresenta profundidade em seu conteúdo e amplitude, constitui um microcosmo de complexidade, mas também um campo produtivo para discussões e debates que permeiam tanto sua metodologia quanto sua epistemologia (BILLIG, 1985).

Nesse escopo, a crítica ao reducionismo metodológico, por exemplo, levanta questões profundas sobre a validade de simplificar fenômenos complexos em variáveis isoladas, uma prática que pode negligenciar a profundidade inerente das interações sociais (DANZIGER, 1997; GERGEN, 1973). Essa crítica ressoa com preocupações mais amplas sobre a falta de contextualização cultural e a dependência de experimentos de laboratório, que têm sido objeto de escrutínio rigoroso, questionando a aplicabilidade e a validade ecológica da pesquisa em Psicologia Social (ARONSON; WILSON; AKERT, 1998; HENRICH; HEINE; NORENZAYAN, 2010).

Além disso, a ética na pesquisa, a política e a parcialidade, bem como a interdisciplinaridade limitada, são outras áreas que têm sido objeto de debate e discussão intensa e significativa (BAUMRIND, 1964; FARR, 1996; REDDING, 2001). Essas críticas, apesar de desafiadoras, não se apresentam como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades vitais para a reflexão e o crescimento no âmbito disciplinar, fomentando uma abordagem mais crítica, reflexiva e responsiva (NOSEK; SPIES; MOTYL, 2012).

Este artigo, portanto, busca navegar por essas águas turbulentas, apresentando uma revisão crítica e dialética das principais avaliações à Psicologia Social. Por meio de uma análise, o artigo delinea essas críticas, fornecendo uma visão mais profunda e contextualizada, juntamente com contrapontos que defendem a disciplina. Essa análise se ancora em artigos, livros e outros documentos com respaldo científico, contemplando o espectro geral da psicologia social. A intenção é não apenas destacar as limitações percebidas, mas também reconhecer os esforços contínuos e vigorosos dentro da Psicologia Social para abordar e superar esses desafios.

Finalmente, o presente artigo oferece contributo para o domínio acadêmico por meio da prestação de uma avaliação equilibrada e perspicaz dos argumentos a “favor” e “contra” o campo da Psicologia Social. Essa iniciativa tem por objetivo promover uma perspectiva mais polivalente e enriquecida da área, reconhecendo a complexidade, as dificuldades e seu infinito potencial para perceber a condição da humanidade num contexto social (BRONFENBRENNER, 1979; CIALDINI, 2009). A primeira etapa é compreender a crítica como um elemento fundamental e não como uma falha, seguindo-se celebrar a capacidade da Psicologia Social em se ajustar, progredir e persistir na descoberta do *modus operandi* das interações humanas.

## **Reduccionismo metodológico**

O reduccionismo metodológico na Psicologia Social é uma questão que transcende a mera escolha de métodos e abordagens. Ele toca no cerne da disciplina, refletindo uma tensão inerente entre a necessidade de controle,

precisão e clareza na pesquisa, e a complexidade, nuance e multifacetada natureza dos fenômenos sociais.

A abordagem reducionista, que isola variáveis individuais para análise, tem sido uma ferramenta fundamental na pesquisa em Psicologia Social. Essa abordagem, defendida por psicólogos sociais, como Lewin (1951) e Festinger (1957), proporcionou uma sabedoria inestimável e uma moderação experimental rigorosa. Além disso, permitiu o estudo de conexões causais e mecanismos subjacentes, proporcionando uma compreensão lúcida e direcionada de facetas específicas dos fenômenos sociais, como persuasão e dinâmicas de grupo.

No entanto, essa abordagem também tem sido objeto de críticas contundentes. A tendência de levar a uma visão estreita e limitada dos fenômenos sociais tem sido apontada por diversos autores, como Brunswik (1956) e Gergen (1973). Ao abordar esse assunto, os autores enfatizaram a necessidade de considerar que um enfoque na “desconectividade dos fatores” pode resultar em dificuldades ao integrar as complexas nuances das interações humanas. Por exemplo, o estudo de Asch sobre o comportamento por indução (ASCH, 1956) foi recebido com algumas críticas devido à sua aproximação racionalizante, que colocou ênfase na pressão dos seus colegas, ignorando outros fatores sociais e culturais relevantes subjacentes (SEARS, 1986; TURNER, 1991).

A crítica também aborda a questão da aparente falta de validade ecológica. A simplificação descuidada dos fenômenos sociais pode gerar problemas artificiais que não correspondem à multiplicidade e à variabilidade inerentes às interações humanas no mundo real (BRONFENBRENNER, 1979; COOK; CAMPBELL, 1985). A simplificação, quando exorbitante, restringe a margem em que os resultados podem ser generalizados para circunstâncias mais complexas e abrangentes, inibindo a versatilidade das conclusões. Por isso, faz-se necessário que os pesquisadores reconheçam adequadamente as diversas facetas dos fenômenos sociais e empreguem métodos convenientes para contornar a realidade de uma maneira harmônica, objetivando atingir resultados sólidos e realizáveis.

Todavia, é crucial compreender que o reducionismo metodológico não implica necessariamente desequilíbrio. Em algumas circunstâncias, pode ser uma ferramenta útil e necessária para investigar as relações causais e compreender como os mecanismos estão associados a um determinado fenômeno. O desafio consiste em alcançar um equilíbrio, levando em conta o rigor e o controle associados à precisão e aos aspectos multifacetados e sutis dos fenômenos sociais. Essa tensão demanda uma abordagem reflexiva e crítica, onde o reducionismo deve ser manuseado com cuidado e em combinação com métodos mais holísticos e contextualizados (LATOURET; WOOLGAR, 1979; MISHLER, 1979; REICHARDT; COOK, 1979).

A complexa e multifacetada questão da limitação metodológica na Psicologia Social exige uma perspectiva equilibrada e considerada. A crítica dessa abordagem proporciona uma grandiosa chance de reflexão e expansão, promovendo a disseminação de uma visão mais holística e contextualizada na investigação psicossocial. Esse contínuo diálogo necessita ser mantido para que a disciplina prossiga seu desenvolvimento, assegurando que ela ainda esteja pertinente, representativa, rigorosa e alcance sua verdadeira representatividade da complexidade da realidade das interações humanas. É fundamental, assim sendo, que os estudiosos estejam atentos aos percalços do limitado reducionismo metodológico e busquem uma abordagem mais inclusiva e integradora, que considere a complexa e diversa multiplicidade das experiências humanas.

**Quadro 1** - Reduccionismo metodológico: crítica e refutação

Aspecto	Crítica ao Reduccionismo Metodológico	Refutação à Crítica
<b>Simplificação</b>	A simplificação de fenômenos sociais pode levar a uma compreensão empobrecida e descontextualizada, perdendo nuances importantes.	A necessidade de controle e precisão em experimentos justifica a abordagem reducionista, permitindo análise detalhada de relações causais.
<b>Validade Ecológica</b>	A falta de realismo em experimentos de laboratório pode limitar a generalização para situações da vida real.	A tarefa de atingir um equilíbrio entre uma postura pragmática e as elaboradas variações do mundo real demanda a adoção de abordagens multifacetadas, que combinem técnicas laboratoriais e experimentais.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Asch (1956); Baumrind (1964); Cook e Campbell (1985); Danziger (1997); Gergen (1973); Lewin (1951); Milgram (1963) e Sears (1986).

## Falta de contextualização cultural

A falta de contextualização cultural na Psicologia Social é uma crítica substancial que tem sido enfatizada por diversos estudiosos, e que ressoa profundamente na comunidade acadêmica. Essa crítica aponta para um fenômeno alarmante, onde muitas pesquisas são conduzidas dentro de um contexto particularmente ocidental, frequentemente sem ponderar adequadamente a elevada diversidade de experiências culturais<sup>2</sup> existentes no âmbito humano (TRIANDIS, 1994). O rótulo "WEIRD"<sup>3</sup>, engendrado por Henrich, Heine e Norenzayan (2010), sigla para "Ocidental, Educado, Industrializado, Rico e Democrático", evidencia o incômodo com a predominância de amostras homogêneas na maioria dos estudos psicológicos. O reconhecimento da significativa uniformidade entre os estudos psicológicos deve-nos alertar contra a emissão de conclusões parciais ou tendenciosas. Quando falamos sobre resultados de investigações psicossociais, o cuidado e a cautela têm papel protagonista no sentido de se buscar garantir, para além da conveniência dos resultados, a plena fiabilidade.

Desde a introdução da Teoria da Autoeficácia<sup>4</sup> (BANDURA, 1977) houve muitos debates sobre a "universalidade" da sua aplicação. Os críticos tendem a manifestar preocupação especial sobre a possibilidade de aplicar a teoria aos ambientes social e cultural diferentes das comunidades do Ocidente, como é o caso da China e do Extremo Oriente, onde grandes contrastes culturais estão relacionados, particularmente, à prevalência coletivista (em oposi-

<sup>2</sup> Osmar Veronese e Gustavo Bohnenberger (2019) argumentam que a diversidade cultural se refere à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram expressão. Essas expressões são transmitidas entre gerações e manifestam-se nas práticas artísticas, literárias, recreativas, científicas e religiosas, bem como nas festividades e rituais. A diversidade cultural é reforçada pela diversidade global e é expressa nas tradições locais. Sociedades multiculturais buscam acentuar o caráter pluricultural da humanidade, requalificando o sentido de inúmeras experiências e opondo-se à intolerância e à tentativa de homogeneização da vida social.

