

Reflexões sobre
a filosofia
e seu ensino

Marcelo Máximo Purificação
Keffn Karine Arantes Andrade
Marcos Gomes Camilo
(Organizadores)

Reflexões sobre
a filosofia
e seu ensino

Marcelo Máximo Purificação
Keffn Karine Arantes Andrade
Marcos Gomes Camilo
(Organizadores)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
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
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Reflexões sobre a filosofia e seu ensino

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Keffn Karine Arantes Andrade
Marcos Gomes Camilo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R332 Reflexões sobre a filosofia e seu ensino / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Keffn Karine Arantes Andrade, Marcos Gomes Camilo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-547-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.478212709>

1. Filosofia. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Andrade, Keffn Karine Arantes (Organizador). III. Camilo, Marcos Gomes. IV. Título. CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.





APRESENTAÇÃO

Caros leitores, saudação.

Um dos radicais que marca a reflexão filosófica é o movimento com que gira o pensamento. Esse movimento reflexivo amplia a relação de diálogo com diversas outras áreas do conhecimento. No ensinar, acompanha criticamente as atividades e oportunidades de geração de conhecimento. No aluno, a reflexão filosófica pode garantir o desenvolvimento do pensamento independente. Este e-book intitulado “Reflexões sobre filosofia e seu ensino” encontra-se estruturado em 4 capítulos temáticos desenvolvidos por pesquisadores da UERJ, UFCG, FFPB e colaboradores. O primeiro capítulo, fundamenta-se no interesse do marxismo althusseriano – especialmente em sua extensão na filosofia da linguagem, operada por Michel Pêcheux –. O segundo capítulo, apresenta o uso das categorias teóricas construídas por Foucault e aprimoradas por foucaultianos como instrumento de análise dos discursos pedagógicos enquanto instrumentos de subjetivação e estetização. O terceiro capítulo, objetivou a discussão de temas extraídos da saga Harry Potter, que mixam fantasia e mistério onde as narrativas estão permeadas por vários problemas sociais: preconceitos, problemas étnicos, disputa de poder, status social, igualdade, tolerância e liberdade. O quarto capítulo, trata-se de debater os caminhos e os resultados de uma proposta de curso que subverte a hegemonia do pensamento ocidental no currículo de filosofia para dialogar com outras vozes, corpos e experiências significativas para a filosofia da educação. Uma obra com um aparato rico em discussões que muito podem contribuir com a reflexões filosófica e seu ensino. Desejamos a todos/as uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação
Keffn Karine Arantes Andrade
Marcos Gomes Camilo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CONSTITUINDO UM ESPAÇO DE RELAÇÃO ENTRE O INSTITUCIONALISMO E O MARXISMO ALTHUSSERIANO	
Estêvão de Carvalho Freixo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4782127091	
CAPÍTULO 2	20
EDUCAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E ESTETIZAÇÃO	
José Nilton Conserva de Arruda	
Marianne Sousa Barbosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4782127092	
CAPÍTULO 3	31
HARRY POTTER E A FILOSOFIA	
Antunes Ferreira da Silva	
Luana Alves da Cunha	
Aldenilo Alves Correia	
Mayra Martins de Almeida	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4782127093	
CAPÍTULO 4	46
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO MUNDO (EXTRA-)OCIDENTAL: NOTAS DE UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL NO ENSINO SUPERIOR	
Diego dos Santos Reis	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4782127094	
SOBRE OS ORGANIZADORES	57
ÍNDICE REMISSIVO	59

CAPÍTULO 1

CONSTITUINDO UM ESPAÇO DE RELAÇÃO ENTRE O INSTITUCIONALISMO E O MARXISMO ALTHUSSERIANO

Data de aceite: 24/09/2021

Data de submissão: 31/07/2021

Estêvão de Carvalho Freixo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro - RJ

<https://orcid.org/0000-0002-2910-0836>

RESUMO: Desde a configuração inicial do movimento institucionalista na França da década de 1960, o campo da análise institucional tem dirigido sua atenção aos processos de autoanálise e autogestão nas comunidades, nos coletivos, nos conjuntos de pessoas (BAREMBLITT, 1992, p. 14). Para se realizar uma análise da instituição, entretanto, tem-se considerado como essencial a condução de uma *análise de implicação*, que diz respeito ao exame das relações que os indivíduos desenvolvem e mantêm com a instituição (MONCEAU, 2008, p. 21). Leva-se em conta, nesse sentido, que cada indivíduo é, por assim dizer, “tomado” pela instituição, o que significa que o efeito da normatividade institucional sobre os membros da comunidade se dá, pelo menos em parte, por uma relação de assujeitamento constituída em nível inconsciente. No presente trabalho, exploramos o interesse do marxismo althusseriano – especialmente em sua extensão na filosofia da linguagem, operada por Michel Pécheux –, para a investigação do mecanismo de assujeitamento por meio do qual se constitui a relação existente entre indivíduo e instituição. Dado o caráter

teórico da investigação, conduzimos nossa reflexão mediante a confrontação de alguns textos fundacionais e de uso indispensável para a problemática que aqui tematizamos. Em nosso percurso, identificamos a possibilidade de uma contribuição dos estudos althusserianos para o institucionalismo na equivalência que estabelecem entre as instituições e os Aparelhos de Estado. A partir daí, localizamos uma possível convergência entre os referidos campos relativa ao efeito de subjetividade que as instituições exercem sobre os que têm sua atividade por elas regulada.

PALAVRAS-CHAVE: institucionalismo, análise institucional, marxismo, althusser, psicanálise.

CONCEIVING A SPACE OF RELATIONSHIP BETWEEN INSTITUTIONALISM AND ALTHUSSERIAN MARXISM

ABSTRACT: Since the early configuration of the institutionalist movement in France during the 1960s, the field of institutional analysis has focused its attention on processes of self-analysis and self-management in communities, collectives, groups of people. To carry out an analysis of the institution, however, it has been considered essential to conduct an *implication analysis*, which concerns the examination of the relationships between individuals and institution. In this sense, it is considered that each individual is, so to speak, “taken” by the institution, which means the effect of institutional normativity on members of the community is given, at least in part, by a relationship of subjection constituted on an unconscious level. In the present work,

we explore the interest of althusserian marxism – especially in its extension in philosophy of language, operated by Michel Pêcheux – towards the investigation of the mechanism of subjection from which the relationship between the individual and the institution is shaped. Given the theoretical nature of our investigation, this work was conducted based on the confrontation of some foundational texts regarding our subject matter. As a result, we have identified the possibility of a contribution of althusserian studies to institutionalism related to the correspondence they establish between institutions and *State Apparatuses*. From there, we pointed out a possible convergence between these fields concerning the effect of subjectivity exerted by institutions on those whose activities are regulated by them.

KEYWORDS: institutionalism, institutional analysis, marxism, althusser, psychoanalysis.

1 | INTRODUÇÃO

Desde a configuração inicial do movimento institucionalista na França da década de 1960, o campo da análise institucional tem dirigido sua atenção aos processos de autoanálise e autogestão nas comunidades, nos coletivos, nos conjuntos de pessoas (BAREMBLITT, 1992, p. 14). Para se realizar uma análise da instituição, entretanto, tem-se considerado como essencial a condução de uma *análise de implicação*, que diz respeito ao exame das relações que os indivíduos desenvolvem e mantêm com a instituição (MONCEAU, 2008, p. 21). Leva-se em conta, nesse sentido, que cada indivíduo é, por assim dizer, “tomado” pela instituição, o que significa que o efeito da normatividade institucional sobre os membros da comunidade se dá, pelo menos em parte, por uma relação de assujeitamento constituída em nível inconsciente.

Para avançar no exame desse processo mediante o qual a instituição impõe seu funcionamento a um coletivo que é por ela regulado, gostaríamos de evocar, neste trabalho, a contribuição que o marxismo althusseriano oferece para uma articulação entre os conceitos de ideologia e de inconsciente, notadamente em sua proposição de um processo de interpelação por meio do qual cada indivíduo vem a se tornar sujeito ideológico.

Em que pese as tensões que se impõem a uma articulação teórica entre a análise institucional e os estudos marxistas, deve-se sublinhar a importância que as questões pertinentes ao campo marxista tiveram na conformação do movimento institucionalista, cujos primeiros esforços foram dirigidos à construção de instrumentos de desalienação dos diferentes grupos ligados às atividades desenvolvidas no hospital psiquiátrico (GUATTARI, 1976).

Buscando, pois, apoio na abordagem althusseriana, realizaremos aqui a tentativa de uma aproximação entre as noções de instituição e de Aparelho Ideológico de Estado (AIE) – este sugerido por Althusser a propósito das práticas ideológicas existentes nas formações sociais –, a fim de avançar no exame do processo de interpelação ideológica por meio do qual a relação entre indivíduo e instituição vem a se constituir.

Na medida em que o mecanismo da interpelação se dá de modo a permanecer sob o desconhecimento dos indivíduos interpelados, desejamos aqui refletir sobre as etapas por

meio das quais tal procedimento inconsciente é levado a cabo. Nessa direção, gostaríamos de aproveitar a distinção operada por Mara Glozman (2020) entre as regiões designadas pela autora como *instância de formação* e *instância de formulação*, para, introduzindo-a no espaço de tensão entre o institucionalismo e o marxismo althusseriano, considerar o caminho pelo qual “o sujeito se constitui (...) pelo esquecimento daquilo que o determina” (GLOZMAN, 2020, p. 126, tradução nossa).

