

REFLEXÃO SOBRE TEMAS E QUESTÕES EM ÁREAS AFINS À FILOSOFIA

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO
ELENO MARQUES DE ARAÚJO
ELISÂNGELA MAURA CATARINO
(ORGANIZADORES)



REFLEXÃO SOBRE TEMAS E QUESTÕES EM ÁREAS AFINS À FILOSOFIA

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO
ELENO MARQUES DE ARAÚJO
ELISÂNGELA MAURA CATARINO
(ORGANIZADORES)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

- Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

- Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Reflexão sobre temas e questões em áreas afins à filosofia

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Eleno Marques de Araújo
Elisângela Maura Catarino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

R332 Reflexão sobre temas e questões em áreas afins à filosofia [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Eleno Marques de Araújo, Elisângela Maura Catarino. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-390-3

DOI 10.22533/at.ed.903201609

1. Filosofia. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Araújo, Eleno Marques de. III. Catarino, Elisângela Maura.
CDD 100

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Há três métodos para ganhar sabedoria: primeiro, por reflexão, que é o mais nobre; segundo, por imitação, que é o mais fácil; e terceiro, por experiência, que é o mais amargo”. (Confúcio)

Caríssimos leitores, fazemos chegar até vocês o livro – Reflexões sobre Temas e Questões em Áreas afins à Filosofia. Uma obra que reúne textos de autores de vários estados e instituições do Brasil, que tem como foco promover o diálogo e a reflexão filosófica. A leitura filosófica é viva e contempla em seu arcabouço temas como: virtude, verdade, democracia, emancipação, política, racionalismo, normalização, humanidade, liberdade entre outros.

A obra é composta por 11 trabalhos que materializam estudos que foram desenvolvidos em contextos diversos e que colocam no centro das discussões, o intercruzamento de teóricos e temas que são ricos e caros para Filosofia e para Ciências Humanas de modo geral. Entre eles podemos citar: Adorno – educação emancipadora; Karel Kosik – e a dialética concreta; Freire e Nietzsche – com a transversalização da educação bancária; Foucault – exercício de si, entre outros.

Nos textos desta obra, a “linguagem é vazada em metáforas e retóricas, e é dessa forma heterogênea, que a escrita filosófica lança mão, conscientemente ou não”¹. Com isso, a obra, acaba sendo um convite à emersão ao mundo do conhecimento e da sabedoria, perpassados pelos ‘discursos’, ‘reflexões’ e ‘questões’ filosóficas.

Diante o exposto, desejamos a todos vocês uma excelente leitura.

Dr. Marcelo Máximo Purificação

Dr. Eleno Marques de Araújo

Dra Elisângela Maura Catarino.

1. COSTA, G. G. A escrita filosófica e o drama do conhecimento em Platão. Miolo Archai 11-1, indd, 2013,p.11.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE FRANKFURT E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM ADORNO	
Jonathan Junges	
Everton Silva Silveira	
Tiago Anderson Brutti	
DOI 10.22533/at.ed.9032016091	
CAPÍTULO 2	8
A CRISE DA VERDADE NA NEGAÇÃO DE OUTREM: TESE E ANTÍTESE NOS ARGUMENTOS ARISTOTÉLICOS DA ESCRAVIDÃO NATURAL, E SEUS POSSÍVEIS RESQUÍCIOS NA ATUAL DEMOCRACIA	
Wanderson Carlos Lisboa Maia	
DOI 10.22533/at.ed.9032016092	
CAPÍTULO 3	18
A DIALÉTICA DA TOTALIDADE CONCRETA DE KAREL KOSIK	
Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama	
DOI 10.22533/at.ed.9032016093	
CAPÍTULO 4	32
A RELAÇÃO DO ARTIVISMO COMO ANTI-ESTRUTURA EM TURNER E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA EM FOUCAULT, NUMA CONCEPÇÃO DE ARTE CONTRA O ESTADO; ROMPENDO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS REPRESENTATIVOS E INSTITUCIONAIS QUE CARREGAM CONSIGO O PROBLEMA DO RECONHECIMENTO E A FALTA DX OUTRX NA RESISTÊNCIA CONTRA O ESTADO	
Bartira Dias de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.9032016094	
CAPÍTULO 5	45
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DIFERENÇA: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO E SUAS PRÁTICAS DE GOVERNO	
Sandra Cristina Moraes de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.9032016095	
CAPÍTULO 6	59
FREIRE, NIETZSCHE E A TRANSVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA	
Pablo Michel Barcelos Pereira	
Williams Ferreira Portela	
Marcelo Peres Geremias	
DOI 10.22533/at.ed.9032016096	
CAPÍTULO 7	66
MICHEL FOUCAULT E O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: O COABITAR PROBLEMAS COMO UM EXERCÍCIO DE SI	
Daniel Salésio Vandresen	
DOI 10.22533/at.ed.9032016097	

CAPÍTULO 8	77
FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA UBUNTU: AFROPERSPECTIVAS E O HUMANISMO AFRICANO	
Kellison Lima Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.9032016098	
CAPÍTULO 9	86
MATERIALISMO HISTÓRICO: O PROBLEMA DA NECESSIDADE E CONTINGÊNCIA	
Lutiero Cardoso Esswein	
DOI 10.22533/at.ed.9032016099	
CAPÍTULO 10	95
NOTA SOBRE A CRIAÇÃO FILOSÓFICA NA SOCIOPOÉTICA – ALGUNS CRUZAMENTOS INTERCULTURAIS	
Jacques Gauthier	
DOI 10.22533/at.ed.90320160910	
CAPÍTULO 11	108
RANCIÈRE E A EFICÁCIA POLÍTICA DA LITERALIDADE	
Joelson Silva de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.90320160911	
SOBRE OS ORGANIZADORES	114
ÍNDICE REMISSIVO	116

CAPÍTULO 1

A TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE FRANKFURT E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM ADORNO

Data de aceite: 01/09/2020

Jonathan Junges

Unijuí.

<http://lattes.cnpq.br/5605443567263411>.

Bolsista CAPES.

Everton Silva Silveira

Unicruz. Tupanciretã – RS.

<http://lattes.cnpq.br/9034780222619746>.

Tiago Anderson Brutti

Unioeste

Unicruz. Cruz Alta - RS.

<http://lattes.cnpq.br/7589012980070073>.

RESUMO: A escola de Frankfurt ou a Teoria crítica da Sociedade, como é habitualmente conhecida, dentre suas várias correntes contrapõe-se a racionalidade instrumental e a ideologia capitalista que opera sobre a lógica do poder e da dominação. O pensamento de Adorno, têm em um de seus objetivos a ideia de transformar os indivíduos em senhores de si mesmo, abandonando a ideia de uma razão pragmática que acaba por massificar os indivíduos anulados face ao aparelhamento técnicos e o controle social. Neste contexto, os sujeitos apenas aceitam as configurações pré-estabelecidas, logo uma Educação emancipadora em todos os planos da vida é uma educação voltada para a resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria crítica. Racionalismo. Educação. Emancipação.

ABSTRACT: The Frankfurt School or the Critical

Theory of Society, as it is usually known, among its various currents is opposed to instrumental rationality and the capitalist ideology that operates on the logic of power and domination. One of Adorno's thoughts has the idea of transforming individuals into masters of themselves, abandoning the idea of a pragmatic reason that ends up massifying annulled individuals in the face of technical equipment and social control. In this context, the subjects only accept the pre-established configurations, so an emancipatory Education in all planes of life is an education focused on resistance.

KEYWORDS: Critical theory. Rationalism. Education. Emancipation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O racionalismo clássico, arcabouço da filosofia moderna, fundado na premissa do “cogito” cartesiano, caracteriza a razão humana como a fonte última do conhecimento. Acessíveis por intermédio de processos metodologicamente conduzidos pelo sujeito do conhecimento, as “verdades” do mundo são extraídas a partir da razão pelos métodos específicos das ditas ciências da natureza. Ocorre que, no mundo contemporâneo, sobretudo sob a pós-modernidade, tornou-se difícil justificar um paradigma de verdade diante da crise de fundamentos da sociedade e do conhecimento.

A escola de Frankfurt, ou a teoria crítica da sociedade, como habitualmente é conhecida,

contrapõe-se à teoria tradicional, no sentido cartesiano. Dessa maneira, a teoria crítica da escola de Frankfurt, academia composta na sua primeira geração por Adorno, Horkheimer e Benjamin, retoma e atualiza a filosofia de Marx para desenvolver uma crítica à cultura, à forma de organização da sociedade e à ciência, encontrando na educação um importante espaço de esclarecimento.

Compete à educação, de acordo com Adorno, tornar-se uma potência emancipadora, tendo como objetivo central transformar os indivíduos em senhores de si mesmo. Abandona-se a ideia de uma razão pragmática que aliena e molda os sujeitos. Nesta perspectiva, a educação é concebida como um espaço de reflexão e de ação emancipatória. Ela deve esclarecer os sujeitos acerca do seu papel na sociedade e das possibilidades de transformação do mundo.

ESCOLA DE FRANKFURT, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

A escola de Frankfurt se origina do Instituto de Pesquisa Social, fundado em Frankfurt pelo industrial Felix Weil, em 1923. Sob a direção de Max Horkheimer, o Instituto passou a ser reconhecido como um centro de excelência da “teoria crítica da sociedade”. Dentre os célebres pesquisadores vinculados ao Instituto, destacam-se Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Löwenthal, Fromm, Habermas, Honneth e Türccke.

A teoria crítica abordou os problemas da sociedade, envolvendo as diferentes disciplinas do conhecimento humano. Compreende-se a teoria crítica como uma reflexão sobre a cultura contemporânea, que é dominada pela ideologia capitalista; e sobre a racionalidade instrumental, corolário do modelo clássico do racionalismo moderno, cuja utilização de métodos eficazes produz um saber científico destinado à dominação da natureza e do próprio humano. Neste sentido, a razão instrumental se tornou um valor operacional como critério, utilizando, desse modo, a própria ciência como um instrumento de poder e dominação (HORKHEIMER, 2002).

O comportamento crítico pressupõe uma interrelação da sociedade com a objetividade, que é produzida intersubjetivamente. Os indivíduos não aceitam mais como naturais os empecilhos colocados aos seus objetivos. O sujeito não procura se conformar com a situação objetiva que lhe é proposta. Desse modo, compreende-se que os indivíduos devem se constituir como sujeitos questionadores, que avaliam e trabalham para que a objetividade seja transformada.

Wolkmer (2001), ao conceituar a teoria crítica, a considera um instrumento pedagógico na tomada de consciência. Desmitificando os processos, a teoria crítica impulsiona uma perspectiva transformadora, antidogmática e reflexiva. Nesse sentido, o autor descreve a teoria crítica como o:

[...] o instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora. (WOLKMER, 2001, p. 04).

No que diz respeito à teoria crítica no processo de emancipação dos indivíduos, Wolkmer (2001) destaca que essa perspectiva busca demonstrar até que ponto os seres humanos estão sendo coisificados e determinados pelos processos históricos. Essa situação é explicada, erroneamente, como sendo inerente aos sujeitos e às suas formas de concepção e de reconhecimento do mundo. Para o autor, a teoria crítica tem o mérito de desnudar essa questão, desvencilhando a pesquisa social de um determinismo histórico-natural. Ocorre que os indivíduos:

[...] nem sempre estão cientes das inculcações hegemônicas e das falácias ilusórias do mundo oficial. Em que seu primeiro momento, os agentes acreditam que estão agindo de um modo livre e intencional ao aceitar a representação de seu imaginário social; entretanto, é com a teoria crítica que adquirem a autorreflexão que dissolvem as falsas legitimações e as pseudo-objetividade (WOLKMER, 2001, p. 11).

Kant (1985), no texto “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?”, compreende esse conceito como a saída do homem de sua menoridade. Menoridade entendida como a falta de competência do homem em pensar por conta própria. Em outras palavras, é a incapacidade de fazer uso do entendimento sem a direção de outro indivíduo. Neste sentido, o homem é o próprio culpado da sua condição, desde que essa não repouse sobre sua falta de conhecimento. Sua falta de coragem e de decisão para sair da condição de menoridade não permite ao homem tornar-se livre. Para o filósofo, a máxima do esclarecimento é ter coragem de fazer uso do próprio entendimento.

No pensamento de Adorno e de Horkheimer (2006), por sua vez, no livro “Dialética do esclarecimento”, o esclarecimento se vincula ao objetivo de livrar os homens do medo para que invistam na posição de senhores de si mesmos. O esclarecimento, nesse sentido, é o pensamento da autoconsciência, reflexivo, na expectativa da desmitificação dos preconceitos impostos pelos mecanismos socioculturais, os quais acabam por massificar os indivíduos anulados face ao aparelhamento técnico e o controle social.

Adorno e Horkheimer (2006) concebem a “indústria cultural” como os processos de massificação e de progressiva propaganda ideológica produzidos com a finalidade de alienar e de moldar a consciência humana dominada pela comercialização e pela banalização dos bens culturais. A indústria cultural, para os filósofos, “[...] mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste, aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 15).

Adorno (1995), no livro “Educação e emancipação”, entende que a cultura da

sociedade capitalista impõe um mecanismo de construção da heteronomia. As pessoas, na atual conjuntura social, não conseguem viver de acordo com suas próprias determinações, isto porque a sociedade massifica os indivíduos, o que, em última instância, reproduz determinações a partir de inúmeros canais e instâncias mediadoras. Neste contexto, os sujeitos apenas aceitam as configurações pré-estabelecidas.

Com efeito, a educação emancipadora tem o potencial de livrar os homens dos infortúnios que são produzidos pelo sistema. Adorno (1995) advoga um projeto pedagógico que consiga libertar os indivíduos e as comunidades da opressão e da massificação. Compreende-se, dessa forma, que a educação emancipadora é voltada para a resistência.

O filósofo argumenta, na perspectiva da teoria crítica, que a educação não deve constituir um instrumento disciplinador de condutas a partir da repreensão. Esse extremismo pragmático, disfarçado de disciplinas, emburrece e cega, criando uma massa de manipulação e não uma nação livre e crítica. Em relação à severidade, Adorno (1995) considera que no campo da educação ela pode gerar revoltas, ocasionando traumas tão grandes que em muitos casos os alunos se afastam da instituição de ensino. Conforme o filósofo, uma:

[...] essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que - como mostrou a psicologia - se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de "ser duro" de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral [...] quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir (ADORNO, 1995, p. 127-128).

Essa concepção, que ainda impera em alguns mecanismos da educação, aponta para a ideia de que aquilo que funcionou comigo poderá também servir ao outro. Esse sentimento, alimentado por frustrações e repressões, acaba nos cegando a ponto de nos tornar fantoches da ideia e da reprodução alheia, desvirtuando, por assim dizer, nossa personalidade. O conceito de severidade, portanto, quando voltado à educação, parece expressar a intenção de "robotizar" nossos pensamentos e ações.

É no horizonte da compreensão de Adorno sobre a educação que se pode pensar no desenvolvimento do pensamento crítico a fim de impulsionar processos emancipatórios. Ao invés de produzir a emancipação, diversos mecanismos institucionais se desprendem desse objetivo e tornam os indivíduos ainda mais vulneráveis. As instituições são pensadas, muitas vezes, de fora para dentro, beneficiando apenas os tomadores de decisões, em desacordo com a necessidade coletiva social:

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva

pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor - o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido [...] Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito garantido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia (ADORNO, 1995, p. 172-173).

No tocante à falta de efetividade pedagógica, compreende-se que a educação oprime os indivíduos mais do que forma pessoas capacitadas a serem “donas do próprio destino”. Em outras palavras, em vez de serem formados indivíduos autônomos, os processos educacionais muitas vezes robotizam os indivíduos ao longo de sua formação.

Adorno (1995) critica a concepção segundo a qual a ausência de vínculos de compromisso entre as pessoas foi responsável pelo terror do totalitarismo. E o faz por entender justamente o contrário: que tais vínculos de compromisso representam uma heteronomia que pode tornar as pessoas dependentes de certos mandamentos, não resultantes do exercício da razão de cada indivíduo. Desse modo, por exemplo, aconteceu na Alemanha com a disponibilidade das pessoas em ficarem do lado do poder, em terem compromisso com o que lhes é externo e mais forte. Muito embora aceitável para um juízo humano sadio evocar compromissos que reprimam o que é sádico e destrutivo, é uma ilusão imaginar que tais vínculos sejam eficazes contra o horror, ou que tornem o mundo e as pessoas melhores. O filósofo adverte que a única força eficaz contra o horror é proveniente da autonomia, ou seja, do poder para a reflexão, para a autodeterminação e para a não participação.

No intuito de minar condições propícias à barbárie, os homens devem antes de tudo serem estimulados à autodeterminação. Do contrário, pode persistir o constante risco em especial com aqueles que se posicionam cegamente em coletivos, convertendo-se em algo como um material, sem autonomia, o que combina com a disposição de tratar seus pares como uma massa amorfa. Tanto o caráter assimilado quanto o manipulador representam um sério perigo à humanidade. No que concerne ao homem de caráter manipulador, Adorno (1995) exprime ser ele reconhecido pela fúria organizativa, pela falta de capacidade de perfazer experiências humanas diretas em razão de “[...] um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado [...] ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo” (p. 129). Tal caráter descrito denota uma consciência coisificada, ou seja, uma espécie de conversão dos homens e de suas relações em coisas, um esfriamento dos sentimentos que, em certa medida, consente com a barbárie.

Para o filósofo, consciência e racionalidade têm sido compreendidas de maneira demasiadamente limitada como capacidade formal de pensar. Todavia, o que propriamente caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade, ao seu conteúdo. Em outros termos, o sentido mais profundo do entendimento da consciência ou da disposição para

pensar não se encerra no desenvolvimento lógico-formal, senão que compreende a capacidade de fazer experiências: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

Adorno (1995) ressalta que a emancipação não deve ser compreendida como uma categoria estática, e sim dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Os defensores da emancipação devem reconhecer que, pela disposição do mundo moderno, foram grandes os obstáculos contrários aos discursos e ações que favoreciam a emancipação. Todavia, o filósofo indica um caminho: “Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter essa impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz” (p. 185).

A emancipação ou esclarecimento dos homens implica, desse modo, em que a educação seja realmente voltada para um pensar crítico, para a contradição e a resistência. Na perspectiva de Adorno (1995), a educação deve, sobretudo, evitar as condições que autorizem uma eventual repetição de Auschwitz. Enfim, a educação deve assegurar, instituir, fortalecer e estender espaços públicos que permitam o exercício do pensamento de cada indivíduo no confronto discursivo, espaços esses difusores de valores como o da tolerância, do respeito à autonomia e à integridade físico-psicológica de todo homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendida dessa maneira, a escola de Frankfurt ou a teoria crítica devem ser pensadas com uma tentativa de reflexão sobre a cultura e a organização da sociedade contemporânea. A sociedade, em quase toda parte tem sido dominada pela ideologia capitalista e pela racionalidade instrumental. A teoria crítica, diante dessas circunstâncias, procura desmitificar os modelos de produção conhecidos a fim de tornar os indivíduos conscientes, livres e reflexivos na construção de uma sociedade transformadora.

O problema da educação, nesse sentido, está no fato de ela ter se afastado do seu objetivo essencial, que é promover o domínio do conhecimento e a capacidade da reflexão. A escola tem se reduzido, muitas vezes, a um instrumento à serviço da indústria cultural. A educação deve buscar, simultaneamente, a autonomia, a racionalidade e a possibilidade de ir além da mera adaptação, chegando-se à emancipação. Os escritos de Adorno advogam a urgência de se promover a educação emancipadora como solução para sua principal preocupação: a de evitar o surgimento de novas barbáries, como o terror observado ao longo do século XX nos contextos em que o fascismo, o nazismo e o stalinismo ultrajaram a consciência da humanidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. São Paulo: Saraiva, 2001.

KANT, Immanuel. **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CAPÍTULO 2

A CRISE DA VERDADE NA NEGAÇÃO DE OUTREM: TESE E ANTÍTESE NOS ARGUMENTOS ARISTOTÉLICOS DA ESCRAVIDÃO NATURAL, E SEUS POSSÍVEIS RESQUÍCIOS NA ATUAL DEMOCRACIA

Data de aceite: 01/09/2020

Wanderson Carlos Lisboa Maia

RESUMO: Com Aristóteles, na Grécia antiga, inicia-se a reflexão sobre a escravidão como direito natural. Ao longo da história, muitos autores continuaram refletindo a escravidão como fenômeno natural e necessário. Com isso, dar-se-á a negação total de outrem no processo de escravização, que se constrói no não reconhecimento do “escravo” enquanto sujeito epistêmico da situação em que se encontra. O processo dialético que emerge dos discursos sobre legitimação ou não da escravidão, fez com que vários argumentos fossem favoráveis ou contrários à escravidão. Uma antítese ao argumento aristotélico é evidente no discurso de Francisco de Vitória. Assim, por meio de revisão bibliográfica, voltada mais ao escopo da história e da própria filosofia, sendo que ambas se complementam no pensar a escravidão- não como muito se tem feito, de refletir sobre dado assunto apenas pela ótica do colonizador- mas, dando voz ao colonizado, problematizando o que já fora escrito e relatado pela história, e que ainda é reproduzido no contexto democrático atual.

PALAVRAS-CHAVE: Aristóteles. Outrem. Escravidão. Verdade. Democracia.

ABSTRACT: With Aristotle, in ancient Greece, the reflection on slavery as a natural right begins. Throughout history, many authors have continued to reflect on slavery as a natural and necessary

phenomenon. As a result, there will be a total denial of others in the process of enslavement, which is built on the non-recognition of the “slave” as an epistemic subject of the situation in which he finds himself. The dialectical process that emerges from the speeches on whether or not legitimacy of slavery has made several arguments in favor or against slavery. An antithesis to the Aristotelian argument is evident in the speech of Francisco de Vitória. Thus, through bibliographic review, more focused on the scope of history and philosophy itself, both of which complement each other in thinking about slavery - not as much has been done, to reflect on a given subject only from the perspective of the colonizer - but, giving voice to the colonized, problematizing what had already been written and reported by history, and which is still reproduced in the current democratic context.

KEYWORDS: Aristotle. Others. Slavery. Truth, Democracy.

1 | TESE DOS ARGUMENTOS ARISTOTÉLICOS DA ESCRAVIDÃO NATURAL

A fala que comumente faz-se conhecida, não só hoje, mas recorrentemente na história é, que a escravidão seja natural por sempre ter existido, instaura-se nesse sentido, um pensar cíclico sobre a questão, um eterno retorno. No entanto, cabe tecer algumas arguições que possibilitem, ir ao princípio da questão, conhecendo o que a fundamentara e possivelmente a legitimara, de modo a influenciar nas relações de poder na contemporaneidade.

A ciclicidade da história, está no aspecto fenomenológico com que os fatos se apresentam no desenvolvimento da humanidade, esse movimento de não ser e passar a ser, aqui não visto metafisicamente, mas socialmente, faz emergir anacronicamente fatos postos como o explícito ressurgimento da extrema direita no mundo político atual, com fortes traços fascistas, como também, legitimar a escravidão enquanto fenômeno “natural”.

A reflexão sobre a escravidão natural, teve por precursor o filósofo da Grécia Clássica, Aristóteles(385 a.C-323 a.C), um dos pilares do pensamento Ocidental, nele encontramos a tentativa de justificá-la. O que interessa-nos aqui, não é a teoria aristotélica da escravidão natural propriamente dita em toda a sua construção filosófica, mas como ela serviu para justificar, a partir dos principais argumentos por ele apresentados, o maior genocídio da humanidade, ocorrido em meados dos séculos XV e XVI nas Américas, com ênfase na América Latina, de modo que, segundo o Professor Lúcio Álvaro Marques (2018,p.54) “a população exterminada ronda a cifra de setenta e dois milhões de povos originários em um século de invasão”.

Para entender como se deu essa anacronia filosófica que desencadeou tais massacres, faz-se oportuno desvelar os principais argumentos do estagirita na busca por justificar a escravidão natural. Aristóteles ao construir essa tese queria “[...] definir e ajustar a escravidão, mas também distinguir e preservar o espaço da liberdade dos cidadãos os quais não poderiam ser governados como se fossem escravos”. (TOSI,2003,p.73 apud SILVA, 2013,p.61).

A justificativa da escravidão natural na obra “Política” de Aristóteles, é considerada pelos estudiosos da área o ponto mais emblemático de toda a filosofia aristotélica, suscitando correntes discussões, para Liliam Ferraresi Brighente, há os que:

[...] em maioria [...] entendem que Aristóteles não obteve êxito em demonstrar a naturalidade da escravidão, pois sua teoria é repleta de falhas e inconsistências, sendo verdadeiramente contraditória, em suma, um erro de Aristóteles. Para estes, a defesa que Aristóteles faz da escravidão é, sobretudo, embaraçosa, um constrangimento para os estudiosos de tão grande filósofo. (2012,p.112-113)

Em tal justificativa, Aristóteles propõe analisar nas relações, “ senhor/escravo, governante/cidadãos”(SILVA, p.61, 2013), como é estabelecido o poder, nesse sentido, ao se deparar com o problema da escravidão na *polis*, de modo que esta foi sendo gerada na formação do *ethos* grego, que buscou justificá-la não como vinha sendo feito, visto que a maneira então empregada sofreu fortes críticas, ao passo que:

[...] alguns estudiosos opinam que o exercício da autoridade do senhor é uma ciência, e que a função do chefe de família, a do senhor, a do estadista e do rei são a mesma coisa [...]. Outros afirmam que a autoridade do senhor sobre os escravos é contrária à natureza, e que a distinção entre escravo e pessoa livre é feita somente pelas leis, e não pela natureza, e que por ser baseada na força tal distinção é injusta (POLÍTICA, L I, 1254 b)

A teoria da escravidão natural, pode ser sintetizada a partir de dois argumentos fundamentais; primeiro, o escravo como objeto de propriedade, e segundo, a incapacidade do escravo de reger a si mesmo, vale ressaltar, que falas como essas, posteriormente ecoaram em solo latino-americano como será visto mais à frente, quando for analisada a antítese dos argumentos aristotélicos da escravidão natural, defendidas por Francisco de Vitória (1483-1546).

Antes de analisar os argumentos que justificam tal teoria, é preciso entender qual é a definição de natureza para Aristóteles. Quando não é feita uma leitura contextualizada e ampla da filosofia aristotélica, correntemente, pode-se achar que, a definição de natureza, está voltada puramente à biologia, ou mesmo pode-se dizer que “o estagirita estabelece assim uma diferença de natureza entre o escravo e o homem livre.” (VENDRAME, 1981, p.35 apud BRIGHENTE, 2012, p.113).

O conceito de natureza para ele, segundo Brighente (2012, p. 117-118), decorre:

[...] não pelo que da Biologia participa nele, e sim pelo que ele tem de político, [...] Do ponto de vista biológico todos os homens são iguais, o critério que situa as diferenças naturais entre os homens, nesse sentido, tem de pertencer àquilo que nele é distintivo de sua humanidade, vale dizer o ponto de vista ético e político

Esta afirmativa, como foi apontado por Brighente, possui pleno sentido quando analisa-se as falas de Aristóteles principalmente na obra a “Política”, em que uma das discussões é sobre, quem é o homem livre, e qual é sua natureza, diz ele (1997, L I, 1253 a), “o homem é por natureza um animal social, e um homem que por natureza, e não por um mero acidente, não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade”.

Segundo professor Romero Venâncio no artigo “A escravidão em Aristóteles: Algumas Notas”, “para Aristóteles, levar uma existência ausente da possibilidade do próprio *telos*, e ser estrangeiro de si mesmo, e não ser dono de si e, portanto, ser propriedade de outro”.(2006,p.21). Outrossim, os desprezíveis por Aristóteles referenciado, por estarem fora da cidade, são conforme Jean-Pierre Vernant (1989, p.96) “[...] a imensa massa de camponeses dependentes, do Egito ou do Oriente, exatamente os que Aristóteles transformavam em ‘escravos naturais’”.

Nesse sentido, enquanto fenômeno comum a alguns, o discurso fundamenta a teoria da escravidão natural, visto que só quem o “tem”, são as elites, tanto do período de Aristóteles, como também, na contemporaneidade Latina-Americana, esta restrição a alguns está estritamente ligada a conceituação de homem, formado pelos gregos, de modo que para Henrique Carlos de Lima Vaz, importante antropólogo brasileiro, esta concepção envereda-se por “dois traços fundamentais: o homem como animal que fala e discorre (*zoôn logikón*) e o homem como animal político (*zoôn politikón*).”(1991,27).

Mesmo sendo dois traços, tornar-se-ão um, pois ser animal do discurso é poder

comunicar a sua humanidade e por ser humano é de sua natureza ser político. O ato de participar nas praças das discussões políticas, era uma concessão dada somente aos cidadãos livres e com propriedades, pois eles estariam exercendo sua humanidade por ter a capacidade deliberativa, o escravo naturalmente era concedido nas margens da sociedade grega, por mais que sua presença fosse fundamental à manutenção da estrutura social, como mão de obra, além de ser *sine qua non* à definição da condição de cidadão livre na *polis*.

O primeiro argumento construído para justificar a escravidão consiste em “o escravo como instrumento animado” (POLÍTICA, 1997, L I, 1254 a). A arte de enriquecer exercida pelo senhor o prescreve enquanto necessidade, ter propriedades, “assim, os bens são um instrumento para assegurar a vida, a riqueza é um conjunto de tais instrumentos, o escravo é um bem vivo”.

Por ser um bem, o escravo não existe por si. Para o senhor “deve ser incapaz de fazer com que sua vida gire em torno de um outro, [...]”; pois isso é próprio de um escravo (ÉTICA A NICÔMACO, 1973, L IV, 1125a). Por conseguinte, assevera Aristóteles:

[...] aquele que, por natureza humana, não pertence a si próprio mas a outrem, é escravo por natureza. Um ser humano pertence a outro se, apesar de humano, for um objeto de propriedade; e uma propriedade é um instrumento à ação e com existência autônoma (POLÍTICA, 1997, L, I 1254a).

Deve ser posto em relevo que, a constituição ateniense, constrói-se pela negação da humanidade do não rico cidadão, em outros termos denota professor Tiago Adão Lara (1930-2019), “boa parte das pessoas era [...], excluída, mulheres, crianças, estrangeiro e escravo, e mesmo homens livres, mas pobres, não participavam da vida da *polis*.” (1989, p. 25).

A relação senhor e escravo, em termo prático e cotidiano, consistia na dialética; ação e produção, o ser do discurso como fora exposto anteriormente, neste sentido é o ser de ação, de tal modo que por “possui escravos, também dispõe do ócio, pois tem as mãos livres e dedica-se às atividades práticas”. (VENÂNCIO, 2006, p. 20).

O escravo não participava da ação, mesmo que seja fundamental para que esta acontecesse, mas da produção, uma vez que é instrumento animado, sendo assim é “portanto, excluído também da possibilidade da virtude”. (VENÂNCIO, 2006). segundo Silva “na medida em que o senhor se utiliza do escravo para aperfeiçoar a sua vida, dedicando-se ao exercício da virtude” (p. 63, 2013), sistematicamente ele está negando o escravo enquanto sujeito epistêmico.

O aspecto de propriedade a que o escravo é posto, o exclui de qualquer possível projeção de autonomia, visto que é um instrumento auxiliar e por isso dependente de outrem no proceder, aqui funda-se o segundo argumento que gira em torno da incapacidade do escravo de conduzir a si mesmo.

Uma vez que o escravo não participa da vida ativamente da cidade, ou seja, como ser

zoon politikon, demonstra sua incapacidade de reger a si mesmo, na gênese da questão, é dizer que não é de sua natureza comandar, mas ser comandado, sendo isto próprio de um escravo, como evidenciara Aristóteles:

[...] estas considerações evidenciam a natureza do escravo e sua função; um ser humano pertencente por natureza não a si mesmo, mas a outra pessoa, é por natureza um escravo; uma pessoa é ser humano pertencente a outro se, sendo um ser humano, ele é um bem [...] (POLÍTICA, 1997, L I, 1254 a).

Os aspectos fundamentais que distinguem o senhor do escravo são as capacidades operativa e deliberativa, “pois o escravo não possui de forma alguma a faculdade de deliberar” (POLÍTICA, 1997, L I, 1260 a), de tal modo que, “Aristóteles pensa o escravo por natureza como sendo constitutivamente inapto para deliberar. E para que ele seja constitutivamente inapto, obrigatoriamente tem que ser escravo por natureza.” (VENÂNCIO, 2006,p.23).

Assim estabelece claramente a distinção do senhor para o escravo, a exemplo do que foi dito anteriormente por Lima Vaz, ao demonstrar qual era a concepção de homem construída pelos gregos, por isso todos que estavam fora desta estrutura, os excluídos, não eram considerados plenamente seres de razão.

Tanto o escravo quanto a mulher “são seres humanos e participam da razão” (POLÍTICA, 1997, L I, 1260 a) do senhor, por serem propriedades deste. O escravo segundo relata Venâncio (2006,p.20), “ao estar ligado a seu amo, é colocado por Aristóteles como um instrumento para ação, pois, através de seu trabalho é possível ao amo dispor do ócio e mãos livres para as atividades da comunidade política”.

O escravo, uma vez que participa da razão perfeita existente no senhor, não tem uma natureza, em sentido ontológico e biológico, senão a humana, porém, ele continuaria na condição de escravo uma vez que não pode reger a si mesmo. Segundo Aristóteles:

[...] é um escravo por natureza quem é susceptível de pertencer a outrem (e por isso é de outrem), e participa da razão somente até o ponto de pertencer esta participação, mas não a usa além deste ponto (os outros animais não são capazes sequer desta apreensão, obedecendo somente a seus instintos) (POLÍTICA, 1997, L I, 1254 b)

A dominação do senhor diante da limitação do escravo, é concomitante a analogia apresentada pelo estagirita em que “ a alma domina o corpo com a prepotência de um senhor, e a inteligência domina os desejos com a autoridade de um estadista ou rei, estes exemplos evidenciam que para o corpo é natural e conveniente ser governado pela alma.”(POLÍTICA, L, I, 1245 b). Com isso, “parece que a natureza destina alguns para governar e outros para obedecer” (POLÍTICA,L I,1254a).

O argumento que a escravidão é natural em todas as civilizações por sempre ter existido, difundido principalmente na América Latina Colonial e que chega a contemporaneidade, encontra fundamento neste caótico cenário apresentado na então clássica sociedade grega, que, segundo é relatado por Lara “ nasceu aristocrática e

escravista.”(1999,p.23).

Após este percurso histórico-filosófico traçado da teoria da escravidão natural proposta por Aristóteles, demonstra-se oportuno analisar como tal teoria encontrará antítese na história do Ocidente.

21 ANTÍTESE DOS ARGUMENTOS ARISTOTÉLICOS DA ESCRAVIDÃO NATURAL

O século XVI, é marcado por muitas transformações no mundo, as principais delas, foram as grandes navegações, consideradas por muitos historiadores e sociólogos, como uma das primeiras tentativas de globalização da humanidade, assim como a retomada da teoria da escravidão natural de Aristóteles, por espanhóis e portugueses, tendo em vista a expansão do mercado colonial com a “ descoberta” de novos *ethos*.