<sup>3</sup> Henrich, Heine e Norenzayan (2010), ao delinear a sigla "WEIRD", tecem uma crítica aos psicólogos sociais que se concentram em uma pequena população ocidental e, a partir dela, buscam definir axiomas em seus estudos como sendo "universais", apesar das características dessa população não serem universais. Cada letra da sigla refere-se a uma característica dessa população: "W" de "Western" (Ocidentais) e "E" de "Educated" (Educados). Além dessas características iniciais, as demais letras (I, R e D) referem-se a indivíduos de países industrializados, ricos e com culturas e sistemas políticos democráticos. Nesse diapasão, os autores alertam que muitos resultados de estudos psicossociais realizados nessa população, concebidos como "universais", podem não ser de fato universais, considerando que outras regiões do mundo possuem populações com características muitas vezes totalmente antagônicas em relação aos "povos WEIRD".

ção ao individualismo ocidental), que certamente influencia atitudes individuais (ZHANG, 2004). Dessa forma, é clara a necessidade de considerar, no âmbito dos estudos acerca das variáveis psicossociais, as diversas culturas presentes de modo a não gerar resultados inconsistentes.

No entanto, é crucial reconhecer que a Psicologia Social não permaneceu inerte diante dessa crítica. Há uma crescente conscientização e esforço direto para incluir diversas perspectivas culturais na pesquisa (MATSUMOTO; JUANG, 2012). A pesquisa transcultural, que compara comportamentos e atitudes em diferentes culturas, está se tornando mais comum e sofisticada (BERRY et al., 2002). Isso inclui o trabalho seminal de Marcus e Kitayama (1991) sobre o self independente e interdependente, que explora como as construções do self variam entre culturas, fornecendo insights valiosos sobre a complexidade da identidade humana.

Além disso, a ética na pesquisa está evoluindo para ser mais sensível às diferenças culturais. O consentimento informado<sup>5</sup>, por exemplo, está sendo adaptado para ser mais apropriado em culturas onde a tomada de decisão é mais coletiva do que individual, refletindo uma abordagem mais matizada e respeitosa (MARSHALL, 2006).

Em suma, a crítica à falta de contextualização cultural na Psicologia Social é válida e merece atenção séria. No entanto, também é evidente que a disciplina está fazendo esforços significativos para abordar essa crítica, promovendo uma abordagem mais inclusiva e global. A tensão entre a crítica e o contraponto reflete uma disciplina em evolução, lutando para equilibrar a necessidade de rigor científico com a responsabilidade ética e social. A continuação desse diálogo é vital para o futuro da Psicologia Social, garantindo que

---

<sup>4</sup> A Teoria da Autoeficácia está profundamente enraizada no cerne de todo o constructo da Teoria Social Cognitiva de Bandura, trazendo consigo, como axioma central, a ideia de que as convicções individuais são determinantes para a consecução de tarefas e no alcance de objetivos. Considera-se, assim, que tais ideias exercem impacto direto no que diz respeito ao: (a) comportamento; (b) raciocínio; e (c) na satisfação emocional dos sujeitos. A autoeficácia tem suas amarras ancoradas assim, tanto no conhecimento que é obtido, como também na imitação de outros sujeitos, ou ainda, por meio da persuasão, considerando-se também os diferentes estados fisiológicos (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

<sup>5</sup> O consentimento informado é um método que certifica que o paciente ou participante envolvido em uma pesquisa seja devidamente informado de todos os detalhes significativos relativos ao processo, como seus prós, contras e opções alternativas. É importante conceder ao indivíduo soberania e assegurar que a decisão seja tomada com a informação completa e entendimento necessário (CORDEIRO; SAMPAIO, 2019).

ela permaneça relevante, justa e verdadeiramente representativa na diversidade da experiência humana.

**Quadro 2** - Falta de contextualização cultural: crítica e refutação

Aspecto	Crítica à falta de Contextualização Cultural	Refutação à Crítica
<b>Diversidade Cultural</b>	A diversidade cultural pode ser limitada pela predominância da amostra <i>WEIRD</i> (Ocidental, Educada, Industrializada, Rica e Democrática), restringindo a generalização dos resultados.	Aumento de pesquisas transculturais, incluindo nesse bojo estudos comparativos entre culturas, ampliando a compreensão dos fenômenos sociais.
<b>Aplicabilidade e Relevância</b>	A aplicabilidade e relevância de teorias e modelos podem ser limitadas em diferentes contextos culturais, ignorando nuances importantes.	Esforços contínuos para inclusão e sensibilidade cultural, adaptando teorias e métodos para refletir a diversidade de experiências humanas.
<b>Ética na Pesquisa</b>	Desafios na adaptação de práticas éticas às diferenças culturais, como o consentimento informado.	Um movimento ascendente tem ganhado força, identificado pela adoção de meios mais adequados, responsáveis e inclusivos que consideram os valores e princípios culturais, a fim de melhorar o padrão de conduta ética.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Bandura (1977); Zhang (2004); Henrich, Heine e Norenzayan (2010); Marcus e Kitayama (1991); Marshall (2006); Matsumoto e Juang (2012) e Triandis (1994).

## Viés de laboratório

A disputa em torno do viés de laboratório na Psicologia Social é uma questão extremamente complicada e de amplo debate. Essa questão crítica indica que a realização de ensaios experimentais nos laboratórios, mesmo que sejam importantes elementos para estabelecer relações ocasionais, talvez possam dificultar a exatidão ecossistêmica dos estudos (ARONSON; WILSON; AKERT, 1998; SEARS, 1986).

Por uma parte, a abordagem do laboratório é reconhecida pela sua capacidade de isolamento e análise de eventos específicos em um contexto controlado. Essa análise permite que se obtenha uma compreensão precisa e aprofundada dos mecanismos fundamentais de um fenômeno em particular, dispensando esclarecimentos essenciais que podem ser duros de obter em cenários mais complexos e variáveis (LEWIN, 1951).

Por outra perspectiva, essa abordagem tem sido rechaçada por sua falta de validade ecológica, com alegações de que experimentos em laboratório desenvolvem um meio artificial que pode não espelhar a intricação e sutileza das interações sociais no mundo real (COOK; CAMPBELL, 1979). Assim, essa restrição pode limitar aplicabilidade e generalização dos resultados, tornando-os menos significativos para situações reais e, conseqüentemente, menos úteis para fomentar políticas ou procedimentos sociais.

No entanto, é fundamental reconhecer que a crítica ao viés de laboratório não é uma condenação total da abordagem experimental. Vários estudiosos na área da Psicologia Social têm plena consciência das dificuldades práticas e lutam enfaticamente para neutralizá-las. O uso concomitante de métodos de laboratório e de pesquisa de campo é uma diplomacia comum que procura ajustar a acuidade experimental com a aplicabilidade do concreto, aumentando a pesquisa mais profunda e contextualizada (LEWIN, 1951; FESTINGER; KATZ, 1953).

Além das inovações dos métodos de estudo, assim como a aplicação das simulações computacionais e das pesquisas online, estão expandindo as vias de pesquisa fora dos patamares laboratoriais tradicionais (REIPS, 2002). Essas modernidades estão abrindo novos caminhos para o estudo na Psicologia Social, facilitando um enfoque mais ecológico e adaptável para responder às objeções do fator "laboratório".

A tensão entre a crítica e o contraponto reflete uma disciplina em evolução, lutando para equilibrar a necessidade de rigor científico com a responsabilidade ética e social. A conversação seguinte é considerada crucial para o destino da Psicologia Social, garantindo sua permanência proveitosa, justa e comunicativa da experiência humana. Essa tensão, quando gerenciada corretamente, pode servir como pressão dinâmica para a inovação e desenvolvimento dessa área acadêmica, estimulando uma postura de análise mais íntegra, crítica e ampla em relação à investigação.

Quadro 3 - Viés de laboratório: crítica e refutação

Aspecto	Crítica ao Viés de Laboratório	Refutação à Crítica
<b>Validade Ecológica</b>	A validade ecológica pode ser limitada pela natureza artificial dos experimentos de laboratório, restringindo a aplicabilidade dos resultados.	Complementada por métodos de campo e abordagens interdisciplinares, que buscam equilibrar a precisão experimental com a relevância do mundo real.
<b>Controle Experimental</b>	Embora permita uma análise precisa e detalhada, pode levar a uma visão estreita e limitada dos fenômenos sociais.	Essencial para estabelecer relações causais e entender os mecanismos subjacentes, sendo uma ferramenta valiosa na pesquisa científica.
<b>Relevância do Mundo Real</b>	A relevância do mundo real dos estudos de laboratório pode ser limitada, não refletindo a complexidade das interações humanas.	Progredindo a partir de metodologias emergentes, como modelações computadorizadas e investigações baseadas na web, há um alargamento das possibilidades de pesquisa que extrapolam o âmbito do laboratório histórico.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Aronson, Wilson e Akert (1998); Lewin (1951) e Sears (1986).

### Foco excessivo no indivíduo

Pesquisas na Psicologia Social muitas vezes são questionadas por focarem excessivamente nos esforços específicos de indivíduos, ignorando a influência dos fatores sociais, culturais e históricos. Essas críticas surgem das preocupações de que a diminuição da contextualização comportamental estará a ocorrer ao se privilegiar a análise do comportamento em termos de individualidade. Investigações a respeito do acatamento da obediência, como o famoso experimento de Milgram (1963)<sup>6</sup>, servem de motivo para censuras devido ao seu grande enfoque nos traços individuais, tais como a personalidade, não contemplando as pressões culturais e sociais que moldam o comporta-

mento. Essa perspectiva pode ser visualizada como uma simplificação que ignora a complexidade das interações humanas.

Outro exemplo pode ser encontrado na pesquisa sobre motivação e realização. A teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985)<sup>7</sup> evidencia necessidades e desejos individuais, mas é criticada por negligenciar perspectivas sociais e culturais, tais como estrutura familiar, educação, e *status* socioeconômico. Essa objeção implica no fato de que o prisma individualista pode obviar informações importantes que advêm de interação do indivíduo e de seu meio ambiente.