Sendo assim, e para melhor precisarmos nosso objetivo com este trabalho, anunciamos que a nossa pretensão é a de explorar o interesse do marxismo althusseriano – especialmente em sua extensão na filosofia da linguagem, operada por Michel Pêcheux –, para a investigação do mecanismo de assujeitamento por meio do qual se constitui a relação existente entre o indivíduo e a instituição.

Para arrematar a empresa com a qual aqui nos comprometemos, será ainda necessário que nos ocupemos em detalhe de (i) articular um caminho de conciliação entre o sociologismo institucionalista e o marxismo althusseriano no contexto maior das relações que ambas as correntes mantêm com a psicanálise; (ii) situar a noção de discurso como dimensão de análise dos mecanismos inconscientes e ideológicos; (iii) introduzir o esquema de Mara Goltzman com o qual se articulam as chamadas instância de formação e instância de formulação, para, desde aí, recolocar o problema do assujeitamento que é constitutivo da relação entre indivíduo e instituição.

Dado o caráter teórico de nossa investigação, desenvolveremos a reflexão pertinente a este trabalho mediante a confrontação de alguns textos fundacionais e de uso indispensável para a problemática que aqui tematizamos. Nesse sentido, serão articulados materiais provenientes dos domínios da psicanálise, da análise institucional e da teoria discursiva de base althusseriana. A fim de que nos seja possível situar a discussão no estado em que ela atualmente se encontra, faremos uso ainda de contribuições teóricas mais recentes, especialmente envolvidas com o trabalho de Althusser e com os desdobramentos que o filósofo e linguista Michel Pêcheux lhe acrescenta.

2 | FREUD, MARX E O INSTITUCIONALISMO

René Lourau (1996), que ao lado de Georges Lapassade e Félix Guattari contribuiu com a fundação da análise institucional enquanto campo investigativo e prática de intervenção, nos indica que a escola francesa de sociologia fez da instituição um fenômeno de interesse científico, especialmente pelas mãos de Émile Durkheim, que a introduziu como o objeto de estudo da ciência sociológica. O lugar e a importância da instituição nessa disciplina traduz-se particularmente no fato de que “O estatuto teórico da sociologia liga-se (...), ao menos em parte, às vicissitudes do conceito de instituição” (LOURAU, 1996, p. 95).

Todavia, o problema particular da produção das instituições e da possibilidade de

se intervir em seu processo institucionalizante só se constituirá com a emergência da psicoterapia institucional na França, quando “intelectuais surrealistas, médicos fortemente influenciados pelo freudismo, militantes marxistas” (GUATTARI, 1976, p. 56, tradução nossa) se reuniram no Hospital Psiquiátrico Saint-Alban, em Lozère, para organizar um novo modo de acesso à enfermidade mental. A perspectiva militante que aí se formava se sustentava na compreensão de que “não se pode pensar em uma cura psicoterapêutica para os enfermos graves sem tomar em conta a análise da instituição” (GUATTARI, 1976, p. 57, tradução nossa).

Para atualizar a possibilidade dessa cooperação entre a psicanálise e as correntes marxistas em torno da noção de instituição, examinaremos, nesta seção, a existência de alguns pontos de contato por meio dos quais essas orientações teóricas parecem poder ser aproximadas. Inicialmente, estabeleceremos certos níveis nos quais a psicanálise se articula com o institucionalismo e com o campo marxista, para, posteriormente, enfrentarmos o problema das tensões que se colocam entre o institucionalismo e o marxismo.

Sobre a psicanálise, deve-se preliminarmente dizer que há um subconjunto dos escritos freudianos que, pelo teor de sua reflexão, ultrapassam os problemas da clínica e vão ao encontro dos temas emergentes nas disciplinas interessadas por questões que são pertinentes ao conjunto da sociedade. Entre esses, estão, por exemplo, *O Futuro de uma ilusão*, *Tótem e tabu*, *Psicologia das massas e análise do eu*, *O mal-estar na civilização*, *Moisés e o monoteísmo*, e outros mais.

Na obra *O Futuro de uma ilusão*, cuja reflexão é dirigida ao problema da religião e seu lugar na sociedade enquanto patrimônio cultural, a noção de cultura é logo introduzida, sendo aí caracterizada pelo fato de abranger

por um lado, todo o saber e toda a capacidade adquiridos pelo homem com o fim de dominar as forças da natureza e obter seus bens para a satisfação das necessidades humanas e, por outro, todas as instituições [*Einrichtungen*] necessárias para regular as relações dos homens entre si e, em especial, a divisão dos bens acessíveis. (FREUD, 2010, p. I - 3/9).

A instituição é aí apresentada como um dos aspectos por meio dos quais a cultura oferece solução ao problema da satisfação das necessidades humanas no quadro maior da organização social. De outro ângulo, a definição de instituição que incidentalmente se introduz no texto guarda considerável proximidade com a compreensão geral que circula entre as doutrinas institucionalistas. Para ficarmos em apenas um exemplo, Gregorio Barenblitt assim as descreve em seu *Compêndio de análise institucional*:

[as instituições] Significam a regulação de uma atividade humana, caracterizam uma atividade humana e se pronunciam valorativamente com respeito a ela, clarificando o que deve ser, o que está prescrito e o que não deve ser, isto é, o que está proscrito (...). (BAREMBLITT, 1992, p. 27-28).

Como se vê, tanto na psicanálise freudiana quanto no quadro geral da análise

institucional, o conceito de instituição refere a um conjunto de normas reguladoras que, organizadas pelo desenvolvimento e pelo trabalho da cultura, atuam sobre os membros da coletividade, de modo a lhes impor certas possibilidades e proibições com as quais sua atuação no corpo social passa a estar orientada em benefício de um projeto comum – ou, o que é mais preciso, em benefício de um projeto instaurado e defendido pela parte da comunidade que, por razões históricas, tomou a frente no processo de condução da vida comunitária.

No que diz respeito ao conflito entre grupos que, na sociedade, disputam pela direção da vida comum, a reflexão freudiana parece também se aproximar de uma concepção de formação social forjada no seio do materialismo histórico. Em ambos os casos, as condições de vida material numa sociedade respondem pela satisfação das necessidades humanas, o que, no registro histórico, implica tanto a fruição de bens necessários à sobrevivência quanto a configuração de um tipo de relação humana na qual um indivíduo é por outro reduzido à condição de um bem, por ter sua capacidade de produção explorada. Da parte da psicanálise, esse entendimento aparece inscrito na presunção de que “as relações mútuas entre os homens são profundamente influenciadas pela medida de satisfação dos impulsos possibilitada pelos bens existentes” (FREUD, 2010, p. I - 3/9), e, complementarmente, no argumento de que “o próprio indivíduo pode se relacionar com outro na condição de um bem, na medida em que este utiliza a força de trabalho do primeiro ou o toma como objeto sexual” (FREUD, 2010, p. I, 3/9). No pensamento marxista, os argumentos são mais conhecidos, e podem ser resumidamente situados nos fragmentos seguintes:

(...) para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material (...). (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. (MARX; ENGELS, 2007, p. 36-37).

A essa convergência, segue-se ainda uma compreensão comum a ambas as visões de que a sociedade se organiza segundo uma distribuição desigual de bens e atividades. Ao menos pode-se assim supor, ante a assunção da existência de um jogo de dominação entre os grupos que disputam pela direção da vida comum, seja quando se sustenta que “A história de todas as sociedades existentes até hoje é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40), seja quando se admite que “a cultura é algo imposto a uma maioria recalcitrante por uma minoria que soube se apropriar dos meios de poder e de coerção” (FREUD, 2010, p. I, 4/9). Com efeito, o problema da desigualdade é apresentado com todas as letras na teoria econômica de Marx e Engels, visto admitirem que, “Com a divisão do trabalho, (...) estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus

produtos (...)” (MARX; ENGELS, 2010, p. 36).

3 I ENTRE O INSTITUCIONALISMO E O MARXISMO ALTHUSSERIANO

Havendo traçado essas primeiras linhas, que nos permitem circunscrever certos níveis de aproximação da psicanálise com o movimento institucionalista e com o campo marxista, vejamos agora a dificuldade que se interpõe para uma cooperação entre o marxismo e o institucionalismo precisamente no nível da reflexão sobre as instituições.

De fato, o movimento institucionalista deve à teoria e à militância marxista algumas das premissas orientadoras de seu ideário e de sua prática interventiva, especialmente no que diz respeito à ideologização da vida comunitária, haja vista a suposição de que os coletivos têm suas necessidades artificialmente produzidas por especialistas que, no contexto da sociedade industrial, trabalham em favor do interesse das classes sociais dominantes (BAREMBLITT, 1992).

Um obstáculo muito preciso se interpõe, todavia, à reflexão em torno do conceito de instituição. No caso marxista, havendo sido concedido à noção de instituição seu sentido mais jurídico, perde-se substancialmente a qualidade do seu nível simbólico para, em lugar disso, se operar uma reificação do conceito, como nos explica Cardan (1965 *apud* LOURAU, 1996, p. 88) em seu artigo *Marxisme et théorie révolutionnaire*. Admite o autor, entretanto, que

A instituição não está necessariamente no lugar em que se manifesta declarada ou juridicamente, mas está sempre onde as relações de produção são “instituídas” de maneira aparentemente necessária, natural e eterna. (CARDIN, 1965 *apud* LOURAU, 1996, p. 88).