A crise da verdade instaura-se no Ocidente, primeiro pela ditas “descobertas” de novos povos, que na verdade não foram descobertas, pois as Américas, em especial a América Latina, já eram povoadas por diversas comunidades indígenas que gozavam de certa organização.

O poeta alemão, Hans Magnus enzensberger, no prefácio da obra “Brevíssima Relação da Destruição das Índias” de Bartolomeu de Las Casas, apresenta o seguinte comentário acerca do que dissera o historiador e também poeta, Juan Meléndez (1754-1817), sobre a publicação da já referida obra “ não era de admirar, pois a língua espanhola, como se sabe, goza da fama de ser a língua que proclama a verdade, [...]”(1997,p.9).

Esta foi a justificativa que muitos dos recém chegados no “novo mundo”, colocaram diante daqueles que ali estavam, sendo os enviados de Deus, com a chegada do espanhol, veio também a teoria da escravidão natural de Aristóteles, que passou a ser chamada de “teoria da escravidão do direito natural”.

O dominicano Francisco de Vitória (1483-1546), pertencente a escola de Salamanca e ao grupo que criara o moderno direito internacional, fora um dos primeiros opositores, juntamente com Bartolomeu de Las Casas (1484-1566) à teoria da escravidão do direito natural, diz Vitória:

[...] ensina Aristóteles, alguns são por natureza servos, para os quais é melhor servir do que mandar. São estes os que não tem razão suficientes para reger nem a si mesmos, mas sim lhes vale o seu entendimento para fazer-se cargo daquilo que os mandam, e cuja virtude está mais no corpo que no ânimo. [...]. E pois Aristóteles diz que por direito natural é que estes servem, não podendo, portanto, ser senhores(VITÓRIA, 1917,p. 650 apud SILVA, 2013 p.67)

A contra argumentação feita por Vitória, traz primeiramente a tentativa de refutação, sobre a incapacidade do escravo ou servo de reger-se a si mesmo, necessitando de um senhor. O teólogo da Escola de Salamanca aborda também a dita condição de pecado que os índios estavam, mas, que para ele, não seria condição suficiente à existência da

escravidão tida como natural. Ele parte da premissa que direito e domínio são sinônimos e por isso concomitantes, pois aquele que possui direito sobre algo também o domina.

Para Vitória, ainda não se faz condição suficiente para tal ato, assim, o direito só estaria pleno se fosse possível de sofrer injúria, elencando que se o escravo tem condições para fazer aquilo que lhe é pedido, e ele participa da razão do senhor, então possui racionalidade, comparando o escravo a uma criança, que mesmo não gozando de completa racionalidade, mas participando da razão dos pais.

É importante elencar que a teoria proposta por Aristóteles, não contempla a irracionalidade do escravo, como visto na seção anterior “eles são seres humanos e participam da razão do senhor”, (ARISTÓTELES,1997, L I, 1260 a), contradizendo mais uma vez a fala de Meléndez, pois os apoiadores da teoria aristotélica, Bernardo de Mesa, Gil Gregorio e posteriormente Juan Guinés de Sepúlveda, entre outros, apoiados pelo padroado da época, induziram que os índios e posteriormente os negros não tinham alma, ou seja, não eram humanos, e sim selvagens .

Fica evidente nesta fala, que tal teoria fora acrescentada, Vitória vai construir a sua argumentação, na tentativa de comprovar a existência de alma nos índios com aplicação equivalente aos negros, impossibilitando a escravidão destes.

O ato de injúria, é base para ser pensado o escravo enquanto alguém de razão, diz Silva “a injúria a negação de um direito devido, torna-se necessário que o agente seja capaz de reconhecer que está numa situação injuriosa, e, portanto reclame seu direito, utilizando a razão para tal” (2013,p.69). O argumento do estagirita, sobre a impossibilidade dos escravos, governarem a si mesmos, encontra no ato anacrônico feito pelos espanhóis e portugueses que identificaram nos índios, também dito por bárbaros ou selvagens, o escravo por natureza que falara Aristóteles.

Sobre a contenda, se os escravos são ou não seres de razão, Francisco de Vitória, assegura a existência de uma organização nas tribos, dessa forma, eles “ possuem certos ritos religiosos, costumes, uma hierarquia social mais ou menos definida, algumas proibições e normas de condutas” (VITÓRIA, 1917,p.665 apud SILVA, 2013,p.69), dá-se assim a prova de que os bárbaros possuíam razão, pois para toda ordem necessita-se de racionalidade suficiente para reger a si mesmo.

Dada esta descoberta, aparece o principal argumento de Vitória, que se eles têm capacidade de organização, então poderiam sofrer injúria, ao passo que, lhes é possível reivindicar os seus direitos, se podem reivindicar então eles têm domínio de si:

[...] os bárbaros eram sem dúvida alguma, verdadeiros donos público e privadamente, de igual modo que os cristãos, e que tampouco por este título poderiam ser despojados de suas possessões como se não fossem verdadeiros donos, tanto os seus príncipes como as pessoas particulares (VITÓRIA,1917,p.665 apud SILVA, 2013,p. 70)

Deve ser aludido que toda argumentação de Francisco de Vitória, não era somente

para proteger os índios, mas, para fundamentar a sua teoria jurídica, dessa maneira ele ainda admite, um tipo de escravidão, a feita por guerras justas, para ele, já que os índios tinham direitos iguais aos cristãos, então não poderiam omitir-se a negociar com os espanhóis, pois estariam cometendo injúria, enquanto direito negado aos colonizadores. A defesa dos índios e negros nas Américas terão sua maior expressão com Bartolomeu de Las Casas.

3 I POSSÍVEIS RESQUÍCIOS NA ATUAL DEMOCRACIA

A escravidão natural, não acabou com os argumentos de Francisco de Vitória no século XVI, continuou no decurso da história, chegando até os dias atuais, sobre os anos seguintes ao teólogo da Escola de Salamanca, surgiram outros que levantaram a mesma bandeira, como Bartolomeu de Las Casas. Nos dias atuais, pode ser dito de forma clara e distinta que, a escravidão ainda está vivamente presente nas sociedades, isso como consequência de séculos de repressão dos povos originários, especialmente nas Américas.

A negação de outrem, enquanto sujeito da situação, dá-se por princípio no não reconhecimento como, *res cogitans*, que possui a capacidade de comunicar a sua humanidade, e a negação desta e o princípio de destruição de qualquer povo como bem expressa Marques:

[...] a palavra constitui a possibilidade de narrar-se e a narrativa garante a história livre do esquecimento [...], a destruição da identidade de um povo inicia-se sempre pela negação do direito de narrar-se, de contar a própria história (2018,p.34).

Na era da tecnologia digital, da inteligência artificial, o custo da anacronia feita pelos colonizadores no século XVI tem seus resquícios em nossa atual democracia. Por exemplo, no Brasil que é um país de contrastes, que parece um resumo da realidade latino-americana e tem uma história de escravidão muito recente, não foi a lei Áurea de 1888, assinada pela Princesa Isabel, que extinguiu a escravidão, já que aqui ela tomou novos moldes.

Em suma, atualmente a escravidão está no pior dos estágios, já que não é mais a maneira explícita de privação da liberdade, língua, cultura ou a sujeição forçosa de trabalhos, mas a autonegação. Agora é o sujeito que passa a negar a sua raça, cor, etnia, sexo, fala, cultura, religiosidade, para sentir-se parte de dado grupo social, um exemplo está no grande número de jovens negros que alisam o cabelo ou indígenas que não se reconhecem em suas tribos, deixando de lado a sua identidade e cultura.

Na democracia atual, tem-se construído um desconhecimento da pessoa, um sistema de morte, aquilo que o filósofo camaronês Achille Mbembe, chamara de “necropolítica”, de tal forma que “ a política é, portanto, a morte que vive uma vida humana. Essa também é a definição de conhecimento absoluto e soberano: arriscar a totalidade da

vida” (MBEMBE,2018,p.9).

Como diz Enrique Dussel, precisamos construir uma “ filosofia da Libertação”, e isso começa, por dar ao colonizado a possibilidade de recontar a própria história, não reeditando livros de história para apagar o presente do passado, mas, a ótica que se tem dos fatos, como bem explicita Carlos de Lima:

[..] tinha razão, pois o índio que [...] chegando a Espanha declarou: - Hoje é um dia muito especial para o mundo: acabo de descobrir a Europa! - Como? - indagaram os repórteres- se a Europa existe há milênios? Ao que ele respondeu: - Um dia, em tempos passados um europeu chamado Colombo chegou a minha terra e anuncio que descobrira a América e, no entanto, a América era tão velha como a Europa e habitada nem se sabia dizer há quanto tempo. (2006, p. 71).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da escravidão é muito atual, mesmo sendo tão antiga. O possível erro cometido por grande parte dos que se dizem pesquisadores sobre tal tema é, que quase nunca tem o oprimido contando a sua própria história, a visão que ainda é reproduzida nas escolas, nas universidades, na sociedade como um todo é eurocêntrica, por exemplo basta perceber que a disciplina de filosofia latino americana, em muitas faculdades e centros de ensino, é vista apenas como seminário de 30 ou 45 horas.

Ao lado da visão eurocêntrica está a americanizada, os Estados Unidos são hoje a nova Europa e perceptivelmente um dos países mais racistas do mundo. O racismo em suas diversas faces, é resultado de séculos de repressão, surge então o racismo estrutural, que envolve cada estrutura da sociedade. A única forma de vencer a escravidão, e com ela o racismo, é pela educação, é dar capacidade de emancipação ao oprimido para contar a sua própria história.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: Mário da G. Kury. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

_____. **ÉTICA A NICÔMACO**. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril, 1973.

BRIGHENTE Liliam Ferraresi. - Revista Eletrônica de Filosofia da Faculdade Católica de Pouso Alegre. **Escravidão Natural na Política de Aristóteles**. Vol, 04- N 9. 2012. ISSN 1984-9052.

CASAS, Bartolomeu de Las. **Brevíssima relação da destruição das índias**. Tradução:Júlio Henriques.2.ed. Lisboa,1997.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. Tradução: Georges L. Maissiat. São Paulo, 1995.

- LARA, Tiago Adão. **A Filosofia nas suas Origens Gregas**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- LIMA, Carlos. **História do Maranhão a Colônia**. 2. ed. Maranhão: Geia, 2006.
- MARQUES, Lúcio Álvaro. **A Lógica da Necessidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.
- SILVA, Lucas Duarte. Os argumentos de Francisco de Vitória contrários à Teoria da Escravidão Natural. **Razão e Fé**. Pelotas/RS, v. 2, n. 15, p. 57-76, Jul-Dez 2013.
- VAZ, Henrique C. L. **Antropologia Filosófica I**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução:Renata Santini. São Paulo: n-1 edições. 2018.
- VENÂNCIO Romero. A Escravidão em Aristóteles: algumas notas. **Perspectivas Filosófica**. Vol II- nº26- Julho/ Dezembro, 2006.

CAPÍTULO 3

A DIALÉTICA DA TOTALIDADE CONCRETA DE KAREL KOSIK

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 25/07/2020

Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
- DFCH
Ilhéus - Bahia

Link para o Currículo Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4709733J4>

RESUMO: Trata-se de um esforço de revelação e compreensão da estrutura argumentativa empreendida por Karel Kosik em seu livro *Dialética do Concreto*, especificamente a primeira parte - os três capítulos que compõe a intitulada “Dialética da Totalidade Concreta”. Objetivamos remeter-nos ao plano da validade dos argumentos, sua coerência interna, lógica. Verificar se as premissas que sustentam as teses principais, como conclusões de argumentos, estão de tais maneiras estruturadas de modo a conferir validade à obra, sob o ponto de vista da lógica formal, é o cerne de nossa questão. Contudo, mesmo compreendendo que uma análise lógica não se remete ao plano da verdade das premissas que sustentam a tese, tarefa que cabe à ciência, entendemos como inevitável, e mesmo necessário, um momento de considerações sobre a verdade da ideia principal. Em se tratando de ciências humanas, a fuga a esse plano implica em desconhecimento da complexidade do objeto, para não dizer

em (neo) positivismo. O que podemos inferir é que as três teses principais desenvolvidas, na verdade se constituem nos pressupostos básicos de uma determinada visão de mundo, um modo de conceber a realidade e se apropriar dela. Para o filósofo tcheco a questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida de uma questão mais fundamental: que é a realidade? Defendemos a tese que esta é a formulação básica, e vai evidenciar-se nos três capítulos que compõe a Primeira Parte da obra, a essência do conceito da dialética da totalidade concreta.

PALAVRAS-CHAVE: Dialética; Filosofia; Sociologia; Metodologia.

THE DIALECTICS OF THE CONCRETE TOTALITY OF KAREL KOSIK

ABSTRACT: This is an effort to reveal and understand the argumentative structure undertaken by Karel Kosik in his book *Dialectics of Concrete*, applicable to the first part - the three chapters that make up the “Dialectic of Concrete Totality”. We aim to refer to the argument’s validity plan, its internal, logical coherence. To verify if the premises that support as main theses, like the arguments discussed, are such ways structured in order to verify the validation of the work, from the point of view of formal logic or the question of our question. However, the same understanding that a logical analysis does not refer to the truth plan of the premises that support these tests, a task that fits in science, we understand as inevitable, and even necessary, a moment of considerations about the truth of the main idea. In the case of human sciences, an escape from this

plane implies ignorance of the object's complexity, not to say (neo) positivism. What we can infer as three main theses promoted, in fact, if they are basic assumptions of a global vision of the world, a way of conceiving reality and if appropriate of it. For the cheko philosopher, a question: how can he know reality? Always proceeded by a more fundamental question: what is a reality? We argue that this is a basic method, and will be evidenced in the three chapters that make up the First Part of the work, an essence of the concept of dialectic of concrete initiation.

KEYWORDS: Dialectic; Philosophy; Sociology; Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

Toda ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas se confundissem. (MARX, 1968)

O presente ensaio é um esforço de revelação e compreensão da estrutura argumentativa empreendida pelo filósofo tcheco Karel Kosik em sua *Dialética do Concreto*, mais especificamente o que trata a primeira parte, a “Dialética da Totalidade Concreta”. Nosso objetivo principal, em que pese a simpatia pela abordagem, à gama conceitual utilizada e às implicações filosóficas e mesmo de práxis política que daí derivam, será o de se remeter essencialmente ao plano da validade dos argumentos, sua coerência interna, lógica. Em outras palavras, verificar se as premissas que sustentam as teses principais, como conclusões de argumentos, estão de tais maneiras estruturadas de modo a conferir validade, sob o ponto de vista da lógica formal, ao trabalho de Kosik, é a questão central com a qual nos confrontaremos.

Contudo, mesmo partindo da compreensão que uma análise lógica não se remete ao plano da verdade das premissas que sustentam a tese, tarefa que cabe à ciência, entendemos como inevitável, e mesmo necessário, um momento de considerações sobre a verdade da ideia principal. Em se tratando de ciências humanas, a fuga a este plano implica o desconhecimento da complexidade do objeto, para não dizer em (neo) positivism. Assim, envidaremos esforços no sentido de uma compreensão em duas dimensões, validade e verdade, da primeira parte da obra.

2 | O MUNDO DA PSEUDOCONCRETICIDADE E A SUA DESTRUIÇÃO

Neste primeiro capítulo, como nos que se seguem, acompanharemos o caminho trilhado por Kosik na construção da estrutura argumentativa que serve de suporte às principais teses defendidas. Nossa investigação consistirá na identificação dos argumentos utilizados pelo autor, suas premissas e conclusões, bem como ao encadeamento empreendido de modo a conferir validade, coerência lógica, à tese central defendida.

Esta se liga ao título, isto é, trata do mundo da pseudoconcreticidade e a necessidade de sua destruição. Somente no desenvolvimento da argumentação que é mais bem

formulada, a partir das premissas que a sustentam. A preocupação inicial é situar o que chama de aspecto fenomênico da realidade.

[Argumento I] [Premissa] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

[Conclusão Arg. I e Premissa Arg. II] [...] a realidade não se apresenta aos homens, a primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prática sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

[Conclusão Arg. II] No trato prático-utilitário com as coisas [...] elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 1976, pp. 9-10)

Enuncia a principal contradição do aspecto fenomênico da realidade.

[Argumento III] [Premissa] [...] “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade [...] são diferentes e muitas vezes contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente.

[Conclusão] [...] a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. (KOSIK, 1976, p.10)

É justamente a “existência real”, como sendo a atmosfera comum da vida humana, juntamente com o aspecto fenomênico da realidade, o mundo da pseudoconcreticidade, da práxis fetichizada, ideológica, mistificadora da estrutura (essência) da realidade social. Parte à explicitação da relação dialética fenômeno/essência, e conclui que “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência” (KOSIK, 1976, p. 12).

A razão de ser da ciência e da filosofia, como atividades peculiares que têm por meta revelar o fundamento oculto das coisas, a essência, é o principal argumento utilizado para reforçar o mundo dos fenômenos como mediato à estrutura da realidade.

O método dialético de decomposição do todo, como análogo ao processo de conhecimento, é inserido na estrutura argumentativa.

[Argumento IV] [1ª Premissa] O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura.

[2ª Premissa] A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. [...]

[3ª Premissa] O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado do método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.

[Conclusão] [...] o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas. (KOSIK, 1976, p. 14)

Adentra ao conceito de práxis - agir humano - como possuindo uma estrutura análoga ao processo de conhecimento.

[Argumento V] [1ª Premissa] O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. [...]

[2ª Premissa] Todo agir é “unilateral”, já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente. Através deste agir espontâneo, que evidencia determinados momentos importantes para a consecução de determinado objetivo, o pensamento cinde a realidade única, penetra nela e a “avalia”.

[Conclusão] [...] decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico, demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo. (KOSIK, 1976, p. 14)

O “horizonte” de uma realidade indeterminada como todo constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua. Partindo dos argumentos anteriores em que fez a analogia conhecimento/dialética e conhecimento/práxis, caracteriza o mundo da pseudoconcreticidade como o mundo da vivência fetichizada, reino da ideologia.

[Argumento VI] [1ª Premissa] Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana.

[2ª Premissa] A *práxis* utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” - em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto à técnica de tratamento das coisas - como forma de seu movimento e de sua existência.

[3ª Premissa] O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias.

[4ª Premissa] [...] o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a consistência e a “validez” do mundo real: é o “mundo da aparência” (Marx).

[Conclusão] A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. (KOSIK, 1976, p. 15)

A necessidade da destruição da pseudoconcreticidade, como necessária ao pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, é apresentada, por consequência, como a tese central em que a dialética apresenta-se como o método que tem por meta a consecução desta tarefa.

[Argumento VII] [1ª Premissa] A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”.

[2ª Premissa] A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.

[3ª Premissa] O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade [...] tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia.

[Conclusão] A destruição da pseudoconcreticidade - que o pensamento dialético tem de efetuar - não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado. (KOSIK, 1976, pp. 15-16)

Explicita o papel da *práxis* revolucionária que, ao lado do pensamento dialético-crítico, são os elementos essenciais que possibilitam não apenas a compreensão da realidade, mas a sua própria transformação.

[Argumento VIII] [1ª Premissa] [...] a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética, como *método revolucionário de transformação da realidade*.

[2ª Premissa] [...] a realidade pode ser mudada de modo *revolucionário* só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na

medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós.

[Conclusão] *Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária.* (KOSIK, 1976, p. 18)

Finalmente, ressalta e enfatiza:

Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da verdade é o mundo da **realização** da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada nem predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade **devém**. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. (KOSIK, 1976, p. 19)

3 I REPRODUÇÃO ESPIRITUAL E RACIONAL DA REALIDADE

A tese central defendida no segundo capítulo apresenta a dialética como o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, ou o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.

Resgata os pressupostos desenvolvidos anteriormente, como o papel da práxis como elemento essencial ao processo de conhecimento, a fim de inserir os vários aspectos da apropriação do mundo pelos homens.

[Argumento I] [1ª Premissa] Não é possível penetrar na “coisa em si” e responder à pergunta - que coisa é a “coisa em si?” - sem a análise da atividade mediante a qual ela é compreendida; ao mesmo tempo, esta análise deve incluir também o problema da **criação** da atividade que estabelece o acesso à “coisa em si”.

[2ª Premissa] Estas atividades são os vários aspectos ou modos de apropriação do mundo pelos homens.

[Conclusão] Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada **atividade**. (KOSIK, 1976, pp. 22-23)

Podem-se considerar como diversos aspectos da apropriação do mundo pelos homens o prático-espiritual, teórico, artístico, religioso, matemático, físico, etc. No entanto “o homem vive em muitos mundos mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade” (KOSIK, 1976, p. 23). Com este enunciado chama à atenção para o fato de que, em se tratando de ciência e filosofia, faz-se necessário um método de apropriação da realidade correspondente,

diverso dos anteriores.

[Argumento II] [1ª Premissa] Para a filosofia e a ciência moderna [...], o *conhecimento* representa um dos modos de *apropriação* do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de *cada* modo humano de apropriação do mundo são o *sentido* subjetivo e o *sentido* objetivo.

[2ª Premissa] O processo de captação e descobrimento do *sentido* da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente *sentido*, graças ao qual ele pode compreender o *sentido* da coisa.

[Conclusão] É possível [...] compreender o *sentido objetivo* da coisa se o homem cria para si mesmo um *sentido* correspondente. Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social. (KOSIK, 1976, p. 23)

“A teoria materialista do conhecimento, como reprodução espiritual da realidade, capta o caráter *ambíguo* da consciência, que escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo” (KOSIK, 1976, p. 26). Após situar a filosofia como um modo de apropriação do mundo, que exige um método específico, faz a crítica a diversas concepções filosóficas que se opõem à dialética.

[Argumento III] [1ª Premissa] Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado.

[2ª Premissa] A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, elas se baseiam na *práxis* objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo.

[Conclusão] A consciência humana deve ser [...] considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo, na forma do conhecimento explícito, justificado, racional e teórico, como também no seu aspecto antepredicativo, totalmente intuitivo. (KOSIK, 1976, p. 25)

A recusa e a subestimação da primeira forma:

[...] conduzem ao irracionalismo e às mais variadas espécies de ‘pensamento vegetativo’; a recusa e a subestimação da segunda forma conduzem ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo, os quais, em sua unilateralidade, determinam o irracionalismo como complemento necessário. (KOSIK, 1976, p. 26)

Dirige a crítica ao método da redução (spnozismo e fisicalismo).

[Argumento IV] [1ª Premissa] [...] toda teoria do conhecimento se apoia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma.

[2ª Premissa] A teoria materialista do conhecimento como reprodução intelectual da realidade deriva de uma concepção da realidade diferente daquela de que deriva o método da redução. [...] O marxismo não operou a dinamização da imutável substância, mas definiu como “substância” a dinâmica mesma do objeto, a sua dialética.

[Conclusão] [...] conhecer a substância não significa reduzir os “fenômenos” à substância dinamizada, vale dizer, a algo que se esconde por detrás dos fenômenos e que deles não depende; significa conhecer as leis do movimento da coisa em si. A “substância” é o próprio *movimento da coisa ou a coisa em movimento*. (KOSIK, 1976, pp. 27-28)

O reducionismo “é o método do ‘nada mais que’; toda a riqueza do mundo não é nada mais que substância imutável ou então dinamizada” (KOSIK, 1976, p. 28), incompetente para explicar racionalmente uma evolução nova, de natureza qualitativa, pois o novo não seria nada mais que o velho, sob outra forma.

[Argumento V] [1ª Premissa] Só uma concepção da matéria que na própria matéria descubra a negatividade, e, por conseguinte, a capacidade de produzir novas qualidades e graus de evolução superiores, proporciona a possibilidade de explicar materialistamente o novo como uma qualidade do mundo material.

[2ª Premissa] A realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento.

[3ª Premissa] O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado [...] deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho.

[4ª Premissa] Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso - pelo seu conteúdo - daquilo que tinha partido.

[Conclusão] Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. (KOSIK, 1976, pp. 28-29)

Acentua que o caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade.

O método do pensamento não é outro senão o método materialista do conhecimento da realidade. A tese central é a dialética como método de reprodução espiritual e racional da realidade.

[Argumento VI] [1ª Premissa] Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte.

[2ª Premissa] O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um elemento que atua nos conceitos, no elemento da abstração.

[3ª Premissa] A ascensão do abstrato ao concreto não é a passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento.

[4ª Premissa] Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível.

[5ª Premissa] A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade.

[Conclusão] O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1976, p. 30)

O processo do abstrato ao concreto – como concreto pensado – é o método materialista do conhecimento, a dialética da realidade concreta na qual se reproduz idealmente em todos os seus planos e dimensões.

4 | A TOTALIDADE CONCRETA

A tese da totalidade concreta, um dos conceitos centrais da dialética materialista, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, é precisamente a tese central e principal de que trata o autor.

Situam-se correntes opostas à concepção da realidade como totalidade concreta, pois apenas consideram as manifestações fenomênicas e casuais não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade.

[Argumento I] [Premissa] As correntes idealistas do século XX liquidaram a tridimensionalidade da totalidade como princípio metodológico, reduzindo-a essencialmente a uma única dimensão, à relação da parte com o todo; e **sobretudo** desligaram radicalmente a totalidade (como exigência metodológica e princípio epistemológico do conhecimento da realidade) da **concepção** materialista da **realidade** como totalidade concreta.

[Conclusão] Com tal desligamento, a totalidade como princípio metodológico perdeu a sua motivação e coerência, o que imediatamente conduziu à interpretação idealista e ao empobrecimento do seu conteúdo. (KOSIK, 1976, pp. 34-35)

Enuncia a questão que entendemos como chave, centro da diversidade das concepções sobre o conhecimento da realidade:

[Argumento II] [Premissa] O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita.

[Conclusão] A questão: como se pode conhecer a realidade? é sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade? (KOSIK, 1976, p. 35)

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta - um todo estruturado em curso de desenvolvimento e autocriação - e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos ou dos fatos, em que a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos.

[Argumento III] [1ª Premissa] Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* [...] pode vir a ser racionalmente compreendido.

[2ª Premissa] Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade.

[3ª Premissa] Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída - se são entendidos como partes estruturais do todo.

[Conclusão] O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento ainda falta o essencial: a totalidade e a concreticidade. (KOSIK, 1976, pp. 35-36)

Introduzida a tese central, passa à explicitação.

[Argumento IV] [1ª Premissa] Princípio metodológico da investigação dialética da realidade é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo.

[2ª Premissa] Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo, produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

[Conclusão] Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo corresponde adquirem verdade e concreticidade. (KOSIK, 1976, pp. 40-41)

O que significa adquirir verdade e concreticidade? Faz o resgate da tese da reprodução espiritual da realidade e define como concreticidade a superação da abstratividade, entendida como o isolamento dos fatos.

[Argumento V] [1ª Premissa] Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real.

[2ª Premissa] [...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa em um movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo.

[3ª Premissa] [...] o conhecimento concreto da realidade [...] É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

[Conclusão] O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização esta fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de *mútua compenetração e elucidação* dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. (KOSIK, 1976, pp 41-42)

Para Kosik:

[...] a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 1976, p. 42)

Esta concepção dialética se baseia na compreensão da importância do homem como sujeito da práxis histórico-objetiva da humanidade.

[Argumento VI] [Premissa] Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social.

[Conclusão] A realidade social *não* é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como *objeto* e na *práxis* histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como *sujeito*. (KOSIK, 1976, p. 44)

O argumento que apresenta em crítica às demais concepções de totalidade é precisamente a explicação da tese central do seu trabalho.

[Argumento VII] [Premissa] A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a *gênese* e o *desenvolvimento* da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como *nasce* a totalidade e *quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento*.

[Conclusão do Arg. VII e Premissa do Argumento VIII] A totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta *concretização não é apenas criação do conteúdo mas também criação do todo*.

[Conclusão Arg. VIII] *A criação da totalidade como estrutura significativa é, portanto, ao mesmo tempo, um processo no qual se cria realmente o conteúdo objetivo e o significado de todos os seus fatores e partes*. (KOSIK, 1976, pp. 49-50)

Finalmente o autor acentua que a problemática do que vem primeiro, a totalidade ou as contradições, é uma falsa questão.

[Argumento IX] [1ª Premissa] O problema não consiste em reconhecer a prioridade da totalidade face às contradições, ou das contradições face à totalidade, precisamente porque tal separação elimina tanto a totalidade quanto as contradições de caráter dialético: *a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias*.

[2ª Premissa] A totalidade como meio conceitual para compreender os fenômenos sociais permanece abstrata se não se põe em evidência que tal totalidade é totalidade de base e superestrutura, bem como de seu movimento, desenvolvimento e relações recíprocas, embora cabendo à base um papel determinante.

[3ª Premissa] [...] a totalidade de base e superestrutura permanece abstrata se não se demonstra que é o homem, como *sujeito histórico real*, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e ideias; e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas, e realiza o infinito processo de "humanização do homem".

[Conclusão] A totalidade concreta como concepção dialética-materialista do *conhecimento* do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; [...] conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e o humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social. (KOSIK, 1976, pp. 51-52)

5 | UM MOMENTO DE CONSIDERAÇÕES SOBRE A VERDADE DA TESE

Temos a pretensão de haver inferido, na identificação e análise da estrutura argumentativa da “Dialética da Totalidade Concreta”, que no plano da validade dos argumentos, sua coerência interna, lógica, o trabalho se apresenta impecável, não deixando margem a qualquer contenda no que se refere ao aspecto lógico formal. Ao nosso entender a discussão se remete ao plano da verdade das premissas que, como conclusões de argumentos, sustentam as teses principais.

Para Kosik a questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida de uma questão mais fundamental: que é a realidade? Defendemos que esta é a formulação básica e vai evidenciar-se nos três capítulos que compõe a “Dialética da Totalidade Concreta”.

No primeiro a tese do mundo da pseudoconcreticidade, da práxis fetichizada, ideológica, mistificadora da estrutura (essência) da realidade social, e a necessidade de sua destruição pelo pensamento dialético que se efetiva no terreno de uma práxis revolucionária que “coincide com o devenir humano do homem, com o processo de humanização do homem”, prenuncia a compreensão do que é a realidade. No segundo explicita a tese da dialética como o método de reprodução espiritual e racional da realidade concreta, na qual esta é reproduzida idealmente em todos os seus planos e dimensões. Finalmente, no terceiro a tese da totalidade concreta se apresenta como uma concepção que compreende

a realidade como concreticidade, “como um todo que possui sua própria estrutura que se desenvolve e se cria”, em que se reconhece como realidade social uma unidade dialética de base e superestrutura, com a base como determinante, em última instância.

6 | CONCLUSÃO

As três teses principais desenvolvidas por Kosik se constituem nos pressupostos básicos de uma determinada visão de mundo, de um modo de conceber a realidade e apropriar-se dela (GAMA, 2020). O aprofundamento da análise das premissas iria remeter-nos a uma discussão interminável no âmbito das ciências humanas - da filosofia à política - que, ao nosso entender, não seria muito profícua no sentido de aferir a verdade ou impropriedade dos pressupostos assinalados de maneira conclusiva e insofismável, mesmo porque, se houvesse possibilidade de tal feito ao nível estritamente teórico, a razão de ser da filosofia e das ciências humanas estaria por se esgotar.

No entanto, para a superação desse impasse, servimo-nos do próprio Kosik quando explícita o papel da práxis revolucionária da humanidade que, “ao lado do pensamento dialético crítico, possibilitam não apenas a compreensão da realidade; mas a sua própria transformação”. Ao nosso entender, esta é a principal contribuição do filósofo tcheco Karel Kosik ao enriquecimento “idealista” do materialismo dialético, ao ressaltar o papel do homem como indivíduo socio-histórico, sujeito essencial de um processo de transformação revolucionária que tenha por meta a realização da verdade e a criação da realidade humana, a “humanização do homem”. Destaca-se, em sua argumentação, a ausência e/ou ênfase à menção de “classe social”.

A práxis histórico-objetiva dos sujeitos da humanidade nos permitirá separar “o joio do trigo”, distinguir entre as diversas concepções da realidade aquela que melhor se apropria do real. Por sua vez, ao fazê-la munícia o homem de instrumentos que lhe permitem a elucidação de sua inserção na sociedade, bem como a possibilidade de transformação revolucionária.

REFERÊNCIAS

GAMA, H. F. L. N. da. A disputa do positivismo e da dialética na sociologia alemã: Algumas considerações. 13 pp. In: FERREIRA, G. H. C. (Org.). **As Ciências Humanas como Protagonistas no Mundo Atual**. [recurso eletrônico] Ponta Grossa – PR: Atena Editora, 2020. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/ebookPDF/3177>

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. **O Capital**. V. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CAPÍTULO 4

A RELAÇÃO DO ARTIVISMO COMO ANTI-ESTRUTURA EM TURNER E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA EM FOUCAULT, NUMA CONCEPÇÃO DE ARTE CONTRA O ESTADO; ROMPENDO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS REPRESENTATIVOS E INSTITUCIONAIS QUE CARREGAM CONSIGO O PROBLEMA DO RECONHECIMENTO E A FALTA DO OUTRO NA RESISTÊNCIA CONTRA O ESTADO

Data de aceite: 01/09/2020

Bartira Dias de Albuquerque

Universidade Federal do Ceará (UFC)
<http://lattes.cnpq.br/4308733582542251>

RESUMO: Objetivo neste artigo pensar acerca do Artivismo político de indivíduos e coletivos autônomos, independentes, como uma *antiestrutura* em Turner (1974), no que diz respeito à ruptura que estes fazem tanto com a sociedade, como com as formas tradicionais de se fazer arte e política (institucionalizadas, delimitadas por reivindicações pautadas na representatividade e no reconhecimento através do Estado), relacionando à reflexão que Foucault (2006) traz em torno da estética da existência, ligada ao cuidado de si, para ampliar a percepção de vida, produzindo subjetividades dadas por suas diferenças e resistências, dentro de uma análise não representativa da arte, ou seja, uma arte contra o Estado que reflito através da análise feita por Els Lagrou (2012). A partir de uma pesquisa tanto bibliográfica quanto autobiográfica, por meio das minhas experiências estéticas e atuações em movimentos sociais feministas e anarquistas, penso acerca do conceito de *antiestrutura* em Turner (1974), quando coletivos políticos, bem como indivíduos autônomos independentes, lançam mão da arte, para manifestar suas inquietações, provocando a sociedade sobre as questões políticas das quais querem tratar. Tais pessoas e coletivos rompem tanto com a sociedade em termos rituais

(TURNER, 1974), para mostrarem sua crise e intensificá-la, como com os grupos políticos institucionais (já que as ações de movimentos sociais independentes estão mais preocupados com um processo que garantam e ampliem a percepção da vida e da liberdade do que a alguma representatividade política), tornando visível suas fissuras, trazendo um novo desfecho para a sociedade, que são modos de vida *antiestrutura*. Resultando em uma reflexão sobre a arte enquanto resistência, pertinente a visão perspectivista de arte (CASTRO, 2004) que a expande para uma luta contra o Estado, indo além do reconhecimento e da representatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Artivismo. Representatividade. Antiestrutura. Resistência. Estética da Existência.