No entanto, os argumentos contra essas críticas são relevantes e devem ser consideradas atentamente. É importante destacar que a psicologia social não é coesa, e que a diversidade de abordagens reconhece de fato tanto o indivíduo como o contexto. A Teoria Construcionista Social (GERGEN, 1985) salienta a relação entre o indivíduo e o meio social, pois o comportamento humano é formado por uma miríade de fatores interdependentes, tanto individuais quanto sociais. Além disso, a crítica ao enfoque apenas no indivíduo pode ser vista como uma generalização demasiada da Psicologia Social. Muitos pesquisadores reconhecem a relevância do contexto e lutam para unir uma compreensão mais profunda das influências sociais e culturais. Por exemplo, a pesquisa sobre identidade social<sup>8</sup> (TAJFEL; TURNER, 1979) reco-

<sup>6</sup> A pesquisa inovadora de Stanley Milgram (1963) sobre obediência à autoridade é amplamente reconhecida. Em seu experimento, os participantes foram instruídos a administrar choques elétricos em um “aluno” (que na verdade era um ator). O estudo de Milgram, de forma geral, desvenda um aspecto inquietante e, em certa medida, surpreendente (e perturbador) sobre as inclinações dos participantes: uma notável susceptibilidade não apenas em se submeter a ordens autoritárias, mas também, nesse processo, a capacidade de se infligir dor e sofrimento a outros indivíduos (sem desistir da atividade).

<sup>7</sup> Deci e Ryan (1985) ao traçarem cada um dos pontos da Teoria da Autodeterminação acabam por fundar um tipo de tríade, ao definir que as motivações humanas vão se alicerçar, basicamente em três necessidades psicológicas que seriam fundamentais, sendo elas os relacionamentos sociais, a competência e a autonomia. Cada uma dessas necessidades por sua vez exerce um papel fundamental em modelar o modo como os sujeitos enxergam a si mesmos e assim se sentem autodeterminados, ou, ao contrário, “reféns” de fatores externos (que fogem ao seu controle). O argumento da teoria é que, caso tais necessidades básicas não sejam atendidas, os sujeitos não poderão usufruir do bem-estar e da liberdade que advêm de sua autodeterminação.

<sup>8</sup> Quando Tajfel e Turner (1979) desenham as bases da Teoria da Identidade Social eles tinham o interesse de aferir as bases de uma aparente lógica dupla onde, de um lado, os sujeitos tendiam a se alinhar a determinados grupos, mas, a partir daí, tinham também a inclinação de discriminarem outros sujeitos que não faziam parte (ou que contrastavam) com tal grupo. A partir dessa constatação a teoria propõe que o autoconceito é em parte delineado pela associação que o sujeito faz ao grupo social.

nhece que a identidade de um indivíduo é moldada tanto por fatores individuais quanto por sua pertença a grupos sociais.

Uma contradição acentuada é que a ênfase no indivíduo não é necessariamente designativa. Pode ser uma técnica profícua para acoitar alguns ingredientes do comportamento humano. Por exemplo, a análise sobre a resiliência individual (MASTEN, 2001) tem dado informações úteis sobre como os indivíduos podem se adaptar e brilhar diante de dificuldades, deliberações que apresentam aplicações descortinadas na educação e nos estados mentais sutis. O repreendimento ao realce extravagante no ser em Psicologia Social é inegável, algo a merecer ênfase. No entanto, tal advertência necessita ser atenuada com o esclarecimento de que a Psicologia Social é uma ciência variada e multifacetada, direta e indubitavelmente apta a vigiar, a um só tempo, o indivíduo e as especificidades incomuns do contexto. De maneira geral, observa-se até certo ponto o contínuo crescimento de uma instituição, tentando acertar a obrigação de compreensão farta do indivíduo com o logro de localizar e integrar as influências sociais, culturais e históricas mais vastas.

**Quadro 4** - Foco no indivíduo: crítica e refutação

Aspecto	Implicações	Refutação
<b>Reduccionismo Metodológico</b>	Pode negligenciar a complexidade das interações humanas e as pressões culturais e sociais que moldam o comportamento.	A teoria construcionista social, por exemplo, destaca a interação entre o indivíduo e o meio social.
<b>Descontextualização Cultural</b>	Resultados podem não ser generalizáveis além de culturas ocidentais e ignorar estrutura familiar, educação e status socioeconômico.	A pesquisa sobre identidade social reconhece a influência de grupos sociais na identidade individual.
<b>Individualismo Metodológico</b>	Ignora influências sistêmicas e estruturais sobre o comportamento.	Muitos pesquisadores reconhecem a relevância do contexto e buscam uma compreensão mais profunda das influências sociais e culturais.
<b>Neutralidade Valorativa</b>	Pode ignorar ou reforçar sistemas de poder existentes.	A Psicologia Social é uma ciência variada e multifacetada, capaz de observar o indivíduo e o contexto.
<b>Visão Estática do Comportamento</b>	Ignora a natureza mutável e adaptativa do comportamento humano.	A análise sobre a resiliência individual fornece <i>insights</i> sobre a adaptação individual diante de desafios.
<b>Perspectiva Simplificada</b>	Pode levar a interpretações superficiais e incompletas.	A Psicologia Social visa harmonizar, em seu bojo, o escopo das influências sociais, culturais e históricas para o entendimento do comportamento humano.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Deci e Ryan (1985); Gergen (1985); Masten (2001); Milgram (1963) e Tajfel e Turner (1979).

## Questões éticas

A discussão de questões éticas pertinentes à investigação em Psicologia Social, notadamente aquelas relacionadas com o consentimento informado e possíveis consequências nocivas para os participantes, é algo que vem sendo tratado há muito tempo por autores como Diana Baumrind (1964) e Arthur Miller (1981a). Embora essa alta deliberação seja um assunto antigo, em nossos tempos, a disciplina de Psicologia Social impõe estritas normas de ética, e os comitês de controle se encarregam de garantir que estudos científicos estejam em conformidade com essas diretrizes (APA, 2017). A ética na pesquisa é uma questão primordial, sendo que a disciplina está continuamente desenvolvendo os seus procedimentos para garantir a integridade e o bem-estar dos participantes.

A ética no contexto da pesquisa psicossocial é um domínio sujeito a uma intensa evolução e controvérsia. É de vital importância conferir autenticidade e critério às práticas éticas em Psicologia Social, e é parte do compromisso contínuo certificar-se de que a investigação seja diligente, adequadamente e moralmente conduzida. A crítica das práticas éticas na Psicologia Social frequentemente se focaliza em questões como a obtenção de consentimento informado, confidencialidade e procedimentos de segurança para os participantes. Esses aspectos são validados e passam por um extenso escrutínio e debate (BAUMRIND, 1964; MILLER, 1981b).

Em última análise, é essencial considerar que a Psicologia Social oferece princípios rigorosos de ética, os quais são executados mediante conselhos de avaliação. Tais comitês são encarregados de estudar os padrões de análise e certificar sua conformidade com as regulamentações éticas impostas pela APA (2017). Isso abarca a prerrogativa de que os pesquisados sejam justamente informados sobre o motivo da pesquisa, solicitando seu consentimento e assegurando medidas adequadas para garantia de sua privacidade e de seu bem-estar (CORDEIRO; SAMPAIO, 2019).

Além disso, a ética na pesquisa não é estática. A disciplina continua a refinar e a evoluir suas práticas éticas em resposta a novos desafios e desenvolvimentos. Isso inclui a adaptação de diretrizes éticas para novos métodos de pesquisa, como estudos *online*, e a consideração de questões éticas emer-

gentes, como o uso de dados de mídia social (MORENO *et al.*, 2013).

A ética na pesquisa em Psicologia Social é uma questão complexa e multifacetada. Embora possa oferecer desafios, também é uma área de força e compromisso dentro da disciplina. A continuação do diálogo crítico e reflexivo sobre questões éticas é vital para garantir que a Psicologia Social continue a ser uma disciplina responsável e ética.

**Quadro 5** - Questões éticas: crítica e refutação

<b>Aspecto</b>	<b>Crítica às Questões Éticas</b>	<b>Refutação à Crítica</b>
<b>Consentimento Informado</b>	Preocupações com a clareza e compreensão do consentimento, podendo levar a consentimentos não verdadeiramente informados.	Normas rigorosas e revisão ética garantem que o consentimento seja obtido de maneira clara e compreensível.
<b>Potencial de Dano</b>	Riscos potenciais para os participantes, incluindo estresse emocional e danos psicológicos.	A proteção e o bem-estar dos participantes são assegurados por via de protocolos éticos rigorosos.
<b>Evolução das Práticas</b>	Necessidade de adaptação e atualização das práticas éticas para refletir mudanças na sociedade e na tecnologia.	Continuação do refinamento e evolução das práticas éticas, mantendo-se atualizado com as normas e diretrizes.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Apa (2017); Baumrind (1964) e Miller (1981a).

## Política e parcialidade

A relação entre política e parcialidade na Psicologia Social é um tema complexo e multifacetado que tem sido objeto de intenso debate. Comumente, critica-se que a Psicologia Social possa ser influenciada por inclinações políticas, particularmente de disposição liberal, o que pode afetar a objetividade e a imparcialidade da pesquisa (INBAR; LAMMERS, 2012). No entanto, essa crítica é respondida por contra-argumentos substanciais que afirmam ser a ligação entre a política e a investigação mais complexa e matizada.

Argumenta-se em muitos casos que as crenças e valores políticos dos

pesquisadores possam influenciar suas perguntas de pesquisa, metodologia e interpretação dos resultados (DUARTE *et al.*, 2015). Alguns alegam que tal estado pode resultar em uma restrição da diversidade de perspectivas e de uma tendência notória na perscrutação, privilegiando uma direção política específica (REDDING, 2001). Os estudos psicossociais sobre discriminação e preconceito, por exemplo, podem em muitos casos serem influenciados por inclinações ideológicas mais liberais, por parte dos pesquisadores, e trazem aqui em seu bojo questões fulguradas em justiça social e equidade. Essa inclinação pode, por sua vez, levar os pesquisadores a desconsiderarem outras variáveis relevantes que exercem efeito em relação a esses fenômenos, como, por exemplo, o peso das tradições (HIBBING *et al.*, 2014).