Uma outra forma de colocar o problema da instituição na teoria marxista – entendimento mais corrente, segundo Lourau (1996) – é tê-la como simples efeito do modo de produção. Enquanto as relações de produção determinam a maneira como a formação social se configura, tudo o mais, as instituições inclusive, é relegado ao plano da superestruturas, existindo, assim, como elemento secundário, determinado pela infraestrutura econômica. Por essa razão, e por uma questão de prioridade, talvez, “o marxismo não aprofundou sua teoria das instituições, preferindo assimilar o problema proposto por elas a todo momento ‘à grande questão filosófica’ do papel das superestruturas” (LOURAU, 1996, p. 70). A esse respeito, Lourau acrescenta que

(...) estas questões designam um problema que é o das relações entre a teoria marxista e o sociologismo. Se a luta contra o economismo permite compreender o interesse que o marxismo manifesta pelas instituições, a crítica do sociologismo permite compreender os limites desse interesse. (LOURAU, 1996, p. 70).

Para ultrapassar esse impasse, Cardin aborda o conceito de instituição sob o ângulo marxista numa tentativa de reconstituir o vínculo existente entre as relações de produção

e as instituições. Em seu trabalho, realiza uma aproximação entre ambas as realidades ao admitir que

O estado das forças produtivas é sem dúvida um determinante essencial do sistema institucional, porque a relação do homem com a natureza determina sempre as relações que os homens estabelecem entre si. Estes dois tipos de relações compõem o que Marx chama de processo de trabalho. Este último determina a divisão do trabalho, a qual é sempre social antes de ser técnica. E a instituição aparece como um arranjo, provisório ou duradouro, das categorias sociais em função da divisão do trabalho. (CARDIN, 1965 *apud* LOURAU, 1996, p. 90).

Esse ponto de vista é ainda mais objetivado por Lourau, que demonstra a inseparabilidade entre uma coisa e outra, ao indicar o caráter institucional da divisão do trabalho: “a separação entre os que comandam e os que executam nada tem de um estado de natureza. É uma instituição, que permite manter a dissimetria das relações de produção” (LOURAU, 1996, p. 91).

Para, então, avançar nesse raciocínio, de modo a melhor ajustar o instrumental teórico marxista ao quadro institucionalista, gostaríamos de propor um ponto de ressonância entre ambos os lados que parece poder instaurar entre eles um espaço de cooperação.

Dado que as normas instituídas na sociedade “não se encarnam diretamente nos indivíduos, mas passam pela mediação de formas sociais singulares, de modos de organização mais ou menos adaptados” (LOURAU, 1996, p. 10), parece razoável buscar no campo marxista um equivalente da instituição e de seu funcionamento no que foi por Louis Althusser (1980) apresentado como certas instâncias intermediadoras da relação dos indivíduos com o Estado que atuam na reprodução das condições de produção em cada formação social – o que significa dizer que, por meio delas, são reproduzidas as forças produtivas e as relações de produção existentes numa dada realidade sociopolítica.

A esse respeito, Louis Althusser acrescenta à teoria marxista-leninista do Estado, que o apresenta como “força de execução e de intervenção repressiva, ‘ao serviço das classes dominantes’” (ALTHUSSER, 1980, p. 32), uma distinção entre o que seria o poder de Estado, que permanece em cada formação social nas mãos de uma dada classe, e o Aparelho de Estado, cuja finalidade é a de garantir a reprodução das condições de produção. No que toca ao Aparelho de Estado, este é dividido pelo autor em dois corpos: o corpo das instituições que integram o Aparelho repressivo de Estado, o que inclui a polícia, os tribunais, as prisões, o exército, o governo, etc. – práticas que funcionam prevalentemente com o uso da força –, e o corpo das instituições que constituem os Aparelhos Ideológicos de Estado, como a escola, a família, o sistema político, a imprensa, a arte, etc., cujo funcionamento se dá essencialmente pela ideologia (ALTHUSSER, 1980, p. 51).

Nos dois casos, estamos diante de sistemas que asseguram a ordem social instituída, isto é, conjuntos de prescrições e proibições destinados a regular as atividades e as relações humanas existentes em uma sociedade. Todavia, como a atuação das instituições se dá na

forma de uma rede de relações de poder que, instituindo regimes de verdade, atravessam os níveis dos grupos e das organizações como uma espécie de inconsciente político (PAULON, 2005), gostaríamos de sublinhar a semelhança que ostentam em relação ao conjunto dos Aparelhos Ideológicos de Estado, ante o efeito-inconsciente que aí também se põe em ação pelo funcionamento da ideologia – ou, melhor, em relação à face ideológica dos Aparelhos de Estado, já que, tanto nos aparelhos repressores como nos ideológicos, a ideologia é atuante, embora esteja mais presente nos últimos.

Essa é uma correspondência que tem sido retomada inclusive em trabalhos mais recentes, como o de Motta e Serra, recuperado no seguinte excerto: “[A ideologia] não existe no ‘mundo das ideias’, concebido como ‘mundo espiritual’, mas em instituições e nas práticas próprias dessas mesmas instituições. A ideologia existe em aparelhos e nas práticas próprias desses mesmos aparelhos” (MOTTA; SERRA, 2014 apud DE FARIAS, 2019, n.p). Quando, no fragmento reproduzido, se justapõem as afirmações de que a ideologia existe em instituições e nas práticas dessas instituições e em aparelhos e nas práticas desses aparelhos, mostra-se que os conceitos são intercambiáveis, fazendo coincidir aparelhos e instituições.

De outra parte, o segmento situa a ideologia no nível das práticas, da regularidades de conduta que as instituições (ou os aparelhos) impõe aos que são por elas afetados. No que diz respeito ao afastamento da ideologia em relação ao “mundo das ideias”, porém, seremos aqui mais cautelosos, já que a perspectiva materialista na qual se sustenta a obra de Marx e Engels é, de algum modo, recolocada no trabalho de Althusser, quando, a propósito de um indivíduo qualquer, o autor sustenta que “a existência das ideias e da sua crença é material, porque as suas ideias são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que relevam as ideias desse sujeito” (ALTHUSSER, 1980, p. 88-89).

Em resumo, queremos aqui sugerir que a aproximação entre as noções de instituição e Aparelho de Estado nos oferece a possibilidade de investir em um trabalho de cooperação entre o sociologismo institucionalista e o marxismo althusseriano – restando, é certo, o desafio de se operar um ajuste epistemológico, dado que a abordagem althusseriana traz a reboque o pano de fundo do materialismo histórico, que necessitaria ser conciliado com a orientação sociológica de investigação. Essa articulação não é, todavia, inteiramente atípica, dado que, como antes dissemos, a reflexão marxista foi, junto a outras correntes, um elemento integrante do movimento que resultou na instauração do institucionalismo.

Finalmente, acrescentamos, com apoio em Althusser, que o funcionamento das instituições está objetivado no nível das práticas e dos rituais com os quais a instituição regula a atividade humana. Nessa faixa, em que a atuação institucional se dá de forma positivada, introduziremos o discurso como elemento privilegiado de análise da articulação entre as dimensões inconsciente e ideológica. É o que nos propomos a desenvolver na seção seguinte.

4 | O INCONSCIENTE IDEOLÓGICO E O DISCURSO COMO ELEMENTO DE ANÁLISE

Um dos primeiros gestos de organização teórica do institucionalismo foi a revisão da concepção da cura individual, quando, a psicoterapia institucional deslocou sua atenção do enfermo para o contexto institucional. O psicanalista e filósofo francês Félix Guattari (1976) nos esclarece que as tentativas realizadas nesse primeiro momento implicavam um questionamento do método utilizado nas ciências humanas. Já então se admitia que

O acesso direto ao indivíduo não é possível ou se revela enganoso; pode-se crer que se fala com a criança, com o neurótico e que eles nos escutam, mas isso pode ser uma falsa aparência. Apesar das intenções do observador, surgem efeitos de sugestão. Uma psicologia da adaptação poderá obter resultados, mas de fato não pode alcançar verdadeiramente o registro do sujeito. O acesso aos desejos fundamentais implica certos rodeios, certas mediações, aí é onde introduzimos essa noção de “institucionalização”, esse problema da produção de instituições: quem produz a instituição e articula seus subconjuntos? Existe algum modo de influir nessa produção? A habitual proliferação de instituições na sociedade contemporânea desemboca em um reforçamento da alienação do indivíduo. (GUATTARI, 1976, p. 57-58, tradução nossa).

Colocava-se, assim, a necessidade de se indagar sobre processos que, muito embora sejam atualizados no sujeito, são produzidos no exterior de sua realidade individual. Processos que se formam no conjunto (ou nos subconjuntos) da ordem social, nas suas estruturas, nos seus modelos culturais, e que, com alguma autonomia, regulam as relações humanas e as práticas sociais por meio de mecanismos destinados a produzir, em cada indivíduo, um efeito de assujeitamento aos regimes institucionais.

Nessa direção, deve-se admitir que todos os indivíduos envolvidos num processo terapêutico, e mesmo as organizações no interior das quais esse processo se desenvolve, tem sua atividade regulada por aquilo que a instituição enuncia, isto é, pelos comandos que devem ser observados por aqueles a quem a instituição exerce sua tutela ou seu domínio. Diante desse quadro mais amplo, reconheceu-se na psicoterapia institucional a necessidade de se

terminar com o médico enquanto indivíduo, colega, cidadão, que se propõe ser aquele que “fala por...”, que é o “porta-voz” do sujeito que poderia ser a instituição. (...) Não é acaso também ele prisioneiro inconsciente como agente desse processo, com sua vida conjugal, sua cultura, suas opiniões, etc.? Todo o problema consiste em saber se ele pode se tornar um elemento que se articula, em uma relação de verdade, com o pessoal tratante e com todos os que vêm ao encontro do que aí se fala. Somente assim pode-se esperar reformular as diferentes instâncias, os diferentes níveis de uma cura de psicanálise, ou de uma cura de psicoterapia institucional. (GUATTARI, 1976, p. 64, tradução nossa).