THE RELATION OF ARTIVISM AS ANTI-STRUCTURE IN TURNER AND AESTHETICS OF THE EXISTENCE IN FOUCAULT, IN A CONCEPTION OF ART AGAINST THE STATE; BREAKING AWAY FROM REPRESENTATIVE AND INSTITUTIONAL SOCIAL MOVEMENTS WHICH CARRY WITH THEM THE PROBLEM OF RECOGNITION AND THE ABSENCE OF THE OTHER IN THE RESISTANCE AGAINST THE STATE

ABSTRACT: This article aims to reflect upon the political Artivism of autonomous, independent individuals and collectives, as an antistructure in Turner (1974), concerning the rupture they make with society and with the traditional ways of making art and politics (institutionalized, delimited by demands based on representativeness and

recognition through the State). I reflect through the analysis made by Els Lagrou (2011), relating to the reflection that Foucault (2006) brings about the aesthetics of existence, linked to self-care, to expand the perception of life, producing subjectivities given by their differences and resistances, within a non-representative analysis of art, that is, art against the State. From both bibliographic and autobiographical research, through my aesthetic experiences and performances in feminist, anarchist social movements, I think of the concept of antistructure in Turner (1974), when political collectives, as well as independent, autonomous individuals, make use of art to express their concerns, provoking society on the political issues they want to address. Such people and collectives break away from both society in ritual terms (TURNER, 1974), to expose their crisis and intensify it, and from institutional political groups (since the actions of independent social movements are more concerned with a process that guarantees and broadens the perception of life and freedom than with any political representativeness), making their cracks visible, bringing a new outcome to society, which are antistructural ways of life. This results in a reflection on art as resistance, pertinent to the perspectivist view of art (CASTRO, 2004), which expands it to a fight against the State, going beyond recognition and representativeness.

KEYWORDS: Artivism. Representativeness. Antistructure. Resistance. Aesthetics of Existence.

1 | INTRODUÇÃO

Artivismo é um neologismo conceptual ainda de instável consensualidade quer no campo das ciências sociais, quer no campo das artes. Apela a ligações, tão clássicas como prolixas e polémicas entre arte e política, e estimula os destinos potenciais da arte enquanto ato de resistência e subversão. Pode ser encontrado em intervenções sociais e políticas, produzidas por pessoas ou coletivos, através de estratégias poéticas e performativas (...). A sua natureza estética e simbólica amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando a mudança ou a resistência. *Artivismo* consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística – nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística. (Paulo Raposo, 2015, p.5).

O artivismo é uma conjunção entre arte e resistência, vivenciada por muitos coletivos artísticos e/ou políticos atualmente, que ligam territórios como protestos e manifestações, com a arte. Traz consigo uma ruptura nos modos de fazer arte, bem como nos modos de fazer política e transitam entre a construção de um mundo novo através de novas existências, resistindo à padrões estabelecidos, numa preocupação política, que acolhe diferentes modos de vida, embora, traga certas limitações em torno de lutas mais audaciosas que promovam uma transformação social. Faz da arte resistência ao que está imposto como norma na sociedade capitalista: usa da estética para pensar eticamente, uma sociedade livre do consumismo, do racismo, do machismo, enfim, para tratar questões negligenciadas pela sociedade capitalista. Ele lida com a arte em sua dimensão política, como explicita

Raposo (2015, p.5) “cruza os territórios do protesto social, procurando visibilidade artística das situações sociais politicamente significantes.”

Fazendo esta reflexão, esboço o olhar em torno da arte artivística, do qual quero salientar, organizando este artigo em dois momentos: No primeiro, relato dados históricos sobre lutas sociais antiEstado que se utilizavam da arte como ação política, servindo de inspiração para alguns movimentos sociais no Brasil, como no ELAS (Escola de Arte Subversiva), coletivo estudado por mim que é trabalhado neste artigo. Trago neste item, etnograficamente, a experiência em pesquisa autobiográfica com o ELAS, conduzindo o problema central do artigo, que é pensar o artivismo a partir da relação do conceito de antiestrutura em Turner (1974) e da estética da existência em Foucault (2006), na medida em que as proposições artísticas do ELAS, trazem consigo rupturas relativas aos padrões estabelecidos nas relações sociais, se empenhando em definir atitudes que desenvolvam um olhar diferenciado acerca da liberdade, na construção ética do sujeito.

No segundo momento, destaco a relação destas experiências bibliográficas e autobiográficas como práticas artísticas que tencionam saberes instituídos como familiar e natural, atuando de forma provocativa, questionando modos de fazer arte e política, tratando a vida como obra de arte, compondo um espaço de ritual que se firma numa antiestrutura, em que a arte contra o Estado (Els Lagrou, 2012) seja capaz de produzir sujeitos livres. Tal noção está ligada à reflexão sobre o perspectivismo ameríndio de Castro (2004) e à sociedade contra o Estado em Clastres (2004). A seguir, um breve histórico do que vem a ser modos de fazer resistência política através de provocações artísticas.

2 | ARTE-PROVOCAÇÃO: DOS ANOS 60 AOS DIAS ATUAIS. ETNOGRAFIA AUTOBIOGRÁFICA COM O GRUPO ELAS

Penso que se deve preservar o que se produziu nos anos sessenta e no início dos anos setenta. Uma das coisas que deve-se preservar, a meu ver, é a existência, fora do programa normal dos grandes partidos políticos, de certa forma de inovação política, de criação política, de experimentação política. É um fato que a vida cotidiana das pessoas mudou entre o início dos anos sessenta e este momento. (FOUCAULT, 1994, vol. IV, p. 743)

Para Foucault, preocupado em resistir às relações de poder, em busca de uma estética da existência capaz de pensar a vida como algo que se dê prazer, cujo propósito seja de alcance comunitário e um lugar de confluência entre ética, política e estética; a vida pressupõe liberdade, admiração, é necessidade de existência que se compõe na percepção do real. Preservar as lutas e resistências da década de 1960 e 1970, do qual trata Foucault (1994), é preservar as lutas que não estão engajadas numa política tradicional, partidária e ideológica, que procura conduzir as massas, como se possuísse a verdade nas mãos para induzir um caminho, isto para o filósofo é estéril. Experimentar um modo de fazer

política, uma política que se insere no exercício da liberdade, é o que pressupõe o autor, e isto só se torna possível quando desejo e realidade se aproximam, e desfamiliarizamos o olhar tanto para com nós mesmos, como quanto para os regimes de verdade que se apresentam em nossa sociedade. É necessário um trabalho ético em que vida e verdade estejam relacionados.

Na década de 60, vários movimentos de contracultura começam a surgir pela Europa e Estados Unidos, dentre eles alguns de cunho anarquista como o *Provos'* (fundado por Robert Jasper Grootveld, Roel Van Duyn, Rob Stolk), movimento holandês anti-fumo, *provocador*, que fazia ações não violentas e também ações diretas, com uso de linguagens artísticas, hoje muito semelhantes às intervenções urbanas e performances, e que já naquela época questionava os males à saúde global e ambiental dados pelo desenvolvimento capitalista.

Exemplo muito conhecido do uso da arte como resistência política deste momento, é a proposição das bicicletas brancas, que fazia a crítica contra a sociedade do automóvel e da propriedade privada. Inúmeras bicicletas foram levadas às ruas de Amsterdã, onde qualquer pessoa poderia fazer uso delas como meio de transporte. Neste mesmo período, na Holanda, houve os *kraker*, que ocupavam lugares abandonados e pintavam as portas de branco para dizer que as casas já estavam ocupadas, bem como para se prevenir de ações policiais violentas. Faziam barricadas, jogavam pedras e coquetéis Molotov em suas manifestações. Estes grupos inspiraram os *squatters*² na década de 1980, na Alemanha, e deram origem aos *black block*.

Ainda nos anos 1960, houve inúmeros movimentos artísticos, performances e *happenings*, trazendo questões sociais dadas pelo contexto pós-guerra. Houve o Fluxus (Estados Unidos, Europa, Japão), Joseph Beuys (Alemanha), Flávio de Carvalho (Brasil), Carolee Schneemann (Estados Unidos), Adryan Piper (Estados Unidos), Yoko Ono (Japão), Ana Mendieta (Cuba) etc. Inúmeras mulheres artistas a questionar a sexualidade, o patriarcado e o racismo, fazendo uso da arte para dar visibilidade às desigualdades e injustiças sociais e de gênero. Artistas de diversos lugares, passaram a fazer uso do corpo como principal ferramenta de expansão das suas principais questões. Este corpo passou a se apresentar em diversos lugares e de diferentes maneiras, extrapolando as fronteiras da arte e da política.

Desde a década de 1960, vemos muito fortemente o uso da arte como potência revolucionária e ativista que inspirou muitos movimentos sociais pelas décadas de 1970, 1980 e 1990 até os dias atuais, com os coletivos libertários e anarquistas. Tais movimentos se inspiravam no “faça você mesmo” e buscavam, principalmente, os grupos anarquistas e feministas, ter uma coerência política, entre o pensar, saber e agir.

Vale ressaltar na pesquisa, o meu destaque para xs artistas e coletivos das artes

1. Provos: Amsterdã e o nascimento da contracultura. Matteo Guarnaccia. São Paulo: Conrad. 2010

2. <https://docplayer.com.br/6214423-Urbana-subversao-a-pratica-squatter-no-brasil-cleber-rudy.html>

visuais, já que o grupo que será trabalhado para pensar as questões aqui colocadas, se insere neste espaço. Porém, sabemos que o ativismo se situa em várias linguagens artísticas como música, literatura, cinema, dentre outras. No Brasil, essa modalidade sofreu inúmeras influências que o antecederam, e vão desde Flávio de Carvalho (1956), passando pelo parangolé de Hélio Oiticica (1960), o Teatro Oficina (1960), Márcia X (1980), chegando aos artistas e coletivos artísticos, que traziam questões políticas e dissidentes nos anos 1990 e 2000 como os movimentos de *squatters*, que embora não sendo grupos de arte, faziam inúmeras proposições e intervenções políticas através de diversas linguagens estéticas, como performance, circo, música, literatura (zines), grafite, lambes, etc, e que aconteceram em Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Natal, Brasília, Fortaleza (alguns nomes destas okupas são o Teimosia, Bosque, Flor do Asfalto, Casa de las pombas, Toren, dentre outros), e artistas e coletivos como Pedra Costa, Coiote, Jota Mombaça, Massa Crítica, Aparecidos Políticos, Curto Circuito, PARE (Provocação Artística Ritual Experimental) e o ELAS (Escola Livre de Arte Subversiva) do qual me adentro com maior profundidade no presente trabalho para discutir acerca do ativismo dentro de uma perspectiva filosófica e antropológica.

Resolvi lançar mão da autobiografia neste procedimento etnográfico e bibliográfico, pois como se remete Alcides Gussy (2005),

Ao exercitar esta prática, o antropólogo enuncia sua condição na pesquisa de campo, assim como o processo de produção do conhecimento, tecendo considerações sobre como ele se modifica e é modificado pela pesquisa, numa perspectiva autobiográfica (p.180).

No processo etnográfico e autobiográfico podemos ter uma reflexão acerca de um contexto social, cultural e histórico, através de histórias delineadas pela oralidade, que sempre foi muito presente na cultura popular: o saber através da voz, da pele, do olhar, das vivências dadas pelo o que se vê, o que se conta e o que se ouve e aprende a partir disso. Desenvolvo a autobiografia que parte de uma experiência, ao mesmo tempo pessoal e coletiva, deixando meus rastros delineados nas práticas artísticas com o ELAS.

A Escola Livre de Arte Subversiva teve sua construção em Brasília, a partir de vivências que convergiam em viagens de bicicleta, comunidades indígenas, squatters anarquistas, espaços urbanos³ trabalhando meios de resistência que buscassem eticamente uma coerência entre vida e pensamento, unindo conhecimento e prática. Em 2008, o ELAS migrou para Fortaleza, onde realizaram várias ações artísticas e ativistas até 2013.

Deste modo, o ELAS se reunia com seus membros à distância, ou presencialmente, trazia reflexões em torno da sociedade capitalista e de como combatê-la, visando subjetividades éticas, antifascistas. A partir de conversas, as ideias surgiam, o movimento

3. ARTE, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: CARTOGRAFIAS DAS AÇÕES DO MOVIMENTO ELAS (ESCOLA LIVRE DE ARTE SUBVERSIVA) NA CIDADE DE FORTALEZA. ALBUQUERQUE, B.D., 2013. http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8707/1/2013_dis_bdalbuquerque.pdf

se ampliava para ações cotidianas, intervenções urbanas e performances, sem muitos gastos, com linguagens simples e práticas subversivas, que iam desde sair uma só pessoa, com uma cartolina preta pintada, escrita em tinta branca, a frase: “Indignai-vos”, fazendo referência a primavera árabe, andando pelas ruas de Fortaleza em horários de *pico*, a fazer ações em praça pública, numa espécie de *happening*, com a intervenção “multiplicador”, que acontecia semanalmente, e consistia de colocar grandes lençóis brancos no chão da Praça do Ferreira, centro de Fortaleza, substituindo suas pedras por lençóis, onde ao invés de pisar o chão, as pessoas eram levadas a sentarem, para escrever suas indignações em panos brancos. Finalizando numa releitura da obra “Divisor” da artista Lygia Pape (1968), em que, através de um grande lençol, branco e limpo, as pessoas se cobrem expondo apenas as cabeças para cima. Em “multiplicador”, se cobriu com os diversos lençóis emendados, os corpos das pessoas, expondo suas cabeças com máscaras brancas. A obra se tornou um grande tapetão para acampados indignados na Praça do Ferreira, além disso ele foi usado em outras manifestações políticas (ALBUQUERQUE, B.D, 2013).

Expondo algumas das ações do coletivo, em que eu participei, tanto enquanto ativista como pesquisadora, pude perceber o exercício do saber no ELAS, produzindo caminhos estéticos que provocavam indagações à respeito das relações de poderes regidos pelo sistema capitalista, e buscando com isso produzir desejos, enunciando corpos indignados, desnaturalizando os padrões da sociedade, até mesmo no saber sobre artes e movimentos políticos. Há dentro do ativismo a dimensão inventiva do poder, captando a um só tempo a recusa, o enfrentamento e o processo de produção, composição e criação.

Quando uma pessoa é capaz de sair sozinha pelas ruas, se manifestando com uma frase convidativa, entre o preto e branco, que se remetia à primavera árabe⁴, noticiadas pelos jornais da época, ela está de algum modo trazendo potência ao corpo e a ação, deslocando o olhar cotidiano, numa performance extracotidiana (TURNER, 1974), que modifica o espaço de passagem, leva as pessoas a olharem para algo que nunca viram, enquanto vão ao trabalho ou voltam para suas casas. Tal performance emite um desejo de mudança da realidade, assim como vontade liberta e corpo livre, em risco, numa coragem de verdade (Foucault, 2009).

Através da proposição “Varixs Unxs” e “multiplicador” do ELAS, adentro no olhar antropológico em Turner (1974), que diferente do funcionalismo, não está evocando sistemas, mas buscando perceber como o ser humano lida com os sistemas a partir do conflito, da mudança, da ruptura, para assim pensar a liberdade, a emoção, o *communitas*, um certo espaço de igualdade. Há o que se denomina de *antiestrutura*, para se marcar o momento em que o ritual se coloca numa outra condição social, através da liminaridade, da margem dos ritos, ambiente transitório que movimenta a vida social, onde xs sujeitxs se

4. Onda de manifestações que aconteceram no Oriente médio e no norte da África no ano de 2010, iniciando na Tunísia, quando um jovem atea fogo no próprio corpo em protesto por melhores condições de vida. <https://outraspalavras.net/sem-categoria/arabes-desbravam-uma-nova-democracia/>

encontram sem uma posição definida, seja de classe, raça e/ou gênero, o que poderia ser classificado como morte social, implicando até mesmo num momento em que todos estão no mesmo grau de “igualdade”. A partir de então, pode haver a noção de comunidade, resultando numa *antiestrutura communitas*, produzindo sujeitos liminares, que partilham de uma experiência comum, se diferenciando da estrutura social dominante.

Há na ação “multiplicador” do ELAS, uma ruptura com o cotidiano da praça do Ferreira, que dimensiona a crise vivenciada no contexto político de 2012, intensificando uma crise e contribuindo para uma ação reparadora e um desfecho artístico, que culminou em manifestações de transeuntes daquele meio, acarretando em manifestações maiores, trazendo discussões em relação ao contexto vivido naquele ano, e que compôs novos modos de fazer arte e política, trazidos para o interior de uma praça, que historicamente sempre presenciou grandes manifestações tanto artísticas quanto políticas.

O agenciamento do ELAS, naquele ambiente, reflete o drama social em Turner (1974) pensado a partir de Van Gennep (1909) que identifica quatro momentos: Ruptura, Crise, Intensificação da crise, desfecho ou ação reparadora, podendo culminar em *antiestrutura*. O ELAS compactua deste processo ritual, a medida em que se desvia da estrutura, promovendo certa ruptura com o ambiente em que se manifesta e o tensiona, detectando elementos aparentemente invisíveis naquele local ou nos sujeitos, suscitando e acompanhando os movimentos surpreendentes da vida social (DAWSEY, p.165, 2005).

Parecia que no coletivo estudado, a resistência ao sistema consistia em sentir-se livre, e para que isso fosse capaz, era necessário romper com as relações de poder, ter presente o contrapoder (FOUCAULT, 2009). Enquanto poderes agem por estratificação, administração, seleção, divisão, a resistência se faz por desterritorialização, linhas de fuga, confrontação, recusa, multiplicação (DELEUZE; GUATTARI, 2010). E, nos momentos que vivenciei o ELAS, nos desterritorializamos e vivenciamos um fluxo de ação própria e não de reação, como se dá em boa parte das manifestações políticas. Nos preparamos para um possível ataque e não para algo previsível estabelecido pela não aceitação de algum decreto, lei, violência machista dada e determinada pelo Estado.

Este modo novo de produzir conhecimento como antiestrutura nas artes e nos movimentos políticos tradicionais, traz a percepção saber-fazer, como fator principal e a vontade livre de se exercer mudanças individuais e coletivas. Ali, não havia ninguém com uma verdade estabelecida querendo conduzir as massas, havia problemas vivenciados num contexto social e pensados individualmente.

É válido acrescentar que o conceito de antiestrutura está ligado às relações sociais e não a uma posição territorial. Artistas, profetas, movimentos religiosos e sociais, bem como práticas artísticas, carregam consigo uma potência de mudar padrões e estruturas sociais, trazendo para a sociedade novas possibilidades de viver, outros conhecimentos, compondo existências outras e desafiando o que é tido como normal. Podendo acarretar em condição liminar efetiva e duradoura, já que sua existência se coloca em condição

de suspensão e indefinição, opondo-se à posições sociais e acionando momentos de liberdade, pois as práticas de muitos artistas e movimentos anarquistas e até mesmo rituais religiosos, à exemplo, buscam um olhar para si, e desta forma, retorna ao outro, compondo novas regras do existir e estilos de vida capazes de promover resistência às relações de poder e dominação.

A partir desta concepção pode-se precaver o que Foucault (2006) estabelece como estética da existência, capaz de proporcionar um olhar para si que se localiza na arte e não sob uma ótica mercadológica. Assim como Turner (1974) coloca o conflito enquanto sujeito na antropologia, Foucault o traz para a relação de poder, que age para além da consciência, atingindo todo o corpo. Ambos atribuem ao sujeito uma ação produtora de subjetividades, capaz de afetar a realidade imposta, desnaturalizando-a.

Apesar de partirem de perspectivas diferentes, os autores direcionam o olhar para o que pode modificar a sociedade. De um lado o ritual possibilita uma antiestrutura que provoca um novo olhar sobre o meio, podendo ocasionar mudanças efêmeras ou duradouras nas relações sociais, dando novos sentidos à vida através de rupturas com a estrutura social vigente, capaz de viver sob outras regras e condições sociais que impulsionam transformações, conduzindo à práticas de liberdade.

De outro lado, a estética da existência em Foucault, nos remete ao cuidado de si, que experimenta momentos de liberdade, na medida em que o olhar dx sujeitx volta para si, ocupando-se de sua força vital desejante para afetar a si mesmo, sentir-se para além das atividades que x sucumbe, que faz o sujeito esquecer de si. E, quando nos deslocamos de um processo de subjetivação normativa para olharmos dentro de nós, experimentamos uma confrontação com a nossa atual condição, que nos amplia o olhar e o cuidado que temos sobre x outrx.

As práticas de si para poder cuidar do outro, para organizarem suas resistências e conhecerem a si, depois do movimento e da experimentação de si com x outrx, vão compondo um modo de vida potente que vai sendo construído no coletivo ELAS. Buscam trazer para si uma função crítica, para além do “conhecer a ti mesmo”, usado pela igreja em seu ascetismo, que renuncia o corpo e o limita a um fardo, diferente da Grécia de Platão e de Sócrates em que a ascese enfatiza o cuidado de si, com práticas que permita desenvolver artes do viver e ter domínio sobre o próprio corpo, como situa Foucault. Não é um conhecer para se governar, mas é antes uma prática de si, para ser livre, um sujeito que traz para si uma função de luta, curativa, terapêutica, e que traga para o corpo uma subjetividade dona de si mesma, que se experimenta antes de interpretar.

3 | ARTE CONTRA O ESTADO

O ativismo se exige público, se vale em sua contemporaneidade pelo seu teor político e ético, por sua preocupação com o social. Assim, alguns coletivos anarquistas

trazem um modo de agir politicamente, que usam da arte para assumirem a vida na própria pele. Isto se aproxima muito das análises feitas por Eduardo Viveiros de Castro (2004), no perspectivismo ameríndio, e da abordagem dada por Els Lagrou (2012), através de Clastres, na arte contra o Estado, ao pesquisar a etnia Kaxinawa, no Acre.

Para Eduardo Viveiros de Castro, o perspectivismo ameríndio parte do pressuposto de que para algumas etnias na América do sul, e outras do norte, tendo até mesmo visões semelhantes em alguns lugares da Ásia, como Sibéria e Mongólia, “tudo” se torna gente, a pele é fabricável, e há uma realidade para diferentes corpos. Este modo de ver e experimentar o mundo é bem diferente do que vivemos nas sociedades ocidentais, do multiculturalismo, do relativismo cultural, do objetivismo, enfim, das formas ocidentais de ver o mundo.

Ao invés de multiculturalismo, temos o multinaturalismo, ao invés de uma visão evolucionista, em que as espécies evoluem até chegarem ao ser humano, temos entres os ameríndios, exatamente o contrário: humanos é que deixam de ser humanos, viram plantas, pássaros. O perspectivismo não trabalha com dicotomias, permitindo uma infundável variedade de discursos. Faz uma correlação entre o universo das visões e o da performance ritual ou plástica, é uma saída para as dicotomias. Não se trata de pontos de vista, mas de mundos reais.

Ao analisar o perspectivismo e arte contra o Estado em Els Lagrou (2012) de uma sociedade contra o Estado, primeiro veremos que os ameríndios eram caracterizados por muitos teóricos como ateus, devido suas organizações e de não haver divindades; a mão que Criava era visível, e as leis não eram escritas, eram inscritas na pele, para dar uma ideia de que todos passavam pelo o mesmo ritual, como coloca Seeger (1980). Ninguém questionava os rituais, mesmo os mais agressivos, pois era exatamente ali, que se tinha uma ideia de igualdade. As leis eram marcadas no próprio corpo. A arte produzida entre os indígenas kaxinawa, em seus rostos, e suas cerâmicas, traziam um espírito, uma motivação, e a partir disto, havia uma comunicação com aquele outro também gente, de uma pele fabricável, que por meio de uma arte na sua pele daria para se conectar com o espírito de um outro ser, trazendo ao seu corpo a motivação desse. Suas características e toda a relação que se dava com estx outrx era estabelecido por rituais, performances.

Trago esta perspectiva para a análise acerca do artivismo no ELAS, numa abordagem melhor delineada por Clastres (2004) e Viveiros de Castro (2004), em que podemos falar de ocupar pontos de vistas (CASTRO, 2004), de nos relacionar com outros modos de ver. Como quando Clastres (2004) busca inverter a lógica de Estado, a partir do olhar dxs ameríndixs, sem ser sob a ótica da falta. Ou como melhor explicita Els Lagrou (2012):

A especificidade de um olhar etnológico informado por esta perspectiva reside em não tomar como dada nenhuma definição de arte previamente estabelecida, seja ela estética, interpretativa ou institucional. A definição estética de arte segue critérios formais, enquanto a definição interpretativa

segue critérios de discurso, é a arte aquilo que se produz em diálogo com a história da arte ou que se destaca de alguma maneira do fluxo do cotidiano, enquanto a definição institucional define como arte aquilo que foi reconhecido como tal pelas instituições competentes. (p.747-748).

Assim, a arte estabelecida pelo ativismo do ELAS, é uma arte de “construir corpos que habitam mundos” (LAGROU, 2012), e nestes mundos que etnografo, há corpos fabricáveis, que através da performance e intervenção urbana esboçam seus corpos numa resistência política atravessada pela a arte, em que o saber se configura como modo de vida, “resultando a eficácia estética na capacidade de uma imagem ou forma de agir sobre e, deste modo, criar e transformar o mundo.” (LAGROU, E. 2012, p.748-49).

Assim, há uma conexão com o processo estabelecido pelo ativismo do coletivo ELAS. Primeiro, o grupo busca uma organização horizontal, assim como uma linguagem artística para suas ações na luta contra o Estado, e segundo, toda a luta só pode ser realizada se há coerência com a vida. Não há pedidos por reconhecimento através do Estado, se não há a crença nele. Mas há como conduzir nossas forças para enfraquecê-lo a partir das práticas anticapitalistas.

Vendo deste modo, pude encontrar neste movimento por meio de outras linguagens e modos de vida, uma arte contra o Estado, e isto traz um processo semelhante à antiestrutura em Turner (1974), que rompe com a estrutura dos movimentos sociais tradicionais, ou seja, alguns ativismos dados por coletivos anarquistas, rompem com os movimentos tradicionais dados por sindicatos e partidos políticos e fazem ações diretas. Atravessam estas estruturas e trazem uma característica do drama social em Turner, que se é percebido na organização de certos coletivos. Eles rompem, entram em crise, intensificam crise, e num momento transitório do qual xs sujeitxs se encontram em *liminaridade* (sem posições sociais anteriores), numa solidariedade orgânica, ao invés de retomarem a sociedade com mais força, eles compõem uma antiestrutura dos movimentos sociais. Rompem com seus modos e criam novos, numa luta que não pensam o Estado, nem o retorno social, não pensam inclusão, mas como rastros de monstros (MOMBAÇA, 2016) enfrentam o mundo, compondo formas diferentes de existir, fabricam suas peles e trocam de pele cada vez que provocam a sociedade. Vivem uma deslealdade à norma, se indisciplinam, buscam o fracasso social como linha de fuga e não o bem-sucedido (MOMBAÇA, 2015).

A antiestrutura se associa à reflexão perspectivista, (esta como quase sendo uma *antiestrutura* da objetividade academicista), identificando o ativismo como *antiestrutura* da arte, o modo de performar e intervir do ELAS como uma *antiestrutura* dos movimentos sociais, bem como da maneira científica de *aprender* o mundo, a que estamos habituadxs (ALBUQUERQUE, B. D, 2017). Garantindo-se assim, uma espécie de “ordem social” ou novas regras de existência, ligando ambientes, que se estabelecem através de encontros de lutas e ações políticas e artísticas, une modos de fazer num processo ritual, em espécies de *communitas*, na busca de alcançar x outrx como um/a igual por um meio sem fronteiras,

em que se aprende o corpo que luta, nos protestos coletivos e emergenciais, uma certa “lei escrita no corpo” em que o ritual torna as pessoas umx igual (SEEGGER, 1980) embora tenha sido necessário antes, esculpir diferenças, mostrar inquietações para dimensionar o lugar de luta.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece que este terror todo, acerca da greve dos policiais, vem só pra enfraquecer a greve e toda a sociedade civil. Qual a função policial nesta sociedade em que vivemos? No Brasil vivemos em estado de sítio. Poucos são os crimes que realmente são apurados, não temos segurança nenhuma enquanto cidadãos. As práticas policiais só servem para proteger a propriedade privada e reprimir manifestações, além de todo o sensacionalismo que estas práticas envolvem... reivindicações por mais controle?! Que tal um colapso na economia, para que a luta possa existir para além desta sociedade? (ELAS, 2011)⁵

Acima, relato a fala de uma das integrantes do ELAS, num período em que o mundo vivia sob vários protestos anticapitalistas e o coletivo começou a fazer várias ações de resistência, na cidade de Fortaleza, em plena greve policial. Pus este trecho para expor reflexões do ELAS como movimento anticapitalista. Pois que ativismo do ELAS, de um modo abrangente, transita em um processo de luta que visa uma transformação social, ao mesmo tempo em que se desloca cotidianamente em sua organização e conjuntura política.

Este movimento está constantemente se deslocando nas performances rituais, criando suas resistências, ao mesmo tempo em que pede por ações reparadoras (TURNER, 1974) de si mesmo, quando intensificam suas crises, para assim, possibilitar um desfecho harmonioso ou segregar seu próprio curso em *communitas*, ou fazer da vida, obra de arte.

Os movimentos anarquistas, como coletivos anarco-punk, e alguns grupos artistas como o ELAS, buscam por modos de vida coerentes ao que acreditam, através de trabalhos autônomos (música, teatro, performances, desenhos, literatura, cinema, tatuagem, malabarismo, zines, poesia, comida, tarot), vivências e experiências coletivas, viagens de carona e de bicicleta, moradias coletivas, comunidades urbanas e rurais, e através dos *squatters*, *ações direta*, arte e resistência, fazendo pouco uso do dinheiro, e de estratégias como *manguêio*, *recicle*, agriculturas alternativas, práticas circenses. Com todas estas possibilidades, eles determinam seu tempo, seu espaço, seu modo de vida.

Em cada encontro com o ELAS aprendi a conduzir outras linguagens estéticas que também funcionam para tratar nossas intimidades e nos reunir politicamente de um modo também afetivo. Um voltar-se para si que retorna para x outrx numa preocupação com a

5. A greve policial a que se refere a fala de uma das integrantes do ELAS, está relacionado ao final do ano de 2011, em que além da greve em Fortaleza, o mundo estava num contexto de protestos anticapitalistas, com o Occupy wall street e a Primavera Árabe. Este trecho é retirado em; ALBUQUERQUE, B. D. **Arte, Resistência e Educação**: Cartografias das ações do Movimento ELAS (Escola Livre de Arte Subversiva) na cidade de Fortaleza. Fortaleza: UFC, 2013.

verdade, praticando-se assim uma vida comprometida com o exercício da liberdade em Foucault (2006) que como expus neste artigo se aproxima da antiestrutura em Turner (1974), que se realiza por meio do ritual do drama social, pois nos encontros vivenciados com o ELAS, rompíamos com o cotidiano a fim de nos reinventar coletivamente e individualmente, fortalecendo a luta anticapitalista e antifascista, resultando em obras artísticas, manifestações políticas e em laços de solidariedade, passando de um corpo assujeitado, para um corpo que produz subjetividades, transformador da sua realidade.

Desta maneira, nos recusamos a fazer parte de um jogo de poderes, o repudiamos e assim, o enfoque sai do poder para o sujeito, aprimorando nossas técnicas sobre os corpos. Somos sujeitos que escapam e desmontam as linhas limitantes impostas pelas regras sociais que limitam modos de agir política e artisticamente. Quebramos com ideologia do individualismo possessivo, praticando ações de emancipação por meio de uma existência que se amplia socialmente através do cuidado de si e dx outrx, com coragem e liberdade.

REFERENCIAIS

ALBUQUERQUE, B. D. **Arte, Resistência e Educação**: Cartografias das ações do Movimento ELAS (Escola Livre de Arte Subversiva) na cidade de Fortaleza. Fortaleza: UFC, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LAGROU, ELS. **A fluidez da forma**: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre). Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

LAGROU, ELS. **Existiria Uma Arte Das Sociedades Contra O Estado?** Revista De Antropologia 54. USP. 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. São Paulo: Graal, 2009.

_____. **Ditos e escritos V**: Ética, sexualidade e Política. In: BARROS, Manoel (Org.). Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2006.

_____. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980 / Michel Foucault; tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

GUSSI, A. **Pedagogias da experiência no mundo do trabalho**: narrativas biográficas no contexto de mudanças de um banco público estadual. UNICAMP. SP. 2005.

RAPOSO, P. « **“Artivismo”**: articulando dissidências, criando insurgências », *Cadernos de Arte e Antropologia*, Vol. 4, No 2 | -1, 3-12.

SEEGER, Anthony. **Os Índios e nós**: estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

_____. **Floresta de Símbolos**: aspectos do ritual Ndembu. Rio de Janeiro: Eduff, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 14, n. 18, p. 225-254, sep. 2004. ISSN 0104-6675.

MOMBAÇA, J. Pode um cu mestiço falar? 2015. <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DIFERENÇA: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO E SUAS PRÁTICAS DE GOVERNO

Data de aceite: 01/09/2020

Data da Submissão: 07/07/2020

Sandra Cristina Morais de Souza

Universidade Federal da Paraíba – UFPB –
Centro de Educação – CE

ORCID: [https://0000-0002-4176-4352](https://orcid.org/0000-0002-4176-4352)

RESUMO: Neste texto, centramos nossa reflexão na emergência do termo inclusão, buscando entendê-lo como um processo social, econômico, histórico e cultural produzido pela modernidade. Ao abordar o termo inclusão é necessário articula-lo a outro termo que ganhou espaço e destaque - diferença. Na tentativa de discutir sobre esses termos, procuramos, neste breve ensaio, envolver alguns aspectos sobre as tentativas de institucionalizar a diferença e suas práticas de governo na sociedade moderna. Para tratar os conceitos em questão, faço uma conexão teórica com Michel Foucault, por considerá-lo como uma das referências principais, pois, através de suas reflexões sobre a sociedade moderna e suas instituições, abriu-se a possibilidade de um olhar crítico sobre os sujeitos construídos por tais instituições e sociedade. As noções de biopolítica e normalização nos ajudam a trazer tais questionamentos sobre a construção do sujeito social. Em síntese, o caminho para os estudos sobre o tema em questão pressupõe um aprofundamento nos meandros que regulam as políticas inclusivas na educação e as práticas de governo que vêm engendrando discursivamente

esses saberes e fazeres.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Biopolítica. Normalização. Governo.