De todo modo, como se reitera ao longo deste texto, a Psicologia Social não é uma disciplina estática, mas sim dinâmica, e que consegue se adaptar a diferentes limitações de seu campo, sendo necessário também que nos atentemos aos contrapontos em relação às críticas aqui elencadas. A acusação de preconceito político pode ser simplificada demais, desconsiderando as intrincadas e diversas perspectivas da Psicologia Social (BILLIG, 2013). Muitos pesquisadores alegam que a ciência, entre elas a Psicologia Social, envolve uma série de normas e procedimentos que conferem objetividade e isenção, desprezadas das inclinações políticas dos pesquisadores (GILBERT, 2011).

Quando falamos do domínio da Psicologia Social, a incorporação de distintas perspectivas, aliada ao procedimento de avaliação científica por pares, poderia prevenir possíveis preconceitos. Essas práticas contribuem para uma abordagem científica mais objetiva e equilibrada. A presença de múltiplas vozes na pesquisa em psicologia social é vista mais como um ponto forte do que como uma fraqueza. Além disso, é importante reconhecer que criticar o preconceito político não deve ser visto como um ataque à legitimidade da Psicologia Social como um todo, especialmente em áreas que abordam questões socialmente sensíveis, como raça, gênero e classe (NOSEK; SPIES; MOTYL, 2012). Essa crítica pode ser usada para desacreditar pesquisas que desafiam o *status quo*, ou que promovem mudanças sociais.

A relação entre política e parcialidade na Psicologia Social é complexa e não pode ser reduzida a simples acusações de parcialidade. A crítica à in-

fluência política deve ser equilibrada com o reconhecimento de que a Psicologia Social é uma disciplina diversa e robusta, capaz de autocrítica e crescimento.

**Quadro 6** - Política e parcialidade: crítica e refutação

<b>Aspecto</b>	<b>Crítica às Questões Éticas</b>	<b>Refutação à Crítica</b>
<b>Influência Política</b>	A pesquisa em Psicologia Social pode ser afetada por seus componentes políticos, podendo prejudicar a imparcialidade e o objetivismo.	A relação entre política e investigação é muito mais multifacetada, não se limitando apenas à influência de fatores políticos.
<b>Influência dos Valores Políticos dos Pesquisadores</b>	Os credos e valores políticos dos investigadores podem influenciar as questões da pesquisa, a metodologia e a interpretação dos resultados.	A ciência, incluindo a Psicologia Social, implica regras e práticas que fornecem objetividade e imparcialidade, independentemente das perspectivas políticas dos investigadores.
<b>Restrição da Diversidade de Perspectivas</b>	Inclinações políticas podem limitar a pluralidade de abordagens e a tendência natural para certas pesquisas.	A inclusão de diferentes perspectivas e a análise crítica de pares na Psicologia Social contribuem para abordagens mais imparciais e equilibradas.
<b>Influência Ideológica em Pesquisas sobre Discriminação e Preconceito</b>	Investigações sobre discriminação e preconceito podem ser influenciadas por inclinações liberais, negligenciando outras variáveis significativas.	A Psicologia Social é uma área vasta e profunda, com capacidade de autocrítica e evolução, reconhecendo a necessidade de múltiplas técnicas e visões.
<b>Acusação de Preconceito Político</b>	A Psicologia Social vem sendo questionada devido ao seu pré-juízo político que pode prejudicar a validade de seus estudos.	Contudo, não se deve ver essa crítica como um atentado contra a legitimidade da Psicologia Social, especialmente em áreas que exigem especial cuidado social.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Inbar e Lammers (2012); Billig (2013); Duarte et al. (2015); Gilbert (2011); Hibbing et al. (2014); Nosek; Spies e Motyl (2012) e Redding (2001).

## Interdisciplinaridade limitada

A aplicação do princípio de interdisciplinaridade é essencial para a investigação atual e perspicaz na associação de várias áreas para solucionar problemas complicados. Contudo, houve depreciação da Psicologia Social,

pois os seus métodos interdisciplinares são considerados restringidos. Apesar de essa opinião ser válida sob determinados aspectos, argumentos trabalhados em profundidade revelam a intensidade e a multiplicidade das relações interdisciplinares nessa área.

Como apontam Rosengren (1980) e Billig (1985), a Psicologia Social, em seu desenvolvimento, passou a ser alvo recorrente de críticas, em especial, sobre sua suposta limitação quanto à capacidade de aderir a uma interdisciplinaridade, o que se configuraria tanto em uma lógica simplista de articular questões teóricas e também no uso quase que exclusivo de princípios e metodologias da psicologia. Phil Brown (1995), nessa esteira, ressalta que uma prova disso seria uma dificuldade da Psicologia Social, ao estudar fenômenos que são comuns a outras áreas das ciências humanas, como a Sociologia, Ciência Política e Antropologia, de integrar os *insights*, princípios e métodos dessas áreas em seus estudos, gerando, assim, percepções até certo ponto discrepantes (sobre os mesmos fenômenos) em relação a outras ciências.

Isso fica claro em muitos estudos sobre comportamentos sociais, onde os psicólogos sociais empregam metodologias experimentais e/ou quantitativas em revelia de métodos e abordagens qualitativas empregadas no âmbito da Sociologia e da Antropologia, sobre os mesmos temas (BILLIG, 1985; GEERTZ, 1973). Nessa mesma perspectiva vale denotar a dificuldade, por exemplo, da Psicologia Social, em estudos sobre influência social, de assimilar como lastro premissas filosóficas de pensadores que estudaram bases como o poder, a autoridade e a legitimidade, como Lukes (1974) e Foucault (1977).

Ainda assim, existem variadas questões relevantes que precisam ser cuidadosamente examinadas ao analisar essa crítica. Na área da Psicologia Social, várias abordagens favorecem a interdisciplinaridade. A identidade cultural tem sido examinada com base na inclusão de visões antropológicas para verificar como a cultura influencia na configuração da identidade e no comportamento (MARCUS; FISCHER, 1986; HOFSTEDE, 1980). O estudo de conflitos entre grupos emprega a utilização de teorias sociológicas e políticas para compreender a natureza e a mobilidade da discórdia (BAR-TAL, 2000; LATANÉ; WOLF, 1981).

Além disso, a análise sobre a interdisciplinaridade limitada pode ser

percebida como uma vulgata excessivamente modesta da Psicologia Social. Muitos acadêmicos lembram a importância da interdisciplinaridade e trabalham dedicadamente com o intuito de promover a cooperação entre áreas diferentes. Por exemplo, o aprofundamento da transformação social trouxe bons frutos da combinação entre estudiosos de psicologia social, economia e ciência política. Os seus esforços coletivos visam desenvolver intervenções eficazes que promovam a justiça social (OSTROM, 1990; SEN, 1999).

Quando se trata de compreender o comportamento humano, é importante considerar a natureza interdisciplinar do assunto. No entanto, também é válido e benéfico focar em métodos e ideias específicas dentro da Psicologia, pois podem efetivamente lançar luz sobre vários aspectos do comportamento humano. Além disso, enfatizar a persuasão e a mudança de atitude, por exemplo, é uma rota que explora extensivamente teorias e práticas estabelecidas com aplicações significativas em publicidade, política e saúde (MASLOW, 1943; PETTY; CACIOPPO, 1986).

A interdisciplinaridade parcial da Psicologia Social merece consideração cuidadosa. No entanto, é crucial equilibrar essa crítica com o reconhecimento de que essa área é um campo multifacetado e sofisticado, empenhado em promover a interdisciplinaridade quando apropriado, ao mesmo tempo em que defende os métodos e teorias relevantes para a psicologia. Essa tensão entre a crítica e o contraponto evidencia uma disciplina em invenção, desafiada a achar o equilíbrio entre a necessidade de integração e colaboração, e o dever de guardar a relevância e a rigorosidade da pesquisa psicológica.

Quadro 7 - Visão reducionista: crítica e refutação

Aspecto	Argumento	Refutação
<b>Visão Reducionista</b>	O foco excessivo no indivíduo pode levar a uma visão reducionista.	Existem várias abordagens que enfatizam a intrincada interação entre os indivíduos e seu ambiente social. Exemplos dessas abordagens incluem o construcionismo social e o interacionismo simbólico.
<b>Pressões Sociais e Culturais</b>	A pesquisa pode ignorar pressões sociais e culturais, como evidenciado no experimento de Milgram.	A pesquisa sobre identidade social e a teoria da influência social reconhecem influências do grupo e a complexidade das interações sociais.
<b>Contexto na Teoria da Autodeterminação</b>	A teoria da autodeterminação pode ignorar o contexto social e cultural.	O foco no sujeito tem também suas vantagens, o que se configura, por exemplo, no estudo da motivação humana e sua interdependência com fatores internos e externos.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Blumer (1969); Deci e Ryan (1985); Gergen (1985); Latané e Wolf (1981); Maslow (1943); Masten (2001); Milgram (1963) e Tajfel e Turner (1979).

## Considerações finais

A Psicologia Social, em sua perseguição interminável para desvendar os intrincados meandros das interações interpessoais, acha-se em um ponto de intercepção de críticas e contrapontos. As críticas, geralmente vistas como uma força destrutiva, aqui se apresentam como uma ferramenta de estruturação, um mecanismo para reflexão, inovação e progressão. As resistências colocadas à Psicologia Social não são simplesmente entraves a serem vencidos, mas espinhos a serem abraçados. Elas asseguram um olhar crítico por meio do qual a disciplina pode avaliar-se, identificar deficiências e trabalhar para superá-las, tornando assim o seu modo e pensamento mais aprimorado (GERGEN, 1973; NOSEK; SPIES; MOTYL, 2012).