Retomemos esse problema da sujeição dos indivíduos ao aparato institucional com o qual a sociedade se organiza desde o ponto de vista althusseriano. Para isso, deve-se

preliminarmente recuperar a premissa de que os Aparelhos Ideológicos de Estado servem ao propósito de reproduzir as condições de produção em uma dada formação social, o que significa reproduzir as forças produtivas e as relações de produção que a sustentam (ALTHUSSER, 1980). O espaço em que as relações de produção se realizam e se reproduzem é precisamente onde se pode examinar de perto o processo por meio do qual os indivíduos são afetados pela atividade dos Aparelhos de Estado, isto é, pela presença ativa das instituições.

Na concepção althusseriana de ideologia, a instituição, em sua atividade reprodutiva, atua sobre o indivíduo, de modo a convocá-lo coativamente a seu juízo, dando-lhe direções e o instruindo a falar. Deixando que a instituição por meio dele se pronuncie, o indivíduo com ela então se relaciona na condição de um assujeitamento ideológico. Nas palavras de Althusser, o procedimento com o qual os Aparelhos de Estado garantem continuamente a reprodução das condições de produção pode ser assim resumido:

(...) a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos” mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da “prática” desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos “profissionais da ideologia” (Marx), devem estar de uma maneira ou de outra “penetrados” desta ideologia, para desempenharem “conscienciosamente” a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus “funcionários”), etc... (ALTHUSSER, 1980, P. 22).

A forma como cada indivíduo ocupa uma (ou várias) posição(ões) nessa estrutura que trata de replicar e manter as condições de produção se dá, para o filósofo francês, por certa distribuição de lugares que se organizam a partir da divisão técnica e social do trabalho. Tais lugares equivaleriam, segundo Althusser (1996), a “funções-suporte” que devem ser assumidas e executadas em benefício da preservação do modo pelo qual a formação social se organiza.

Para a estrutura, encarregada de definir essas funções, é indiferente quem, de fato, virá a ocupá-las, ainda que esse investimento dos indivíduos nas funções-suporte com as quais a estrutura social se mantém seja um componente essencial da engrenagem movimentada pelos Aparelhos de Estado. Cabe, portanto, à ideologia o indispensável papel de “designar o sujeito (em geral) que deve ocupar essa função, e para isso deve interpelá-lo como sujeito, proporcionando-lhe as razões-de-sujeito para assumir essa função” (ALTHUSSER, 1996, p. 118, tradução nossa).

Faz-se notar, assim, uma propriedade especial da ideologia que devemos agora destacar. Não apenas porque é indispensável à compreensão de sua existência, mas também porque explicita a relação que é aqui de nosso interesse: a relação que associa a instituição àqueles que, de forma inconsciente, se mantêm continuamente sob sua supervisão. Tal propriedade consiste essencialmente no fato de que a ideologia existe

apenas pelo sujeito e para sujeitos (ALTHUSSER, 1980, p. 93). Disso, segue-se que

a categoria de sujeito (que pode funcionar sob outras denominações: por exemplo em Platão, a alma, Deus, etc.) é categoria constitutiva de toda ideologia, seja qual for a determinação desta (regional ou de classe) e seja qual for a sua data histórica (...). (ALTHUSSER, 1980, p. 93-94).

Toda ideologia exerce, portanto, um papel fundante para o sujeito, na medida em que “tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1980, p. 94). Para, então, recrutar os sujeitos ideológicos – para efetivamente instaurá-los, na medida em que os recruta – a ideologia interpela o indivíduo oferecendo-lhe razões-de-sujeito para assumir a função-suporte previamente definida pela estrutura social (ALTHUSSER, 1996).

Para se constituir em sujeito interpelado, o indivíduo deve, todavia, reconhecer-se como sujeito no discurso ideológico (ALTHUSSER, 1996). É nesse ato de reconhecimento que o sujeito finalmente se instaura enquanto efeito de um fundamento que lhe exterior e a partir do qual é induzido. Nesse sentido, ao explicar o mecanismo da interpelação, Althusser (1996) propõe que o indivíduo, na medida em que fala, é informado pelo discurso ideológico, que nele produz um efeito de sujeito, isto é, um sujeito como efeito desse discurso cujo funcionamento sobre ele exerce alguma forma de domínio.

Sob esse aspecto, pode-se mesmo dizer que o sujeito ideológico não é a origem daquilo que diz. Constituíndo-se como efeito do discurso ideológico, ele é um sujeito que se instaura apenas porque enuncia o que a ideologia lhe instrui a dizer, instaura-se precisamente por enunciá-lo. E se o indivíduo se reconhece enquanto sujeito do discurso ideológico, desconhece, por outro lado, que não é ele mesmo a origem dos sentidos que produz.

Eis aí o espaço de articulação entre a ideologia (ou o discurso ideológico) e a dimensão inconsciente. Enquanto o indivíduo se reconhece como aquele que é interpelado pela ideologia, passando, desde então, a funcionar como sujeito ideológico, permanece sob seu desconhecimento, porém, o processo pelo qual o mecanismo de interpelação acontece, isto é, o procedimento por meio do qual a ideologia o convoca para agir em seu favor, assegurando, desse modo, a reprodução das condições de produção. Para indicar a circunstância desse desconhecimento, Althusser avança no diálogo com a psicanálise:

(...) a *função-sujeito* que constitui o efeito próprio do discurso ideológico, produz ou induz um efeito próprio, que é o efeito-inconsciente, ou o efeito *sujeito-do-inconsciente*, isto é, a estrutura própria que permite o discurso do inconsciente. Essa última função permite assegurar a função sujeito no desconhecimento. (ALTHUSSER, 1996, p. 119, tradução nossa).

Com isso, deduzimos que o sujeito ideológico, em sua função, que é desconhecida para o indivíduo que dela se incumba, funciona de modo articulado a um sujeito-do-inconsciente cuja atividade guarda estreita relação com o discurso ideológico. Talvez

possamos supor que esse sujeito-do-inconsciente, constituído como efeito da ideologia, responde a uma camada especial do psiquismo – ao *ideal do eu*, talvez, gradação situada pela psicanálise entre o *ego* e o *id* na qual um conjunto de injunções e proibições se conservam sob a forma de “consciência” ou censura moral. Tendo sua origem fora do indivíduo, os imperativos dessa instância psíquica são instalados em seu interior por uma manobra que consiste na substituição de catexias objetais por identificações (FREUD, 1948).

Dadas, assim, as condições de existência desse sujeito-do-inconsciente, e supondo que ele corresponde a um nível psíquico que provisoriamente associaremos ao ideal do ego, cujas exigências são introjetadas desde o exterior da cultura e durante a história do desenvolvimento individual, ressaltamos que essa camada do psiquismo, tendo surgido como efeito das prescrições culturais que afetam cada indivíduo, deve constituir-se como realidade de caráter discursivo.

Para melhor esclarecer a associação que agora sugerimos entre o sujeito-do-inconsciente (ao qual equiparamos o ideal do ego) e a realidade e o funcionamento do discurso, postularemos que, por se constituir como um sistema complexo de codificações, o conjunto da cultura põe sua maquinaria em movimento mormente pelo exercício da linguagem. É, portanto, pela via do discurso que analisaremos o processo de assujeitamento desse sujeito que se constitui na e pela enunciação, como espécie de porta-voz das instituições que são, para ele, a matriz dos sentidos que a ideologia oferece e produz.

Na seção seguinte, abordaremos a leitura pecheutiana do processo de interpelação ideológica sugerido por Althusser e introduziremos o esquema de Mara Golzman, que explica o funcionamento do discurso a partir da articulação necessária entre as instâncias de formação e formulação. Com esse último passo, concluiremos nosso exame das possibilidades de aproveitamento do marxismo althusseriano para a investigação do processo de assujeitamento que é constitutivo da relação existente entre indivíduo e instituição.

5 | DO TRABALHO DE ANÁLISE DA SUJEIÇÃO IDEOLÓGICA

Já recuperamos, nas seções anteriores, o entendimento althusseriano de que a ideologia atua em favor da reprodução das condições de produção numa formação social dada. A essa tese, acrescentaremos agora alguns desenvolvimentos realizados pelo filósofo e linguística Michel Pêcheux, que, retomando a reflexão teórica de Althusser, procura situá-la no campo da linguística e da filosofia da linguagem, amparando-se ainda nas psicanálises de Freud e Lacan. Ao final, comentaremos a reflexão de Mara Glzman sobre o funcionamento articulado do que chamou de instâncias de formação e de formulação, a partir do que foi possível para a autora recolocar em outros termos o problema da interpelação ideológica.

Refletindo, a partir da filosofia da linguagem, sobre o processo de interpelação por meio do qual se produz o sujeito ideológico, Michel Pêcheux apresenta a ideologia e seu funcionamento como sendo aquilo que fornece as evidências “que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascara, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Desde aí, o autor construirá uma articulação que coloca a ideologia e o discurso em relação inextricável. Vejamos como essa associação se constitui no excerto abaixo, em o que autor a descreve de forma especialmente condensada.