THE INSTITUTIONALIZATION DIFFERENCE: REFLECTIONS ON INCLUSIVE POLICIES IN EDUCATION AND GOVERNANCE PRACTICES

ABSTRACT: In this paper, will focus our reflection on the emergence of the term inclusion, seeking to understand it as a social process, economic, historical and cultural, produced by modernity. When discussing the term inclusion it is necessary to articulate it to another term that has gained ground and highlight the concept of difference. In an attempt to discuss these, we try in this short essay involve some aspects of the attempts of institutionalization of difference and their governmento practices in modern society. To address the concepts in question, seek a theoretical connection with Michel Foucault, taking it as one of the main references for through his reflections on modern society and its institutions opened up the possibility of a critical look at the subject constructed by such institutions and society. The biopolitics notions and standards help us to bring such questions about the construction of the social subject. In short, the path of studies on the subject in question presupposes a deepening in the intricacies governing inclusive policies in education and government practices that have been discursively engendering such knowledge and practices.

KEYWORDS: Inclusion. Biopolitics. Normalization. Governo.

1 | INTRODUÇÃO

Abordar a institucionalização da diferença nos leva a refletir sobre as políticas inclusivas e suas práticas de governmentação. Com base nesse questionamento, apontamos a necessidade de examinar os discursos inclusivos e os dispositivos biopolíticos de controle que estão invisíveis na população.

Ao propor uma aproximação entre os estudos foucaultianos e a inclusão educacional, acreditamos que essa discussão poderá trazer para a educação grandes contribuições. Cabe, então, o seguinte questionamento: Como podemos tomar emprestados os conceitos de Foucault para explicar os sentidos atribuídos ao processo inclusivo no espaço educacional?

Esse empréstimo é decorrente das reflexões de Foucault sobre a sociedade moderna e suas instituições, o que possibilita um olhar crítico sobre os sujeitos construídos por tais instituições e sociedade. É relevante dizer que Foucault, em seus escritos, não fala da inclusão explicitamente, mas denuncia o caráter excludente das diversas instituições sociais, por exemplo, o hospício, a escola e a família.

2 | A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DIFERENÇA

É preciso conhecer a diferença, e nada mais apropriado que colocá-la perto, incluí-la, para que possa ser administrada e governada. Nesse sentido, a diferença é representada como algo negativo, algo que está na ordem do discurso.

A diferença foi, durante por muito tempo, encarada como algo depreciativo, incômodo, indesejável. Assim, é algo que não se reconhece, que está fora das representações e dos padrões estáveis. Talvez seja o exercício de se reconhecer sempre que causa tanto receio em relação ao diferente e provoca uma instabilidade, que motiva mudanças e transformações e rompe com os padrões estabelecidos pela razão.

Marinho (2012), em seu trabalho intitulado *A Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze na Filosofia da Educação no Brasil*, mais precisamente no Capítulo 3 de seu Relatório de Pós-Doutoramento, faz uma breve exposição sobre o texto *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença – uma introdução*, de Michel Peters, apresentando uma breve incursão sobre o pensamento de Deleuze e a filosofia da diferença.

Em um segundo momento na incursão do capítulo, a autora apresenta a caracterização do conceito de diferença no pensamento deleuzeano. Para isso, o material utilizado foi *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*, de Regina Schöpke, em que é apresentada a historiografia da categoria 'diferença' no pensamento pós-moderno. A autora faz um verdadeiro percurso sobre a noção de diferença em vários filósofos, enfatizando a influência de Nietzsche na noção de diferença em Deleuze.

No livro *Diferença e repetição*, Deleuze apresenta a crítica feita pela Filosofia da

Diferença à Filosofia da Representação e nomeia o conceito da diferença como central, por ser afirmativo e criativo, no lugar do conceito da contradição, que é negativo e conservador (MARINHO, 2012). Deleuze (2000) entende que a diferença não deve ser representada como algo negativo, um *monstro*, que precise de transformação. Por isso, ele propôs uma filosofia que não trata da identidade, mas da diferença.

E não é certo que seja apenas o sono da Razão a engendrar monstros. Também a vigília, a insônia do pensamento, os engendra, pois o pensamento é esse momento em que a determinação se faz uma à força de manter uma relação unilateral e precisa com o indeterminado. O pensamento “faz” a diferença, mas a diferença é o monstro [...] Arrancar a diferença de seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença. (DELEUZE, 2000, p. 82-83).

Ao propor que a diferença seja arrancada do seu estudo de maldição, Deleuze encena, talvez, uma das maiores operações do pensamento filosófico moderno, deslocando a diferença da submissão imposta pela identidade e pela razão. A identidade seria a marca da representação, algo determinado, estático e lógico. O sentido atribuído a ela consiste em reconhecê-la como a responsável por colocar em ordem o caos, porquanto ela opera na ordem da razão, por isso despreza a diferença e deixa-a submissa. Pensar na diferença é uma forma de se contrapor a essa lógica e de contemplar o indeterminado, em que todas as coisas podem se apresentar misturadas, sem identidade, um convite a rupturas.

Romper com o instituído se configura como uma ação inapropriada, que deve ser evitada e abolida. Essas rupturas abrem espaço para o caráter subversivo e anárquico da diferença e quebra os padrões de identidade e de semelhança impostos pelo olhar da razão. Nesse sentido, entendemos que a diferença não cabe nela mesma, pois está além de ser um mero objeto de representação, se apresenta por meio do pensamento, das relações e dos acontecimentos e encontra-se em constante transformação.

Quando a diferença é associada a pensamentos, a relações e a acontecimentos, traz um contexto espaço-temporal, porque, em cada sociedade, em cada momento, a diferença é construída e reconstruída. Podemos encontrar essa visão em Bauman (1998), ao afirmar:

Todas as sociedades produzem *estranhos*. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confusão o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo em que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. (BAUMAN, 1998, p. 27 - *grifo nosso*).

As colocações de Bauman deixam transparecer que a sociedade contemporânea é responsável pela criação de seus **estranhos**. Ela buscou identificar o diferente, talvez tenha sido essa a grande batalha travada no final do Século XX. É cabível afirmar que a modernidade tentou abranger a todos, ou, melhor dizendo, capturar, demarcar e enquadrar a todos. Essa tentativa de demarcar visa apontar, diferenciar e identificar o outro. A identificação serve para nomear e categorizar o diferente e verificar qual é o passível da normalidade ou não. Seguindo essa linha de pensamento, Lopes afirma:

Assim como a diferença pode ser exaltada e desejada em situações pontuais, ela também pode ser indesejada e apontada como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados como problemas, como exóticos, anormais, etc. (LOPES, 2007, p. 12).

Então, a depender da circunstância, a diferença ganha inúmeros significados, cada um de acordo com as relações de poder presentes na situação, razão por que é preciso nomeá-la e categorizá-la, pois, só assim, podemos incluí-la numa perspectiva do aceitável. Esses significados representam as várias formas de olhar as diferenças que se manifestam na sociedade. Ao investigarmos esses olhares, compreendemos que elas são produzidas e nomeadas por nós e são frutos de nossa cultura, emaranhadas em uma ampla rede de poder e de discursos que constituem o nosso modo de olhar, escrever, avaliar e agir.

De acordo com Skliar (2003), nosso olhar é regulado e controlado, por isso define para onde devemos dirigi-lo, como devemos olhar e estabelece quem somos nós e quem são os outros. Finalmente, acaba por sentenciar a nossa condição de ver o outro. Nesse sentido, a educação inclusiva representa uma nova forma de se ver (quem somos nós), de ver os outros (os alunos) e de ver a educação (a sociedade).

Esses discursos fazem parte trama em que as relações de poder atuam a partir de verdadeiros dispositivos disciplinares. Para Foucault o poder não está nas instituições, nem tampouco em contratos jurídicos ou políticos. O poder está nas relações.

[...] numa sociedade como a nossa - mas, afinal de contas, em qualquer sociedade - múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. (FOUCAULT, 2005, p. 29).

De acordo com a análise de Foucault, o poder se apresenta na sociedade de acordo com seus movimentos, a partir da circulação dos discursos de verdade produzidos e instituídos pelo corpo social. Os discursos que ambientam as tramas das políticas inclusivas na educação estão carregados de verdades e desenhados por todo o tecido social.

Nesse sentido, podemos pensar na escola como um corpo social privilegiado, onde o projeto educacional da modernidade foi construído. Nessa construção, a escola ganhou

um *locus* na consecução dos ideais iluministas, especialmente na formação do sujeito autônomo e livre. Essa centralização fez da escola um local apropriado para a construção de dispositivos disciplinares. Então, caberia a ela a missão de disciplinar os corpos e as mentes e de ser responsável por formar um novo homem. Assim, é compreensível que a escola, além de governar as condutas humanas, ficou encarregada de transmitir e generalizar essas condutas. A isso, Foucault (2011) atribuiu o conceito de disciplina.

O momento histórico das *disciplinas* é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2011, p. 133- *grifo nosso*).

Os dispositivos, sejam eles disciplinares ou de segurança, atuam em conjunto. Enquanto os dispositivos disciplinares se apropriam dos corpos, manipulando seus gestos e comportamentos, operando a partir de técnicas que buscam dominar o corpo, transformando-os em corpos dóceis, os dispositivos de segurança agem no controle da população, dando movimento e circulação às pessoas, entretanto mantendo sobre elas uma constante vigilância e estabelecendo limites e controles (FOUCAULT, 2008). Nesse sentido, podemos pensar na escola como um local onde os dispositivos disciplinares e de segurança se fazem presentes e a conduta é regulamentada e controlada. Uma demonstração disso é a própria organização no ambiente escolar - a distribuição dos indivíduos no espaço, o horário e as hierarquias – que levam à prescrição de comportamentos. Foucault descreve assim esses procedimentos:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 2011, p. 136).

Nessa direção, buscamos argumentos que possam aprofundar a discussão sobre a inclusão escolar, melhor dizendo, a escola inclusiva, analisando as premissas que a instituíram como um local onde os corpos devem ser homogeneizados. A escola inclusiva requer de todos os sujeitos que eles façam parte do espaço escolar. Essa inclusão busca possibilitar a inserção do diferente no ambiente escolar, um verdadeiro convite a ações igualitárias e homogêneas. Há, nesse sentido, uma conexão de adversatividades, pois os enunciados e as narrativas proclamam uma inclusão, pensada e criada para atender a todos. Entretanto, esses mesmos enunciados são contraditórios, porquanto a inclusão exige a demarcação da diferença e orienta, regulamenta e autoriza quem pode ou não ser incluído.

A escola inclusiva é também uma forma de vigilância, pois incluir também significa

uma forma de vigiar. Para Foucault (2011, p. 169) “a vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar”.

Ao incluirmos os alunos, trazendo-os para mais perto, onde *a vista os alcança!*, também barateamos custos para o Estado, uma vez que esses alunos que frequentam a escola, além de estarem *incluídos* no sistema educacional, receberão noções de higiene, alimentação saudável, prevenção de doenças, paz no trânsito, educação ambiental, só para citar alguns exemplos. Além disso, eles levarão os familiares para a escola, para que eles também sejam orientados. Dessa forma, são gerenciados, ao mesmo tempo, comunidade, famílias e indivíduos, o que resulta em economia da máquina estatal (HATTHE, 2007).

Encontramos, nesse sentido, um exemplo do jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. Não podemos esquecer que a inclusão também pode ser entendida como uma demarcação da diferença, que serve como dispositivo para identificar, capturar e nomear o diferente, uma diferença que pode ser exaltada ou apagada, a depender do valor que lhe é atribuído.

Assim, como a diferença pode ser exaltada e desejada em situações pontuais, ela também pode ser indesejada e apontada como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados como problemas, como exóticos, anormais, etc. (LOPES, 2007, p. 12)

Isso significa dizer que os espaços e os lugares são determinados pela sociedade e estabelecem as posições a serem ocupadas pelos sujeitos. Esse posicionamento dependerá da inserção de cada sujeito no mapa social e faz com que ele possa ser incluído ou excluído, a depender do contexto. Nessa linha de pensamento, podemos entender uma posição binária, pois, ora os sujeitos são excluídos do sistema, ora são incluídos por ele. Há, nesse sentido, um poder disciplinar que enquadra, ordena e manipula os sujeitos, um verdadeiro mecanismo de controle que precisa aproximar e reconhecer o outro para dominá-lo.

Assim, estaríamos em constante governo, em relação a nós mesmos e aos outros de maneira articulada.

Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação *visível, material, do poder*. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952-953 - *grifo nosso*).

O sentido atribuído à palavra governo diz respeito ao modo de dirigir a conduta dos indivíduos. Caberia, nesse momento, a seguinte pergunta: Qual a relação entre governo e inclusão?

O imperativo da inclusão representa uma estratégia que movimenta a sociedade em prol de inserir todos na escola. Para tanto, os discursos inclusivos mobilizam os veículos de comunicação para alargar o acesso de todos à escola. Precisamos entender que as tramas que envolveram a escola moderna foram alicerçadas no ideal de universalização do ensino.

Há, nesse sentido, uma necessidade emergente de capturar todos os que estejam fora do ambiente escolar, sejam eles deficientes ou não. Trata-se de governar os outros e a si, em relação ao ingresso no sistema de ensino, tornando inquestionável a possibilidade de se manter afastado do sistema. Para tanto, é preciso mobilizar toda a sociedade em relação à educação.

Ao trazer à tona alguns questionamentos a respeito das técnicas de governo presentes na perspectiva inclusiva, estamos desestabilizando os alicerces da escola moderna. Nosso objetivo é de problematizar a inclusão, que pode ser entendida como salvação para muitos, porquanto denota uma visão simplista em relação a uma problemática que vai além do acesso e da integração do diferente nos espaços sociais, nesse caso, a escola. Mas é preciso compreender a inclusão como uma estratégia que apresenta um conjunto de táticas/técnicas disciplinares que, ao operar nos indivíduos, visam apagar as diferenças. Para isso, utiliza o discurso da diversidade e da igualdade. Entendemos, pois, que a inclusão possibilita o governo de todos e de cada um. Nessa perspectiva, o governo representa o ato ou ação que age sobre nossas vidas e a dos outros uma possibilidade de controle que envolve toda a população.

Exemplo disso são os discursos e as campanhas que envolvem a pró-inclusão, que buscam homogeneizar a diferença e, ao mesmo tempo, tentam individualizá-la.

Nesse sentido, todos precisam estar na escola, inseridos em uma governamentalidade neoliberal que introduz na sociedade práticas discursivas que assumem o caráter de verdade. Essas práticas são responsáveis pela mobilização de grupos sociais que buscam o acesso e a ampliação da escola. Uma demonstração disso são as políticas inclusivas gestadas na Conferência Mundial de Educação para Todos. Se analisarmos o documento constituído a partir da Conferência, iremos encontrar uma série de compromissos firmados pelas nações que participaram dela, no sentido de universalizar a educação.

Destacamos, em especial, o Artigo 3 da declaração – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, ao defender:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades

educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. *As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.* (UNESCO, 1990, p. 04 – grifo nosso).

Outro documento que expressa esse mesmo sentido, com foco no ajustamento de práticas educativas, foi a Declaração de Salamanca em 1994, que contempla os princípios e práticas vinculadas às necessidades educativas especiais. Destacamos o item nº 2:

Acreditamos e proclamamos que [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 01 – grifo nosso).

É possível perceber a relação existente entre os movimentos reivindicatórios e os interesses do Estado e da sociedade civil. Significa dizer que os saberes e os poderes que circulam em nossa sociedade são constituídos pelas realidades que vivenciamos, ou seja, a forma como nossas subjetividades, ideais e práticas são incorporadas e os sentidos são constituídos. Segundo Foucault (2005), houve um deslocamento na forma de governar, o que, antes, era atribuído ao território passa a ser atribuído à população, que se torna objeto de condução. Há uma redefinição dos limites e da participação dessa população e a necessidade de pertencer a determinado grupo social.

Para tanto, perceber a quantidade de leis que definem e sustentam a sociedade é um mecanismo que captura e determina comportamentos, utilizando práticas coercitivas para garantir a segurança e o controle da população. A ideia de *escola inclusiva* serve satisfatoriamente a esse propósito, já que oferece um projeto que propõe a captura de sujeitos para o espaço escolar. Dessa forma, o sujeito adentra um universo impregnado de regras e prescrições já estabelecidas pelos dispositivos disciplinares, como leis, regulamentos e programas.

Assim, entendemos a inclusão como:

[...] uma programação de demanda externa e interna a ser desenvolvida pela escola junto aos diferentes sujeitos, produzindo efeitos, cristalizando significados, informando comportamentos e servindo de referência para a

percepção e apreciação das coisas, pessoas, ações; inclusão que passa por simplificações, recortes, acréscimos, escapando do previsto, com toda a ambiguidade que esse escape possa gerar. (ROSS, 2009, p. 21).

Diante desse contexto, precisamos entender a polissemia da palavra inclusão, pois é um processo multifacetado de diferentes dimensões e significados. Ao retratar o processo inclusivo, estamos, implicitamente, reproduzindo um processo de exclusão. Assim, ao defender a inclusão como alternativa para as desigualdades no ambiente escolar, precisamos nos orientar a respeito das políticas de enfrentamento da diferença, entendendo os efeitos perversos da conversão da exclusão em inclusão.

De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007), desse modo, ao invés de promover aquilo que afirmam querer promover – uma educação para todos – tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente. Em sintonia com o pensamento de Veiga-Neto, Lopes e Foucault, somos convidados a examinar o conceito de inclusão. Não podemos glorificá-lo, tampouco rejeitá-lo, porquanto precisamos analisar atentamente todos os elementos que constituem o processo inclusivo, especialmente as articulações, as estratégias e as relações de poder impregnadas nas práticas subjacentes a esse conceito.

Nesse sentido, a inclusão pode ser compreendida como uma técnica de dominação, que visa normalizar as pessoas como sujeitos, encorajando-as à sensação de pertencimento e, ao mesmo tempo, individualizando-as e moldando-as. Para isso, recorre à institucionalização do diferente. Importa ressaltar que, embora o poder esteja, muitas vezes, atrelado às técnicas de dominação, há outra dimensão do poder - seu caráter produtivo, positivo, criativo e transformador.

Ao falar em normalização, sentimos a necessidade de refletir sobre o conceito de normalidade, o qual desfruta de amplo destaque no campo da saúde e da educação. Para aprofundar nosso estudo, iniciaremos nossas indagações sobre a noção de norma. Para isso, recorreremos a Michel Foucault, para que possamos nos apropriar de alguns termos que são essenciais para nossa compreensão.

Segundo Foucault,

[...] o que circula entre o disciplinar e o regulamentador e o que vai se aplicar da mesma forma ao corpo e à população e que permite simultaneamente controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar. (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Assim, a norma seria um instrumento de medida, que utiliza a comparação para instituir uma referência que servirá de base para regulamentar o corpo (dispositivo disciplinar) ou a população (dispositivo de segurança ou normalização). Essa referência visa estabelecer critérios que favoreçam as ações que podem homogeneizar as pessoas, incluindo-as nos espaços sociais ou em ações que busquem destacar as diferenças entre

elas, a partir de referenciais instituídos socialmente.

É importante frisar que um dispositivo não anula o outro, ao contrário, eles coexistem, sem excluir um ou outro, em um constante embate de forças, pois ambos são necessários às práticas de governmentação. Assim, “a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 2005, p. 302).

BIOPOLÍTICA E INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Foucault, no Curso *Em defesa da sociedade*, ministrado no Collège de France, no ano de 1976, precisamente na aula de 17 de março de 1976, traz explicações importantes acerca do conceito de biopolítica. Para ele, no final do Século XVIII, surgiu uma nova forma técnica de poder não disciplinar que não se dirige mais exclusivamente ao corpo, mas à vida dos homens, ao homem como ser vivo, às populações. Portanto, a noção de biopolítica representa o domínio do homem, um domínio que vai além do poder disciplinar, mas o poder sobre o próprio organismo vivo do homem.

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 289).

Nesse sentido, a Biopolítica faz parte de um novo tipo de poder, uma nova forma de controle.

[...] trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do Século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos [os quais não retorno agora], constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (FOUCAULT, 2005, p. 289-290).

Há uma preocupação derivada do aumento da população, isto é, uma necessidade de controlar a população. Com isso, surgem novas técnicas de vigilância, que podem assegurar o controle e a circulação de todos. Isso significa que não basta controlar a circulação da massa, é preciso controlar as “circulações das ideias, circulação das vontades e das ordens, circulação comercial, também” (FOUCAULT, 2008, p. 20).

Isso implica em dizer que é preciso conhecer a população. Para isso, é necessário diagnosticar os indivíduos, classificando-os e rotulando-os de acordo com sua patologia. Trata-se, então, da emergência dos mecanismos de segurança, instituídos pelo Estado para controlar o território. São mecanismos de controle social, que agem na forma de modificar o biológico, na tentativa de normalizar e controlar o diferente. Ou seja, é uma

forma de conter as diferenças e de exigir um padrão de normalidade que possa garantir a segurança do território. Para tanto, é preciso conhecer o diferente, para que não fuja ao controle da sociedade.

A inclusão atende a esse princípio, agindo como um dispositivo de controle social, incluindo ou excluindo os sujeitos de acordo com critérios estabelecidos pela sociedade. Nesse sentido, podemos pensar a escola, melhor dizendo, a educação escolar como um dispositivo disciplinar e de segurança, amparada pelos mecanismos sociais. Portanto, a inclusão atende às expectativas de uma sociedade disciplinar, porquanto trabalha com foco no desenvolvimento das pessoas, para que elas sejam capazes de ser incluídas, apagando as diferenças que as distanciam do território.

Assim, um dispositivo, que tem sempre uma função técnica, pode ser definido como um

[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. [...] entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Ora, por meio do conceito de dispositivo, Foucault nos apresenta os vários modos de se articularem os elementos que se relacionam para atingir determinado fim. Nesse sentido, o dispositivo se apresenta como algo móvel e dinâmico, que visa responder a uma urgência histórica.

Os mecanismos utilizados pela Biopolítica diferem dos mecanismos disciplinares. A Biopolítica usa formas sutis de controle. Trata-se de previsões, de dados estatísticos, de medições globais. Não se trata de modificar o indivíduo, tal como indivíduo, mas de intervir nos fenômenos gerais que, de alguma maneira, possam modificar os indivíduos.

Essa nova forma de intervenção se apresenta nos seguintes mecanismos de regulação da população: baixar a mortalidade, aumentar a expectativa de vida e estimular a natalidade. São mecanismos por meio dos quais se regulam as populações e que atuam nos processos biológicos do homem, um poder político sobre a vida e a morte da espécie.

[...] do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a "população" enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é poder de "fazer viver". A soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer. (FOUCAULT, 2005, p. 294).

Esse tipo de poder é incrivelmente forte e destrutivo, porque visa à normalização da sociedade. Não significa dizer que o poder disciplinar deixou de existir, mas que foram estabelecidos dois conjuntos de poderes que ocupam esferas diferentes: um que atua na unidade, e outro, no conjunto. O poder disciplinar utiliza os mecanismos disciplinares no corpo de cada sujeito; e o biopoder, os mecanismos de regulamentação das populações.

É preciso, pois, que haja uma norma, porquanto caberia a ela articular os dois mecanismos - os disciplinares, que atuam sobre o corpo, e os regulamentadores, que atuam sobre a população. A norma se encarrega de individualizar e recorre à comparação para tal fim. Isso quer dizer que, através das ações da norma, fazem-se comparações entre os indivíduos, avaliando cada elemento em relação ao seu conjunto. Aqueles cuja diferença não se enquadra em relação ao conjunto são considerados anormais.

A norma é saturante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal. O anormal, portanto, está na norma, está ao abrigo da norma, ainda que seja tomado como um oposto ao normal. (VEIGA-NETO, 2011, p. 75).

Nesse sentido, a norma serve para produzir um controle, seja a nível individual e/ou grupal. Uma forma de vigilância sutil que exerce dominação na consciência ideológica da população. Portanto, a biopolítica se apresenta como uma estratégia utilizada pela sociedade, tanto de proteção, como de regulamentação da vida dos indivíduos.

Assim, podemos perceber uma operação de controle não só individual e do grupo, mas também do grupo em relação a outros grupos, o controle da espécie e o controle da população. Estamos diante de um tipo de vigilância que se amplia no campo das visibilidades, não apenas vigiando e domesticando os corpos, mas controlando o grupo que se deseja regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar o que abordamos neste texto, trazemos um questionamento que acreditamos ser capazes de responder. É possível pensar em inclusão e diferença sem deixar de vincular um discurso de normalização?

A resposta poderia tomar diversas direções e posicionamentos, entretanto tomando como referência toda a discussão apresentada, consideramos que não é possível deixar de vincular a inclusão e a diferença a um discurso de normalização. Essa desvinculação não é possível, pois, segundo o próprio Foucault (2008), as operações de normalização consistem em fazer com que as diferentes distribuições de normalidade funcionem uma em relação às outras. Para Foucault, não podemos pensar a normalização sem relacionar as ações disciplinares e biopolíticas que agem sobre os indivíduos.

Essas ações podem ser visualizadas em diversos campos da sociedade, inclusive no ambiente escolar. A educação que, a princípio, estava destinada a uma parcela mínima

de indivíduos, a partir da modernidade, foi sendo organizada para dar conta da população, que necessita ser conduzida e controlada. Aos poucos, a sociedade foi instituindo a inserção de todos na escola, até mesmo os diferentes. Esse movimento não ocorreu despreziosamente, foi mais uma manobra da sociedade, que criou novas estratégias de controle e regulação dos sujeitos, produzindo novos mecanismos de poder sobre os indivíduos.

A proposta deste texto foi de conduzir um ponto de vista mais crítico sobre a institucionalização da diferença, relacionando as políticas públicas inclusivas e sua forma de governo. Entendemos que, devido à atual conjuntura, precisamos problematizar alguns conceitos que, ao longo do tempo, foram instituídos pela sociedade. Não se trata de adotar um viés positivo ou negativo, mas de compreender as tramas que cercam esses processos, as intenções obscuras engendradas pela sociedade, desde a construção de discursos que são propagados como verdade, até a análise das práticas de governamento que, sutilmente, conduzem à forma de agir e de pensar da população.

Enfim, podemos compreender, embora sem a pretensão de concluir tão complexa discussão, que as instituições sociais, forjadas a partir da modernidade, almejavam e almejam conduzir os indivíduos. Para isso, empregam técnicas de dominação e submissão e se expandem em todo o corpo social.

Assim, devemos reconhecer que a obra de Foucault abre muitas possibilidades para a exploração dos fenômenos sociais, e por que não dizer, educacionais, foco do nosso estudo. Por tudo isso, recorreremos a Pierre Bourdieu, ao dizer que “a obra de Foucault é uma longa exploração da transgressão, da ultrapassagem do limite social, que se liga indissolúvelmente ao saber e ao poder” (BOURDIEU, 1984 apud VIEGA-NETO, 2011, p. 15).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo et. al. **Estudos culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle e risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.) **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. de ULBRA, 2007. p. 189-200.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.) **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. de ULBRA, 2007, p. 11-34.

MARINHO, Cristiane Maria. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da Educação no Brasil**. Campinas/SP, 2012. 338 f. Relatório final (Pós-doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/SP.

ROSS, Ana Paula. Sobre a (in)governabilidade da diferença. IN: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.) **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.13-32.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: <http://portalme.gov.br/seesp> Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo, **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo et. al. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 47.

FREIRE, NIETZSCHE E A TRANSVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 04/08/2020

Pablo Michel Barcelos Pereira

Universidade do Sul de Santa Catarina
Criciúma – SC
<http://lattes.cnpq.br/4587895109991708>

Williams Ferreira Portela

Faculdade de Odontologia de Manaus
Tabatinga- Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/1895639621070269>

Marcelo Peres Geremias

Escola Superior de Criciúma
Criciúma - SC
<http://lattes.cnpq.br/8742186179883899>

RESUMO: O presente trabalho trata-se de uma revisão de literatura, e busca dissertar sobre as consonâncias entre a filosofia de Friedrich Nietzsche e a pedagogia de Paulo Freire. O discurso anti-moralista do primeiro se une as críticas da educação engessada e recipiente do segundo. O principal objetivo deste trabalho foi explorar o conceito de liberdade discutido na teoria Nietzscheana/Freiriana visando utilizá-la como ferramenta para uma discussão que objetive a superação do movimento da escola tradicional e tecnicista, bem como dos impasses educacionais, colocando em questão não somente os métodos educativos utilizados pelas instituições de ensino, como também o papel dos facilitadores frente às dificuldades educacionais apresentadas pelo corpo discente.

PALAVRAS-CHAVE: Tendências pedagógicas; educação bancária; educando.

FREIRE, NIETZSCHE AND THE TRANSVALUATION OF BANKING EDUCATION

ABSTRACT: The present work is a literature review, and seeks to discuss the consonances between Friedrich Nietzsche's philosophy and Paulo Freire's pedagogy. The former's anti-moralistic discourse joins the criticisms of the latter's plastered and recipient education. The main objective of this work was to explore the concept of freedom discussed in the Nietzschean / Freirian theory in order to use it as a tool for a discussion that aims to overcome the traditional and technicist school movement, as well as educational impasses, putting in question not only the educational methods used by educational institutions, as well as the role of facilitators in the face of educational difficulties presented by the student body.

KEYWORDS: Pedagogical trends; banking education; teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Os primeiros sinais de transmissão de conhecimento humano datam da idade da pedra lascada, onde os então homo habilis reproduziam por cópia e imitação, ferramentas para uso na caça de animais herbívoros e pequenos roedores. (HARARI, 2014)

Com o desenvolvimento da comunicação não verbal, espécimes humanoides com maior

evolução cognitiva como o Homo Neanderthalensis deram luz a prática de desenhar em cavernas os animais que observavam, discriminando desde seus predadores, até técnicas de abate e defesa individual.

Seguindo a seta da evolução, humanos com o cérebro mais desenvolvido como o Homo Sapiens, não se limitaram a utilizar os métodos de aprendizado de seus antecessores, mas sim, transcenderam a uma área sócio - comunicativa, onde as relações entre sujeitos da mesma espécie se deram por verbalização de sons primitivos, assim como, o entendimento recíproco dos mesmos. Adquirir a potestade de avisar, orientar e repassar conhecimento verbal e artístico foi condição sine qua non para garantia da existência, evolução e progresso cognitivo da espécie. (HARARI, 2014)

Em tempos onde o desenvolvimento humano adquiriu capacidade inverter a ordem natural, ou seja, ao invés de adequarmo-nos ao mundo para garantir a sobrevivência, o adequamos a nossa espécie, transformando o mesmo sob as nuances da nossa imaginação. Fazia-se necessário criar metodologias eficientes para o repasse dos saberes que ficaram amontoados e dispersos ao longo do caminho evolutivo. Diversos métodos foram empregados ao longo dos 4.000 anos de progresso do Homo Sapiens Sapiens, alguns modelos descrevem Farias, Martins e Cristo (2014):

Na Atenas clássica, Platão oferecia educação em espaços abertos, e o mundo era o verdadeiro laboratório para teorias e práticas simultâneas. Nesses espaços, ele e seus discípulos faziam reflexões, conversavam e experimentavam livremente, sendo a instrução obrigatória uma tarefa para escravos. Em contrapartida, na cidade de Esparta, o modelo de educação obedecia a rígidos padrões militares, chegando ao ponto de o Estado descartar os que não alcançavam os resultados esperados. Àqueles que não contemplassem as expectativas eram aplicados fortes castigos, inspirados em causar dor e sofrimento como estratégia para modelar a conduta.

Em épocas contemporâneas, onde a estrutura cognitiva está em um patamar de conhecimentos quânticos, ainda existe debate sobre qual seria a melhor forma de educar. Fora empregado desde de modelos que davam preferência a saberes técnicos, até aqueles que apenas focavam nos teóricos.

Para fixar e incentivar a aquisição destes pressupostos cognoscíveis, a humanidade adotou técnicas que foram desde recompensas sociais, até reforçamentos Pavlovianos e Skinnerianos. Com um movimento moderno, mas ainda tímido (ou reprimido) surgiram novas formas pedagógicas baseadas em metodologias progressistas de transmissão do saber.

Um dos métodos utilizados por essa corrente pedagógica progressista é fundir os conhecimentos adquiridos em uma instituição educativa com a bagagem de vida do aluno. Segundo essa proposta, citam Farias, Martins e Cristo (2014):

[...]destacamos o conceito de aprendizagem significativa, processo pelo qual o indivíduo passa quando uma nova informação se relaciona significativamente à estrutura desse indivíduo, de forma natural, sem arbitrariedade. Para que tal informação seja verdadeiramente assimilada pelo indivíduo[...]

Parece transparecer no texto supracitado, que unir o conhecimento e saber - de - ser (SARTRE, 1972) prévios do sujeito, com as teorias e práticas vivenciados nos ambientes escolares seria a chave para o aprimoramento do modelo de transmissão da sabedoria da espécie.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como flechas são as críticas Freirianas sobre o movimento unilateral que se constitui a relação aluno-docente, sendo que, este último vem atuando constantemente como “instrumento de narração”. A palavra instrumento, propositalmente utilizada, nos remete a um didata cuja prática se constitui de forma mecânica, algumas vezes manipulada por forças externas a ele, e outras, agindo como autômato, irreflexivo; um instrumento que tem padrões limitados aos do criador, e cuja capacidade de inovar e produzir novos horizontes de possibilidades são inócuas; em suma, instrumentos direcionados a reprodução de um status quo.

Freire chama atenção para a falta de conexão que os conhecimentos adquiridos em sala de aula possuem em sua relação com a experiência de vida de cada aluno e suas possíveis aplicações práticas. A sapiência transmitida pelo modelo padronizado de docente, se mostra ao aluno como uma “sopa de letrinhas”, com instruções desconexas, distantes, caóticas; faltando significância entre elas.

Como poderá compreender o aluno a importância daquelas letras se não as pode utilizar da forma que estão dispostas dentro da sopa? Apenas se formam frases e poesias, uma vez que se compreende a aplicação prática de ordenar as letras, e dispôlas em ordem correta.

Segue o autor supracitado com a ideia de que os docentes “depositam” informações, no cérebro dos alunos, pois eles são os onipotentes senhores do conhecimento, são aqueles que receberam o “dom divino da verdade”, e por isso se veem destinados a transferir tão necessárias informações. Neste contexto, o aluno serviria como um banco, onde terá que guardar toda e qualquer informação, sem ao menos se perguntar sobre a real valia de tais aquisições.

Nasce neste cenário o que Freire chama de educação bancária, uma maneira de denominar um método de ensino que está composto por duas partes. De um lado, o aluno, vazio de conhecimento, possuidor apenas de um “foramem mental” sem fundo, e que foi “projetado” para receber; do outro, um docente disposto a repassar toda a sapiência universal, adquirida através de 4 anos de estudos universitários e 10 anos de repasse na prática escolar.

Um dos estigmas produzidos por esta tipologia educativa nos alunos, é o esgarçamento de uma condição imposta a eles, de serem sempre o lado vazio, aquele lado de nada contribui, que nada inova; ser sempre o sujeito passivo e acre, frente a um sistema

opressor e controlador.

Freire coloca que não só conhecimentos técnicos são transferidos neste sistema de “bank brain” mas também valores sociais, morais, familiares, religiosos; sempre ao norte da manutenção dos padrões sociais e do sistema vigente.