Entretanto, a surpresa reside não somente nas críticas, mas nas respostas. A Psicologia Social não é uma disciplina estacionária, congelada no tempo e resistente a alterações. Pelo contrário, é mutante, adaptável e persistente. Os levantes clarificados neste texto afirmam uma disciplina que está propensa a aprender com os ditos adversários, progredir deles e se remodelar

em qualquer entidade mais resistente e sábia (CIALDINI, 2009; BRONFENBRENNER, 1979). As circunstâncias da crítica e da resposta não se representam como uma luta de qualidades antagônicas, mas, como parceiros em uma contribuição intrincada, que se ajudam mutuamente e se recuperam, fornecendo um diálogo que impulsiona a disciplina para a frente. A crítica, com a ausência de resposta, é vaga e imprecisa; a resposta, com a ausência de crítica, é condescendente e paralisada. Juntas criam um equilíbrio móvel que preserva a Psicologia Social viva e fluida.

A questão do reducionismo metodológico, que busca simplificar fatos complexos, é por sua vez contrabalançada pela necessidade de estabelecer controles e precisão na realização de pesquisas, o que permite ter *insights* assertivos e experimentos condizentes (LEWIN, 1951; GERGEN, 1973; SEARS, 1986). De outra forma, a denúncia da falta de análise contextualizada é desmentida pelo crescimento dos estudos transculturais e por melhorias nas práticas éticas, testemunhando a capacidade de ajustes da Psicologia (ADAMS, 2005; ARONSON; WILSON; AKERT, 1998; HENRICH; HEINE; NORENZAYAN, 2010). A desconfiança em relação ao viés de estudo praticado em laboratórios, que questiona a validade ecológica das pesquisas, é desafiada pelo aprimoramento de técnicas de campo e pela diversificação de novos métodos e simulações (COOK; CAMPBELL, 1985). Ademais, a exortação à parcialidade e à influência política, que podem comprometer a objetividade, é mitigada pelo reconhecimento de diferentes perspectivas e pela implantação de normas e práticas desapassionadas (BAUMRIND, 1964; REDDING, 2001).

O argumento moralizador em relação à ética na pesquisa é objurgado pela evolução das práticas éticas, que indicam responsabilidade e compromisso da Psicologia em adotar uma consistência ética (FARR, 1996). De igual modo, a objeção à interdisciplinaridade restrita é refutada pelo reconhecimento com o múltiplo de abordagens dentro da Psicologia Social, como a associação de percepções antropológicas e a colaboração entre disciplinas (MARCUS; FISCHER, 1986; OSTROM, 1990; ROSENGREN, 1980). Por fim, o argumento reducionista é rechaçado pela diversificação de abordagens na Psicologia Social, como o construcionismo social, que apreende as influências ambientais e enaltece o contexto grupal (GERGEN, 1985; MASTEN, 2001;

TAJFEL; TURNER, 1979).

A conclusão desta explanação não é o término, mas um princípio. É um convite para se continuar indagando, questionando e aperfeiçoando. É um apelo para abraçar a crítica, não como um inimigo, mas como um guia e professor. É uma celebração da jornada perpétua da Psicologia Social, uma empreitada tão complexa como desafiadora e encantadora (como a própria condição humana). É um reconhecimento à vitalidade da disciplina e um desafio de nos esforçarmos, questionarmos e evoluirmos, refletindo a própria essência da Psicologia Social.

## Referências

ADAMS, G. The cultural grounding of personal relationship: enemyship in north american and west african worlds. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 88, n. 6, p. 948-968, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.6.948>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.88.6.948>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.

APA. **Ethical principles of psychologists and code of conduct**. Washington: American Psychological Association, 2017.

ARONSON, E. *et al.* Social psychology. 4. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998.

ASCH, S. E. Studies of independence and conformity: I. a minority of one against a unanimous majority. **Psychological Monographs: General and Applied**, v. 70, n. 9, p. 1-70, 1956. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0093718>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0093718>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change.

**Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.84.2.191>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BANDURA, A.; *et al.* **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAR-TAL, D. From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation: psychological analysis. **Political Psychology**, v. 21, n. 2, p. 351-365, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00192>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0162-895X.00192>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BAUMRIND, D. Some thoughts on ethics of research: after reading milgram's "behavioral study of obedience". **American Psychologist**, v. 19, n. 6, p. 421-423, 1964. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0040128>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0040128>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BERRY, J. W. *et al.* **Cross-cultural psychology: research and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BILLIG, M. **Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

BILLIG, M. Political psychology as a critical science. *In: The Oxford Handbook of Political Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BROWN, P. Naming and framing: the social construction of diagnosis and ill-

ness. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 35, n. 1, p. 34-52, 1995.  
DOI: <https://doi.org/10.2307/2626956>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2626956?origin=crossref>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRUNSWIK, E. **Perception and the representative design of psychological experiments**. Berkeley: University of California Press, 1956.

CIALDINI, R. B. **Influence: science and practice**. 5. ed. Boston: Pearson, 2009.

COOK, T. D.; CAMPBELL, D. T. **Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings**. Boston: Houghton Mifflin, 1985.

CORDEIRO, M. D.; SAMPAIO, H. Aplicação dos fundamentos do letramento em saúde no consentimento informado. **Revista Bioética**, v. 27, n. 3, p. 410-418, set. 2019. Disponível em: [https://revistabioetica.cfm.org.br/revista\\_bioetica/article/view/1975/2137](https://revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/1975/2137). Acesso em: 10 nov. 2023.

DANZIGER, K. Does the history of psychology have a future? **Theory & Psychology**, v. 4, n. 4, p. 467-484, 1997. Doi: <https://doi.org/10.1177/0959354394044001>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959354394044001>. Acesso em: 15 nov. 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DUARTE, J. L.; *et al.* Political diversity will improve social psychological science. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 38, p. 130, 2015.

FARR, R. M. **The roots of modern social psychology: 1872-1954**. Oxford: Blackwell, 1996.

FESTINGER, L. **A theory of cognitive dissonance**. Stanford: Stanford University Press, 1957.

FESTINGER, L.; KATZ, D. (eds.). **Research methods in the behavioral sci-**

ences. San Diego: Dryden Press, 1953.

FOUCAULT, M. **Discipline and punish**: the birth of the prison. New York: Pantheon Books, 1977.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GERGEN, K. J. Social psychology as history. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 26, n. 2, p. 309-324, 1973. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0034436>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0034436>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GERGEN, K. J. The social constructionist movement in modern psychology. **American Psychologist**, v. 40, n. 3, p. 266-275, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.40.3.266>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GILBERT, D. T. The burden of proof: a preponderance of the evidence. **Perspectives on Psychological Science**, v. 6, n. 2, p. 114-116, 2011.

HENRICH, J.; *et al.* The weirdest people in the world? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 33, n. 2-3, p. 61-83, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/abs/weirdest-people-in-the-world/BF84F7517D56AFF7B7EB58411A554C17>. Acesso em: 15 nov. 2023.

HIBBING, J. R.; *et al.* Differences in negativity bias underlie variations in political ideology. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 37, n. 3, p. 297-307, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X13001192>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/differences-in-negativity-bias-underlie-variations-in-political-ideology/72A29464D2FD037B03F7485616929560>. Acesso em: 15 nov. 2023.

HOFSTEDE, G. **Culture's consequences**: international differences in work-related values. Beverly Hills: Sage, 1980.

INBAR, Y.; LAMMERS, J. Political diversity in social and personality psychology. **Perspectives on Psychological Science**, v. 7, n. 5, p. 496-503, 2012.

JUSSIM, L. *et al.* Political diversity in social and personality psychology. **Perspectives on Psychological Science**, v. 7, n. 5, p. 496-503, 2015.

LATANÉ, B.; WOLF, S. The social impact of majorities and minorities. **Psychological Review**, v. 88, n. 5, p. 438-453, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.5.438>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.88.5.438>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **Laboratory life**: the construction of scientific facts. Princeton: Princeton University Press, 1979.

LEWIN, K. **Field theory in social science**: selected theoretical papers. New York, NY: Harper & Row, 1951.

LUKES, S. **Power: a radical view**. London: MacMillan, 1974.

MARCUS, G. E.; FISCHER, M. M. J. **Anthropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

MARCUS, H. R.; KITAYAMA, S. Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. **Psychological Review**, v. 98, n. 2, p. 224-253, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.98.2.224>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MARSHALL, P. A. Informed consent in international health research. **Journal of Empirical Research on Human Research Ethics**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1525/jer.2006.1.1.25>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1525/jer.2006.1.1.25>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, v. 50, n. 4, p. 370-396, 1943. DOI : <https://doi.org/10.1037/h0054346>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0054346>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MASTEN, A. S. Ordinary magic: resilience processes in development. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 227-238, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.56.3.227>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MATSUMOTO, D; JUANG, L. **Culture and psychology**. 5. ed. Wadsworth: Cengage Learning, 2012.

MILGRAM, S. Behavioral study of obedience. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 67, n. 4, p. 371-378, 1963. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0040525>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0040525>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MILLER, A. G. Role of physical danger in the victim's response to an emergency. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 41, n. 2, p. 375, 1981a.

MILLER, A. G. **The obedience experiments**: a casebook. New York: Praeger, 1981b.

MISHLER, E. G. Meaning in context: is there any other kind?. **Harvard Educational Review**, v. 49, n. 1, p. 1-19, 1979. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.49.1.b748n4133677245p>. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/49/1/1/31075/Meaning-in-Context-Is-There-Any-Other-Kind?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MORENO, M. A.; *et al.* Ethics of social media research: Common concerns and practical considerations. **Cyberpsychology, Behavior and Social Networking**, v.16, n.9, p.708-713, 2013.

NOSEK, B. A.; *et al.* Scientific utopia: II. restructuring incentives and practices to promote truth over publishability. **Perspectives on Psychological Science**, v. 7, n. 6, p. 615-631, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691612459058>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745691612459058>. Acesso em: 15 nov. 2023.