(...) o *sentido* de uma palavra, expressão, proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentados por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (...) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sobre a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Desse ponto de vista, torna-se possível ao autor colocar o problema da interpelação ideológica em termos de uma relação de dominação entre o indivíduo e a formação discursiva que o assujeita. Essa transferência da ideologia para o discurso na tarefa da interpelação é justificada na reflexão de Pêcheux (1995, p. 160) com base no entendimento de que as formações discursivas “representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes”. Em consequência dessa substituição, as formações discursivas tomam para si a função de prover o sujeito com os sentidos que deve utilizar para se comunicar. O funcionamento de cada uma delas, porém, depende da posição que ocupam no conjunto das formações discursivas existentes numa dada conjuntura, já que todas têm seu funcionamento definido pelas relações que estabelecem com as demais no interior da formação social em que operam. A essa totalidade das formações discursivas existentes e inter-relacionadas nos limites de uma formação social, Pêcheux (1995) chamou *interdiscurso*. Da relação entre o sujeito e o interdiscurso, finalmente, tornou-se possível dizer que

a interpelação dos indivíduos em sujeitos (...) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas. (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Desse modo, a interpelação ideológica impõe ao indivíduo uma realidade e seu sentido na forma de um “sempre-já-aí” (PÊCHEUX, 1995, p. 164), um já dito – embora nos esqueçamos quem o tenha enunciado – ao qual se associa, por sua condição de anterioridade, um sentimento de evidência. Essa marca, no enunciado, de um discurso que lhe é anterior corresponde, na linguagem de Pêcheux, à categoria do *pré-construído*. Constituindo-se no interdiscurso e sendo, portanto, exterior ao sujeito da enunciação, o pré-construído será ulteriormente encadeado

no eixo do que Pêcheux designa como *intradiscurso*, isto é, “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo *agora*, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto de fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito” (OLIVEIRA, 2020, p. 289).

O encadeamento que se realiza no intradiscurso, isto é, os movimentos que uma enunciação faz em relação a si própria, é, portanto, condicionado pelo interdiscurso, que, ao sujeito da enunciação, disponibiliza os objetos dos quais a enunciação se apropria (COURTINE, 1981/2020).

6 | A SUJEIÇÃO IDEOLÓGICA SEGUNDO MARA GLOZMAN

Tendo sido apresentados os aspectos do trabalho pecheutiano que são pertinentes ao nosso objetivo de pesquisa, veremos agora como a professora Mara Gluzman (2020), do Instituto de Linguística da Universidade de Buenos Aires, retoma o problema da interpelação ideológica a partir de certo entendimento de discurso que o apresenta como funcionamento articulado entre as instâncias do interdiscurso e do intradiscurso. Com os comentários da autora, nos será possível explorar o interesse do marxismo althusseriano – em especial, de seu reflexo no trabalho teórico de Michel Pêcheux – para o avanço na compreensão da condição de assujeitamento do indivíduo em relação as instituições.

Indicamos abaixo o modo por meio da qual a autora descreve o discurso como um efeito que resulta da articulação entre duas instâncias. Esses domínios, que correspondem a registros ou “zonas” discursivas distintas, são referidas por Gluzman como *instância de formação* e *instância de formulação*.

A principal tese pecheutiana reside, em nosso entendimento, na postulação da categoria do interdiscurso, especificamente, no trabalho sobre a categoria do discurso como efeito de uma relação. Tal tese consiste em distinguir dois tipos de registros ou instâncias que organizam o que chamamos de ‘discurso’. Detemo-nos, sobretudo, na distinção entre os processos de formação dos discursos e suas instâncias de formulação (ver Aguilar et al. 2014). Tomando como ponto de partida as releituras de LVE [*Las verdades evidentes*] que realizam Authier-Revuz (1984) e Orlandi (2001), essa distinção sugere que, cada vez que se formula ou se enuncia um discurso - que, de forma simplificada, poderia ser situado em determinadas condições específicas que remetem a certo lugar e tempo, a certos nomes e instituições, a certas formas genéricas

–, inscrevem-se em sua trama significados, frases, tons, modos de dizer que têm sua origem e seu processo de formação em outra instância discursiva, anterior, exterior. Cada “novo” discurso reúne, assim, constitutivamente, elementos significantes e sentidos que provêm de processos heterogêneos de formação. E, postula-se, isso acontece além da vontade de quem formula ou enuncia. Isso significa que os processos materiais de formação dos elementos do discurso ocorrem com relativa autonomia no que diz respeito à intenção de algo como o falante, e no que diz respeito à configuração de algo como o sujeito da enunciação. (GLOZMAN, 2020, p. 127, tradução nossa).

Glozman divide, portanto, o discurso em dois diferentes níveis. Inicialmente, a autora acompanha a terminologia pecheutiana, indicando-os como (i) o interdiscurso, que “remete, precisamente, a esse exterior constitutivo, cujos efeitos deixam traço em cada nova formulação, isto é, na trama daquilo que chamamos intradiscurso” (GLOZMAN, 2020, p. 127, tradução nossa); e (ii) o intradiscurso, que “pode ser como a zona discursiva em que são possíveis a retórica e a argumentação, a formulação e a reformulação, o debate, a configuração de um certo discurso do sujeito” (GLOZMAN, 2020, p. 127, tradução nossa). Recolocando a questão em outro registro terminológico, porém, a autora propõe a seguinte divisão:

Postular a noção de interdiscurso implica, portanto, a distinção entre uma instância de formação, que determina o que pode e deve ser dito, e uma instância de formulação suscetível - sobredeterminada - de jogo e movimento retórico-argumentativo (GLOZMAN, 2020, p. 127, tradução nossa).

Nesse quadro, em que o discurso se organiza em dois momentos subsequentes – primeiro, se forma, depois, se reformula –, talvez devamos supor a existência de um intervalo, mais lógico do que histórico, a separar, de um lado, o complexo institucional articulado no interior de uma formação social e, de outro, os sujeitos do discurso, cuja existência é efeito do funcionamento desse mesmo complexo. A esse respeito, Glozman (2020) recupera a noção de *décalage* na teoria pecheutiana, situando-a como uma defasagem entre as duas “zonas” que, segundo propõe, constituem a ordem do discurso. Essa diferença entre os níveis pode ser compreendida, segundo a autora, como uma espécie de hiato no tempo a separá-los. O que nos interessa, todavia, é reter a sequência lógica que ordena os processos de formação e formulação, bem como o grau de assujeitamento em que o indivíduo se mantém na sua relação com as instituições. Se para ele é possível dizer apenas o que, de antemão, pertence ao campo do enunciável, isto é, se o indivíduo somente dispõe dos pré-construídos antes preparados na instância de formação, por outro lado, conta com uma autonomia relativa que lhe autoriza certo grau de manejo desse material disponibilizado. Eis como a possibilidade de ação do sujeito do discurso é especificada no trabalho de Mara Glozman (2020, p. 127):

(...) se há um sujeito do discurso suscetível de lidar com escolhas, com a seleção de certas formas de dizer, e não outras, de suscitar discussões e debates e afiliações para suas palavras, esse sujeito se move com suas

De outra parte, enquanto empreende sua autonomia na gestão do próprio processo enunciativo – e talvez precisamente porque se sinta capaz de fazê-lo – o sujeito se torna ao mesmo tempo vítima de um esquecimento ideológico, pensando ser ele mesmo a origem dos sentidos das palavras que enuncia. Constituindo-se desde uma contradição entre sua condição assujeitada e seu funcionamento autônomo, o efeito-sujeito da ideologia se produz na forma da ilusão de uma instância livre e autodeterminada. Sua dependência em relação ao interdiscurso, que por ele é ignorada, está encoberta pela liberdade que possui para combinar objetos na zona do intradiscurso. Mesmo não tendo dificuldade em atestar a soberania de suas escolhas, não é capaz de se dar conta de que os objetos escolhidos se apresentam sempre como previamente definidos. Essa incongruência constitutiva do sujeito é descrita por Pêcheux com apoio na psicanálise.

Ao dizer que o *EGO* (...) não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito sobre *a forma da autonomia*, (...) estamos, simplesmente, retomando a designação que Lacan e Althusser, cada um a seu modo, deram (...) do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como interior sem exterior, e isso pela determinação do real (exterior), e especificamente – acrescentaremos – do interdiscurso como real (exterior). (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

Estamos agora em melhores condições de sintetizar alguns aspectos que descrevem o efeito-sujeito da ideologia a partir de sua relação com o complexo institucional das sociedades nas quais estão inseridos.

Começamos nossa investigação nesta seção evocando o processo de interpelação ideológica, por meio do qual se estabelecem os vínculos existentes entre o indivíduo e as atividades institucionais que sobre ele atuam. Comentamos também a posição de Pêcheux, segundo a qual a ideologia fornece ao indivíduo as evidências de sentido com as quais ele se torna capaz de formular enunciações. A isso acrescentamos a suposição de Mara Glzman no sentido de que o discurso se organiza em dois níveis separados por um intervalo lógico, uma instância de formação e outra de formulação. Na primeira delas, encontram-se os complexos institucionais que compõem as formações sociais e que funcionam em nome da continuidade de sua estrutura. Essa zona discursiva, que, na linguagem pecheutiana, equivale ao interdiscurso, constitui a matriz de sentido a partir da qual se torna possível ao indivíduo dizer alguma coisa. A segunda instância corresponde ao espaço da relação do sujeito do discurso com os objetos que para ele são oferecidos pelas instituições. Nesse nível, dispõe o sujeito de uma autonomia relativa com a qual se torna capaz de oferecer um arranjo particular ao que lhe é previamente disponibilizado pela instância de formação. É também o espaço do intradiscurso.

Por efeito da ideologia, entretanto, a condição de assujeitamento do indivíduo à instância de formação fica encoberta, pelo que o sujeito do discurso se constitui por um

apagamento de sua dependência em relação ao complexo institucional que sobre ele exerce sua força reguladora.