Em seu livro *A transvalorização dos valores*, Nietzsche chamará este contexto de “moral do rebanho”, e argumentará que este é, sempre fora um jeito decadente de se viver, onde as pessoas não aprendem a criticar o conhecimento que lhe é apresentado, mas sim, se tornam experts em criticar os críticos do sistema que não pode em si ser criticado (uma vez que se auto intitula de verdade absoluta).

Segue o autor supracitado em seu livro *Assim falou Zaratustra* que “mastigar e digerir tudo, é fazer como suínos”. Vemos aqui uma analogia ao que Freire chama de educação bancária e as críticas de Nietzsche a moral de rebanho, ou seja, em ambas visões, as pessoas são tratadas como animais ou objetos, que não possuem valor “em si” dentro de um contexto social; sendo que seu objetivo propriamente dito seria apenas de receber, ser aquele que nada tem a oferecer além de obediência e força de trabalho.

Com a formalização da educação bancária, anula-se o poder de criar do aluno, pois o todo já está criado, partindo deste pressuposto, entende – se que o sujeito que está em posição de aluno é criação e não criador.

A castração desta potencialidade transforma o estudante em um dócil e adequado replicador do modelo de sistema vigente, tendo o mesmo grandes possibilidades de ser integrado a sociedade e receber da mesma todas as congratulações por ser um exímio animal doméstico. Segundo Sousa (2009, p.14) parafraseando Nietzsche:

[...] A moral surge como um aglomerado de normas para controlar o comportamento do grupo humano em que está inserida por intermédio de valores que foram construídos pelo que, muitas vezes, conhecemos como costumes e tradição (de geração a geração, os valores são passados de pais a filhos sem maiores questionamentos e, quando tais valores não correspondem mais aos valores impostos pela sociedade, aí então certos “costumes” são colocados abaixo) [...]

Em contrapartida, aquele sujeito-aluno que não se deixou castrar, tenderá por vezes a viver marginal a sociedade, a ficar de fora, e percorrer caminhos espinhentos para conseguir produzir uma vida com oportunidades similares ao aluno castrado.

Segue Freire, dissertando que alguns docentes tentam escapar deste método bancário de educar, entretanto se deparam com obstáculos complexos como: sua própria formação acadêmica previa e experiência de vida integrada ao sistema opressor; forças externas advindas da instituição de ensino a qual está empregado; plano de ensino que terá que seguir obrigatoriamente; resistência dos próprios alunos que já estão integralizados a um sistema e já se veem receptáculos.

Entender-se-á, porém, que os educadores bancários (que outrora foram educandos

castrados) vivem em um círculo ininterrupto de reforçamentos por parte da sociedade, e verdadeiramente creem que esta é a melhor forma de repassar conhecimento.

Soma-se a isso, o pseudo-poder que sentem ao replicar as verdades universais aos educandos; sabe-se na neurociência que se pavonear em relação a auto - sapiência ativa o centro de recompensa cerebral no sistema límbico, gerando uma chuva de neurotransmissores de prazer, e reforçando-lhe que está contribuindo em prol do desenvolvimento discente.

Em vista desta problemática social, Freire se justifica ao dizer que este sistema é podre e como tudo que está em decomposição, tende a contaminar desde seus arredores até alhures.

Neste contexto o autor tenta lançar-se como uma flecha na parede das concepções metálicas da educação bancária; mostra -se cognoscível ao mesmo que apenas ele ou um punhado de “flechas”, apenas arranharão a superfície venenosa do sistema; todavia também lhe é perceptível que a mudança exige luta e movimento.

Nasce a margem deste pensamento de libertação a idealização da educação problematizadora, onde o professor não atua como depositário, mas sim como um igual entre os alunos, sem autoridade sobre os mesmos e em linha longitudinal.

Ao sair da frente e de cima dos educandos, o educador-problematizador se dispõe a visualizar horizontes que não eram vistos por ele (que estava de costas) e pelos alunos (que tinha o docente como obstáculo); desta maneira além de poderem vislumbrar novas paisagens, participam de uma relação onde ambos acabam incrementando sua sapiência.

Há um ganho por parte dos educandos, tendo em vista que os mesmos perderão o medo de realizar questionamentos, expor ideias, apresentar dúvidas, solicitar aconselhamentos, favorecendo também, uma fortificação do vínculo; por outro lado, o educador igualmente receberá benefícios, uma vez que será estimulado constantemente a produzir comentários que não havia decorado, ou a buscar respostas para perguntas reais, que fazem parte do cotidiano dos educandos.

Neste modelo, há uma forma de liberdade didática impossível de conceber na educação bancária; aqui ambos, professor e aluno são protagonistas do processo ensino aprendizagem, ambos são criadores e destruidores, ambos vivem entre a corda do saber e des-saber, do processo constante de recriação de si mesmo e das frágeis verdades humanamente construídas; em suma, ambos estão interligados a um processo de obtenção de conhecimento praticável, utilizável e constante.

As críticas de Freire foram dirigidas a formas de educação mantidas ou reestilizadas no percurso da educação humana; modelos que nos seguem a séculos, sempre em prol da manutenção da sociedade a qual está vinculada. No texto de Líbano “Tendências pedagógicas na prática escolar”, pode-se observar as principais correntes dessas pedagogias, assim como, novas práticas com perspectivas mais humanistas.

Por outro lado, é perceptível que as pedagogias progressistas estão constantemente

sendo criticadas e oprimidas; mudar um sistema milenar é uma tarefa não só complicada, mas perigosa. Entretanto vale perguntar, “qual o preço da liberdade?”, caso a resposta for que não há dinheiro no mundo que pague por ela, Lao Tsé diria “um caminho de 5.000 km começa com um primeiro passo”.

3 | CONCLUSÃO

A moral de rebanho que acusa o filósofo Nietzsche, denuncia não somente o encarceramento do horizonte intelectual vivido por aqueles que estão dentro de cercas ininteligíveis da sociedade contemporânea, mas também a falta de condições de possibilidades de se individualizar, subjetivar e se reconstruir. Na mesma linha, o pedagogo Freire acusa o sistema de ensino tradicionalista e tecnicista de depositar a força de memorização, dados e informações irrelevantes para a vida do educando, que por sua vez não terão poder modificador no cotidiano do mesmo.

Um rebanho que vive atrás de muros metafísicos, apropriado apenas de um conhecimento estático, na visão dos autores não possui poder modificador, progressista e construtor; levando apenas a movimentos repetitivos e não transcendentais, sempre mais do mesmo, nunca além e aquém. Por fim, um rebanho liderado por atores que comandam a cena trágica da manipulação humana, do fomento a despersonalização e da transformação do indivíduo em peça de máquina, engrenagem, que gira a roda de uma sociedade doente e sedenta de capital.

REFERÊNCIAS

CAMUS, Sébastien et al. **100 obras-chave de filosofia**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

FARIAS, Pablo Antônio; MARTINS, Ana Luiza de Aguiar; CRISTO, Chintia Sampaio. **Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percursos Históricos e Aplicações**. Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte, Juazeiro do Norte, CE, Brasil. Rev. bras. educ. med. vol.39 no.1. Rio de Janeiro jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022015000100143&lng=pt&tng=pt

HARARI, Yuval Noah. **Uma Breve História Da Humanidade**. Coleção L&PM E-books. 2015. ISBN-13: 978-85-254-3218-6

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15abr2013. LEFRANC, Jean. **Compreender Nietzsche**. Trad. Lucia M. Endlich Orth. Petrópolis: vozes, 2005.

MACHADO, Roberto Cabral de Melo. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LUNA, Willian Fernandes; BERNARDES, Jefferson de Souza. **Tutoria como Estratégia para aprendizagem Significativa do Estudante de medicina.** Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil. Rev. bras. educ. med. vol.40 no.4 Rio de Janeiro out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022016000400653&lng=pt&lng=pt

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica.** Editora: Vozes.1972. ISBN: 8532617620

VIEIRA, Tenreiro. **O pensamento crítico na educação científica.** Lisboa. Instituto Piaget. 2000.

_____. Genealogia da moral: uma polêmica. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: companhia das letras, 1998.

SOUSA, Mauro Araujo de. **Nietzsche: viver intensamente tornar-se o que se é.** São Paulo: Paulus, 2009.

MICHEL FOUCAULT E O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: O COABITAR PROBLEMAS COMO UM EXERCÍCIO DE SI

Data de aceite: 01/09/2020

Data da submissão: 16/06/2020

Daniel Salésio Vandresen

Instituto Federal do Paraná, campus Avançado
Coronel Vivida.

Coronel Vivida – Paraná.

<http://lattes.cnpq.br/6937533779562648>

<https://orcid.org/0000-0001-6662-4703>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo tematizar o ensino de filosofia no Ensino Médio, descrevendo a filosofia como um exercício de si que se realiza por diferentes práticas. Tendo como referência teórica a filosofia de Michel Foucault, o texto se desenvolve em dois momentos: primeiro, descrevemos sobre o ensino de filosofia no ensino médio técnico e depois, apresentamos a interpretação da filosofia como um modo de coabitar problemas. Nosso objetivo inicialmente é apresentar um diagnóstico do uso técnico do ensino de filosofia na educação tecnológica, isto porque, a filosofia torna-se um procedimento técnico quando busca o reconhecimento de si na produção da verdade e transmissão do conteúdo abstrato, prática que conduz ao empobrecimento da experiência de si. Em seguida, defendemos a atitude de *coabitar problemas* como modo de praticar a filosofia e combater um ensino que tradicionalmente se conduz de modo mecânico por meio de discursos retóricos e escritas reprodutoras sem vinculação com a vida. Enfim, como forma de *coabitar* o ensino de filosofia por

meio de outras práticas, para além da obrigação discursiva que caracteriza nossa tradição filosófica, analisamos a prática do silêncio como um instrumento problematizador do presente e potencializador de novos modos de existir.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de filosofia; Michel Foucault; Exercício de si; Coabitar problemas.

MICHEL FOUCAULT AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN TECHNICAL HIGH SCHOOL: COHABITING PROBLEMS AS AN EXERCISE OF SELF

ABSTRACT: The present work aims to focus on the teaching of philosophy in high school, describing philosophy as an exercise of self that is carried out by different practices. Taking Michel Foucault's philosophy as a theoretical reference, the text develops in two moments: first, we describe the teaching of philosophy in technical high school and then, we present the interpretation of philosophy as a way of cohabiting problems. Our objective is initially to present a diagnosis of the technical use of philosophy teaching in technological education, because philosophy becomes a technical procedure when it seeks to recognize itself in the production of truth and transmission of abstract content, a practice that leads to impoverishment of the experience of self. Then, we defend the attitude of cohabiting problems as a way of practicing philosophy and fighting a teaching that traditionally is conducted mechanically through rhetorical speeches and reproductive writings with no connection with life. Finally, as a way of coexisting the teaching of philosophy through other practices, in addition to the discursive obligation that characterizes our

philosophical tradition, we analyze the practice of silence as an instrument that problematizes the present and enhances new ways of existing.

KEYWORDS: Philosophy teaching; Michel Foucault; Exercise of self; Cohabiting problems.

1 | INTRODUÇÃO¹

A filosofia pensada como processo de ensino-aprendizagem faz com que a escolha *do que ensinar e do como ensinar* tornam-se priorizadas como maneiras de realizar o ensino como intervenção filosófica, ou seja, como o conteúdo e o método contribuem para a formação de determinados objetivos do ensino de filosofia. Embora, essas propostas se colocam como tentativas de manter uma relação menos abstrata com a história da filosofia, o que elegem como conteúdo e/ou método a ser praticado nas aulas de filosofia acabam por incorrer em uma lógica determinista do ensino, isto porque ao não problematizarem o seu próprio filosofar se conduzem por uma prática que não se desvincula da tradicional epistemologia do pensamento, o qual é gerido por uma objetividade que visa a conquista de resultados pré-determinados e pelo reconhecimento de si no conteúdo dado. Assim, a transformação que a filosofia produz nos indivíduos é uma mudança que tem por objetivo a produção de um determinado tipo de subjetividade já definida de um modo abstrato e arbitrário no processo de ensino, o que leva a fabricação de um produto: o pensamento normalizado.

Desse modo, nota-se que o modo como tradicionalmente se tem praticado o ensino de filosofia é a da produção de verdades, ou seja, através de determinados métodos, técnicas, exames, delimitações de conteúdos, etc., constroem uma visão de filosofia pela qual se movem e interpretam um modo de ser no mundo, ou ainda, não se permite que a filosofia se realize como uma prática de deslocamento de si mesmo. Assim, entendemos que a filosofia precisa se realizar como um exercício de si, atitude que Michael Foucault desenvolve na noção de *cuidado de si (epiméleia heautoû)*, a qual é compreendida como atitude, atenção e transformação de si/exercício de si (2004, p. 14) que conduz a liberdade dos modos de vida.

Diante disso, propomos como questão norteadora dessa pesquisa: como praticar uma filosofia para além da obrigação de falar e escrever que caracteriza nossa tradição filosófica, de uma escrita reprodutora e um discurso retórico sem vinculação com a vida que se exercita a si mesma? Ao colocá-la, entendemos que no ensino de filosofia quando predomina a transmissão abstrata do conhecimento, seja pelo discurso ou pela escrita, não se permite acontecer o exercício de si como prática da liberdade, isto porque nesse tipo de ensino se produz uma relação técnica em que a transmissão da verdade é apenas reproduzida sem produzir uma tensão ética importante para a problematização de si e para repensar as práticas existenciais.

1. O presente texto é uma síntese de algumas ideias de minha tese de doutorado em educação (UNESP-Marília/SP), defendido em 2019 sob a orientação do prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo.

O exercício da filosofia no contexto da educação tecnológica de nível médio é o lugar em que inflexionamos para pensá-la. Nosso entendimento é de que o ensino de filosofia no ensino médio técnico ao não conduzir a uma experiência problematizadora de si mesmo não permite que o indivíduo se construa de forma livre. Então, perguntamos: *como praticar a filosofia como exercício de si no ensino médio técnico*, se nesse ambiente funciona a produção de uma subjetividade eficiente que impede que seus atores se coloquem na tarefa filosófica da transformação de si?

Em nossa análise apontamos que, o modo como atualmente praticamos o ensino de filosofia é de um uso técnico-pedagógico, em que predominam as questões metodológicas de transmissão do conteúdo e representatividade do conhecimento. Portanto, fazem com que os elementos da transmissão e da representação se tornem ferramentas para um uso técnico no ensino-aprendizado. Por isso, nossa opção é pelo deslocamento de um uso técnico do ensino de filosofia para pensar a (des)aprendizagem em filosofia como *exercício de si* que se realiza pela atitude de *coabitar problemas*.

2 | O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Com a proposta de pensar o ensino de filosofia no ensino médio técnico nos Institutos Federais de Educação, como um primeiro movimento, queremos contestar certo modo de colocar a filosofia que é aquela que se ocupa com determinado fim, ou seja, como um produto a ser alcançado, como por exemplo, a ideia muito presente nos planos de ensino de filosofia que se deve formar um sujeito crítico. Com isso, não se quer negar que a filosofia deva proporcionar um pensamento crítico. Antes, deve-se questionar: o que entendemos por crítica? E qual crítica devemos praticar? Desse modo, buscamos problematizar certo modo de se conceber a filosofia crítica, em que o modo como se entende a crítica geralmente está associada à formação de um pensamento racional que tem como capacidade o juízo sobre as coisas e como decorrência a representação do verdadeiro e do falso.

A crítica como julgamento da verdade é fruto de uma determinada tradição crítica do pensamento que é analítica da verdade, em que se concebe a avaliação das condições do conhecimento como requisito para obter o conhecimento verdadeiro e como conquista da autonomia do sujeito. Trata-se de uma concepção da crítica apenas em seu uso técnico, ou seja, com a formação de um sujeito crítico deseja-se a produção das competências de um indivíduo emancipado. E nisso, por meio de uma representação da verdade se produz um determinado tipo de sujeito governado. No entanto, a partir da leitura de Foucault, entende-se a crítica como uma atitude que implica no próprio deslocamento do indivíduo em um procedimento que tem por objetivo não o homem realizado em sua consciência de si, mas como atitude de “como não ser governado” e que permite o deslocamento do indivíduo nas relações de força. Ainda, Foucault afirma, no texto de 1980 (2005, p. 302), que é preciso

pensarmos em uma crítica que não procuraria julgar, que “multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais de existência”.

Dessa forma, a experiência fundamental a ser problematizada no ensino de filosofia, principalmente em um ensino médio técnico, deve ser o da problematização de um determinado uso da técnica e das formas de racionalidade que produzem subjetividades. Postura que nos leva a pensar o ensino da filosofia não mais como preparação para uma objetividade, seja da verdade ou da racionalidade, mas como uma experiência em que o que está em jogo é a própria constituição de si. Segundo Gelamo (2009, p. 115) a filosofia torna-se um “saber técnico” quando transmite um tipo de conhecimento em que o objetivo é (re)conhecer a forma e o conteúdo de determinado pensamento. E isso tem levado ao empobrecimento da experiência da vida no ensino da filosofia (2009, p. 127). Em outro texto, Gelamo, ao tratar da filosofia como experiência ligada à vida e não à objetividade, afirma: “[...] o ensino da filosofia precisaria se dar como uma experiência de pensar e não como um vínculo às regras e às objetividades capazes de produzir um *pensamento verdadeiro*” (GELAMO, p. 2010, p. 397).

O ensino objetivo, alicerçado em técnicas de produção de resultado, tem como implicação moral a normatização do comportamento, fazendo com que o indivíduo se construa tendo como parâmetro a verdade a ser conquistada no final do processo. Isso significa dizer, que nesse ensino prevalece o reconhecimento de si no conteúdo, sem espaço para a problematização de si. Isso implica na criação de uma subjetividade em que seu comportamento moral não se constrói pela problematização do caminho percorrido, mas por modelos de verdade que tornam o indivíduo fechado aos problemas do seu presente e de si mesmo. A partir dessa perspectiva, o ensino de filosofia assume um papel bem definido como elemento técnico e moral, que se dá por meio da formação de determinadas competências críticas para educação do indivíduo emancipado. Contudo, é preciso pensar a filosofia como um modo de se desvincular da formação de determinadas capacidades e de suas relações de poder.

A partir da ideia apresentada por Foucault, se faz necessário pensar o ensino de filosofia como um modo de “desprender-se de si” (2012, p. 241), isto é, a formação de uma subjetividade se constrói pelo devir do seu modo de pensar e agir. Nisso, o mais importante na formação não é a conquista de resultados, mas as experiências realizadas durante o caminho percorrido, ou seja, isso significa estar atento não aos “ganhos” de um processo, mas, sim, aos desvios e tropeços, imprecisões e erros que fazem parte de qualquer movimento do pensamento e da vida. E, mais adiante, acrescenta que essa transformação de si “gostaria que fosse uma elaboração de si por si mesmo, uma transformação estudiosa, uma modificação lenta e árdua através da preocupação com a verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 242).

Desse modo, consideramos que o *desprender-se de si* proposto por Foucault pode ser pensado por meio de um processo de ensino em que a filosofia se realiza como

um (des)aprender². Compreendemos o (des)aprender em filosofia como o processo do pensamento que Foucault e Deleuze chamam de *dobra*. Segundo Deleuze (2005, p. 106) a dobra, embora presente nos outros momentos do pensamento de Foucault, só encontra seu lugar quando, retomando os gregos, pensará a dimensão da ética. Para Foucault, os gregos inventaram a subjetividade quando dobraram a relação de força do poder (lado de fora), como uma relação de força em si mesmo. Sobre isso, Deleuze afirma que o que os gregos fizeram: “foi vergar o lado de fora, em exercícios práticos. [...] uma relação de força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si. [...] Eis o que fizeram os gregos: dobraram a força, sem que ela deixasse de ser força” (2005, p. 108). Nesse sentido, o pensamento como dobra deve ser entendido como uma atividade de subjetivação, isto significa, que não é apenas uma relação com o dentro, mas que enquanto dobra do lado de fora, a constituição de si se dá em uma relação de força com os poderes. Dobrar o pensamento significa afetar-se pelas relações de força que produzem o deslocamento de si.

No curso de 1982 Foucault afirma que o sujeito ético é aquele que põe jogo a si mesmo e isso “[...] de modo algum é um exercício sobre o pensamento e seu conteúdo. É um exercício pelo qual o sujeito se põe, pelo pensamento, em uma determinada situação” (2004, p. 430). Assim, a dobra constitui uma noção importante para pensar a relação consigo mesmo em que o próprio pensamento é colocado como problema, pois o que está em jogo é a transformação do pensamento e da experiência de vida do indivíduo e não um saber abstrato sobre determinado assunto.

A esse processo de dobrar-se associamos o (des)aprender, isto porque esse modo de afetar-se pelas relações de força não acarretam apenas aprendizado, mas também constante mudança em nossa forma de ser e pensar. Se faz necessário pensar um (des) aprender a filosofia para desformatar as formas de aprendizagem e se conduzir por um exercício da experiência do pensamento em que o resultado é o próprio filosofar, como permanente transformação de si. O desprender-se de si como desaprendizagem constitui uma importante ferramenta para deslocar-se de modos de pensar abstratos e dogmáticos, possibilitando abrir-se para novas maneiras de se conceber a vida e o mundo.

Por isso, é importante também estar atento ao modo como se ensina filosofia, pois não é porque a filosofia carrega, pelo menos na visão de senso comum, o *status* de formação de pensamento crítico que necessariamente conduzirá a isso. Assim, é preciso pensar o ensino de filosofia como o lugar de conflito entre a prática de transmissão de saber objetivo e como modo de desprender-se de si que conduz a liberdade no exercício da arte de viver. No primeiro modo, a filosofia torna-se um procedimento técnico quando busca

2. Nós situamos no mesmo registro de Gallo (2008), fomentando o deslocamento do *ensino* de filosofia para o *aprender* em filosofia. “Mas, se queremos, ao contrário, investir no exercício da filosofia como experiência do pensamento, com o trato com os conceitos, precisamos mudar o foco do *ensino* para o *aprendizado*. Isto é, deslocar o processo educativo da filosofia do “ensinar a pensar”, foco serializante e generalizante que parte do professor e de seu método para atingir coletivos de estudantes, para um “aprender a pensar”, em que o foco esteja no processo singular de pensamento de cada um. E, para isto, não há método” (GALLO, 2008, p. 73).

o reconhecimento de si na produção da verdade e transmissão do conteúdo abstrato, prática conduz ao empobrecimento da experiência de si. A técnica é um modo de proceder que visa a economia de tempo, em produzir com eficiência. O imediatismo da busca por resultados, característico de nossa modernidade tecnológica, leva o indivíduo a fuga de si e a elisão dos problemas existências. E a filosofia torna-se um procedimento técnico quando evita a problematização para priorizar a conquista de resultados. Quando no ensino de filosofia se evita a problematização de si, muitas vezes se acaba dando respostas prontas para perguntas mal feitas.

Desse modo, a problematização de si como a tarefa filosófica no ensino médio técnico desloca-se do modo tradicional de proceder no ensino de filosofia, restrito muitas vezes a questões metodológicas e epistemológicas, para pensar a prática filosófica como dimensão ética e política. Isto porque, os conceitos da ontologia do presente e da estética da existência são ferramentas que potencializam o fazer filosófico como um modo de diagnóstico e transformação do presente. Enquanto dimensão ético-política, a filosofia não é apenas uma questão de conhecimento, mas um campo de intervenção permanente, ou seja, a filosofia é uma maneira de intervenção em si mesmo e sobre o que nos constitui no presente. Esses instrumentos possibilitam pensar a subjetividade como um exercício crítico e constante de si mesmo, em que a liberdade seja buscada em uma aprendizagem em filosofia que se realiza como experiência singular de resistência e transformação de si.

3 | O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UMA PRÁTICA DE COABITAR PROBLEMAS

Abordando a questão da transmissão no ensino, no curso de 1982/83 Foucault (2010) descreve sobre a *Carta VII* de Platão, no qual o filósofo grego relata sobre o fracasso de Dionísio na prova da filosofia, recusando a filosofia como exercício de práticas e escolhendo escrever um tratado de filosofia. Dionísio acreditava que era filósofo por ser capaz de dominar e reproduzir algumas *fórmulas de conhecimento (mathémata)*. E Foucault analisa o tema da rejeição da escrita por meio da pergunta: “como se transmite?”. Sua resposta será que não se transmite por *mathémata* (fórmulas), mas por *synousía* (coabitar). Como afirma:

Esse percurso das *mathémata*, essa enformação do conhecimento em fórmulas ensinadas, aprendidas e conhecidas, isso não é, diz o texto de Platão, o caminho pelo qual passa efetivamente a filosofia. **As coisas não acontecem assim, não é ao fio das *mathémata* que a filosofia se transmite.** [...] *Synousía* é o ser com, é a reunião, é a conjunção. [...] Mas **quem deve se submeter à prova da filosofia deve “viver com”**, deve, empreguemos a palavra, “coabitar” com ela - aqui também, vocês sabem, com os possíveis sentidos da palavra coabitar. Que aquele que filosofa tenha de coabitar com ela, é o que vai constituir a própria prática da filosofia e sua realidade. *Synousía*: coabitação. *Syzên*: viver com. E, diz Platão, é à força dessa *synousía*, à força desse *syzên* que vai se produzir o quê? Pois bem, a luz vai se acender na alma, mais ou menos como uma luz (“*phôs*”) se acende (a tradução diz “um

lampejo”), isto é, como uma lamparina se acende quando é aproximada do fogo. [...] É dessa maneira, **sob essa forma de coabitação**, da luz que se transmite e se acende, da luz que se alimenta da própria alma, é assim que a **filosofia vai viver**. Vocês estão vendo que é exatamente o contrário do que acontece nas *mathémata*. **Nas mathémata não há *synousía***, não é preciso *syzén*. É preciso haver **enformação de matemas**, é preciso haver conteúdos de conhecimento. Esses matemas têm de ser transmitidos e têm de ser guardados no espírito até que, eventualmente, o esquecimento os apague. Aqui, ao contrário, **não há fórmula, mas uma coexistência** (FOUCAULT, 2010, p. 225-226, grifos nossos).

A partir disso, pensamos que no ensino de filosofia o essencial não é a transmissão de um conteúdo em que o é suficiente a sua apreensão. Ao contrário, a filosofia precisa ser praticada em uma *coexistência*, em um *coabitar* problemas, onde não há respostas imediatas e definitivas, mas que se realiza como um “longo caminho da filosofia, isto é, tomar a via rude dos exercícios e práticas” (FOUCAULT, 2010, p. 224). Sobre isso, Foucault (2010, p. 233, nota n. 6) cita em nota o texto de Platão, em que este afirma que é necessário frequentar por muito tempo os problemas, somente convivendo com eles que é possível a verdade brotar na alma. Nas palavras de Platão:

Não é possível encontrar a expressão [*mathémata*] adequada para problemas dessa natureza, como acontece com outros conhecimentos. **Como consequência de um comércio prolongado e de uma existência dedicada à meditação de tais problemas** é que a verdade brota na alma como a luz nascida de uma faísca instantânea, para depois crescer sozinha (PLATÃO, 1975, 341c-d, nossa inclusão e grifo).

Também aponta, que a filosofia como *mathémata* conduz a ideia de que “dava-se ares de saber muitas coisas e de dominá-las” (PLATÃO, 1975, 341b) e isso para Foucault (2010, p. 224) acarreta na ideia de que “agora que já sabia o bastante, não precisava se formar mais”. Nesse modo de filosofia como transmissão, a posse da verdade conduz a um modo de ser em que as relações de poder são autoritárias, como por exemplo, em práticas de ensino em que o professor se coloca como detentor da verdade a ser transmitida e o aluno sendo apenas receptor e reproduzidor desse saber. E isso para Foucault tem consequências éticas, isto porque, torna-se *perigoso* o modo de proceder daqueles que praticam a *mathémata*, como afirma:

Mas na verdade seria ou inútil, ou perigoso. **Seria perigoso** para os que efetivamente, não sabendo que a filosofia não tem outro real senão suas próprias práticas, **imaginariam conhecer a filosofia, tirando disso vaidade, arrogância e desprezo pelos outros**, e portanto seria perigoso. Quanto aos outros, aos que sabem perfeitamente que o **real da filosofia** está nesta, na sua e nas **suas práticas**, pois bem, para esses o ensino pela escrita, a transmissão pela escrita seria totalmente inútil (FOUCAULT, 2010, p. 226, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o ensino de filosofia como transmissão e através do

reconhecimento de si pela verdade produz a dogmatização de posicionamentos e, como consequência, dificultando as relações com o outro. Por isso, pensamos que a filosofia precisa se realizar como um aprendizado do *coabitar* problemas, no qual a filosofia é um caminho de práticas que jamais se completam. Desse modo, aprender a *coabitar* problemas pressupõe que o sujeito esteja em uma relação viva com seu presente, ou seja, constitui um modo de estar atento ao que se passa consigo e em seu modo de agir ético em relação ao mundo e aos outros. E nesse real da filosofia como coabitação demanda que a atenção ao presente produza a desaprendizagem das práticas arbitrárias para que, então, novas práticas possam ser construídas.

No ensino como transmissão do conhecimento a ênfase está na reprodução da representação da verdade, o que tem consequência para a relação professor-aluno, pois enquanto o primeiro detém o conhecimento a ser transmitido, o segundo está em uma situação de ignorância passiva. Trata-se de um processo de transformação apenas do aluno, da passagem do não-saber para um estado de sabedoria. Nesse registro, se está mais preocupado com a questão técnica de ensinar do que com a experiência como aprendizagem, ou seja, mais com a reprodução conceitual da história da filosofia do que com a aprendizagem como processo de coabitar problemas que coloca tanto professor e aluno como a própria filosofia em devir.

Desse modo, coabitar problemas constitui um exercício de si como modo de estar atento ao devir de nossa existência. E esse é o modo como Foucault entende o *cuidado de si*, o qual se “constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (2004, p. 11). Inquietação como um permanente exercício de si como forma de estar atento ao que acontece conosco. Contudo, cuidar de si não significa adquirir capacidades ou competências para fazer coisas, como é característico de nossa época, antes tem o sentido agonístico de transformação de si. Segundo Frederic Gros, no dossiê *Cultura de Si*, citando uma passagem do próprio Foucault, afirma que a agonística significa: “Ser mais forte do que si implica que se esteja e se permaneça à espreita, que se desconfie sem cessar de si mesmo, e que não apenas no decurso da vida cotidiana, como também no próprio fluxo das representações, se faça atuar o controle e o domínio” (Foucault apud GROS, 2004, p. 648).

A partir do exposto, defendemos a atitude de *coabitar problemas* como modo de praticar a filosofia. Isso exige uma atitude de contraposição à ideia da transmissão da verdade, a qual implica em uma busca metódica para resolver problemas. Ao contrário, coabitar os problemas não implica necessariamente em dar respostas, mas em um movimento de problematização que conduz ao desprender-se de si mesmo.

Para Platão (FOUCAULT, 2010, p. 225) não se trata de transmissão, antes é preciso *coabitar* com ela e, assim, se constituir na própria prática da filosofia. A filosofia enquanto coabitar não é algo que se realiza sozinho, mas é um caminho que se exerce por práticas que são atravessadas pelas experiências cotidianas com o outro. Coabitar a filosofia pela

inquietação do estranho, da paixão pelo que se passa, de se desfazer das familiaridades aceitas e aprender em filosofia como uma permanente inquietação que nos move na incompletude do *desprender-se de si mesmo*.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: É PRECISO COABITAR OUTRAS PRÁTICAS EM FILOSOFIA!

Diante do exposto, acreditamos que a tarefa filosófica no presente é o de combater essa relação mecânica que caracteriza tanto os processos de ensino como também nossa experiência de nós mesmos e do mundo. E que isso deve se realizar por meio de uma prática filosófica que se caracteriza por uma atitude crítica em um trabalho paciente de coabitar problemas e que potencializa uma liberdade impaciente. Diante disso, como interromper essa relação mecânica com o tempo da vida? E como *coabitar* o ensino de filosofia por meio de outras práticas, de diferentes práticas, para além da obrigação discursiva que caracteriza nossa tradição filosófica, de um discurso retórico e uma escrita reprodutora sem vinculação com a vida que se exercita a si mesma?

Penso que uma maneira de se fazer isso é pela prática do silêncio³. O silêncio é uma maneira de colocar o pensamento em outro movimento. Praticar o silêncio não deve ser concebido como contemplação, mas como uma maneira de *coabitar* o que não está ou não pode ser dito.

No curso de 1971, Foucault trata desses “muitos silêncios” que habitam um discurso com a noção de *acontecimento discursivo*, o qual entende como uma multiplicidade que está presente no lugar e papel do discurso em uma instituição, na qualificação daquele que o pronuncia, no âmbito do objeto/conteúdo que se dirige e no tipo de enunciados que ocasiona. E afirma: “um acontecimento é sempre uma dispersão; uma multiplicidade. É o que passa qui e ali; é policéfalo” (2014, p. 175). Assim, compreende que o acontecimento no discurso não é o que apenas ocorre em um discurso ou texto, mas se trata de um modo de apropriação do discurso pelo seu funcionamento, as suas formas e os conteúdos de saber como um papel a desempenhar (2014, p. 175). Ao se considerar o discurso como acontecimento torna-se possível confrontar o uso técnico do discurso transmissão que distancia o sujeito das relações de saber-poder presente nos “muitos silêncios” que apoiam e atravessam um discursivo.

Já no texto *Uma entrevista com Michel Foucault por Stephen Riggins* (1994, p. 525-538, tradução nossa) afirma que não temos uma cultura do silêncio, porque a obrigação de

3. Optamos pela descrição do silêncio como uma prática de resistência ao discurso retórico que predomina no ensino de filosofia. Contudo, a partir de Foucault, a *escrita de si* é outra prática que permite confrontar o uso da escrita como reprodução do mesmo. No texto de 1983 - *A escrita de si* - Foucault descreve que a escrita tem a função *etopoiética* de transformar a verdade em êthos (2012, p. 144). Já no curso de 1982, Foucault afirma que há dois usos da escrita: um uso para nós, como um elemento de exercício que ajuda a implantar uma espécie de hábito e um uso para os outros, em que as correspondências espirituais tinham por finalidade dar um ao outro notícias de si mesmo (2004, p.432-433). Desse modo, a escrita de si constitui um novo uso de si, pois se trata de um modo de expressar-se pela problematização de sua experiência em que não é possível distanciar-se de modo abstrato.

falar característico de nossa sociedade impede que cultivemos um “*êthos do silêncio*”. E assim como os gregos ensinavam diversas formas de silêncio em função das pessoas que se relacionavam, defende que é preciso cultivar o silêncio como forma particular de relação com os outros, pois se o silêncio pode implicar certa “hostilidade virulenta” também pode se configurar como uma forma de amizade profunda. Desse modo, Foucault concebe o silêncio como uma forma de cultivar certa sensibilidade com as pessoas e o mundo.