OSTROM, E. **Governing the commons**: the evolution of institutions for collective action. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PETTY, R. E.; CACIOPPO, J. T. **Communication and persuasion**: central and peripheral routes to attitude change. New York: Springer-Verlag, 1986.

REDDING, R. E. Sociopolitical diversity in psychology: the case for pluralism. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 205-215, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.205>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.56.3.205>. Acesso em: 15 nov. 2023.

REICHARDT, C. S.; COOK, T. D. Beyond qualitative versus quantitative methods. *In*: COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. (eds.). **Qualitative and quantitative methods in evaluation research**. Beverly Hills, CA: Sage, 1979.

REIPS, U-D. Standards for internet-based experimenting. **Experimental Psychology**, v. 49, n. 4, p. 243-256, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1026//1618-3169.49.4.243>. Disponível em: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026//1618-3169.49.4.243>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROSENGREN, K. E. Communication research: one paradigm or four? **Journal of Communication**, v. 30, n. 3, p. 6-18, 1980. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1983.tb02420.x>. Disponível em: <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/33/3/185/4282905?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SEARS, D. O. College sophomores in the laboratory: influences of a narrow data base on social psychology's view of human nature. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 51, n. 3, p. 515-530, 1986. DOI: 10.1037/0022-

3514.51.3.515. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1987-01045-001>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SEN, A. **Development as freedom**. New York: Anchor Books, 1999.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. *In*: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (eds.). **The social psychology of intergroup relations**. Monterey: Brooks/Cole, 1979.

TRIANDIS, H. C. **Culture and social behavior**. New York: McGraw-Hill, 1994.

TURNER, J. C. **Social influence**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

VERONESE, O.; BOHNENBERGER, G. W. Identidade e diversidade na (des) construção cultural de gênero. **Argumenta Journal**, v. 30, p. 1-15, 2019.

ZHANG, Q. Self-efficacy and intercultural adaptation of Chinese students at U.S. universities. **International and Intercultural Communication Annual**, v. 27, p. 103-120, 2004.

## Discurso da Assembleia de Deus no Brasil nas eleições de 2018–2022: análise semiótica <sup>1</sup>

Marcos de Oliveira Cruz <sup>2</sup>

Orientadora Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho <sup>3</sup>

**RESUMO:** No Brasil, logo após a chegada dos missionários, em 1910, a denominação cristã Assembleia de Deus cresceu e se expandiu significativamente em nossa sociedade (CORREA, 2020a). Em 2018, essa denominação se engajou na campanha eleitoral do candidato Jair Bolsonaro, apoiando sua candidatura ao maior cargo político brasileiro, o de presidente da República. A justificativa desta temática se deu pelo fato de a Assembleia de Deus possuir mais de 12 milhões de membros, de acordo com o censo (IBGE, 2012). Além disso, ela é a instituição que mais possui representantes na bancada evangélica do Congresso Nacional Brasileiro, composta em 2018 (DIAP, 2018). Para a realização deste estudo, propomos o seguinte problema de pesquisa: de que modo se caracteriza o discurso político-partidário na fala de pastores da Assembleia de Deus no Brasil, nas eleições de 2018 e 2022? Como hipótese, propomos que as propostas políticas de candidatos da Igreja ou ligados a ela recebem o revestimento de sagrado no templo, com o sentido de direcionar o voto dos fiéis. Por essa razão, como objetivo geral, a partir dos discursos dos pastores da Assembleia de Deus sobre os candidatos aos cargos eleitorais, propomos verificar as marcas discursivas na perspectiva da semiótica francesa. Temos como objetivos específicos, a saber: (i) contextualizar a origem, implantação, desenvolvimento, o discurso fundante e o discurso político-partidário da Assembleia de Deus no Brasil adotado a partir da gestão do pastor José Wellington Bezerra da Costa, na década de 1980; (ii) conceituar os discursos político e o religioso a partir da semiótica discursiva; e (iii) analisar o plano de conteúdo tripartido em níveis narrativo, discursivo e fundamental da semiótica francesa de discursos político-partidários da Assembleia de Deus nas eleições de 2018 e 2022. Para tanto, a metodologia utilizada neste estudo é a teórico descritiva, como prevê a semiótica discursiva. O arcabouço teórico

<sup>1</sup> Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Santo Amaro. São Paulo, 2023.

<sup>2</sup> Graduado em Jornalismo. Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro – UNISA, São Paulo.

<sup>3</sup> Graduada em Letras (Português/Inglês) (1995) e em Pedagogia (2016); Especialização em Didática da Língua Portuguesa no Ensino Superior pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (1997). É Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Possui Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP com bolsa FAPESP; Pós-Doutora em Comunicação Digital pela Universidade de Murcia e Pós-Doutora em Comunicação Digital pela Universitat Autònoma de Barcelona. Atuou como professora visitante na Universidade Pompeu Fabra em Barcelona - Espanha. É professora permanente no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e coordenadora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Santo Amaro (UNISA).

que sustenta esta pesquisa parte de um olhar interdisciplinar composto por estudos de Ciências da Religião realizados por Alencar (2000, 2019), Correa (2020a, 2020b) e Soares (2021), e da semiótica de linha francesa. Manteremos, porém, como suporte teórico principal, a semiótica discursiva de Barros (2002), Fiorin (2016a, 2016b), Greimas (2014) e Greimas e Courtés (2020). O corpus selecionado para este estudo é composto por cinco recortes de sermões dos pastores José Wellington Bezerra da Costa e José Wellington Costa Junior, líderes da Assembleia de Deus no Brasil, extraídos da plataforma YouTube. O parecer dos efeitos de sentido dos sermões analisados demonstra que o discurso da Assembleia de Deus é religioso, embora se proponha a discutir temas relacionados ao campo político.

**Palavras-chave:** Igreja protestante; Discurso político; Análise de conteúdo.

## Gestão da liderança: tecnologia digital e ensino híbrido com uso das metodologias ativas<sup>1</sup>

Mestre Rebecca Bignardi Arambasic Rebelo da Silva <sup>2</sup>

Orientadora Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho <sup>3</sup>

**RESUMO:** Com o advento das transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas, há a necessidade do aprimoramento das competências de liderança. O presente trabalho busca compreender esse cenário pela ótica da gestão da liderança. O objetivo geral é analisar a viabilidade da tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no uso do ensino híbrido por meio das metodologias ativas para a formação de líderes, tendo, como objetivos específicos: (i) realizar uma pesquisa bibliográfica sistemática com critérios pré-definidos; (ii) discutir os resultados da pesquisa bibliográfica à luz das teorias da Administração mais recentes; e (iii) propor as competências necessárias para a formação interdisciplinar da nova geração de líderes conforme as proposições apreendidas na pesquisa bibliográfica. Para tanto, a fundamentação teórica aplicada parte de uma linha interdisciplinar entre especialistas da Administração e da Educação, respeitando a epistemologia de cada área. Metodologicamente, realiza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório. A técnica adotada foi a pesquisa bibliográfica, uma vez que se observa a diminuta presença de estudos de revisão sistemática acerca do referido tema na perspectiva da liderança, com o uso de TDICs por meio do ensino híbrido e das metodologias ativas na formação de novos líderes. A amostra de publicações selecionadas é definida pelos seguintes critérios previamente aplicados: (a) tema: a publicação deve estar relacionada ao tema da liderança; (b) temporalidade: o material bibliográfico deve ter sido publicado nos últimos cinco anos (2017-2021); (c) autoridade: a autoria da publicação deve atender a, pelo menos, um desses requisitos: ser

<sup>1</sup> Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Santo Amaro. São Paulo, 2022.

<sup>2</sup> Especialista em Engenharia Elétrica e Computação, atualmente doutoranda na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui uma trajetória acadêmica diversificada com Mestrados em Ciências Humanas e Liderança, além de MBA em Liderança Estratégica Organizacional pela UNISA e bacharelado em Análise de Sistemas pela UNIP. Atua como docente na Anhembí Morumbi, UNIP e Fatec Zona Sul.

<sup>3</sup> Graduada em Letras (Português/Inglês) (1995) e em Pedagogia (2016); Especialização em Didática da Língua Portuguesa no Ensino Superior pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (1997). É Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Possui Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP com bolsa FAPESP; Pós-Doutora em Comunicação Digital pela Universidade de Murcia e Pós-Doutora em Comunicação Digital pela Universitat Autònoma de Barcelona. Atuou como professora visitante na Universidade Pompeu Fabra em Barcelona - Espanha. É professora permanente no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e coordenadora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Santo Amaro (UNISA).

especialistas da área (autoria com mais de três publicações no mesmo tema), formação qualificada (título de doutorado), pesquisa de inicial (mestres ou especialistas no tema) e outros (publicações indicadas e de relevância para a própria comunidade acadêmica). Depois de aplicados esses critérios, foram selecionadas 70 publicações. Estas foram, então, analisadas por três parâmetros diferentes, a saber: (i) relevância: citações que a publicação possui no Google Acadêmico (índice h), medindo as que possuem mais citações; (ii) tipo de proposição para área: diferenciando as publicações que são de caráter teórico (isto é, pesquisas de base) das que são empíricas (ou seja, pesquisas aplicadas); e (iii) uso de metodologias ativas: compreender quais publicações fazem referência às metodologias ativas no campo da formação continuada corporativa e quais não o fazem. Em seguida, fez-se a análise dos resultados obtidos a fim de se encontrar correlações entre os três critérios adotados e a tríade dos parâmetros. Com esse exame, foi possível realizar, por meio de levantamento bibliográfico, as competências desenvolvidas nas 70 publicações: cognitivas, com 37,14%, interpessoais, com 28,57%, notando a importância de desenvolver competências power skills com habilidades que superem as soft skills e hard skills, considerando a flexibilidade que associa tanto aspectos tradicionais da área quanto habilidades socioemocionais. As competências pessoais e educacionais somam 18,57% e nota-se a fragilidade na aplicação, com os percentuais encontrados: organizacionais com 8,57% e profissionais com 7,14%. Para estudos ulteriores, recomenda-se aplicar essas competências in loco para se observar sua efetividade.