Finalmente, em razão do desconhecimento que caracteriza a relação do sujeito do discurso com a instância de formação que o constitui, levantamos a hipótese de uma camada psíquica reservada ao funcionamento desse inconsciente ideológico, o que provisoriamente associamos ao ideal do ego descrito pela psicanálise.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste empreendimento teórico que, com esta seção, concluímos, exploramos a possibilidade de um aproveitamento do marxismo althusseriano – especialmente de seus desenvolvimentos na filosofia da linguagem – para uma abordagem do processo pelo qual as instituições exercem sobre os indivíduos seus efeitos reguladores. Em nosso percurso, identificamos a possibilidade de uma contribuição dos estudos althusserianos para o institucionalismo na equivalência que estabelecem entre as instituições e os Aparelhos de Estado. A partir daí, localizamos uma possível convergência entres os referidos campos relativa ao efeito de subjetividade que as instituições exercem sobre os que têm sua atividade por elas regulada. Pudemos notar, além disso, que o desconhecimento do processo por meio do qual se instaura algo como uma “subjetividade institucional” é um aspecto que integra a uma só vez os raciocínios institucionalista e althusseriano. Em ambos os casos, a psicanálise serve como apoio para o exame da atividade inconsciente desse mecanismo.

Para avançar com a investigação, introduzimos a noção de discurso com base na suposição de que a produção institucional da subjetividade é um fenômeno cuja origem se dá fora do indivíduo, atingindo-o ulteriormente por meio da linguagem. Nessa direção, evocamos a suposição de Glazman de que o discurso se organiza a partir de dois níveis distintos, uma instância de formação, que corresponde ao complexo institucional em atividade numa formação social dada, e a instância de formulação, espaço da relação entre o indivíduo e os objetos a ele disponibilizados pelo complexo institucional.

A articulação de ambas as instâncias e o intervalo lógico que as separa parece apresentar-se como dimensão estratégica de análise da produção institucional da subjetividade, o que possivelmente envolveria, de um lado, uma análise sócio-histórico-discursiva do complexo institucional que determina o sujeito da enunciação, e, de outro, um exame dos mecanismos inconscientes por meio dos quais a função institucional que o indivíduo cumpre sem saber permanece para ele como desconhecida.

Finalmente, é importante assinalar que não é possível convocar o instrumental teórico althusseriano sem, ao mesmo tempo, mobilizar toda sua base epistemológica, que, na colaboração aqui proposta, vem, de certo modo, chocar-se com o quadro do sociologismo institucionalista. Querendo-se evitar semelhante hibridismo, que poderia eventualmente trazer obstáculos ao trabalho teórico, talvez seja o caso de se promover uma secção nos

estudos althusserianos sobre a ideologia, de modo a descolar o mecanismo de interpelação ideológica do pano de fundo do materialismo histórico.

Uma separação como essa vem sendo experimentada com considerável êxito nas tendências francesas da análise do discurso pelo linguista Dominique Maingueneau (2008), que, ao postular noções como universo discursivo, interdiscurso ou posição enunciativa, retoma, em boa medida, a perspectiva peuceutiana, sem, no entanto, introduzir a reboque certas pressuposições marxistas, como, por exemplo, o entendimento de que o discurso, representando as formações ideológicas na linguagem, serviria à reprodução das condições de produção em uma formação social dada.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3ª ed. Lisboa: Ediotrial Presença / Martins Fontes, 1980.

ALTHUSSER, L. Tres notas sobre la teoría de los discursos, 1966. In: **Escritos sobre psicoanálisis: Freud y Lacan**. Distrito Federal: Siglo Veintiuno Editores, 1996.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

COURTINE, J.-J. O conceito de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (org.). **Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 58–87. (Originalmente publicado em 1981).

DE FARIAS, J. G. A. Étienne Balibar e Louis Althusser: estado e ideologia. **Revista Pensata**, v. 8, n. 1, p. Não paginado, 2019.

FREUD, S. **Obras completas - Volumen I**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1948.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**. Porto Alegre: L&PM, 2010. *E-book*.

GUATTARI, F. **Psicoanálisis y transversalidad**. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores SA, 1976.

GLOZMAN, M. (Re) leer Pécheux hoy . El problema del décalage en la teoría materialista del discurso. **Revista Digital de Ideas Políticas**, n. 12, p. 117–133, 2020.

LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MONCEAU, G. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 19–26, 2008.

OLIVEIRA, G. F. A enunciação em Michel Pêcheux: uma questão inquietante. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 3, p. 267–296, 2020.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 18–25, 2005.

PÊCHEUX, M. A forma-sujeito do discurso. In: **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995. p. 159–185.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E ESTETIZAÇÃO

Data de aceite: 24/09/2021

Data de submissão: 09/07/2021

José Nilton Conserva de Arruda

Universidade Estadual da Paraíba,
Departamento de Filosofia,
Campina Grande, PB
<http://lattes.cnpq.br/1506168551650368>

Marianne Sousa Barbosa

Universidade Federal de Campina Grande,
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais,
Campina Grande, PB
<http://lattes.cnpq.br/8176700264286575>

RESUMO: O trabalho propõe apresentar o uso das categorias teóricas construídas por Foucault e aprimoradas por foucaultianos como instrumento de análise dos discursos pedagógicos enquanto instrumentos de subjetivação e estetização. Os discursos pedagógicos correntemente associam como função principal da educação um papel crítico e transformador, porém a medida em que delegam para a educação essa responsabilidade na formação da cidadania, alegam que nem todos os discursos e práticas pedagógicas conseguem realizar esse intento. Argumentamos que todas as pedagogias são sistematizadas como resposta às relações entre os saberes que são eleitos como essenciais para o processo educativo e os mecanismos de poder que estão envolvidos tanto na produção do próprio saber, quanto na constituição da subjetividade dos educandos.

Em cada modelo pedagógico se efetiva uma relação de força que envolve uma modelação do comportamento dos indivíduos que interessa aos propósitos das forças hegemônicas na sociedade, e as escolhas que esses mesmos indivíduos fazem para se afirmarem como sujeitos autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Foucault; Educação; Subjetivação; Estetização.

EDUCATION, SUBJECTIVATION AND AESTHETICIZATION

ABSTRACT: The paper proposes to present the use of the theoretical categories constructed by Foucault and improved by Foucauldian as an instrument of analysis of pedagogical discourses as instruments of subjectification and aesthetization. The pedagogical discourses currently associate as a main function of education a critical and transformative role, but the extent to which they delegate to education this responsibility in the formation of citizenship, argue that not all pedagogical discourses and practices can achieve this. We argue that all pedagogies are systematized as a response to the relationships between the knowledge that is elected as essential for the educational process and the mechanisms of power that are involved both in the production of knowledge itself and in the constitution of the subjectivity of learners. In each pedagogical model a relationship of force that involves a modeling of the behavior of individuals that interests the purposes of the hegemonic forces in the society and the choices that these same individuals make to assert themselves as autonomous subjects is effective.

KEYWORDS: Foucault; Education; Subjectivation; Aesthetization.

1 | INTRODUÇÃO

O propósito do trabalho é estabelecer as possíveis relações entre as categorias de *educação*, *subjetivação* e *estetização*, desenvolvido a partir de uma abordagem foucaultiana, isto é, explorando categorias bem específicas do pensamento de Foucault, sobretudo aquelas que dizem respeito às suas tematizações sobre o poder - saber e aquelas outras voltadas ao compreender a vivência ética na modernidade. Foucault nos convidou a pensar o poder em seus aspectos mais positivos, aqueles que constantemente nos assediam visando alcançar o nosso consentimento. O poder que incentiva, solicita estimula e consente. Julga ele que tal realização nos conduziria à superação de impasses teóricos presentes nas teorias que insistem na negatividade do poder: impede, proíbe, impõe, no limite é violento. No campo da ética fomos desafiados a retomar aspectos das éticas helenistas, que se diferenciam do forte racionalismo das éticas clássicas, e fazem com que a vivência ética seja relacionada com o *cuidado de si*, a *ascese*, a *espiritualidade* e, por fim, a todo um *modo de vida* que decorreria dos procedimentos de *estetização*, da escolha livre dos valores, das regras de vivência e convivência. Pensada dessa maneira, o problema de como efetivar a autonomia na vivência ética frente às forças de pressão social é equacionada por uma dada *estetização da existência* que contornaria a força de controle das nossas sociedades normalizadas e normalizadoras e, de quebra, permitiria uma subjetivação construída pelo indivíduo numa contínua luta contra as subjetividades impostas.

2 | A RECUSA DE CATEGORIAS ANALÍTICAS UNIVERSALIZANTES

Refletir sobre a educação a partir do pensamento de Foucault, implica retomar algumas categorias que foram utilizadas para analisar e descrever outros processos sociais, pois ele não realiza um estudo específico sobre a educação, mas essa realidade vai aparecendo tangencialmente a outras realidades analisadas, como no seu demorado estudo sobre os métodos punitivos, mecanismos de controle e poder apresentados em *Vigiar e punir*. Assim, nessa e em outras obras publicadas por Foucault, encontramos categorias bastante adequadas para se pensar acerca da educação como um processo de transmissão de saberes e consequentes subjetivações, modelamentos de comportamentos e inserção nas estruturas sociais. Destacamos os principais conceitos que dizem respeito a essa realidade: *saber*, *conhecimento*, *pedagogia*, *poder*, *controle*, *esclarecimento*, *ética* e *política*. Porém, suas intervenções são sempre feitas de modo pontual, tratando de uma realidade específica, nunca de forma geral e afastada da história das instituições e temas analisados.