Também Kafka, no texto de 1917 intitulado *O silêncio das sereias*, mostra como o silêncio torna-se também um instrumento de combate. Ao interpretar o relato mitológico que trata sobre as estratégias de Ulisses para não se deixar seduzir pelas sereias, afirma: “As sereias entretanto têm uma arma ainda mais terrível que o canto: o seu silêncio” (KAFKA, 2017, p. 2). Para Kafka, Ulisses não escutou o silêncio e acreditava que elas cantavam. E logo, as sereias desaparecem, para em seguida surgirem nas rochas “mais belas que nunca”, contudo, “já não queriam seduzir senão que apenas o quanto possível prender o fulgor dos grandes olhos de Ulisses” (2017, p. 3). Kafka ao afirmar que as sereias não queriam mais seduzir e, sim, apenas prender os olhos de Ulisses, mostra que as sereias não procuram mais pelo canto se comunicar com o homem e pela sua linguagem seduzi-los pelo seu próprio modo de expressão, mas através do silêncio prender o olhar humano por um modo de existir que lhe é próprio. O canto seduz por um modo de relação que, embora em uma linguagem estranha, conduz ao aniquilamento; já o silêncio captura por um modo de existir que permite um modo de habitar próprio. Por isso, se faz necessário interromper o canto/fala/discurso e fazer do silêncio uma arma que permite existir de outro modo.

Diferentemente da maneira de se fazer filosofia na ascese grega, atualmente a atividade filosófica tem se restringido ao modo discursivo, ou seja, a partir da leitura, da fala e da escrita se têm reproduzido as teorias filosóficas como forma de ensino da filosofia. Talvez também seja necessário que a filosofia pare de discursar e habite pelo silêncio o que é incompreensível, o inexplicável, o estranho. Se apenas pelo discurso não se produz o deslocamento, talvez seja preciso coabitar outras práticas, sendo o silêncio uma das formas de potencializar a transformação de si. O silêncio como uma forma de coabitar problemas se constitui em uma inquietação que modifica a existência. Praticar o silêncio em filosofia significa um exercício filosófico que coloca o pensamento em outro movimento e, assim, se constitui em uma ferramenta estratégica de resistência e deslocamento de si. Nesse outro movimento, o silêncio constitui um modo de deixar-se afetar, onde a relação com o outro pode ser construído por um afeto que não precisa ser necessariamente codificado.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Claudia Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **Aulas sobre a vontade de saber**: curso no collège de France

(1970-1971). Trad. Rosemary C. Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, M. **Dits et Ecrits IV** (1980-1988). Editions Gallimard: 1994.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. 3. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês A.D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France** (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

GELAMO, R. P. A questão da experiência no ensino da filosofia: um problema contemporâneo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26. n. 02, p.383-400, ago. 2010.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GROS, F. Notas e Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KAFKA, F. **O silêncio das sereias**. Trad. Luiz Costa Lima. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2017. p. 1-4. (Cadernos de Leituras, n. 70). Disponível em: <<http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2017/06/cad-70-kafka-1.pdf>>. Acesso em: 19 setembro 2017.

PLATÃO. Sétima Carta. In: PLATÃO. **Diálogos: Fedro - Cartas - O primeiro Alcibiades**. Belém: Ed.UFPA, 1975, p. 137-167.

CAPÍTULO 8

FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA UBUNTU: AFROPERSPECTIVAS E O HUMANISMO AFRICANO

Data de aceite: 01/09/2020

Kellison Lima Cavalcante

Licenciado em Filosofia (UFPI), Especialista em Filosofia Contemporânea (Faculdade Sousa), Mestre em Tecnologia Ambiental (ITEP) e Doutorando em Educação (UFBA). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina (IF Sertão-PE). Petrolina – Pernambuco

RESUMO: A palavra Ubuntu tem origem nos idiomas zulu e xhosa do sul do continente africano e tem como significado a humanidade para todos. Nesse sentido, a Filosofia Ubuntu fundamenta-se em uma ética da coletividade, representada principalmente pela convivência harmoniosa com o outro e baseada na categoria do “nós”, como membro integrante de um todo social. Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre os fundamentos da Filosofia Ubuntu, considerando-a como uma das várias correntes da filosofia africana. Assim, será desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica, requerendo o uso do método explicativo. A Filosofia Ubuntu resgata a essência de ser uma pessoa com consciência de que é parte de algo maior e coletivo. Para isso, de acordo com os fundamentos da Filosofia Ubuntu, somos pessoas através de outras pessoas e que não podemos ser plenamente humanos sozinhos, sendo feitos para a interdependência. Nesse contexto, fundamenta-se nas relações entre o divino, a comunidade e a natureza. Porém, a

Filosofia Ubuntu procura resgatar o conceito de Comum para alcançar a democracia, ou seja, uma multiplicidade de singularidades. Para tal, tem a igualdade como um princípio fundamental e condicional para a existência do outro.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia Africana, Ubuntu, Humanidade.

FUNDAMENTALS OF PHILOSOPHY UBUNTU: AFROPERSPECTIVAS AND AFRICAN HUMANISM

ABSTRACT: The word Ubuntu comes from the Zulu and Xhosa languages of the southern African continent and means humanity for all. In this sense, the Ubuntu Philosophy is based on an ethics of collectivity, represented mainly by harmonious coexistence with the other and based on the category of “we”, as an integral member of a social whole. Thus, this work aims to reflect on the fundamentals of Ubuntu Philosophy, considering it as one of the several currents of African philosophy. Thus, it will be developed through a bibliographic search, requiring the use of the explanatory method. The Ubuntu Philosophy rescues the essence of being a person with the awareness that he is part of something bigger and collective. For that, according to the fundamentals of the Ubuntu Philosophy, we are people through other people and that we cannot be fully human alone, being made for interdependence. In this context, it is based on the relationships between the divine, the community and nature. However, the Ubuntu Philosophy seeks to rescue the concept of the Common to achieve democracy, that is, a

multiplicity of singularities. For that, it has equality as a fundamental and conditional principle for the existence of the other.

KEYWORDS: African Philosophy, Ubuntu, Humanity.

1 | INTRODUÇÃO

A filosofia aparece como uma atividade do pensamento em busca da compreensão do mundo e de verdades encontradas na racionalidade humana de forma holística e integradora. Assim, a filosofia permeia a construção de novas conexões em busca de novos territórios do conhecimento, trazendo manifestações aos distintos modos de existência do ser. Dessa forma, é possível visualizar a filosofia a partir de diferentes perspectivas éticas que se originam através da experimentação e de uma geo-ética.

Na contemporaneidade, a filosofia é produzida e disseminada em todos os continentes, de forma relevante e com pensamentos sofisticados sobre o mundo e os mais diversos questionamentos das verdades. Assim, a filosofia africana, em detrimento do pensamento eurocêntrico e norte-americano, apresenta-se a partir de uma preocupação com o outro e da existência humana de forma coletiva.

Deleuze e Guattari (2010) ressaltam que a filosofia é uma geo-filosofia, protegendo o pensamento do caos, onde a diversificação consiste na afirmação da potência do meio. Assim, defendem que o pensamento precisa ter novos olhares e movimentos, contemplando a criação de novos conceitos.

Dessa forma, Deleuze e Guattari (2010) defendem a necessidade do encontro da filosofia e o plano de imanência do pensamento em conceituação de uma geo-filosofia. Essa conceituação constitui-se dando ênfase na territorialização, desterritorialização e reterritorialização, significando e representando um movimento para fora de si e ao encontro ou até mesmo de desencontro de novas formas de pensar.

Nesse sentido, a ética Ubuntu, com origem nos povos sul-africanos zulu e xhosa, pode ser compreendida a partir do pensamento de uma humanidade para todos. Para Nascimento (2016), a palavra Ubuntu é a denominação de uma espécie de “Filosofia do Nós”, significando uma ética coletiva com a finalidade de conectar as pessoas com a vida, com a natureza, com o divino e com as outras pessoas de forma comunitária, em um plano de imanência onde todas as forças se unem e se cruzam. A filosofia Ubuntu no pensamento africano apresenta uma perspectiva da construção coletiva do pensamento e da racionalidade humana, tornando o ser como um potencial territorializante e desterritorializante.

Para Noguera (2012), o termo Ubuntu pode ser compreendido como uma ética que é comum a todas as pessoas, proporcionando um ritmo harmonioso dos fluxos na busca do reconhecimento e valorização do território. Dessa forma, as filosofias africanas preocupam-se no entendimento da realidade diante de uma articulação coletiva, permitindo a formação de novos encontros e do retorno para o seu solo absoluto, onde todos se encontram. Essa

articulação é compreendida por Tempels (2013) como um conjunto de energias e forças vitais.

De acordo com Nascimento (2016) os princípios fundamentais da ética Ubuntu são norteados pela preocupação com o outro, com a solidariedade, com a partilha e com a vida em comunidade. Assim, uma geo-ética e uma geo-filosofia se apresentam nos fundamentos da filosofia ubuntu, trazendo o ser em sua existência como a essência de uma coletividade, explicando que uma pessoa não pode ser plenamente humana sozinha.

A partir da discussão da geo-filosofia proposta por Deleuze e Guattari (2010), esse trabalho é construído pela proposta de estudo e conhecimento dos pensamentos e filosofias afroperspectivistas para as relações das pessoas consigo e com as outras de forma coletiva e integradora, baseando-se nos fundamentos e conceitos da filosofia ubuntu. Para Nogueira (2012), o termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas.

Nascimento e Botelho (2010) ressaltam a relevância do estudo da filosofia ubuntu com a possibilidade de oferecer conceitos que permitem compreender, através da história da filosofia, realidades em constante movimento. Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo discutir os fundamentos da ética ubuntu no pensamento africano e as suas contribuições no pensamento contemporâneo de forma descentralizada. Assim, foram observadas as principais reflexões e contribuições afro-diaspóricas produzidas na perspectiva de investigação sobre o pensamento africano e os seus mais relevantes desdobramentos.

2 | OS FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA UBUNTU

De acordo com Ramose (2001) a palavra ubuntu origina-se da combinação dos termos *ubu* e *ntu*. Ainda para Ramose (2001), o prefixo *ubu* contempla a ideia do Ser em seu modo dinâmico, integral, anterior às manifestações particulares ou modos de existência, em um constante movimento, e o sufixo *ntu* indica toda manifestação particular, os modos distintos de existência. Nesse sentido, a compreensão da palavra ubuntu nos permite indicar tudo o que está em nosso convívio, tudo aquilo que temos em comum em uma realidade integradora de tudo o que está se transformando.

Filosoficamente, é melhor aproximar-se deste termo como uma palavra hifenizada, *ubu-ntu*. Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo *ubu-* e na raiz *ntu*. Ubu evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu, aberto à existência, é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu* é sempre orientado para um *ntu*. (RAMOSE, 1999, p. 50).

Ainda nessa perspectiva, Ramose (1999) explica que:

Ubuntu é a raiz da filosofia africana. A existência do africano no universo é inseparavelmente ancorada sobre ubuntu. Semelhantemente, a árvore de conhecimento africano deriva do ubuntu com o qual é conectado indivisivelmente. Ubuntu é, então, como uma fonte fluindo ontologia e epistemologia africana. Se estas últimas forem as bases da filosofia, então a filosofia africana pode ser estabelecida em e através do ubuntu. (p. 1).

Nesse sentido, a filosofia ubuntu constitui um dos fundamentos das filosofias africanas, a representatividade do povo bantu. Para Eze (2001) demonstra a representatividade de um modelo de humanidade, de cultura e da história de uma comunidade.

Assim, de acordo com Ramose (1999) a ética da filosofia ubuntu compreende a existência do ser africano e dos grupos étnicos africanos, trazendo em discussão o posicionamento moral em relação a comunidade local e ao universo. Para isso, a base da filosofia ubuntu relaciona os fundamentos de uma ética integradora, trazendo os conceitos de humanidade e comunidade.

Sobre a ética da filosofia ubuntu, Saraiva (2019) explica que:

Esta dinâmica da linguagem consegue produzir uma comunicação abrangente sobre a totalidade da realidade, isto faz com que a ética *Ubuntu* se concentre em uma conexão de relações de pessoas consigo e com outras pessoas dentro da comunidade por meio do *Ntu* que “é o denominador comum que aparece em todos os seres. (p. 101)

Com isso, o ser em comunidade pode ser compreendido a partir de sua integração com sua comunidade, conectando relações. Assim, Saraiva (2019) explica que o conhecimento sobre a ética ubuntu possibilita experimentar a nossa experiência humana, não de maneira individual, mas em grau comunitário, sempre se projetando em um espaço de compreensão social. Essa perspectiva contempla o pensamento integrador da ética ubuntu, trazendo o ser e sua relação social em sua comunidade. Por isso, Ondó (2001) ressalta que o próprio ser é definido por sua natureza e função.

Dessa forma, a filosofia ubuntu pode ser explicada como um pensamento em constante movimento a partir de uma maneira de viver e existir com as outras pessoas. Noguera (2012) explica que a filosofia ubuntu trata de uma existência comunitária antirracista e ploidêntrica. Por isso, em muitos estudos é possível encontrar a associação de ubuntu com a tradução de “humanismo. Justificando-se pela busca de compreensão dos relacionamentos das pessoas consigo e com as outras.

A formação da palavra ubuntu remete a uma ideia de articulação entre a existência do ser e as diversas possibilidades de conhecê-lo em sua essência e formas de convivência. Para Nascimento (2016), a existência relacionada a ubuntu está sempre em um processo de desdobramento e manifestação, dinâmico e incessante. Ainda para Nascimento (2016), esta manifestação está sempre à espreita de ser observada pelo existente concreto que expressa ubuntu, o coletivo da humanidade.

Para explicar a sua conceituação geofilosófica, Malomalo (2014) destaca que:

Do ponto de vista filosófico e antropológico, o ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/Nzambi/Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). Esse pensamento é vivenciado por todos os povos da África negra tradicional e é traduzido em todas as suas línguas... Como elemento da tradição africana, o ubuntu é reinterpretado ao longo da história política e cultural pelos africanos e suas diásporas. (p. 58)

Como elemento da tradição africana dos povos bantus, a filosofia ubuntu estabelece reflexões sobre a existência em comunidade e de interdependência na vida política, cultural e social. No pensamento ubuntu existe a necessidade do ser estar inserido em uma comunidade, com uma força vital voltada para si e para os demais.

Dessa forma, a filosofia ubuntu fundamenta-se no pensamento filosófico africano da coletividade e da integração dos elementos da natureza e da existência do ser. Nesse sentido, Cunha Júnior (2010) explica o pensamento africano como:

[...] formas filosóficas de refletir e ensinar e aprender sobre as relações dos seres da natureza, do cosmo e da existência humana, são filosofias pragmáticas da solução dos problemas da vida na terra, profundamente ligados ao existir e compor o equilíbrio de forças da continuidade saudável destas existências, sempre na dinâmica dos conflitos e das possibilidades de serem postas em equilíbrio. A contradição e a negociação. Os problemas da existência física e espiritual fundamentam-se nos da existência de uma totalidade que governa as gerações e que permite a continuidade dinâmica da vida pela interferência humana. São formas de pensar, tomadas dos mitos, dos provérbios, dos compromissos sociais que formam uma ética social, refletem, inscrevem [...], registrado na oralidade os condicionantes da existência humana, da formação social, das relações de poder e justiça, da continuidade da vida. A natureza como respeito profundo a vida. (p. 82).

Fundamentando-se na ancestralidade africana, a filosofia ubuntu preocupa-se fundamentalmente com o indivíduo, com a natureza e as suas relações entre si, havendo uma interdependência. Assim, cada ser consegue contribuir de forma coletiva e integradora na construção das relações. Dessa forma, a filosofia ubuntu, assim como a filosofia africana, é construída no plano da solidariedade, através da interação de todos. Um existindo por causa da existência do outro.

3 | AFROPERSPECTIVAS SOBRE UBUNTU

De acordo com Nascimento (2016) as filosofias africanas são plurais em sua vertente contemporânea que se constituiu como uma resposta ao eurocentrismo, bem como em outras perspectivas, que em níveis diferentes de diálogo com o pensamento ocidental, abordam problemas, instancicações e perspectivas distintas. Nesse sentido, tomando como base a relação feita por Kagame (2013) em que a partícula *ntu*, usado nas línguas bantas, corresponde ao ser da filosofia euro-americana, Nascimento (2016) ressalta que na filosofia

ubuntu o ser é dinâmico, articulado, e que se manifesta na interdependência dos diversos existentes.

Nesse sentido, para Saraiva (2019) cada pessoa é a representatividade de uma parte da humanidade, trazendo suas formas de culturas e de sua própria história. Assim, a existência do ser, a partir da ética ubuntu, existe no sentido de humanidade e integradora da realidade da comunidade que é e que faz parte.

Conforme Nascimento (2017), a filosofia ubuntu é o espírito ou princípio filosófico fundamental da vida do povo africano, sendo um conceito que compõe o reconhecimento do ser humano consigo mesmo e com os outros, por uma indelével experiência entre os homens, mulheres e o mundo em uma harmonia universal. Dessa forma, Nascimento (2016) destaca que podemos entender o motivo pelo qual um dos principais esforços das filosofias africanas, e também da perspectiva ubuntu, é refazer a imagem, a representação dos povos africanos e, assim, refazer a imagem da própria humanidade e de suas diversas relações internas e com as outras instâncias da existência.

Castiano (2010) traz uma leitura da expressão de vida e da prática ética do ubuntu:

Ubu-ntu é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos *Bantu*, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo (p.156).

Nesse sentido, a filosofia ubuntu caracteriza-se como um modo de vida para aqueles que buscam liberdade de forma indissociável dos valores humanos éticos, como observados nas lutas durante o regime segregacionista e racista do *apartheid* na África do Sul. Para Nascimento (2017) a prática ética do ubuntu representou a experiência da tradição filosófica do homem negro contra a violência na reconciliação política e na constituição de sujeitos. Dessa forma, de acordo com Nascimento (2012), a filosofia ubuntu mantém seus pressupostos afirmados a partir da cosmovisão histórica não meramente colonial.

Nessa perspectiva, Mudimbe (2013) ressalta que o ser em comunidade, no estudo ético da filosofia ubuntu, é compreendido como uma entidade natural e social. Assim, o contexto em que está inserido interfere na dinâmica e formação do ser, bem como na sua história. Por isso, Saraiva (2019) destaca que essa compreensão origina o sentimento de pertencimento de partilha das experiências de ser, estar e fazer no mundo.

Para Cunha Júnior (2010), na filosofia ubuntu temos a existência definida pela existência de outras existências. Dessa forma, o conceito de humanidade ganha valores nas relações estabelecidas com a finalidade de continuidade da solidariedade e das relações. E assim, a existência do ser depende da existência do outro, a partir do pensamento em comunidade.

Eu, nós, existimos porque você e os outros existem; tem um sentido colaborativo da existência humana (CUNHA JÚNIOR, 2010). Assim, Chaua (2014) destaca que no pensamento ubuntu o cômico comigo e para com o outro se encontra em voga, promovendo

encontros e reconhecimentos dos valores da humanidade. Dessa forma, os sentidos de humanitarismo são colocados no centro da discussão ética do ubuntu.

Nesse sentido, para Vasconcelos (2017) ubuntu aponta uma existência marcada pela convivência harmoniosa com o outro, traduzindo o respeito que se converte na valorização do humano e da natureza. Assim, a existência do ser na ética ubuntu situa-se através da relação com a natureza e com os outros em forma de comunidade.

Sobre isso, Ramose (2010) explica que em termos coletivos, o ubuntu se manifesta nos princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuos, assim como da solidariedade. De acordo com o pensamento do filósofo sul-africano, em um sentido comum da filosofia, a partir do amor ao conhecimento, o pensamento ubuntu destaca a importância vital do “nós”.

Para Louw (2010), compreende-se uma concepção ética através do pensamento ubuntu de que o ser existe por meio dos outros, em um sentido de cuidado e partilha. Assim, surge o aforismo africano de que uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas e o pensamento integrador das relações sociais em comunidade. Ainda no pensamento de Low (2010), em um sentido comum ou, se se preferir, secular, ubuntu significa simplesmente compaixão, calor humano, compreensão, respeito, cuidado, partilha, humanitarismo ou, em uma só palavra, amor. Assim, o conceito expresso pelo filósofo e psicólogo sul-africano consiste na constituição de comunidade como base do pensamento ubuntu, incluindo o sentido de humanidade por meio dos outros, onde ninguém está excluído.

Swanson (2010) admite o ubuntu como uma “alternativa ecopolítica” à globalização econômica neoliberal e que em suma podemos entender como uma forma ética de conhecer e de ser em comunidade. Para Swanson (2010), o pensamento ubuntu liga o indivíduo ao coletivo através da “fraternidade” ou da “sororidade”, contribuindo para as “formas nativas de conhecer o ser”. Assim, de acordo com o pensamento da educadora sul-africana, o ubuntu traduz-se como uma forma de humanismo africano e um coletivo humano para com os outros, conhecendo o ser através da sua pertença a um coletivo humano. Trazendo o sentido de união e de comunidade do pensamento ubuntu.

Nesse sentido, Malomalo (2010) explica que ubuntu é o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino, a comunidade e a natureza. Dessa forma, as reflexões filosóficas do filósofo congolês a importância da compreensão do fundamento básico do pensamento ubuntu, em que eu só existo porque nós existimos. E assim, o humanismo africano proporciona um grande senso de responsabilidade entre o equilíbrio cósmico, natural e social e a existência do ser.

4 | CONCLUSÕES

A filosofia ubuntu representa um pensamento filosófico de origem dos povos bantus, das filosofias africanas e suas formas de conhecimento de humanidade, de cultura, de

história e das formas de relacionamento social entre os povos. Assim, a ética ubuntu acentua o conceito de humanidade em sua essência e seu modelo integrador do ser e de sua comunidade. A filosofia ubuntu compreende a concepção bantu da realidade da existência de seu povo em uma dinâmica e movimento da existência do ser em comunidade e de se importar com o outro.

Dessa forma, a partir da compreensão da filosofia ubuntu, a ética com base no respeito e na solidariedade consigo e com o outro constituem a essência do ser, fazer e estar em comunidade. Por isso, a filosofia ubuntu pode ser compreendida a partir dos preceitos de uma humanidade para com os outros e que eu sou porque nós somos. A existência e essência do ser são os fundamentos e preceitos do pensamento ubuntu de vida em comunidade. A partir dessa discussão, podemos compreender o pensamento ubuntu como uma filosofia africana do humanismo, através das relações do ser e dos outros de forma coletiva.

Nesse sentido, o fundamento básico desse pensamento africano articula um respeito básico pelos outros, pela comunidade e pela integração do ser e de sua realidade. Descreve o sentido de humanidade e de ser com os outros. Como tal, o pensamento ubuntu oportuniza e valoriza as formas de pensamentos africanos, silenciados pelo eurocentrismo a partir de decolonização.

REFERÊNCIAS

CASTIANO, J. P. **Referenciais da filosofia africana**: em busca da intersubjectivação. Maputo, Moçambique: Editora Ndjira, 2010.

CHAU, R. Sobre África: questões, tradições e ubuntu. Pensando os ritos de iniciação em Moçambique. **Revista Teias**, v. 15. n. 35, p. 38-53, 2014.

CUNHA JUNIOR, H. Ntu. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n.108, maio, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 3. ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

EZE, E. C. **Pensamento africano**: ética y política. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2001.

KAGAME, A. **La philosophie Bantu comparée**. Paris: Presence Africaine, 2013.

LOUW, D. Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha. Entrevista. Trad.: Luís Marcos Sander. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ed. 353, ano X, p. 5-7, 2010.

MALOMALO, B. "Eu só existo porque nós existimos": a ética Ubuntu. Entrevista. Trad.: Moisés Sbardelotto. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ed. 353, ano X, p. 19-22, 2010.

MALOMALO, B. **Filosofia do Ubuntu**: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.

- MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África**. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Luanda: Edições Pedagogo, 2013.
- NASCIMENTO, A. Ubuntu como fundamento. **UJIMA - Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros**, n. 1, jun., 2016.
- NASCIMENTO, C. E. G. A ética filosófica do Ubuntu na sala de aula: um debate sobre o racismo no futebol brasileiro. **Revista Ideação**, edição especial, p. 319-338, 2017.
- NASCIMENTO, W. F. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia ubuntu. **Prometeus**, ano 9, n. 21, edição especial, p. 231-245, dez., 2016.
- NASCIMENTO, W. F.; BOTELHO, D. Colonialidade e Educação. O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 14, p. 66-89, maio/out., 2010.
- NASCIMENTO, W. F. Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 74-89, maio/out., 2012.
- NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, fev., 2012.
- ONDÓ, E. N. **Síntesis sistemática de la filosofía africana**. Barcelona. Edicionescarena, 2000.
- RAMOSE, M. B. A importância vital do “Nós”. Entrevista. Trad.: Luís Marcos Sander. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ed. 353, ano X, p. 8-9, 2010.
- RAMOSE, M. B. **African philosophy through ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999.
- RAMOSE, M. B. **An african perspective on justice and race**. 2001. Disponível em: <<https://them.polylog.org/3/frm-en.htm>>. Acesso em: 21 set. 2019.
- SARAIVA, L. A. F. O que e quem não é ubuntu: crítica ao “eu” dentro da filosofia ubuntu. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 10, n. 2, p. 93-110, 2019.
- SWANSON, D. Ubuntu, uma “alternativa ecológica” à globalização econômica neoliberal. Entrevista. Trad.: Luís Marcos Sander. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ed. 353, ano X, p. 10-13, 2010.
- TEMPELS, P. **La Philosophie Bantoue**. Paris: Presence Africaine, 2013.
- VASCONCELOS, F. A. Filosofia ubuntu. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 100-112, mar./ago. 2017.

MATERIALISMO HISTÓRICO: O PROBLEMA DA NECESSIDADE E CONTINGÊNCIA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 12/06/2020

Lutiero Cardoso Esswein

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Montenegro – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6101098122118505>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo expor a interpretação do materialismo histórico que atribui uma prioridade explicativa ao desenvolvimento das forças produtivas e os problemas que esta interpretação implica, principalmente em relação à ausência de liberdade e contingência que é usualmente vinculada a esta interpretação. Como uma solução possível a estes problemas, exporemos um modelo alternativo do materialismo histórico, o qual tenta conciliar as formulações deterministas de Marx com suas formulações contingenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de Produção; Forças de Produção; Luta entre classes.

HISTORICAL MATERIALISM: THE PROBLEM OF THE NECESSITY AND CONTINGENCY

ABSTRACT: This article aims to expose the interpretation of the historical materialism that assigns an explanatory priority to the development of the productive forces and the problems that this interpretation entails, mainly concerning to the absence of freedom and contingency that is usually linked to this interpretation. As a possible

solution to these problems, we will expose an alternative model of historical materialism, which attempt to conciliate the deterministic formulations of Marx with his contingency formulations.

KEYWORDS: Relations of Production; Forces of Production; Class Struggle.

1 | INTRODUÇÃO

Entre os debates que giram em torno da teoria de Marx, um dos que mais cisões engendrou entre os adeptos das concepções do filósofo alemão foi aquele acerca das formulações deterministas, vinculadas ao desenvolvimento das forças produtivas, e das formulações contingenciais, vinculadas aos conflitos políticos e agência das classes sociais, do materialismo histórico.

No interior desta querela, os marxistas dividiram-se em dois grandes grupos em oposição quanto à interpretação do materialismo histórico: de um lado, os adeptos de um modelo da concepção histórica de Marx segundo o qual o desenvolvimento das forças de produção deve, inevitavelmente, levar a transformações na base econômica e, deste modo, as agências sociais necessárias para estas transformações estariam pré-determinadas, mecanicamente, pelo desenvolvimento das forças produtivas; do outro, os adeptos de uma interpretação do materialismo histórico caracterizada por conceber a agência das classes sociais como sendo desprovida de uma vinculação inexorável

com o desenvolvimento das condições materiais e, deste modo, caracterizada também por sustentar a liberdade dos atores sociais assim como a contingência dos eventos da história, em detrimentos das leis históricas que Marx, inúmeras vezes, expôs ao longo de toda sua obra.

Neste texto, exporemos a interpretação proposta pelos adeptos do modelo determinista do materialismo histórico e os problemas decorrentes deste modelo. Posteriormente, apresentaremos um modelo interpretativo alternativo da teoria da história de Marx, proposto inicialmente por Andrew Levine e, por fim, discorreremos acerca da capacidade que este último modelo apresenta para solucionar os problemas decorrentes das interpretações anteriores.

2 | AS LEIS HISTÓRICAS: O DETERMINISMO DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Ao longo de toda a sua obra, Marx sustentou uma concepção universalista do movimento do processo histórico. A seguinte passagem do prefácio do *Contribuição à Crítica da Economia Política* (1859) se tornou o texto referencial nos debates entre os marxistas acerca desta concepção universalista da história:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais [...] Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (MARX, 2008, p. 41).

Vemos nesta passagem do filósofo alemão a exposição de quatro teses que constituem sua concepção universalista do processo histórico, são elas: [1] as relações materiais de produção de uma época histórica correspondem a um grau de desenvolvimento das forças de produção; [2] as forças de produção se desenvolvem ao longo da história; [3] em um dado momento desse desenvolvimento, as forças produtivas entram em contradição com as relações materiais de produção; [4] a partir do momento em que esta contradição se estabelece, realiza-se uma revolução social, em que aquelas relações de produção que se tornaram incompatíveis são substituídas por novas relações de produção que precisam ser compatíveis com as forças produtivas desenvolvidas.

A mesma formulação se encontra em outros textos de Marx, como em *A Miséria da Filosofia*:

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo

novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais (MARX, 1985, p.106).

Assim, de acordo esta formulação universalista do materialismo histórico, a história humana se realiza segundo uma lógica orientada ao progresso das forças produtivas: as relações de produção que se tornam incompatíveis com as forças de produção que se desenvolveram em seu seio são substituídas por novas relações de produção que possuem uma relação de compatibilidade com aquelas.

Todavia, a compreensão mais exata da concepção histórica defendida por Marx depende de entendermos o que significa dizer que as relações de produção correspondem às forças de produção e, inversamente, o que significa dizer que ambas se encontram em contradição.

Segundo uma das interpretações mais antigas e vigentes do materialismo histórico, a qual denominaremos de interpretação *tecnologicista*, a relação de correspondência ou compatibilidade entre um nível de desenvolvimento das forças produtivas x e um conjunto de relações de produção y se dá quando y for o conjunto de relações de produção mais eficiente em fazer uso da capacidade produtiva x . Sendo assim, de acordo com a interpretação *tecnologicista*, um determinado conjunto de relações de produção se estabeleceria em uma época histórica por fazer um uso eficiente das forças produtivas existentes; como estas últimas se desenvolvem ao longo do tempo, em um dado momento deste desenvolvimento, as relações de produção até então vigentes deixariam de fazer um uso eficiente das forças de produção modificadas e, sendo assim, entrariam em contradição com elas. A partir desta contradição, entendida no sentido de que as relações de produção passam a fazer um uso ineficiente das forças de produção, as primeiras seriam substituídas por novas relações de produção mais eficientes. Ou seja, o processo histórico se configuraria como sendo uma adaptação contínua das relações econômicas de modo a permitir um uso eficiente da capacidade produtiva.

Essa interpretação *tecnologicista* foi defendida por muitos marxistas, como o russo Georgi Plekhanov (1856-1918), cuja concepção teórica influenciou os mencheviques a se oporem a uma revolução socialista na Rússia de 1917, posto que, neste momento histórico, as forças de produção desse país precisariam se desenvolver muito para se tornarem compatíveis com uma organização econômica comunista. Outro expoente marxista alinhado à concepção *tecnologicista* do materialismo histórico foi Gerald Cohen, o qual, na obra *Karl Marx's Theory of History: a Defence* (1978), fez uso dos instrumentos da filosofia analítica para defender a factibilidade do materialismo histórico segundo esta interpretação *tecnologicista*.

31 A LUTA ENTRE CLASSES: A CONTINGÊNCIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO

A exposição feita até aqui da concepção *tecnologicista* materialismo histórico parece bastante plausível: indivíduos que produzem socialmente e que, deste modo, compartilham dos frutos da produção social, vão sempre preferir aquelas relações que mantêm entre si que aumentam a capacidade da sociedade de criar riqueza. Entretanto, esta exposição abstraiu até aqui de uma determinação essencial da maioria das sociedades: a de que estas são constituídas por classes.

As relações de produção se configuram como relações de poder de um grupo de indivíduos sobre os meios de produção e a força de trabalho. Disto se segue que a substituição de uma relação de produção dominante por outra equivale à substituição de uma classe dominante por outra. A classe dominante da forma econômica defasada vai pretender preservar esta organização social. Ainda que a substituição de determinadas relações de produção defasadas por outras que já se mostram factíveis e que exibem uma eficiência maior no uso das forças de produção seja um avanço da capacidade de produzir a riqueza material, para os indivíduos da classe dominante daquela forma social defasada esta substituição representa a perda de sua posição social de domínio e privilégio. Sendo assim, é racional esperar que os indivíduos desta classe façam de tudo para manter a relação de produção vigente.

Por definição, a classe dominante controla a superestrutura e vai utilizar a mesma para preservar a ordem econômica vigente. É na instância da superestrutura, na luta entre ideias e pelo poder do estado, que se realiza o conflito entre classes. O estado é um elemento central da superestrutura, pois sendo ele o monopólio da força, é o poder coercitivo capaz de impor sobre as demais classes a vontade daqueles grupos sociais que o controlam. Uma revolução é a transferência do poder do estado de uma classe para outra. A partir do momento em que uma classe toma o estado, despojando seu controle de outra, ela deve fazer valer seus interesses específicos de classe, modificando as instituições que antes eram utilizadas para os interesses da classe dominante anterior, fazendo delas meios para atingir seus fins, criando as condições sociais para a melhor realização destes fins. Portanto, a substituição de uma relação de produção por outra somente é possível por meio de uma luta entre classes, luta esta cujo objetivo principal é o controle do estado. Deste modo, a luta entre classes é o mecanismo essencial pelo qual se dá a substituição de uma relação de produção defasada por outra mais eficiente sob a perspectiva da capacidade de produção.

Se for assumido que a substituição de determinadas relações de produção menos eficientes em gerir as forças produtivas por outras mais eficientes é inevitável, tal como afirma a interpretação *tecnologicista*, e se for assumido também que esta substituição somente pode se realizar por meio de uma luta entre classes, disto se segue necessariamente que

aquela classe cujo projeto de dominação corresponde a uma forma mais eficiente de gerir as forças de produção necessariamente sobrepujará a classe dominante da forma menos eficiente. Com isto, pode-se concluir que, para a interpretação *tecnologicista*, o resultado da guerra entre classes já está pré-determinado pelo conflito entre relações de produção e forças de produção.

Todavia, esta conclusão implicaria na suposição de que a agência das classes sociais é determinada mecanicamente pelas relações econômicas e pelo desenvolvimento das forças produtivas e, sendo assim, as explicações de Marx do processo histórico pressuporiam a inexistência da liberdade dos agentes sociais. Mas, como afirmam Levine, Sober e Wright, não há na teoria de Marx nenhuma justificativa para que as ações das classes sociais sejam vinculadas mecanicamente ao desenvolvimento e posterior contradição das relações de produção com as forças produtivas:

[...] as capacidades de classe são determinadas por uma variedade de fatores que são irreduzíveis ao desenvolvimento das forças de produção. [...] a própria mudança tecnológica pode minar, sistematicamente, as capacidades de luta entre classe da classe trabalhadora (LEVINE et al, 1993, p.74).