**Palavras-chave:** Liderança; Metodologias ativas; Ensino híbrido.

## Reengenharia para o desenvolvimento comunitário no século XXI: principais questões abordadas no livro em relação ao desenvolvimento comunitário

Elaine Novak Lacomski Cunha<sup>1</sup>

DONNA, F.; BUSS, T. F. (eds.) **Reengineering community development for the 21st century: transformational trends in governance & democracy**. Estados Unidos: Donna Fabiani; Terry F. Buss., 2008.

Estes escritos buscam apresentar o livro *Reengenharia para o desenvolvimento comunitário no século XXI*, editado por Donna Fabiani e Terry F. Buss, publicado nos Estados Unidos em 2008. Ele aborda diversos temas relacionados ao desenvolvimento comunitário, como: demandas orçamentárias, papel do governo, questão da criminalidade e, por conseguinte, dos sistemas judiciários que operam nas comunidades. O livro busca traçar uma linha de reflexão dentro desses temas, sinalizando as situações que permeiam a vivência em sociedade/comunidade.

Apresentar este livro tem por objetivo não apenas sugerir o acesso a essa literatura, mas propiciar um momento de leitura e reflexão sobre a temática do desenvolvimento comunitário, a fim de construir estratégias e elos que fomentem o desenvolvimento, a harmonização entre os sujeitos pertencentes ao local, o cuidado e a proteção ambiental, entre outras situações e propostas que se apresentam no contexto global do século XXI, numa sociedade capitalista, com desenvolvimento pujante e globalizado.

A coleção de temas abordados no livro retrata várias iniciativas que corroboram para o desenvolvimento comunitário, pensando também na questão orçamentária (financiamento) para esse processo de reengenharia do desenvolvimento comunitário (compreendido como sendo intrínseco ao ser humano), atrelado à administração pública.

<sup>1</sup> Assistente Social, graduada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2012 e Pós-Graduada em Gestão Social, Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos, pela Universidade do Norte do Paraná (2021).

Esse livro nasceu a partir do trabalho (diálogos) de Donna Fabiani com a Rede de Financiamento de Oportunidade, considerando as mudanças possíveis no campo a partir do processo de financiamento, portanto, atrelado ao desenvolvimento comunitário.

Ressalta-se que a publicação contou com a presença de diversos autores<sup>2</sup> e possui um arcabouço teórico relacionado ao tema em dezoito capítulos, apresentando diferentes frentes de atuação de pessoas jurídicas (instituições públicas e privadas) e físicas que, juntas, projetaram e aplicaram o desenvolvimento sustentável no âmbito comunitário, numa lógica de reengenharia da ação desenvolvimentista do local, conciliando fins sociais e econômicos (em questões que alavancam a comunidade, ter casa própria; acesso a recursos financeiros que possam ser quitados – caso existam dívidas que tais possam ser custeadas, até mesmo refinanciadas, possibilitando a quitação futura –, redução da criminalidade, acesso à educação etc.). Nesse processo, é necessário considerar que algumas comunidades possuem “colônias”, referindo-se ao fato de existirem imigrantes em grande escala, por exemplo, na fronteira com o México, em que indivíduos não estão no censo do país, uma vez que não possuem documentação, mas que a sua presença no território contribui para a construção de mais vulnerabilidades no âmbito da vizinhança, portanto, tal demanda precisa ser considerada no momento em que se efetiva a transferência de recursos para o desenvolvimento comunitário.

Os autores apresentam estudos que utilizam dados expondo volumosos financiamentos em 2004 e anos subsequentes, inclusive por meio de transferências via fundo (considerando a existência das CDFIs – Instituições Financeiras de Desenvolvimento Comunitário, o avanço que tais instituições representam na possibilidade de execução de atividades in loco, já que tal iniciativa de aplicabilidade de capital financeiro na comunidade possibilita aos indivíduos alterarem a realidade vivenciada com o auxílio de terceiros, mas especialmente num mecanismo que torna o próprio morador o agente de transformação), na área do desenvolvimento comunitário.

<sup>2</sup> Donna Fabiani e Terry F. Buss; Robin Newberger, Michael Berry, Kirsten Moy e Gregory A. Ratliff; Julia Sass Rubin; Annie Donovan; Anna Steiger, Tessa Hebb e Lisa A. Hagerman; Dan Immergluck; David Porteous e Saurabh Narain; Joshua Silver; Hannah Thomas; William Schweke; René Bryce-Laporte e Hilary Hunt; Yoel Camayd-Freixas, Gerald Karush, Melissa Nemon e Richard Koenig; Jane F. Morgan; Ben Steinberg, Ben Goodwin e Michael Rowett; Norman Rice e Lynda Petersen; Terry F. Buss; F. Stevens Redburn; Thomas J. Vicino; David W. Sears e Colin D. Sears; James O. Bates; Edward J. Dodson; Timothy Bates e Alicia Robb; Brenda Bratton Blom, Kate Titford e Elisabeth Walden; T. Michael Lengyel (autores apresentados de acordo com a sequência de temas veiculados no livro).

Nos anos de 2006/2007, os editores lançaram a proposta para diversos profissionais dialogarem e escreverem sob a reengenharia dessa temática (possibilidade de correlação com o desenvolvimento econômico – num mecanismo de atuação que contemplasse as possibilidades de mudança a partir do campo, da vivência comunitária e das potencialidades do próprio local onde a intervenção e a proposta de investimento fossem alocadas).

É importante mencionar que a transformação da comunidade, atrelada ao desenvolvimento econômico, mesmo com enfoque prioritário nas potencialidades do local de intervenção, requer investimentos. Assim, os escritos também contemplam a “construção de ativos” – cidadãos empreendedores que almejam impactar de maneira consciente e sustentável a realidade social vivenciada – e o mecanismo de execução de uma ação interventiva, que requer o custeio de ordem monetária. Desse modo, as instituições de cofinanciamento tornam-se “parte” eficaz do processo, mesmo que a ideia central seja construir riquezas na e da própria comunidade.

Destarte, o engajamento do cidadão é imprescindível para que a construção e/ou a cooperação coletiva aconteça, visando à edificação de uma comunidade que responda aos anseios dos habitantes, de maneira emancipatória – num desenvolvimento sustentável –, mesmo estando a ação atrelada a uma instituição bancária, por exemplo. Foram criados os bancos comunitários – existem iniciativas também de consórcio entre grupos, visando facilitar e coletivizar o acesso a recursos monetários – para fomentar ainda mais esse tema (pode-se dizer sobre a conexão entre capital social; humano e econômico). Há uma observação crescente de que o investimento local possa trazer bons resultados a todos os membros parceiros (considerando aqui também a ideia de rendimentos monetários, pensando na lógica do mercado – pressupondo que, em tese, o objetivo principal de uma instituição bancária seja promover a acumulação de capital, no seu sentido de lucro).

Na análise dos escritos desse livro, depreende-se que, nos Estados Unidos, existe uma “teia” que interliga os bancos, num amplo processo de dependência/interdependência entre essas instituições. Nesse país, existem agências que também possuem relação com o governo, as quais desenvolvem estratégias/parcerias que possibilitam a liberação de capital financeiro para civis, empreendedores e até mesmo instituições sem fins lucrativos, que requerem

empréstimos para atuarem na comunidade, seja potencializando a atividade econômica, seja melhorando as condições de vida da população.

São apresentados relatos de ações que foram efetivas na resolução de demandas/preocupações surgidas naquele país, como: envelhecimento e direito à moradia; uso consciente da terra; cidades sustentáveis: questões inerentes à mobilidade urbana, vida nas cidades – demandas concernentes a catástrofes naturais, intervenções violentas dos seres humanos (por exemplo, terrorismo), o crescente processo imigratório etc. Os autores fazem uma análise de como o crime/aplicabilidade do sistema judiciário pode impactar na vivência em comunidade. Enfim, todos esses temas/situações afetam a convivência comunitária.

A demanda surgida nesse contexto foi a construção de novas “roupagens” para os canais de captação de recursos (fundos de pensão; investimento individual etc.). Assim, são traçadas estratégias para dar respostas a demandas fragmentadas que reverberam na existência do indivíduo em sociedade, por exemplo, atuações com enfoque nas mulheres. Na década de 1990, houve um aumento desse processo – captação de recursos, investimento na comunidade, correlação com o ambiente político e econômico. Considerando que quando o recurso se torna escasso, também se espera que o Estado participe desse desenvolvimento no/do campo.

A coletânea também mostra como alguns investidores possuem receio de investir em demandas inovadoras (citado o exemplo das escolas, em que ocorreram alguns entraves na captação de recursos, porém, no desenvolver do projeto, algumas escolas se consolidaram e, inclusive, abriram as portas para a edificação de mais escolas em áreas de vulnerabilidade social). Portanto, o “parceiro” (organizações) da comunidade – sujeito que desenvolve estratégias para estruturar um investimento no local – deve ter como enfoque principal desenvolver a comunidade, e, desse modo, considerar a história do lugar, sua constituição, como os moradores da localidade se relacionam com o meio social/comunitário/familiar que se apresenta, o que também faz parte da atuação do “parceiro” e, grosso modo, sua ação é legitimada, considerando tal elo.

Nesse contexto de financiamentos/investimentos, é importante considerar a lógica econômica que também permeia o desenvolvimento local. Existe,

por parte de muitos investidores, um interesse na construção de novos “nichos” de mercado, para além do desenvolvimento do campo.