Tomar como fio condutor de todas essas análises [referindo-se a suas obras] a questão da relação entre o sujeito e a verdade implica determinadas escolhas de método. E, antes de tudo, um ceticismo sistemático a respeito de todos os universais antropológicos, o que não quer dizer que se os rechace desde o início, em bloco e de uma vez por todas; mas que não há que admitir nada desta ordem que não seja rigorosamente indispensável. Tudo o que nos é proposto, em nosso saber, como sendo de validade universal a respeito da natureza humana ou das categorias que se pode aplicar ao sujeito exige ser verificado e analisado (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 407).

Há sempre nas suas abordagens uma preocupação em afastar-se dos *desvios universalizantes*, isto é, da construção de doutrinas e modelos que pudessem ser aplicados de modo quase automáticos, sem considerar a especificidade dos objetos analisados, pois “com frequência, ele argumenta que não defendia teorias ou metodologias que deveriam ser adotadas em seguida” (MARSHALL, 2008, p. 25). Sendo assim, é necessário compreender como os seus instrumentos de análise são desenvolvidos e aplicados, de forma que possamos problematizar a eficácia de suas teses, a operatividade de seus conceitos, na compreensão da educação, sem transformar seu pensamento em modelo metafísico, em um esquema fora da história e que tenha validade universal. Muitos especialistas na obra de Foucault apontam como o seu pensamento costuma ser deformado para possibilitar o desenvolvimento de determinadas abordagens no campo da educação. Dessa forma, as categorias foucaultianas são apresentadas, justificadas por meio de uma citação do próprio autor, mas as consequências que são extraídas na verdade distorcem o seu pensamento, e muitas vezes o colocam em paralelo com teorias que ele efetivamente combateu., como controle ideológico, transformação revolucionária, saber verdadeiro. (PETERS & BESLEY, 2008).

Entendemos que devemos atentar para as observações acima, porém sem a ilusão de que existe uma interpretação única e correta do autor. Na verdade, a preocupação deve ser em não domesticar o seu pensamento, esvaziar suas intervenções políticas e dar ao seu pensamento o status de universalidade. As categorias analíticas que foram utilizadas em estudos específicos, não se esgotam naqueles estudos – loucura, medicina, saber, poder, prisões, sexualidade, ética, espiritualidade -, mas também não servem para aplicações categorizantes em qualquer situação, pois “mesmo não havendo uma leitura correta e verdadeira, há interpretações de Foucault que são de fato más, erradas e distorcidas” (PETERS & BESLEY, 2008, p. 13- 14). São muitas as denúncias dos estudiosos de Foucault a respeito dessas distorções na pesquisa educacional. Por essa razão, apresentaremos alguns elementos do seu pensamento, porém associados aos diferentes estágios do seu percurso intelectual. Acreditamos que Foucault possibilita compreender as realidades fundamentais dos processos educacionais – aluno, professor, saber, pedagogia, etc. – em termos de uma genealogia da subjetividade, de uma investigação que potencializa compreender os efeitos da educação e das pedagogias tanto como procedimento de disciplinarização, de

práticas efetivas de controle, e não como um mero exercício pedagógico de transmissão do conhecimento. Assim, apresentaremos os quadros teóricos nos quais essas categorias foucaultianas são devidamente compreendidas e quais usos elas possibilitam:

Os estudos sobre Foucault na educação oferecem ferramentas para análise que acabaram por inspirar abordagens históricas, sociológicas e filosóficas que cobrem uma gama desconcertante de tópicos: genealogias de alunos, estudantes, professores e orientadores; as construções sociais das crianças, adolescentes e jovens; epistemologias sociais da escola em sua forma institucional em mudança, e estudos sobre a emergência das disciplinas; estudos filosóficos dos conceitos educacionais que cresceram com o humanismo europeu, especialmente nas suas formações do Iluminismo e especificamente kantianas, focalizando os conceitos-chave: homem, liberdade, autonomia, punição, governo e autoridade ((PETERS, 2008, p. 191 - 192).

Convencidos dessa operatividade das categorias foucaultianas, propomos uma apresentação bem contextualizada do seu pensamento, de modo que as conceitualizações apresentadas nas suas análises arqueológicas e genealógicas possam ser utilizadas na pesquisa educacional.

A obra de Foucault costuma ser apresentada a partir de três estágios fundamentais: o do Saber, o do Poder e o da Subjetivação. Em cada um desses estágios ele procurou circunscrever uma dimensão fundamental das nossas vivências. Para nortear suas pesquisas, ele após uma questão para cada dimensão: *O que podemos saber, ou o que é possível ser tematizado e dito em um dado contexto?* Responder a essa questão implica construir categorias que possam dar conta da realidade do saber, das funções dos nossos discursos e conhecimentos. *Quais são os poderes que precisam ser compreendidos e enfrentados?* Suas análises voltam-se então para a compreensão das diferentes maneiras das relações de poder realizar-se e das possibilidades reais de resistência em cada contexto. *Por fim, ele se pergunta sobre os modos de existência possíveis, isto é, como se dão os nossos processos de subjetivação?* Compete agora compreender a relação dos dois primeiros estágios, o saber e o poder, com o terceiro estágio que diz respeito à constituição das nossas subjetividades.

Veja-se a habilidade dos poderes modernos que recorrem a uma 'tática individualizante', especificando, por exemplo, o objetivo de 'nível de vida correto' segundo os grupos de indivíduos considerados, aos quais os meios de comunicação propõem modelos diferentes. Na verdade, trata-se aqui de uma pseudo-individualização que submete tanto mais a individualidade às normas quanto se pode diversificar superficialmente estas normas. A individualização tornar-se, pois, uma forma da subjetivação, um aspecto particularmente sutil do processo de submissão. Consequentemente, conclui Foucault, para se contrapor a este processo é preciso não tanto 'liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições', mas sim 'nos libertarmos *nós mesmos do Estado* e do tipo de individualização daí decorrente (FERRY & RENAULT, 1988, p. 145).

Articulando esses blocos conceituais da análise foucaultiana dispomos de

categorias que nos permitem dialogar com os discursos pedagógicos e, ao mesmo tempo, desenvolver o tema da subjetivação, pois a analítica do poder e a estetização da existência desenvolvidas por Foucault buscam justamente compreender o modo como constituímos a nossa subjetividade e nos inventamos enquanto sujeitos. Procuramos analisar como essa específica compreensão da subjetivação interpela os discursos pedagógicos que se afirmam como transformadores.

3 I EDUCAÇÃO COMO BASE PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

Há uma visão bastante consolidada nos discursos pedagógicos, em diferentes autores, estudiosos e militantes, e nos documentos e projetos governamentais, que insiste em compreender a educação a partir de uma função maior que lhe é atribuída: educar para a cidadania. Esse modo de compreender o papel da educação delega a ela a responsabilidade por uma transmissão do saber que modele a identidade dos educandos de forma a serem comprometidos com as transformações políticas e sociais, de se engajarem na construção de uma sociedade postulada como ideal. Porém, essa não é uma realidade que tem sido constatada pelos mais diferentes estudos, análises e estatísticas, o que leva a suspeitar de um descompasso entre os discursos e as práticas pedagógicas efetivas. As categorias foucaultianas permitem problematizar esse modo de compreender a função da educação e dos discursos pedagógicos que lhes dão sustentação, pois ao tematizar a forte relação que há entre o poder e o saber, afastam as pretensões das pedagogias críticas de se apresentarem como sendo promotoras do papel transformador na sociedade, de a escola ser o canal por excelência de construção dessa nova realidade

Assim, firma-se a compreensão de que o sistema educacional e a escola funcionam mais como modeladores do comportamento dos indivíduos que interessa às atuais exigências da sociedade e aos propósitos do poder, do que como fator de transformações políticas e sociais, pois o saber escolar é tomado como a contraface do poder, não como o instrumento de contestação ao poder. Com relação aos discursos pedagógicos fortemente marcados por propósitos transformadores, revolucionários ou libertários, que de qualquer forma induzam à expectativas utópicas para a educação, o discurso foucaultiano é bastante desanimador, pois “as regras da formação discursiva não são a invenção do pesquisador, mas, antes, o *histórico a priori* de uma comunidade de pesquisa dinâmica” (PETERS in PETERS & BESLEY, 2008, p. 196). Essa é razão pela qual afirmamos que a abordagem foucaultiana apresenta elementos que problematizam o papel transformador da educação. Porém, não são somente esses discursos que são visados por suas abordagens, outros pressupostos essenciais para se pensar a educação sofrem uma profunda contestação:

Em todos os casos, o arquivo foucaultiano oferece uma abordagem para a problematização de conceitos e práticas que pareciam resistentes a uma análise mais profunda *antes* de Foucault – em outras palavras, que pareciam ossificadas e destinadas a uma repetição interminável na compreensão e

na interpretação acadêmicas. *Depois* de Foucault, é como se devêssemos visitar a maior parte das questões importantes relacionadas a poder, conhecimento, subjetividade e liberdade na educação (PETERS, 2008, p. 192).

O desenvolvimento dessas tematizações foucaultianas exige uma modificação no modo como compreendemos a relação das nossas linguagens, palavras e discursos com as coisas, com a realidade e práticas efetivas. Devemos atentar para algumas exigências advindas do seu pensamento:

Primeira delas, compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; segunda atitude, atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são “raros”, isto é, não são óbvios, estão para além das “coisas dadas”; terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não discursivas, as quais constituem matéria-prima de nossas investigações, seja em que campo estas se concentrem, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais; finalmente, a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa (FISCHER, 2003, p. 372).