Mesmo quando se trata da investigação que Marx efetua da dinâmica interna específica das relações de produção capitalistas, investigação esta em que Marx consumiu a maior parte de seu tempo de estudo, não se produziu nenhuma conclusão que permitisse sustentar uma relação necessária entre o desenvolvimento das forças produtivas e a eclosão de uma revolução dirigida pela classe do proletariado:

[...] torna-se claro que não existe uma ligação unívoca e automática, mesmo de caráter tendencial, entre a mudança tecnológica e o desenvolvimento no capitalismo e o crescimento das capacidades da classe trabalhadora para a transformação revolucionária do capitalismo para o socialismo (LEVINE et al, 1993, p.76)

Para que uma classe revolucionária passe a existir é necessário que os indivíduos de uma classe potencialmente revolucionária tenham consciência de seu pertencimento a esta camada social e que tenham interesse em promover uma revolução. Em o *Manifesto Comunista*, Marx expõe como a tomada de consciência da classe trabalhadora depende das condições objetivas de sua existência:

[...] com o desenvolvimento da indústria, o proletariado não apenas se multiplica; comprime-se em massas cada vez maiores, sua força cresce e ele adquire consciência dela. Os interesses, as condições de existência do proletariado se igualam cada vez mais à medida que a máquina extingue toda a diferença de trabalho e quase por toda parte reduz o salário a um nível igualmente baixo (MARX, 1998, p.47).

Todavia, as condições objetivas que tornam possível a formação de uma identidade comum de classe não possuem um vínculo necessário com o desenvolvimento das forças

de produção, de modo que este último fosse condição suficiente para a formação de uma identidade comum de classe.

Além da identidade de classe, os membros das classes revolucionárias precisam ter também a capacidade de promover uma revolução, pois a classe dominante de uma época tem à sua disposição as instituições coercitivas e ideológicas, as quais constituem os mecanismos de resistência desta classe para conter uma possível transformação da base econômica. Portanto, uma revolução somente se torna possível se as classes revolucionárias conseguirem constituir uma força superior à da resistência. A capacidade de uma classe ou conjunto de classes em superar esta resistência depende de que elas consigam desenvolver uma organização política substancial e promover alianças com outras classes constitutivas da mesma formação social por meio da generalização do interesse de instaurar novas relações de produção dominantes. Todos estes fatores são condicionados pelas escolhas e estratégias tomadas pelos agentes envolvidos neste conflito. Portanto, as ações realizadas pelas classes são determinadas pelo livre-arbítrio dos indivíduos e, deste modo, tanto o estabelecimento da luta entre classes quanto a resultante deste conflito se apresentam como contingentes.

A atribuição de liberdade à agência dos atores históricos e de contingência ao processo histórico é uma premissa fundamental da teoria da história de Marx. Porém, como dito anteriormente, o materialismo histórico concebe que, ao se tornarem incompatíveis as relações de produção e as forças produtivas, ocorre então uma substituição das relações de produção dominantes, e como esta substituição somente se dá por meio da luta entre classes e sua resultante em prol das classes revolucionárias, disto parece se seguir que a vontade e agência das classes são pré-determinadas por leis históricas necessárias, o que acarreta na negação da liberdade dos indivíduos.

Portanto, a consistência interna do materialismo histórico depende de que se consiga responder à seguinte questão: como é possível sustentar que a história possui uma dinâmica necessária sem que com isto se negue a liberdade vinculada à vontade e agência dos atores históricos? Ou colocado de maneira inversa: como sustentar esta liberdade sem negar a atribuição de uma dinâmica necessária ao processo histórico?

Em suma, de que modo poderia ser possível demonstrar que as formulações deterministas do materialismo histórico seriam compatíveis com a suposição de que o processo histórico se desdobra a partir de ações e eventos contingentes?

4 | O MATERIALISMO HISTÓRICO COMO UMA TEORIA DAS POSSIBILIDADES HISTÓRICAS

Em *Arguing for Socialism* (1984), Andrew Levine defende um novo modelo de materialismo histórico, o qual o autor denomina de “núcleo racional”. Todavia, em razão das características deste modelo, e para contrapor à interpretação *tecnologicista*, denominaremos a concepção de Levine de teoria das possibilidades históricas.

Segundo Levine: “Reduced to its rational kernel, historical materialism is a theory of possible production relations; an account’ of what can be placed on the historical agenda, in view of the level of development of productive forces” (LEVINE, 1984, p.194). Ou seja, esvaziado de suas formulações deterministas e de sua pretensão de proporcionar uma explicação que justifique que o processo histórico possui uma direcionalidade necessária, o materialismo histórico propicia a compreensão daquilo que é possível no interior das condições materiais existentes em uma época determinada.

De acordo com esta pretensa inovação de Levine, o nível de desenvolvimento das forças de produção só é compatível com um conjunto limitado de relações de produção; mas isto também significa dizer que para um determinado nível de desenvolvimento das forças de produção, existe um conjunto de relações de produção que não são possíveis. Deste modo, as forças de produção se constituem em um conceito explicativo importante do processo histórico, posto que este conceito delimita as possibilidades históricas das relações de produção e, deste modo, o conjunto das possibilidades históricas que podem resultar das ações das classes, em relação às quais as estratégias das ações dessas classes devem se vincular.

A concepção de Levine do materialismo histórico assume que é o resultado da luta entre classes que determinará se as relações de produção dominantes vigentes serão ou não substituída por outras, e quais serão as características específicas das novas relações de produção dominantes, no caso de uma transformação. Sendo assim, esta versão do materialismo histórico discorda da interpretação *tecnologicista* segundo a qual a resultante do conflito entre classes será sempre a do estabelecimento das relações de produção mais ótimas em relação à eficiência do uso das forças produtivas. Para a concepção de Levine, o resultado da luta entre classes depende de uma série de variáveis contingentes e que não são determinadas exclusivamente pela relação de eficiência ou não entre a forma social de organização econômica dominante e as forças produtivas. Todavia, qualquer que seja o resultado do conflito entre classes, ele tem de estar entre as possibilidades históricas da época, e estas possibilidades, por sua vez, são estabelecidas pelo nível de desenvolvimento das forças de produção. Ou seja, enquanto que as forças de produção estabelecem o conjunto de relações de produção possíveis, a luta entre classes “seleciona” qual, dentre as relações de produção que pertencem ao conjunto do possível, será aquela dominante em uma época. Embora nesta concepção de Levine o poder explicativo das forças de produção seja bastante esvaziado, ele ainda se mostra como muito relevante, pois as formas econômicas possíveis são sempre em número muito limitado (HOBSBAWN, 1975, p.58).

Deste modo, o modelo do materialismo histórico que denominamos de teoria das possibilidades históricas modifica o significado de compatibilidade e de incompatibilidade entre as relações de produção e as forças produtivas. A relação de compatibilidade passa a significar apenas que, posto um determinado nível de desenvolvimento das forças de

produção, existe um conjunto de relações de produção que torna possível que a produção material se dê a partir da organização econômica propiciada por essas relações. Sendo assim, ainda que uma forma econômica vigente seja pouco eficiente, tendo em vista que sua perpetuação não significa a impossibilidade da reprodução material da sociedade, não é um imperativo que se realize uma revolução como apregoa a concepção *tecnologicista*.

Por outro lado, a relação de incompatibilidade passa a significar que, posto um determinado nível de desenvolvimento das forças de produção, há um conjunto de relações de produção que são inviáveis como formas de organização da produção social e, neste sentido, elas não são se constituem como possibilidade de organização social da reprodução material da sociedade. Por exemplo, durante a maior parte da história humana a forma de organização social da produção foi, em todos os lugares, a do comunismo primitivo. Isto porque, posto o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, as relações de produção constituídas por classes não eram possíveis: as condições materiais para este tipo de configuração econômica não estavam satisfeitas. Relações de produção constituídas por classes somente podem existir quando o nível da produtividade do trabalho permite que os seres-humanos produzam mais bens materiais do que a quantidade de que precisam para sobreviver. Somente a partir do momento em que as forças de produção estão bastante desenvolvidas é que se torna possível que a sociedade se divida entre uma classe que produz mais víveres do que os necessários para que seus membros reproduzam sua existência material, e outra classe que obtém os seus bens materiais a partir de extração de trabalho excedente da primeira classe. Sendo assim, com o desenvolvimento das forças de produção no seio de uma formação social, surgem as condições materiais de possibilidade para novas relações de produção que antes não eram possíveis.

Muito embora a intenção de Levine seja a de proporcionar um materialismo histórico modificado em relação às próprias formulações de Marx, quando consideramos outros textos de Marx que não aqueles em que o filósofo alemão expõe sua teoria geral da história, sobretudo os textos em que o último procura explicar eventos particulares da história, vemos que o modelo de Levine se aproxima muito mais do materialismo histórico original do que a interpretação *tecnologicista* de Marx. Por exemplo, em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* (MARX, 2009, p.25): “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita”.

Deste modo, se por um lado se deva atribuir liberdade à vontade e agência dos seres humanos e classes, por outro, aquilo que estes podem fazer com a sua liberdade se encontra delimitado por um conjunto de possibilidades, sendo este conjunto estabelecido pelas condições materiais de produção. Com isto fica implícito que determinadas relações de produção que se tornaram não-ótimas quanto ao uso e desenvolvimento das forças de produção podem se perpetuar.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos expor neste texto as formulações gerais do materialismo histórico que engendraram a interpretação da teoria da história de Marx que denominamos de *tecnologicismo*, assim como esta interpretação e o problema que ela acarreta ao suprimir a liberdade dos agentes sociais e a contingência do processo histórico.

Tendo em vista que, inversamente, a interpretação de que a liberdade e a contingência no materialismo histórico cumprem uma função explicativa primordial também pode acarretar em dificuldades, pois é preciso demonstrar de que modo esta interpretação pode ser conciliada com as explicações de cunho deterministas atribuídas ao papel das forças produtivas, expusemos também um modelo alternativo do materialismo histórico, o qual denominamos de teoria das possibilidades históricas, assim como a maneira com que este modelo pode conciliar as teses deterministas e contingenciais do materialismo histórico de Marx.

REFERÊNCIAS

COHEN, Gerald. **Karl Marx's Theory of History: a Defence**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

LEVINE, Andrew. **Arguing for Socialism: Theoretical Considerations**. London: Routledge, 1984.

LEVINE, Andrew; SOBER, Elliot; WRIGHT, Erik Olin. **Reconstruindo o Marxismo**. Trad.: Pedrinho A. Guareshi. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. Trad.: José Paulo Netto. São Paulo: Global Editora, 1985.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Trad.: Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Introdução de E. J. Hobsbawn. Trad.: João Maia. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

_____. **Manifesto Comunista**. Trad.: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Trad.: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2009.

CAPÍTULO 10

NOTA SOBRE A CRIAÇÃO FILOSÓFICA NA SOCIOPOÉTICA – ALGUNS CRUZAMENTOS INTERCULTURAIS

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 24/05/2020

Jacques Gauthier

Professor aposentado do Ministério da
Educação Nacional da França
Doutor em Ciências da Educação
Salvador – Bahia
[http://buscatextual.cnpq.br/Jacques henri
maurice gauthier](http://buscatextual.cnpq.br/Jacques%20henri%20maurice%20gauthier)

RESUMO: Após revisitar a elaboração filosófica favorecida pela Sociopoética devidamente apresentada (problemas, *confetos*, *intuicetos*, *sensacetos* e personagens conceituais), o autor cruza a criação sociopoética ilustrada por trechos de uma pesquisa em Educação ambiental com as invenções culturais de resistência à colonização dos indígenas Huni Kuin (Kaxinawá) e seus principais conceitos. Daí sai uma nova concepção dos devires, híbridos, diferentes dos devires encontrados em Deleuze e Guattari, que são mais puros, mas também, presos numa lógica binária tipicamente eurodescendente. Para finalizar, o binarismo e até, as polaridades, encontram sua extinção no “devenir-vacuidade”, o silêncio da vacuidade e do surgimento interdependente de todos os seres, numa visão decolonial espiritualizada, transpessoal, amorosa e revolucionária da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Sociopoética; Interculturalidade; Huni Kuin; Filosofia da pesquisa.

NOTE ON PHILOSOPHICAL CREATION IN SOCIOPOETICS - SOME INTERCULTURAL CROSSINGS

ABSTRACT: After revisiting the philosophical elaboration favored by the duly presented Sociopoetics (problems, *confets*, *intuicets*, *sensacets* and conceptual characters), the author crosses the sociopoetic creation illustrated by excerpts from a research in Environmental Education with the cultural inventions of resistance to the colonization of the indigenous Huni Kuin (Kaxinawá) and its main concepts. Hence a new conception of becomings, hybrids, different from the becomings found in Deleuze and Guattari, which are purer, but also stuck in a typically Eurodescending binary logic. Finally, binarism and even polarities encounter its extinction in “becoming-emptiness”, the silence of emptiness and the interdependent emergence of all beings, in a spiritualized, transpersonal, loving and revolutionary decolonial vision.

KEYWORDS: Sociopoetics; Interculturality; Huni Kuin; Philosophy of Research.

Não se esqueçam de dançar!

Entoem bem, sem se enganar,

Os cantos que Tupã lhes inspirou.

Se não coletarem esses cantos,

Se não tiverem paciência,

Se a perseverança lhes faltar,

Se não tiverem paciência com seu próprio corpo,

Então vocês não adquirirão a força.

Os Gêmeos Sol e Lua,

1 | A SOCIOPOÉTICA

A profunda originalidade da Sociopoética (ver Gauthier, 2012) é de transformar o grupo-pesquisador em filósofo coletivo, com a elaboração de *problemas* originais, a criação de *confetos*, *intuicetos* etc. e a identificação do *personagem conceitual* manifestando-se em nós, grupo-pesquisador. Problemas, conceitos e personagens conceituais permitem definir a atividade filosófica segundo Deleuze e Guattari (1992), e Gauthier introduzi noções mais amplas como confeto ou intuiceto.

A Sociopoética é caracterizada por cinco orientações básicas:

1. A criação de um *grupo-pesquisador*, autor coletivo da pesquisa, como se fosse um filósofo emergente percorrido de diferenças, contradições, linhas de fuga... os pesquisadores acadêmicos são apenas facilitadores da pesquisa.
2. A valorização das culturas colonizadas e de resistência na leitura dos dados de pesquisa (por exemplo por um pajé ou uma mãe-de-santo), e até, na sua produção, na perspectiva da dialogicidade crítica segundo Paulo Freire com a leitura acadêmica.
3. A mobilização de todas as capacidades de conhecer que possui o corpo (sentidos, emoções, intuição, razão prática e razão teórica).
4. O uso de técnicas artísticas de produção de dados, que facilitam a expressão dos saberes inconscientes do grupo-pesquisador.
5. A propriedade intelectual da pesquisa pelo grupo-pesquisador, que não pode ser explorado cognitivamente pela academia.

Metodologicamente, os passos de uma pesquisa sociopoética são os seguintes: negociação com a instituição ou movimento anfitrião da pesquisa. Criação do grupo-pesquisador a partir de jogos liberando as interações, explicitação do tema gerador e do decorrer da pesquisa. Dentro de um relaxamento dos corpos, produção de dados, os copesquisadores (membros do grupo-pesquisador) não podendo conhecer antecipadamente a pergunta feita, para a resposta surgir do inconsciente, sem censura racional. Imediatamente, produções artísticas individuais. Na mesma sessão, ou numa sessão posterior, socialização e análise das criações “na hora”, pelo grupo. Depois, o(s) facilitador(es) estudam “em casa” os dados produzidos, como se fossem de um pensador só, evidenciando diferenças, contradições, linhas de fuga, alianças etc. Numa outra sessão, eles apresentam aos copesquisadores as “conclusões hipotéticas” desse estudo, sob forma de problemas, confetos etc., e o grupo-pesquisador vai validar ou não essas conclusões, ampliá-las (geralmente esse momento é extremamente rico), rizomatizar.

Recomendamos duas técnicas diferentes (cada técnica favorecendo a emergência

de certo tipo de dados) para uma pesquisa de mestrado, e três para um doutorado. No fim da pesquisa, é bom realizar entrevistas individuais ou em pequenos grupos direcionadas para a compreensão da originalidade e singularidade do aporte de cada membro do coletivo. Identificamos antes de nos separar o personagem conceitual que se expressou através da nossa pesquisa.

Fica na responsabilidade do pesquisador acadêmico cruzar essa pesquisa com as suas leituras teóricas, apontando o que aprendeu que nunca autor tinha pensado antes.

21 ALGUMAS PONTUAÇÕES FILOSÓFICAS

O *problema* aparece no grupo-pesquisador não como mera dificuldade da vida (“tenho um problema”), o que seria pouco filosófico, mas como dificuldade no pensamento: contradição, paradoxo, obstáculo encontrado no próprio tema gerador da pesquisa (que obviamente, pode se traduzir em problema na vida, principalmente, na nossa vida institucional). Vou dar um exemplo: o/a “educador/a ambiental” como tema-gerador revelou-se na pesquisa (a partir da pergunta: “Quem é o/a educador/a ambiental”) como grávido de uma problemática filosófica de quatro pontas: a natureza exterior, minha natureza íntima, a instituição acadêmica e a comunidade acolhedora das nossas práticas.

- Substituímos a noção de “conceito” pela noção de “confeto” (conceito carregado de afeto). Temos muitas razões válidas para fazer isso, entre elas o fato de que as pessoas geralmente não pensam sem dar uma cor afetiva muito forte a seu pensamento, assim como os resultados das pesquisas em ciências cognitivas mostrando que sem afeto é simplesmente impossível pensar. O confeto se adapta muito bem a uma apresentação em forma de rizoma, pois, na pesquisa evidenciam-se elos entre esferas bastante heterogêneas da vida, diretamente expressas pelo grupo-pesquisador enquanto singularidade percorrida de várias tensões, ressonâncias, alianças e conflitos, divergências e convergências... Todas as pesquisas sociopoéticas criam com alegria tais confetos rizomáticos. Sua principal qualidade é a ligação entre áreas heterogêneas do existir, em boa conformidade com a noção de “rizoma” em *Mille Plateaux* (Deleuze e Guattari, 1980). Às vezes, o grupo-pesquisador cria palavras-malas, uma palavra só sintetizando duas ou três outras, como encontramos muito na psicanálise “Interpretação dos sonhos”. É bom reler como Deleuze e Guattari falam do “conceito” em termos de *ritornelo*, ou seja, da definição, pelo canto do pássaro-filósofo, dos limites de um território protetor à abertura de suas fronteiras a movimentos de ida e vinda, de exploração rizomática desterritorializante e de construção de “máquinas de guerra” semióticas revolucionárias. Nossos confetos sociopoéticos cantarolam sua pequena canção “CRICRI”, criativa-crítica.

No amadurecimento da sociopoética apareceram novas misturas finas. Sempre gostei do esquema de Jung, com as sensações do lado da Terra, as emoções do lado da Água, a intuição do lado do Fogo, as várias formas de razão (razão de tipo acadêmico

e matemático e razão de tipo popular: a palavra certa dita no momento certo) e o agir do lado do Ar. O confeto é “Águar”. Mas não tem razão para não existirem “Fogar” (o *intuiceto*: quando o pensamento racional encontra uma potente intuição, não logicamente comprovável mas que se impõe como “verdade”) e o “Terrar” (sensação-pensamento: quando o pensamento racional toma a forma de sensações fortes: uma ideia surgindo quando estamos dançando, tocando...). Se a criação sociopoética balançar mais do lado do afeto, falaremos de confeto; se balançar mais do lado da intuição, falaremos de intuiceto. Vou dar um exemplo de confeto, e outro de intuiceto, sempre na pesquisa com tema-gerador “O/a cuidador/a ambiental”:

- um confeto: no cuidar ambiental encontramos ou criamos *“Portais transculturais de subtilização, purificação e harmonização instituintes a partir das tensões e conflitos externos e internos”*;

- um intuiceto: *“Revelação progressiva do velado em mim pela desconstrução do mais seguro e pela minha responsabilização no coletivo rumo à criação de dispositivos instituintes de reciprocidade, criadores de sincronidades”*.

Engraçado o fato de que na referida pesquisa, não tecemos confetos sob a forma acostumada na sociopoética de substantivos relacionados por um “-” (por exemplo: “conflitos-internos/externos-harmonização-transculturalidade”); esse tipo de formatação rizomática dá mais espaço para os leitores devanearem, mas o modo como formulamos esse confeto na referida pesquisa tem a vantagem de insistir no *processo*, no agir em curso. Não há regra, é uma questão de gosto e, talvez, de orientação filosófica.

Além dos confetos podemos considerar, fora do pensamento em si (fora de ar elevado ao quadrado!), a “Terráguia” (sensação-emoção: que existe quando o amor se faz, no cuidar etc.), “Terrafojo” (sensação-intuição: penso na homeopatia, ou ainda, na prática da meditação), “Águafojo” (emoção-intuição: algo foi tocado profundamente em mim e assim abriu-se uma paisagem que nem imaginava! Como nas grandes obras de arte? – Pelo menos, do ponto de vista do artista!).

- A identificação do personagem conceitual que realizou a pesquisa através do grupo-pesquisador é importante. Na pesquisa que escolhi de citar aqui, sobre o/a cuidador/a ambiental, fomos como grupo-pesquisador a voz, o porta-voz da *“Coruja da ancestralidade negríndia, mediadora de sincronidades a partir de durações heterogêneas, por desvelar os segredos da noite dentro de nós e estrelar nosso olhar, assim como, tornar um sol nosso coração”*. Voz de Coruja!

É bom lembrar que Deleuze e Guattari (1992) destacam cinco “traços” característicos dos personagens filosóficos: os traços *pático* (emocional), *relacional*, *dinâmico*, *jurídico* e *existencial*. Pode ser interessante identificá-los (detalhes poderão ser encontrados no livro de referência da Sociopoética (GAUTHIER, 2012).

3 I O PERSPECTIVISMO SEGUNDO A SOCIOPOÉTICA

Pensar é *experimental*, dizem pragmatistas como James ou Dewey, e mais perto de nós, os esquizoanalistas Deleuze e Guattari. Brincamos com as perspectivas, os jogos de linguagem e categorização, para treinarmos nossa imaginação criadora e, quem sabe, encontrarmos algo de parecido com o “imaginal” tanto estudado por Corbin (2012) - logo, as formas espirituais e sagradas que tornam o pensamento humano possível: “Isso pensa em mim”; “o Pensamento pensa através de mim” poderia ter escrito Spinoza. Essa mistura pode parecer cada vez menos fina e mais bárbara, mas não podemos nos esquecer de que estamos aqui no Brasil, país de muitas miscigenações, terríveis para os guardiões da pureza. Só um exemplo: o povo brasileiro, não satisfeito com a invenção da Umbanda, mistura de candomblé de matriz africana nagô-jeje-angola com o espiritismo europeu com base na Bíblia semita e na reencarnação oriental (já muitas hibridizações!), criou a Umbandaime, onde o transe ayahuasqueiro de origem indígena se mistura com o transe dançante de origem africana. Deixemos em aberto essa discussão, já que numa certa perspectiva, as medicinas indígenas nativas da Terra foram colonizadas e descaracterizadas pelo cristianismo e espiritismo eurodescendentes nas igrejas e egrégoras daimistas.

“I BWIRI” diziam meus amigos da ilha de Uvea, no Pacífico-Sul, onde defendi meu Doutorado em Educação na Universidade Popular de Kanaky (parcialmente inspirada em Paulo Freire... misturas, misturas...), com, na banca, Ninã Wea, guardião da “palavra-de-honra” da comunidade como presidente, e como membros, os mortos assassinados pelo exército francês na luta pela independência kanak socialista. *I bwiri*, em língua laai, significa “para ver” (ver Gauthier, 1996). Porque o pragmatismo dos indígenas de lá faz com que nada pode ser concluído antes de a gente experimentar. O mundo dos conceitos não está cheio de pureza celestial, ele nasce do útero da terra e da comunidade, com respeito às linhagens ancestrais que já experimentaram a vida e tiraram suas próprias conclusões.

A diferença entre o trabalho sociopoético de criação conceitual num *grupo-pesquisador* e a atualização de energias cognitivas e afetivas ancestrais numa *comunidade indígena* é que os sociopoetas estamos numa área de jogo, estamos brincando com o pensar, dentro do pensar. Eis o nosso “devir-criança”. Será que o futuro da academia depende do nosso jeito de pensar?

Pelo menos somos imunes ao perigo de nos tomar demais a sério, de santificar o nome das nossas criações conceituais. Essas são o conhecimento de parte do seu inconsciente por um determinado grupo-pesquisador num certo momento e lugar, com determinadas técnicas de pesquisa e tentativas de atualização de nossa imaginação criativa através de jogos intelectuais mais ou menos ousados... A academia perceberá tranquilamente (ou não) que descobrimos coisas que ninguém pensou antes. Porque experimentamos. Porque instituímos um grupo-pesquisador pragmático, em situação de abertura ao inédito, à poética do existir e seus desafios, sem reproduzir as classificações e

separações academicamente instituídas. Dito de outro jeito: esquizo-analisamos.

4 | ENTRELUGARES, INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO: RUMO A UMA CONCEPÇÃO “DECOLONIAL” DO CONCEITO

No povo Huni Kuin (chamados pelos seus adversários de Kaxinawá - povo morcego), o ideal de pureza étnica é casar com seus primos cruzados conforme à ordem ancestral HIDI do mito pré-dilúvio. Mas, conforme estabeleceram Deshayes e Keifenheim (1994), 80% entre eles não respeitam esse nobre ideal, e casam com outros Huni Kuin, ou outros índios, ou ainda, com não índios integrados no esquema de relacionamentos virtuais aceitáveis. Eles mostram assim que o Self, a flexibilidade que permite a emergência de conceitos (pensar é sempre pensar que penso, pelo menos, dentro da linguagem), não existe sem a alteridade e sem abertura recíproca.

Essa zona de abertura e indeterminação é chamada de KAYABI, zona de “terceiro-incluído”, onde - ao sair do modelo ideal de relações que define o Huni Kuin na pureza - se pode inventar novas alianças e expandir a zona de doação desejável do “eu”, logo, ampliar o “eu”.

Existe uma outra forma de alteridade, chamada de BEMAKIA, que diz respeito ao que não se pode incluir: os Brancos e os Incas, que entram em oposição excludente com os Huni Kuin por causa da opressão/escravidão sofrida; essa oposição e exclusão - sofrida antes de instituída, reativamente, pelo próprio pensamento indígena - supera o fato positivo de os Brancos possuírem as ferramentas metálicas desejáveis, facilitadoras da produção material no dia-a-dia (de fato, os Huni Kuin podem obtê-las através de trocas KAYABI, ao contornarem o perigo branco numa invenção cultural includente, pelas margens).

Essa alteridade BEMAKIA é pensada por Deleuze e Guattari ou Foucault no mundo branco sob forma do que chamam de “molar” e “micropoderes opressores”. Voltando à profundidade da mata e ao seu território ancestral após um contato de escravidão pelos Brancos, os Huni Kuin traçaram uma “linha de fuga” libertadora impossível de ser capturada pelas máquinas de poder colonial.

Mas os Huni Kuin possuem uma ampla zona de indeterminação e criatividade entre o colonial e eles-como-eram-na-pureza-do-mito, zona de indeterminação onde se amplia a rede de relações definindo o Self/Alteridade; tudo que Deleuze e Guattari (1997) não pensam na sua concepção muito binária dos “devires” (devir-índio, devir-mulher, devir-negro, devir-criança, devir-imperceptível - as linhas de fuga minoritárias, frente ao mundo padronizado branco culto macho adulto etc.) pode ser encontrado neste *entrelugar*, fronteira aberta a negociações internas ao povo, numa cultura ativa (numa “agência”) de resistência à presença (neo)colonial e, rigorosamente falando, “do” colonial.

Vejo nos Huni Kuin um pensamento compatível com o pensamento QUEER, onde alterações em relação à identidade idealizada (em qualquer tipo de mito) definem essa zona

da abertura e liberdade sempre movente, *entre* as dualidades incompatíveis. Podemos DEVIR algo que não depende dos dualismos opressivos vigentes, uma composição fora de qualquer definição. Vejo em Deleuze e Guattari uma dependência inconsciente para com o eurocentrismo, na forma do dualismo (pós)cristão, apesar de todas as advertências que eles dão para não moralizarmos a oposição *molar-molecular* em Mal-Bem e para não fizermos dos devires os caminhos da salvação.

Será que a popularidade de Deleuze e Guattari não seria sedutora demais para nosso inconsciente histórico dualista, com aquele corte instituído pela linha de fuga do devir, contra a ordem colonial-capitalista-patriarcal-adultocêntrico... Em bons eurodescendentes, eles pensaram o ideal, a lógica do conceito, mas há de pensar o real - o qual, como sabem muito bem os Huni Kuin - é híbrido: CRIAR CONCEITOS é criar formas múltiplas de KAYABI, com variados coeficientes de alteridade; é enganar a dualidade (Exu sendo em outro contexto o grande trickster, enganador de dualidades e alma da resistência negra ao colonialismo) e potencializar nossa força de resistência.

Jaulin, eminente antropólogo anticolonialista, escreve na página 23 do seu prefácio à referida obra de Deshayes e Keifenheim, 1994: “KAYABI nem é o verdadeiro nem o falso. KAYABI é o lugar da vida, pois é o lugar da sua invenção, abertura, dinâmica.” E a alteridade molar do Branco ou do Inca é a alteridade *que nos recusa* pelo seu comportamento, não aquela que recusamos. Estávamos abertos ao diálogo e à cooperação no sistema de trocas e colaborações, mas fomos silenciados e oprimidos.

No candomblé, Exu é o terceiro-incluídor. Toda forma de vida singular vem dele. A dinâmica da inclusão é oposta à da exclusão que acabei de apresentar: são os orixás que decidem quem vai renascer neles, independentemente da raça, classe, gênero, idade. Quem vai ser incluído. Logo, o que significa ser branco culto (logo, situado no polo opressor) e ser iniciado como filho de santo ou confirmado como ogã? Teríamos aqui a “pureza” do devir-negro segundo Deleuze e Guattari (que muitos negros de pele não conhecem)? Da mesma maneira, Artaud (1971), ao compartilhar a cerimônia sagrada do Ciguri (Peiote) com os Índios Tarahumara do México, teria vivenciado um “devir-índio” (que Índios evangelizados desprezam hoje como satânico)?

Se não quisermos falar em termos de filosofia abstrata e descontextualizada, a resposta não é simples. Podemos apenas pensar em termos perspectivistas: para o candomblé, o branco iniciado recebe um nome africano sagrado e secreto: ele realmente vivencia um devir-negro. E particularmente, nas cerimônias. Talvez seja o mesmo no mundo indígena das sagradas plantas de poder, sem se esquecer de que muitos povos indígenas mantiveram durante 500 anos suas cerimônias sagradas impenetráveis aos não-índios. Será que no caso, quem pode decidir é a própria planta (“Vovó Ayahuasca, será que sou seu netinho mesmo?”). Mas a vida não acontece apenas em cerimônias. Qualquer que seja minha cor de pele e ancestralidade, vivo num mundo capitalista globalizado que conforma até meu corpo e me confere certas posições de “branquitude”.

Logo, a verdadeira questão é: “Quais as hibridizações que estou *criando* no mundo KAYABI do cotidiano?” A resposta é a cada vez individual e contextualizada. Podemos apenas anotar para nossa reflexão própria COEFICIENTES DE RESISTÊNCIA negra, índia, criança, mulher... numa criatividade QUEER aberta ao indeterminado. Isso é a vida. E essas formas de resistência se cruzam, ecoam uma noutra (ou não) etc.

Estava obviamente pensando no conceito como RITORNELO em Deleuze e Guattari (1980). Definir um território, “cirandarizá-lo” e sair dele. Pensamento-pássaro... No meu ver, o conceito não é um classificador de tipo aristotélico como no dicionário, claro. Ele não corte emitindo fronteiras claras e distintas como em Descartes, claro. Ele canta e encanta, e também não se deixa fascinar, capturar. Ele abre para o indeterminado, para o virtual (o real não atualizado, não “tornado visível” – conforme o que o pintor Paul Klee (1989) diz da arte, que torna o espiritual visível). TODO CONCEITO POSSUI UMA CARGA ENERGÉTICA KAYABI. É como um Huni Kuin que decide casar com uma menina Yawanawá. ELE ATUALIZA A ALTERIDADE INDETERMINADA QUE JAZ NELE - E PERTENCE À SUA IDENTIDADE como terceiro-incluído.

Tenho um exemplo: o conceito de “espaço” em Paul Klee. Ele é abertura ao outro que está nele, para a libertação. Todo o trabalho de Klee no Bauhaus foi firmar essa libertação, dentro do projeto estético-social do Bauhaus mas contra o dogmatismo de Gropius: gerar na tela um espaço que apresente o invisível, o musical, o espiritual (não se esquecer de que a arte simplesmente mostra o que não vemos na vida cotidiana – ver Dewey, 2005). Finalmente, o conceito inclui o virtual, ele mostra uma atualização que pode e deve abrir para visões do virtual não atualizado nele. Mas como encontrar limites, pois, tudo parece possível, a partir de qualquer conceito...? Chegaríamos ao silêncio budista, pois na banana que estou comendo há o universo inteiro colaborando para esse momento?

Aqui mesmo precisamos de uma barreira, o BEMAKIA que “não nos quer” (nós e nosso conceito!). Mais exatamente, vamos precisar de percursos para balizar o que é experiencial (o que faz sentido, pragmaticamente falando - não preciso estudar a teoria da Gravitação Universal para entender como a banana chegou à minha boca - e o que não faz sentido, no contexto). Definimos áreas, universos limitados de significação onde um interpretante é possível (ver Peirce, 1995). Aqui mesmo podemos nos *posicionar* - é nossa liberdade.

Um conceito é uma rede de campos semióticos que se auto-alimentam. Banana: “Quem plantou, quem comercializou, e como? Como aconteceu seu crescimento na natureza humanizada e socializada? Como chegou aqui? Quem sou eu comendo-a, e como estou a comendo? Possui um aspecto espiritual”. Mais ou menos isso.

Estou ganhando assim um prêmio para meu Budismo engajado! Ao definirmos zonas de alteridade implicada e outras excludentes (por causa DELES, os opressores!), estamos nos armando na luta pela Paz. Senão, há uma fuga mesma, colonial mesmo, rumo a um Universalismo religioso negando as diferenças, exclusões e opressões - e mesmo,

as diferenças de vida, positivas, as perspectivas energéticas diferenciadas (“Somos todos irmãos!” - logo, submeta-se à ordem universalizante do colonial e nega sua vida-exu individualizada, diferenciada e diferenciadora...). Assim, CRIAR UM CONCEITO É CRIAR ALIADXS!