Todo o processo de aplicação de investimentos na comunidade requer um mecanismo engenhoso de atuação, e tal questão nos remete à ideia da engenharia financeira – existe uma ligação entre o capital investido, o patrimônio que dá base para essa movimentação monetária e a busca por resultados efetivos da ação projetada/realizada –, que solicita planejamento, execução e avaliação da ação, mas, para além disso, da aplicabilidade do dinheiro no desenvolvimento do local (desempenho social da organização investidora e, por conseguinte, considerando a lógica econômica de rentabilidade do capital).

O livro dedica parte dos seus escritos para tratar acerca da construção de ativos, ponderando sobre as potencialidades do território (nesse âmbito, existe um sistema de “discriminação” entre os sujeitos – o aumento da renda contribui para o crescimento das disparidades raciais (os mais ricos apresentam bom histórico de quitação das dívidas, logo, mais facilidade para conseguir empréstimos. Em detrimento a isso, as classes menos favorecidas sofrem com mais restrições no acesso a recursos financeiros (e, atrelado a isso, as taxas de juros sempre serão mais elevadas, com a existência, por exemplo, de hipotecas abusivas para a quitação das dívidas), e a falha no mercado pode interferir na ação positiva da concessão de recursos, gerando o aumento das taxas de juros, criando um sistema de “compensação de risco”).

Existe uma preocupação com um processo avaliativo do “mecanismo financiador”, atrelado ao impacto que as ações de financiamento apresentam para o desenvolvimento social, considerando o retorno econômico e social (os bancos federais representam o maior agente financiador para empresas). Em consonância a isso, desenvolveram-se intervenções estratégicas para estimular ações/parcerias que incentivem e/ou possibilitem a liberação de empréstimos com pagamentos acessíveis à população de baixa renda, ou a renegociação das dívidas em valores possíveis de pagamento, evitando assim a inadimplência, tendo, também, a busca em aparato legislativo, a fim de inibir a liberação de empréstimos predatórios.

Assim, as instituições que possuem viés comunitário concedem empréstimos para comunidades não atendidas pelos bancos ou instituições de crédito. Portanto, tais instituições procuram desenvolver a comunidade, compreen-

dendo que apenas os recursos financeiros não são capazes de apresentar mudanças significativas na “ordem” comunitária. Depreende-se da leitura que é preciso que os sujeitos e agentes financeiros aprendam a visualizar a pobreza a partir de uma riqueza presente na comunidade, com possibilidades de mudança.

Para tanto, é necessário analisar e ligar o capital humano, social e financeiro – cada capital deve ser visto em espiral, e a união dos três é que vai garantir o desenvolvimento da comunidade. Assim, o olhar sob a comunidade precisa focar nos ativos e não nos déficits que o local possui. Logo, para além do aumento/desenvolvimento ativo econômico, é imprescindível o desenvolvimento/valorização dos ativos humanos e sociais, já que esses criam possibilidades de mobilidade, de oportunidades, de segurança na comunidade, somado a questão econômica e, como resultado dessa conexão, existirão ações que podem beneficiar a população mais vulnerável (num elo que congrega confiança, competência, conexões e capital).

Destarte, a intervenção do governo, por meio de políticas públicas, pode ser um fator bastante positivo na propagação de ativos para o empoderamento da comunidade. Além disso, alguns estados americanos investem na educação financeira, esta correlacionada com demandas cotidianas dos sujeitos – orçamento familiar, comunitário e com enfoque também no local de trabalho –, considerando que a tomada de decisão precisa ser compartilhada e que nem sempre grandes ações e junções de agentes geram de fato mudanças significativas no meio comunitário, numa atuação que propicie o planejamento estratégico e colaborativo (isso entre sujeitos e organizações).

Ressalta-se que é preciso construir uma liderança ativa e comprometida com a transformação do território/social/familiar, logo, a tomada de decisão precisa ser democrática. Um sujeito, quando se sente parte do processo de mudança, coopera para que de fato a mudança aconteça (num ambiente em que informações e “poder” são compartilhados), apesar de essas questões nem sempre serem contempladas nas ações dos agentes financiadores e/ou imbuídos do desejo e/ou responsabilidade de transformar o local.

Como exemplo desse processo de reengenharia do desenvolvimento comunitário, o livro aborda a questão da política habitacional, a qual durante muito tempo e, pode-se dizer que ainda persiste essa logística de intervenção,

esteve focada não na concessão de meios que propiciassem às famílias (carta de créditos) a viabilização para a construção de moradia digna em um local escolhido pelo próprio sujeito, mas ações que culminam com o favorecimento do capital (agências financeiras, construtoras etc.), ou seja, a edificação de espaços habitacionais (conjuntos), em muitos casos em locais sem estrutura de serviços (de educação, saúde etc.) e, sem possibilitar ao indivíduo a escolha de estar ou não naquele território, este muitas vezes com altas taxas de criminalidade.

Nesse sentido, faz-se necessário uma reengenharia da intervenção do Estado nessa demanda, o que requer: integração do sistema de habitação com serviços sociais; enfoque na construção de moradias populares, considerando as famílias contempladas nessa ação; os sistemas de controle precisam apreciar a responsabilidade simplificada, local e nacional, para que os recursos federais de fato visem o desenvolvimento comunitário.

Atrelado a isso, os autores discorrem sob os subúrbios presentes no território americano e o quanto uma intervenção estatal pode ser benéfica e positiva no desenvolvimento dessas áreas, pois a reengenharia do desenvolvimento da comunidade requer não apenas um enfoque no crescimento econômico (deve-se buscar um crescimento inteligente que contemple as mais diversas áreas da vivência em sociedade, inclusive o uso consciente da terra), mas que exista uma conexão com o capital social e humano do espaço e, por conseguinte, que aconteça uma ligação entre políticas públicas locais, estaduais e federais.

Num esforço de apresentar ideias concretas que fomentem o desenvolvimento comunitário, para além da partilha no levantamento de demandas e da tomada de decisões, por exemplo, o uso cauteloso da terra, com ações sustentáveis e a atuação eficaz na concessão do direito à moradia digna, o livro nos apresenta também como o ciclismo pode ser um fator positivo no desenvolvimento comunitário – o ciclismo melhora a qualidade de vida do indivíduo que o pratica, torna o meio ambiente mais saudável, propicia convivência familiar e comunitária, favorece a mobilidade urbana, além de impulsionar o turismo (consequentemente, essas ações, refletem e contribuem para o desenvolvimento econômico do local, já que a compra e a manutenção do item, ou um sistema de aluguel de bicicletas, são ações que movimentam a economia).

Todavia, é preciso construir uma cidade amiga do ciclista, onde utilizar a bicicleta para executar suas atividades torne-se algo comum e prazeroso no cotidiano da comunidade.

Os textos também abordam a importância de governo e sociedade fornecerem subsídios para acolhida e proteção dos jovens que possuem históricos de passagem por instituições de acolhimento, compreendendo que, nesses casos, uma política pública que contemple as áreas de assistência social, habitação e trabalho, são imprescindíveis, visando à inclusão desse público no âmbito comunitário e, logicamente, à redução do número de jovens vivendo em condições precárias (em comunidades e/ou famílias de baixa renda). Outra sugestão para a revitalização e desenvolvimento comunitário exposto diz respeito à criação de um mecanismo de tributação da terra, para que nos territórios não existam espaços ociosos. Assim, o uso da terra seria consciente e contínuo, possibilitando, inclusive, assegurar a um número maior de sujeitos o acesso à terra, ou à moradia, digna e sustentável.

O livro ainda dialoga acerca da criminalidade, sobre possíveis ações que “criminalizam” a pobreza, considerando que, a depender da situação vivenciada pelo indivíduo, constrói-se um imaginário na sociedade de que tal situação (vulnerabilidade social) é um fator positivo para que o sujeito cometa um crime. Além disso, tenta desconstruir a ideia de que áreas consideradas “perigosas” representam o enfraquecimento de “nichos” de mercado – pensando aqui na instalação de empresas em territórios considerados mais ou menos violentos.

E, por fim, apresenta como o sistema judiciário pode beneficiar o desenvolvimento comunitário – nesse ponto, os autores fazem menção à justiça restaurativa, atrelada à ideia de que a resolução de conflitos pode ocorrer de maneira amigável entre as partes, tendo a responsabilização do agente que descumpriu as obrigações da lei, mas não necessariamente pensando a legislação no seu viés punitivo (na lógica do encarceramento). Uma vez que todo crime cometido está intrinsecamente imbricado de relações familiares e sociais, o indivíduo que cometeu a ação violadora, pelo simples fato de ser preso, não deixará de pertencer à comunidade, visto que sua família continuará no território, existindo a possibilidade do seu retorno ao convívio comunitário (ainda com mais estigmas). Assim, acredita-se que uma responsabilização

que represente um diálogo entre violador e vítima, família e comunidade, Estado e sujeito, possa ser um fator positivo no vínculo social e comunitário.

Depreende-se que nos Estados Unidos existem inúmeras ações de incentivo financeiro (de ordem pública e, também, privada) para intervenções que visem o desenvolvimento comunitário. Esse desenvolvimento, conforme pontuado anteriormente, precisa congregiar o capital humano e social presente no território. Para tanto, o desenvolvimento econômico necessita estar atrelado a um crescimento consciente, entendendo que a natureza é finita – se utilizada de maneira desordenada –, e que fatores históricos, sociais, culturais da comunidade precisam ser considerados ao se projetar uma revitalização, ou ampliação das potencialidades da comunidade, na lógica de que o ambiente de vivência dos sujeitos seja autossustentável. Num processo que solidifique a construção de políticas locais que propiciem aos indivíduos/habitantes um espaço de diálogo e construção conjunta de respostas às demandas apresentadas.

A interpretação e compreensão do livro analisado, conforme sinalizado no início desta resenha, objetiva ser o início – ou parte/continuação – de um caminho reflexivo e propositivo de ideias e ideais a respeito do desenvolvimento comunitário, em nível local ou global, a depender do engajamento e das possibilidades de intervenção dos sujeitos e da gestão pública envolvidos no processo.