- “E os espíritos nessa história: qual sua alteridade? Incluída ou excludente?”

- Parece-me que para os Huni Kuin e muitos outros povos da mata, há uma alteridade radical e extremamente perigosa no fundo da mata e no além de mortes-canibais que podem vir nos atormentar e devorar. Mesmo coisa no candomblé com certos Eguns que sugam nossa energia vital, nosso Axé até provocar a morte. Isso é experiencial, serve nada negá-lo a partir de ideologias boazinhas.

Mas pessoalmente, acredito que esses espíritos devoradores da alma e matadores do corpo inexistem fora da nossa *relação* interna com eles. Agem se abrimos espaço-tempo para eles. Por isso há rituais de proteção/purificação, e uma UNIVERSIDADE DA MATA, cujos Professorxs Titulares são chamadxs Ayahuasca, Jurema, Rapé, oferendas de comida ou tabaco, meditação e silenciamento, rezas... Ou seja, para mim inexistente a exterioridade absoluta BEMAKIA, ela já está em nós, naquilo que La Boétie (2002) chamava de “servidão voluntária”, que começa pelo ódio a si próprio, pelo desamor de si.

Aqui vem a questão da Criança e da psicogênese do Self, com o nascimento, batismo e confirmação do seu apego à escravidão/separação/competição, individuação compulsiva etc.

É isso: quando a criança fala, ela desenvolve um elo interpessoal verbal, com identidades bem definidas e, digamos, «opostas», pelo menos, potencialmente. Nas nossas sociedades capitalistas de consumo individualista, tudo é feito para ela internalizar a sua separação de qualquer alteridade constitutiva do seu Self. Ela entra em competição egoíca (notadamente, na escola), em lugar de ficar aberta ao OUTRO NELA como constitutivo da sua singularidade. Outra coisa: como Stern (1989) mostrou, ela perde o sentimento agudo e prazeroso do existir no afeto, ao recalcar o que fica sem nome, o que não pode ser colocado em palavras nas suas *experiências de BEM-ESTAR pessoal*, em lugar de venerar esse afeto de prazer-sem-nome.

5 | INTERCOMPREENSÃO E VACUIDADE

Na abertura do conceito constituindo a zona de indeterminação KAYABI (que podemos chamar de “QUEER”), temos acesso umx com outrx e umx ax outrx, às memórias ancestrais ou simplesmente experienciais, no conviver: “Sei que estou com sede, e você sabe que sei, como você sabe também que existe algo para me hidratar”. Assim falamos aos nossos guias espirituais, e assim “falávamos sem falar”, comunicávamos intuitivamente com a mãe: o conceito abre para essa dimensão do dito sem ser dito, do silêncio dentro das palavras e das palavras dentro do silêncio (talvez não precisar de símbolos... Estes, só

para gente um pouco dura de compreensão!).

No conceito mesmo, existe esse *espaço* - quinto chakra no Budismo e no Bon xamânico - para a INTERCOMPREENSÃO IMPLÍCITA dentro da alteridade imanente ao Self. Como ser dinâmico, o conceito abre um espaço diplomático para negociações sobre as intenções de cada Self (em mim, pois, meu guia é uma figura do meu Self! Uma alternativa para mim! Dentro de mim!).

A intencionalidade é isso. Visar. Dar e receber, dentro do conceito. Visando o que já me é dado, como diria Winnicott (1975). Aqui chega o Arqueiro Zen, que não precisa atirar, já que acertou desde sempre. Essa é uma dimensão escondida do conceito, que já é silêncio. O erro do Ocidente é ver apenas o jogo do arco-flecha como Yang, expressividade para fora, sem seu complementar Yin do recebimento. Há uma intuição sempre presente no conceito completo, dentro do Logos: FOGAR, para falar como Jung revisitado por mim, como falamos na primeira parte deste estudo. Alimentar o Fogo é silenciar e meditar. Só isso. O grande pensador disso é Nagarjuna (2002) com seu famoso tetralema: “Nem x, nem não-x, nem (x e não x), nem (nem x nem não-x). É com0nos koans Zen: o paradoxo e a indecidibilidade te obrigam a pular fora do pensamento dual, e sentir, intuir, silenciar.

Tocamos aqui no espiritual, mesmo, ao regredirmos ao Sentido do Self da criança de antes da idade de seis meses segundo Stern: existem fluxos de vida, ondas existenciais distintas e sentimos isso energeticamente (conforme teoriza o candomblé sob forma de uma multiplicidade de orixás). Os conceitos não podem ignorar isso: um “conceito-lansã” não é um “conceito-Oxum” etc.

- “Como você configura a ancestralidade nessa sua visão do ‘fazer-conceito’ (muito paradoxal) de antes do conceito?”

- Temos por herança ondas kármicas e genéticas de compreensão-inserção no mundo, comunicação aberta a qualquer modalidade de funcionamento sensorial (uma forma de TERRÁGUA, sentido e afeto, *cuidar e amar dentro dos conflitos, na justiça/justeza e força do coração* - conforme evidenciamos anteriormente). Com as plantas de poder as reabrimos. Assim nos falam os antepassados e a nossa ancestralidade: “AYA-huasca”, o cipó dos espíritos que nos fizeram, que fizeram o que somos, natural e culturalmente! Narby (1995) fala de acesso ao DNA da vida universal através do transe ayahuasqueiro... Não sei. Somos pré-estruturados para viagens espirituais, com certeza - e no mundo do corpo, do seu enraizamento na ancestralidade, que é a fonte onipresente e presente em nenhum lugar, de qualquer gesto cotidiano.

6 | CONCLUSÃO

Nos conhecimentos que os grupos-pesquisadores sociopoéticos criam – personagens conceituais, problemas, *confetos*, *intuicetos*, *sensacetos* e outras composições inter-elementares que não integram o Ar, a Razão, o conceito, há um espaço para a vacuidade

e o silêncio meditativo, potencializadores da construção cooperativa de saberes sólidos, fluentes, gasosos ou plasmáticos (neste caso, saberes de trovão e raio, saberes Xangô, saberes-lansã). Tudo acontece como se o Amor *transpessoal* colocasse o grupo-pesquisador em posição de artista, no caos criador de antes do existir, fora do tempo e do espaço, e num devir em afinação sensível nunca acabado (ver Almendro, 2004; Blin e Chavas, 2011). Pesquisar é da ordem do *ÁICAÍRQ da consciência coletiva e individual: Á de Atenção/ Afeto, I de Intensificação, C de Caotização, A de Ampliação, Í de Integração/Inclusão, R de Recolhimento e Q de Quietude*. É uma forma de conscientização energética, de vista sobre o virtual dentro daquilo que está no aqui e agora, atualizado.

Vivenciamos um “devir-criança” de antes do conceito e da linguagem, onde o experienciar é global, transsensitivo e transsensual, de coração aberto aos ritmos do grupo e além dele, do universo, das ancestralidades presentes nas noites dos nossos dias.

Encontramos um nova forma de devir, a partir do espaço-tempo KAYABI, bem próximo daquele “entrelugar” de que fala Bhabha (2001), orientado por agências pós-coloniais inspiradas em Fanon (1961). Estranho *devir-kayabi*, híbrido e aberto, criador de novos regimes identitários, múltiplos e heterogêneos, que bebem na fonte da ancestralidade para aceitar alterações positivas (que aumentam sua potência de agir, sua alegria).

Esse devir é o caminho, o caminhante e o caminhar, ou seja, na linguagem de hoje, o “amor”. Pois o caminho é um não-caminho: as sementes de vacuidade estão desde sempre aqui no coração. O grupo-pesquisador apenas abre a possibilidade de dar uma voz, ou múltiplas vozes, ou silêncio dentro da voz, desta semente. O grupo-pesquisador pode ser considerada a árvore xamânica ligando o submundo da ancestralidade à espiritualidade celestial, pela mediação dos canais energéticos e das consciências humanas (postura ZHAN ZHUANG no Tai Chi Chuan). Cada integrante do grupo-pesquisador se encontra ao mergulhar dentro do seu poço sem fundo, e se dissolve no coletivo sensível e inteligente, ao se conectar com todxs xs outrxs – e além, e além.

Com efeito, no grupo-pesquisador podemos vivenciar coletivamente uma invenção imprevisível e perigosa de individualizações impessoais (*hecceidades*, segundo Deleuze e Guattari, 1997), através de portais entre multiplicidades heterogêneas (é exatamente o que acontece em viagens xamânicas, dos quais Deleuze e Guattari escrevem a teoria! – Faltando apenas a noção de *metamorfose*, diferente da de *devir*). Isso cria um plano de proliferação de intensidades sem sujeito, de contágio por vizinhança entre moléculas imperceptíveis pertencendo a mundos que normalmente nunca se encontram, um Corpo sem Órgãos percorrido de devires e de zonas de gozo, irredutível às oposições binárias de tipo “masculino/feminino”. Daí surgem segredos de bruxaria, fora dos mundos científicos, artísticos e filosóficos racionalizados.

Em Deleuze e Guattari, essas zonas de indeterminação e de passagem “entre” que caotizam as categorias molares tais como “Homem”, “Mulher”, “Branco”, “Índio”, “Negro”, “Adulto”, “Criança”, “Letrado”, “Xamã” etc. são em primeiro lugar os “devir-mulher” e

“devir-criança”, criando linhas dentro de uma máquina de guerra, um “devir-minoritário” onde se esvaziam, com todas as dualidades instituídas, as oposições mulher-homem e criança-adulto. Assim, podemos induzir da sua reflexão que percebemos o imperceptível, os segredos dos diferenciais de velocidade e lentidão que caracterizam a vida, ao ligarem o elementar com o cósmico (devir-índio no transe ayahuasqueiro, devir-negro no transe do candomblé).

Mas “encontramos-criamos”, como diria Winnicott (1975) outra forma de devir, híbrido, pós-colonial e decolonial, com os indígenas Huni Kuin ou Bhabha após Fanon: a linha de fuga Yang para a fonte na perigosa escuridão da mata, ou para se ligar como guerreiros, rizomaticamente, a outros “mundos”, é uma astúcia necessária para mergulhar no sem-forma e poder assim, potencializado/a, receber, acolher Yin novas formas, numa lógica de mutações indefinitas.

No meu ver, mergulhamos em úteros e universos pré-uterinos, cuja teorização futura pode receber a potente ajuda de Barbara Tedlock (2008) e Jamie Sams (2011): a invenção híbrida no seu aspecto lunar e menstrual, dentro da paciência e perseverança que, segundo o próprio Lao Tse comentado pelo mestre taoísta Wu Jyh Cherng (2011), se atinge apenas ao tocar na vacuidade, além de qualquer oposição ou polarização, na união entre consciência e energia.

Todas essas razões convergem para que diferentemente de Deleuze e Guattari consideremos o *devir-vacuidade* o devir mais radical permeando qualquer experiência (intelectual ou não) - e não o devir-mulher, conforme apontam em *Mil Platôs*. Temos outras boas razões para substituímos o seu conceito de CsO, “Corpo sem Órgãos”, pelo *confeto* de CcC-V, “Corpo com Coração-Vacuidade”. Já se pode intuir por quê.

A forma mais radical de pensamento decolonial é o retorno a nossas origens xamânicas, ao percorrermos não apenas devires, mas também, metamorfoses revelando num mesmo gesto a vacuidade em nós e nos 10.000 seres (ou seja, na tradução ocidental, “na pluralidade das formas de existência reais e virtuais”): eis a Cultura da Paz.

REFERÊNCIAS

ALMENDRO, M. **Psicología transpersonal**: conceptos clave. Madrid: Martínez Roca, 2004.

ARTAUD, A. **Les Tarahumaras**. Paris: Gallimard, 1971.

BHABHA, H. n. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2001.

BLIN, B. e CHAVAS, B. **Manuel de psychotérapie transpersonnelle**. Paris: InterEditions, 2011.

CLASTRES, P. **A fala sagrada** – mitos e cantos sagrados dos índios Guarani. Campinas: Papirus, 1990.

CORBIN, H. **L'imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn 'Arabi**. Paris: Entrelacs, 2012.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mille Plateaux**. Paris: Minuit, 1980.

_____. **O que é Filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **10. 1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível**. In: Mil Platôs. Vol. IV. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DESHAYES, P. e KEIFENHEIM, B. **Penser l'autre chez les Indiens Huni Kuin de l'Amazonie**. Paris: L'Harmattan, 1994.

DEWEY, J. **L'art comme expérience**. Paris: Gallimard, 2005.

FANON, Frantz. **Les damnés de la terre**. Paris: Maspero: 1961.

GAUTHIER, J. **Les écoles populaires kanak: une révolution pédagogique?** Paris: L'Harmattan, 1996.

GAUTHIER, J. **O oco do vento** - Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

KLEE, P. **Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier**. Paris: Denoël, 1989.

LA BOÉTIE, E. **Discours de la servitude volontaire**. Paris: Payot, 2002.

LAO TSE. **Tao Te Ching** - O livro do caminho e da virtude. Ed. do mestre taoísta Wu Jyh Cherng. São Paulo: Mauad X, 2011.

NAGARJUNA. **Stances du milieu par excellence**. Paris: Gallimard, 2002.

NARBY, J. **Le serpent cosmique: l'ADN et les origines du savoir**. Genebra: Georg, 1995.

PEIRCE, C.S. **Semiótica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.

SAMS, J. **Les 13 mères originelles: la voie initiatique des femmes amérindiennes**. Paris: Véga, 2011.

STERN, D. **Le monde interpersonnel du nourrisson**. Paris: PUF, 1989.

TEDLOCK, B. **A mulher no corpo de xamã: o feminino na religião e na medicina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

WINNICOTT, D.W. **Jeu et réalité: l'espace potentiel**. Paris: Gallimard, 1975.

CAPÍTULO 11

RANCIÈRE E A EFICÁCIA POLÍTICA DA LITERALIDADE

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Joelson Silva de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UFRN
Florânia-RN
<http://lattes.cnpq.br/6320452556209193>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal compreender os principais conceitos do filósofo francês Jacques Rancière, desse modo nos debruçaremos especificamente sob a obra *A partilha do sensível*, para tentar responder aos seguintes questionamentos: Em que sentido a literalidade pode ser eficaz do ponto de vista político? Por que as palavras reconfiguram e constroem a realidade e que relação Rancière estabelece entre a historicidade e a literalidade?

PALAVRAS-CHAVE: Partilha do sensível. Política. Historicidade. Literalidade.

RANCIÈRE AND THE POLITICAL EFFECTIVENESS OF LITERALITY

ABSTRACT: This article has as main objective to understand the main concepts of the French philosopher Jacques Rancière, in this way we will look specifically under the work *The distribution of the sensible*, to try to answer the following questions: In what sense can literality be politically effective? Why do words reconfigure and construct reality and what relationship does Rancière establish between historicity and

literality?

KEYWORDS: Distribution of the sensible; Policy; Historicity; Literality.

1 | INTRODUÇÃO

O que quer dizer Jacques Rancière quando afirma que “o homem é um animal político porque é um animal literário, que se deixa desviar de sua destinação natural pelo poder das palavras”? (RANCIÈRE, 2005, p. 59) Essa frase lembra muito o pensamento de outro filósofo... Aristóteles, ele mesmo que na obra *Política* expõe o seguinte pensamento: “o homem é por natureza um animal político”. Aristóteles reflete sobre a gregariedade do homem na vida da cidade, o homem por natureza é um animal privilegiado porque tem a linguagem para distinguir o que é certo e o que é errado, o que é justo e o que é injusto, ou seja, o homem é por natureza um animal político, um animal predisposto a conversar para deliberar sobre a vida na comunidade, o homem é o único animal que tem essa possibilidade natural de viver em comunidade, porque tem a capacidade de expressar seus pensamentos e sentimentos através da linguagem. Rancière, todavia, vai além do que pensa Aristóteles, apesar da clara semelhança entre os dois pensamentos. Há alguma diferença entre as duas frases?

Rancière inclui um novo elemento que parece não estar presente no pensamento de

Aristóteles. Que elemento novo é esse? Vamos pensar um pouco mais e reler as duas frases. Percebe-se que Aristóteles atribui a natureza o fato de o homem ser um animal político, capaz de viver em sociedade, é uma atribuição natural do homem o discernimento. Já o filósofo francês Jacques Rancière, não atribui simplesmente à natureza a causa de o homem ser um animal político, ele, diferentemente de Aristóteles, defende que o homem somente é um animal político porque é literário, ser literário é a condição para que o homem seja político. A literalidade parece ser a qualidade para que o homem seja político. Entretanto, o conceito de literalidade não aparece de forma clara na citação acima. O que significa ser literário? Como a literalidade pode ser considerada a causa para que o homem seja um animal político? Essas questões serão objeto de estudo nesse texto para que possa ser esclarecida a posição do filósofo francês Jacques Rancière, principalmente, na obra *A partilha do sensível*.

2 | O HOMEM COMO ANIMAL LITERÁRIO

No texto *A partilha do sensível*, Jacques Rancière se refere à literalidade como sendo “a condição e o efeito da circulação dos enunciados literários” (RANCIÈRE, 2005, p. 59), a literalidade como uma qualidade que o homem já traz consigo naturalmente, ela possibilita uma movimentação do homem contrária à sua tendência natural. Os enunciados tem um grande poder de desviar os homens de sua destinação, fazendo com que as palavras transformem o homem num ser político. As palavras se apropriam dos corpos e os transformam, mas não da mesma maneira, constituindo uma padronização dos corpos; ao contrário, a literatura desincorpora os indivíduos, desviando de suas ações cotidianas, como afirma Rancière, a literalidade provoca justamente linhas de fratura no que é comum.

Entretanto, o que significa desincorporação? Em *A partilha do sensível*, no quarto capítulo cujo título é: “Se é preciso concluir que a história é ficção. Dos modos de ficção”, Rancière faz uma relação entre a política e a estética. Ele diz que “os enunciados políticos e literários fazem efeito no real”, eles – os enunciados - têm uma grande força que possibilita a configuração ou reconfiguração do sensível. Nas palavras do filósofo, os enunciados “traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos do ser, modos do fazer e modos do dizer” (RANCIÈRE, 2005, p. 59), ou seja, os enunciados se relacionam de forma direta com o homem, possibilitando sua emancipação intelectual.

A relação entre política e estética se dá nas intervenções políticas dos artistas na sociedade, mesmo que estes não tenham o objetivo de intervir, as pessoas se apropriam dos enunciados para modificar a história. Entretanto, essa relação estético-política provoca debates sobre a autonomia da arte ou a sua submissão política. A poesia, por exemplo, não tem contas a prestar quanto à “verdade” daquilo que diz, porque em seu princípio, não é feita de imagens ou enunciados, mas de ficções. Segundo Arthur Freitas, “Rancière tende a ver as próprias práticas artísticas como formas modelares de ação e distribuição

do comum” (FREITAS, 2006, p. 216).

Os enunciados são estéticos na medida em que possibilitam uma relação com o que pode ser visto, dito e pensado, porém, eles, por outro lado, também podem reconfigurar ou estabelecer novas formas de enxergar as coisas e a realidade. É por serem estéticos que os enunciados podem ser considerados como políticos. É nesse sentido que podemos dizer que a literatura provoca emancipações, pelo poder das palavras os homens transformam o mundo. Ainda sobre a desincorporação e a força dos enunciados, diz o filósofo: “Os enunciados se apropriam dos corpos e os desviam de sua destinação na medida em que não são corpos no sentido de organismos, mas quase-corpos, blocos de palavras circulando sem pai legítimo que nos acompanhe até um destinatário autorizado” (RANCIÈRE, 2005, p. 60). A apropriação dos corpos possibilita os enunciados ou palavras, tornam possível uma redistribuição do comum, consequentemente modificando a partilha do sensível. A partilha do sensível, como diz o próprio filósofo, é “um modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes excluídas” (RANCIÈRE, 1995, p. 14).

Em *A noite dos proletários*, esse é o sentido utilizado por Rancière para explicar o significado da literalidade, no sentido transformador, que modifica os corpos ou organismos. Durante todo o dia os proletários são produtores alienados, à noite eles reproduzem, ou seja, produzem novamente a sua força para que no outro dia comece tudo outra vez. Rancière dá um novo significado a noite e a considera não só como esse espaço de tempo em que os proletários descansam e se recompõem para mais uma jornada de trabalho árduo. O filósofo francês enxerga uma nova possibilidade para pensar a noite dos operários. De que forma ele enxerga essa nova possibilidade? O filósofo se refere à noite como espaço para o pensamento, em que o sujeito pode se emancipar e se desincorporar, na noite o proletário tem uma desorientação positiva que possibilita uma transgressão, melhor dizendo, uma reflexão sobre a sua situação e, mais importante, é à noite que o proletário pode pensar, resgatar e tentar construir suas utopias, essas utopias são imaginadas somente pelo poder da linguagem e das palavras.

3 | A UTOPIA O PODER DAS PALAVRAS

É importante ressaltar e explicar o que significa utopia. No texto *A partilha do sensível* aparece dois significados distintos para essa palavra. No primeiro, Rancière explica que “utopia é o não-lugar, ponto extremo de uma reconfiguração polêmica do sensível, que rompe com as categorias da evidência”. A utopia, nesse sentido, é o lugar que não existe de forma evidente e real, é um ponto extremo inalcançável que não pode ser. E o segundo sentido significa “a configuração de um bom lugar, de uma partilha não polêmica do universo sensível, onde o que se faz se vê e se diz se ajustam exatamente”. Ele diz que a utopia é o espaço onde o que se faz, se vê e se diz se ajustam exatamente, fica claro que a utopia é

o espaço em que as palavras têm um grande poder, pois que elas estão numa constante e coerente sintonia com a realidade. Em *A partilha do sensível*, o filósofo diz que:

As utopias e os socialismos utópicos funcionaram com base nessa ambiguidade: por um lado, como revogação das evidências sensíveis nas quais se enraíza a normalidade da dominação; por outro, como proposição de um estado de coisas no qual a ideia de comunidade encontraria suas formas adequadas de incorporação, no qual seria, portanto suprimida a contestação a respeito das relações das palavras com as coisas, que constitui o núcleo da política (RANCIÈRE, 2005, p. 60).

Os movimentos socialistas, segundo Rancière, sempre consideraram a utopia nesses dois sentidos. Analisar essa ambiguidade presente no conceito de utopia leva o filósofo francês a pensar na cena da noite dos proletários como uma oportunidade para que o proletário se desvie de sua destinação social e se desincorpore para que possa transformar as palavras em acontecimentos. Como ele mesmo lembra em *A partilha do sensível* a sua análise feita em *A noite dos proletários*:

O que os engenheiros Saint-simonianos propunham era um novo corpo real da comunidade, no qual as vias fluviais e os trilhos traçados no chão tomariam o lugar das ilusões, da palavra e do papel. O que os operários fazem não é opor a prática à teoria, mas devolver a esta última seu caráter de "irrealidade", de montagem de palavras e de imagens, próprio para reconfigurar o território do visível, do pensável e do possível (RANCIÈRE, 2005, p. 59).

Destarte, a literalidade parece ser um campo em que o homem está envolvido e que possibilita construir a realidade a partir do poder da linguagem, um campo responsável pela construção de acontecimentos. Rancière parece estar sempre procurando nos mostrar de que forma a literalidade pode nos emancipar e pode nos transformar e também de que forma a literatura ajudou a emancipar sujeitos ao longo da história. Não se trata de uma eficácia positiva da literalidade, mas de uma eficácia política que está entrelaçada a toda a vida em comunidade.

Voltando a falar na semelhança entre o texto de Aristóteles e Rancière, pode-se dizer que Rancière pensa, talvez, que as palavras ou a linguagem, além de nos dá o discernimento para saber o que é bom e o que é ruim, pode transformar a realidade e os sujeitos. A literatura nunca foi inútil, teve sempre sua eficácia política. Entretanto, isso não é tudo, o filósofo faz uma relação entre literalidade e historicidade que, se compreendidas coerentemente, pode nos ajudar ainda mais a endossar a tese de que as palavras fazem a história e que a história é ficção. A relação entre ambas se dá na transformação e construção que os enunciados propiciam ao homem, os enunciados modificam as ações do homem. A este respeito, diz o filósofo: "os enunciados políticos ou literários fazem efeito no real. Definem modelos de palavras ou de ação, mas também regimes de intensidade sensíveis" (RANCIÈRE, 2005, p. 59).

4 I LITERALIDADE E HISTORICIDADE

E, por último, devemos tentar responder a seguinte questão: se o homem, como diz Rancière, se desvia de sua destinação natural pela força dos enunciados e faz deles um meio de reconfigurar o visível e o que já foi pensado, que relação pode ser estabelecida entre literalidade e historicidade? Na obra *A partilha do sensível*, podemos perceber que Rancière considera que a literatura, modifica os corpos, ou melhor, quase-corpos, já que Rancière usa essa terminologia para diferenciar de corpo no sentido de organismo. Ao modificar esses quase-corpos e os desviar de sua destinação para a qual eles tendem naturalmente, a literatura reconfigura ou refaz o mapa do sensível, mudando os gestos dos indivíduos, assim, a literatura reconfigura o real e essa reconfiguração só é possível porque os enunciados se apropriam dos homens ou os homens se apropriam dos enunciados, eles tomam para si essas palavras e acreditam que elas podem modificar ou reconstruir a história. O próprio Rancière, falando do poder dos enunciados, torna mais claro ainda essa relação entre historicidade e literalidade no seguinte trecho, diz que ele: “Reconfiguram o mapa do sensível confundindo a funcionalidade dos gestos e dos ritmos adaptados aos ciclos naturais da produção, reprodução e submissão” (RANCIÈRE, 2005, p. 59).

A partir dos enunciados, o homem se desincorpora da submissão, ele sabe que pode reconfigurar os espaços comuns. Entretanto, os enunciados não produzem “corpos coletivos” o que eles fazem é introduzir “nos corpos coletivos imaginários linhas de fratura, de desincorporação” (RANCIÈRE, 2005, p. 59). Rancière nos faz entender que a partilha do sensível é feita com base na multiplicidade de percepções, assim funciona a “fábrica do sensível”, com base no entrelaçamento de posições individuais num todo comum. Porém, não há uma homogeneidade nessas posições, por isso a partilha está sempre se fazendo e se refazendo, de forma polêmica e a partir do que o filósofo chama de “heterotopias”, ou seja, formas ou “ficções” diferentes de pensar a realidade. Em uma de suas vindas ao Brasil, Rancière concedeu uma entrevista à revista *Cult* em que essa questão da reconfiguração do sensível é mencionada. Diz ele:

Podemos pensar nisso baseados nas revoluções que já aconteceram. Em primeiro lugar, uma revolução é uma ruptura na ordem do que é visível, pensável, realizável, o universo do possível. Os movimentos de revolução sempre tiveram a forma de bolas de neve. [...] Criam-se cenas inéditas, aparecem pessoas que não eram visíveis, pessoas na rua, nas barricadas. As instituições perdem a legitimidade, aparecem novos modos de palavra, novos meios de fazer circular a informação, novas formas da economia, e assim por diante. É uma ruptura do universo sensível que cria uma miríade de possibilidades (RANCIÈRE, 2009).

Nesse trecho, o filósofo claramente explica que qualquer tipo de revolução representa uma desincorporação ou uma linha de fratura entre formas de sensibilidade. Representa a ruptura de uma ordenação do real em que os enunciados já não têm mais

legitimidade, assim surgem novos enunciados que dão conta da reestruturação do universo sensível. Essa passagem representa bem a relação entre literalidade e historicidade, isso porque, segundo Rancière, todo processo de cisão ou revolução histórico se fez a partir do poder que as palavras exercem na vida do homem, a partir da sua apropriação sobre essas palavras, novas cenas são criadas. O que antes era ilegítimo ou “ficcional” passa a ser uma nova configuração do real.

Arthur Freitas, em seu artigo *O sensível partilhado: estética e política em Jacques Rancière*, assinala que o filósofo francês considera que “há já *na base da política* uma *estética primeira*, ou seja, um modo de, ao mesmo tempo, dividir e compartilhar a experiência sensível comum” (FREITAS, 2006, p. 216). Essa estética primeira seria a “partilha do sensível” que é uma forma conturbada de organização e divisão dos espaços comuns. O comentador de Rancière também considera que as “práticas artísticas” são formas de modelar ou modificar a ação dos indivíduos e configurar o real. Desse modo, é considerando as práticas artísticas, inclusive a prática literária, como formas de configuração do real e do espaço sensível que, talvez, encontramos o ponto principal da relação estabelecida por Rancière entre estética e política. A literalidade também é uma prática artística, uma forma de modificação do visível ou do sensível. Assim, existe uma eficácia política presente nessa prática artística e política que é a literalidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma sucinta, porém coerente, nesse texto podemos compreender alguns conceitos centrais do pensamento de Jacques Rancière. No que se refere à literalidade, podemos perceber que, no entender do filósofo, é ela que possibilita ao homem criar e reconfigurar a distribuição das partes de forma mais igualitária. Ser literário é a condição para que o homem possa apropriar-se das palavras e fazer delas o instrumento de construção da realidade.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Arthur. **O sensível partilhado: estética e política em Jacques Rancière**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 44, p. 215-220, 2006. Editora UFPR.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Trad. Mônica Costa Netto. Ed 34: São Paulo, 2005.

_____. **Políticas da escrita**. Ed 34: São Paulo, 1995.

_____. **A associação entre arte e política segundo o filósofo Jacques Rancière**.

Revista Cult. V. 139. Setembro de 2009. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/category/edicoes/139/>

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC Portugal, 2014-2016). Pós-doutorado (em andamento) em Formação de professores, Identidade e Gênero pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra ESEC (2017-); Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/Goiás (2010-2014, CAPES 5); Doutorado em Ensino (em andamento), com objeto de tese na área da Educação Matemática/Desenvolvimento Profissional de Professores e tecnologias pela Universidade do Vale do Taquari/UNIVATES (2018 -, CAPES 4); Doutorado em Educação (em andamento), com objeto de tese na área de Currículo e Identidade Juvenis pela Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA (2020 -, CAPES 5); Mestre em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pelas Faculdades EST (2007-2008, CAPES 5). A nível de graduação possui formação multidisciplinar com: Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (2004); Licenciatura em Pedagogia habilitação: séries iniciais, orientação e supervisão escolar, pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICSH (2005) e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira/FBB (2011). É professor Titular C-II da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior/FIMES/UNIFIMES desde 2014 (Onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação) e professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás desde 1999 na disciplina de Matemática. Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Inhumas FACMAIS, Linha 2 Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos; Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul UEMS, Linha 1 Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019) e do MPIES Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia UNEB (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colider do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Associado na ANPED/Nacional. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do Comitê Científico da Editora Atena (2019 -); Editor da Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais (2020 -). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois grupos temáticos: I Processos Educativos: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II Estudos Culturais: Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Religiosidade e Cultura. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

ELENO MARQUES DE ARAÚJO - Pós-doutorado em Educação (Universidade de Uberaba -UNIUBE), sob a supervisão da profa. Dra Vânia Maria de Oliveira Vieira. É Licenciado em FILOSOFIA pela Universidade Federal de Goiás (1994). Bacharel em TEOLOGIA pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003). MESTRADO em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003). DOUTORADO em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012) - bolsista da FAPEG. É Licenciando em Pedagogia pela FACIBRA (2014). Atuou como professor na Universidade

Estadual de Goiás - UEG - Campus de São Luís de Montes Belos e Iporá - GO, na Faculdade Montes Belos - GO - FMB e no Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás - IFITEG, onde coordenou o Curso de Filosofia (2010-2013). Lecionou nos cursos de Letras e Pedagogia na UEG e em Direito e Pedagogia na FMB. Na área de Filosofia tem experiência profissional com as disciplinas de: Introdução à Filosofia, Filosofia da religião, Filosofia, Ética I e II, Seminários I, II, III e IV, Filosofia da Educação, Filosofia do Direito. Atua também em disciplinas afins como Antropologia e Educação, Pesquisa e Educação, Educação e Práticas Sociais I e II, Metodologia Científica, Teoria Geral do Estado e Ciência Política, História da Educação. Na área da Teologia e Fenômeno Religioso, atua também em disciplinas como Introdução à Teologia, História das Religiões, Teologia Filosófica, Teologia dos Sacramentos, Teoria Evolucionista dentre outras. É Pesquisador membro dos grupos de pesquisa: GEFOPi-UEG e NEPEM-Unifimes. É autor de livros, capítulos de livros e artigos. E-mail: eleno@unifimes.edu.br

ELISÂNGELA MAURA CATARINO - Pós-doutorado em Educação (em andamento) pela Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC/PT (2017-2019) sob a orientação da Dra. Fátima Neves. Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO (2005 - CAPES 5) na Linha de Pesquisa Religião e Movimentos Sociais. Mestra em Teologia com especialização em Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS (2010 - Conceito 5 CAPES). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2007) e Docência do Ensino Superior pela FAMATEC (2012). Licenciada em Língua Portuguesa e inglesa e suas respectivas licenciaturas, pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e Licenciada em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas - ICSH (2003). É servidora pública da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUCE (1999 - Professora P-IV) e da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (2015 - Professora Titular - CII), onde atua como professora na Pós-graduação e nos Cursos de Medicina Veterinária, Engenharia, Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Coorientadora no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - MPIES/UNEB. Colíder do Grupo de Pesquisa Psicologia, Processos Educativos e Inclusão da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Pesquisadora no Grupo de Pesquisa NEPEM/UNIFIMES/CNPq. Atualmente trabalha com as seguintes temáticas: Literatura. Linguagem. Educação e Diversidade e Educação Especial com foco nos surdos. E-mail: mauro@unifimes.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aristóteles 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 108, 109, 111

B

Biopolítica 45, 54, 55, 56

D

Democracia 5, 8, 15, 37, 77

Dialética 3, 7, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31

E

Educação 10, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 16, 36, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 76, 77, 85, 95, 99, 114, 115

Educação bancária 10, 59, 61, 62, 63

Emancipação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 16, 43, 66, 68, 71, 109

Ensino de filosofia 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 85

Exercício de si 66, 67, 68, 73

F

Filosofia 1, 2, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 31, 43, 46, 47, 58, 59, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 94, 95, 101, 107, 114, 115

H

Humanidade 5, 6, 9, 10, 11, 13, 15, 22, 29, 31, 60, 64, 77, 78, 80, 82, 83, 84

I

Inclusão 41, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 72, 100, 101, 105, 115

Interculturalidade 95

N

Normalização 45, 53, 54, 56

P

Política 9, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 41, 42, 43, 49, 71, 76, 81, 82, 84, 87, 91, 94, 108, 109, 111, 113, 115

R

Racionalismo 1, 2, 24

S

Sociopoética 95, 96, 97, 98, 99, 107

T

Tendências pedagógicas 59, 63, 64

Teoria crítica 1

U

Ubuntu 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

V

Verdade 1, 8, 13, 18, 19, 23, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 43, 48, 51, 57, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 98, 109

REFLEXÃO SOBRE TEMAS E QUESTÕES EM ÁREAS AFINS À FILOSOFIA



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

REFLEXÃO SOBRE TEMAS E QUESTÕES EM ÁREAS AFINS À FILOSOFIA



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br