Podemos acordar com essa interpretação postulada por Fischer quanto a necessidade de se desenvolver uma relação nova com as práticas discursivas e se deixar interpelar por conhecimentos que nem sempre estarão em sintonia com o que já se pensa e aceita. Antes de postularmos qualquer prática como transformadora, crítica ou politicamente comprometida com determinados ideais sociais, devemos levar avante uma análise rigorosa dos discursos, dos seus compromissos e efeitos, mas não no sentido óbvio, e muitas vezes voluntarista e superficial. A genealogia das práticas discursivas permite compreender a complexidade e sutilezas dos mecanismos de dominação.

4 | UMA POSSÍVEL RELAÇÃO DOS DISCURSOS COM A REALIDADE

Uma característica importante do pensamento foucaultiano é sintetizada na contraposição que ele apresentou entre o *vê* e o *dizer*, insistindo em não se estabelecer qualquer equivalência entre lógica e ontologia, ou na sua expressão mais consagrada entre as *palavras* e as *coisas*, em outras palavras, aquilo que se diz está, sempre e inexoravelmente, condicionado pelo ato de dizer. Na interpretação foucaultiana, o saber se realiza como uma composição que envolve tanto o ver quanto o falar, mas há sempre uma diferenciação entre essas duas formas de manifestação do saber. Os enunciados nunca permitem a visibilidade de qualquer coisa, da mesma forma que a visibilidade de qualquer coisa não a torna uma realidade legível. Daí a razão de em *As palavras e as coisas*, Foucault afirmar que “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz” (FOUCAULT, 1992, p. 25), anuncia-se portanto a complexidade do

relacionamento entre as duas ordens de realidade, pois “por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aqueles que as sucessões da sintaxe definem” (FOUCAULT, 1992, p. 25). O distanciamento entre as palavras e as coisas, aqui enfaticamente afirmado, permite sempre um espaço de reação ao modo como os mais diferentes saberes, sobretudo o científico, pretendem normatizar a nossa subjetividade, limitar o nosso espaço de escolha, de invenção de modos de ser e conhecer.

Cada um dos pares do binômio, palavras e coisas, está sempre em excesso ou carência em relação ao outro. Daí que qualquer pretensão de correspondência entre as teorias e o mundo que elas pretendam descrever ou representar, não encontram espaço teórico para se desenvolverem no modo com Foucault concebe as teorias nem também na sua arqueologia dos processos racionais e sociais. Além do mais, a pretensa correspondência ou originalidade de uma proposta teórica não depende das intenções transformadoras ou inovadoras do autor que a propõe, de modo que se pode afirmar “as formas originais de pensamento se introduzem por si mesmas. Sua história é a única forma de exegese que elas suportam, e seu destino a única forma de crítica”. (ERIBON, 1990, p. 14). Portanto, o que possibilita compreender a natureza crítica, a eficácia ou operatividade de uma proposta teórica é a sua própria história que nunca é traçada de antemão. Essa particular percepção da função das nossas teorias e de suas relações com as nossas práticas, motivam uma análise de suas repercussões na pesquisa educacional.

Dessa forma, ele nos ajuda a afastar qualquer discurso ingênuo sobre a função transformadora da educação, pelo menos aqueles discursos que apresentam a educação como sendo o espaço fundamental para se resistir à força invasora do poder. Cada modelo pedagógico produz o seu conseqüente componente de dominação. No horizonte da compreensão aqui apresentada não há qualquer possibilidade de um determinado modelo pedagógico ser portador de uma mensagem que conduza os indivíduos à transcenderem os mecanismos de dominação, pois o indivíduo não é concebido como o outro do poder, mas como um de seus mais imediatos produtos.

No que diz respeito à pedagogia, Julia Varela afirma que, nas transformações operadas ao longo dos séculos XVIII ao XX, podemos também identificar nitidamente três tipos de pedagogias, em correspondência com os períodos históricos em que entram em operação – as pedagogias disciplinares, as corretivas e as psicológicas, estas últimas em expansão na atualidade. Todas elas implicadas com ‘diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao ‘saber’ e diferentes formas de produção da subjetividade. (COSTA Apud ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 279).

Para Foucault, o sujeito não é o outro do poder, aquele que é visado pelo poder, seja para controlá-lo ou reprimi-lo, pois o sujeito não é compreendido como uma realidade externa aos mecanismos de poder e saber, mas como um dos seus principais efeitos. Assim,

para ele não faz sentido pensar que alguns sujeitos possam se colocar externamente ao poder e de fora denunciar a sua força invasora, propor resistências utópicas. Assim, o que se efetivamente contesta aqui é o papel de liderança atribuído a alguns personagens que se insinuam como autores ou portadores de discursos críticos e transformadores, e ao mesmo tempo atores das transformações sociais. O papel transformador competirá às escolhas que cada indivíduo fará com autonomia e liberdade.

5 | A ESTETIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA

O espaço concreto de liberdade é pensado como uma estetização da existência, isto é, o indivíduo que nunca pode se colocar fora do social com seus consequentes mecanismos de poder, procura eleger valores, práticas, ações, dentre as realmente possíveis para constituir a sua própria subjetividade. Dentro desse espaço real de poder o indivíduo estetiza sua existência, inventa o seu espaço real de resistência. No âmbito dessa compreensão das relações de poder e da constituição da subjetividade, não se concebe que exista uma dominação legítima, construída teoricamente pelas pedagogias críticas e transformadoras, para em nome dela se opor a uma dominação ilegítima. Foucault certa vez afirmou, *somos todos uns dominados*, resta entender como lutar por possíveis espaços de resistência.

Pode-se compreender a educação – certamente incluída aí a educação escolar – como o processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura, sejam eles recém-chegados – crianças e estrangeiros de todo tipo -, sejam eles os ‘inclusíveis’ – anormais e estranhos. Ao educar o outro, nós o aproximamos da nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos *com* ele e, muitas vezes, *sobre* ele. Na contramão do discurso pedagógico hegemônico no Brasil, entendo que o caráter da dominação dos processos educacionais nada tem, em si, de lamentável. Mais do que isso, não há nem mesmo como imaginar uma cultura, qualquer cultura, sem ações continuadas e minuciosas ‘daqueles que já estavam aí’ sobre ‘aqueles que não estavam aí’, de modo a incorporá-los aos códigos, saberes, crenças, práticas, representações, valores e tudo o mais que compõe uma cultura e que ‘já estava aí’. (VEIGA-NETO Apud RAGO, 2006, p. 30).

A subjetivação resulta do regime de poder-saber desenvolvido e legitimado pelas práticas pedagógicas, instaurando uma subjetividade imposta, porém legitimada por meio desses mecanismos que se justificariam por meio da pretensão de se constituírem como práticas e discursos verdadeiros. Frente a eles Foucault tematiza uma possibilidade de resistência na estetização da existência, no fazer da vida uma obra de arte, é o que ele chama de prática ascética, recuperando o sentido antigo de ascetismo, tal como foi compreendido no helenismo, não o sentido de uma moral da negação, da renúncia, mas em um sentido positivo de exercício de si sobre si mesmo, cujo objetivo é se constituir atingindo um certo modo de ser. (FOUCAULT, 2004). Portanto, o que é enfatizado é a possibilidade

real de liberdade, de invenção de subjetividades alternativas, não obstante a força invasora do complexo poder-saber. Dessa forma, sem postular qualquer utopia, as análises foucaultianas denunciam o aspecto de dominação presente nas práticas pedagógicas, e, ao mesmo tempo, explicitam as potencialidades de transformação e resistência.

O sistema educacional como um todo, e a escola de modo particular, são os exemplos mais eloquentes de como operam os dispositivos de subjetivação: o modo como o espaço físico é organizado, como as relações hierárquicas são estabelecidas, como as regras de bom funcionamento do espaço e do correto comportamento dos indivíduos atuam. A instituição educacional veicula práticas, saberes e valores que são internalizados pelos indivíduos, exercendo um papel fundamental no processo de subjetivação. Como esse processo não é de todo consentido, então instaura-se um espaço que é ao mesmo tempo de subjetivação e de resistência. Não há no pensamento de Foucault uma condenação gratuita ou libertária do sistema educacional, pois há nele um aspecto positivo na transmissão do saber, mas devemos estar alertas quanto ao poder invasor que aí pode operar: O sistema educacional funciona tanto como um espaço de constituição da subjetivação quanto de resistência aos mecanismos que geram a subjetivação, possibilitando uma estetização da existência.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises foucaultianas apontam a função disciplinar das escolas e o papel controlador da educação na modernidade, seu papel fundamental no exercício das relações de poder/saber, possibilitando compreender como a escola desenvolve um papel pré-determinado pela sociedade disciplinar, tal papel se limita a instruir ou reproduzir conhecimentos. Sendo assim, o sujeito (aluno) é visto como um objeto a ser treinado. Diante desta realidade, faz-se necessário repensar o ideal de uma educação emancipadora, pois os discursos sempre operam no âmbito das relações de poder-saber, não há um espaço no qual o discurso possa colocar-se na neutralidade, sem produzir os efeitos de disciplinamento e controle. A análise foucaultiana desgasta a ideia utópica de um discurso crítico e emancipador, que conseguisse desvencilhar-se das malhas do poder. No entanto seu pensamento não é conformista, pois acena com a possibilidade de uma escolha consentida dos valores, uma estetização da existência.

Repensar a educação à luz do pensamento foucaultiano nos faz perceber que as convicções e os argumentos pedagógicos críticos podem se tornar, na verdade, mais um mecanismo de disciplinamento da própria conduta dos indivíduos, do seu modo de pensar e ver as coisas, pois os sujeitam a certas regras e determinados objetivos, emancipatórios ou não. Nesse sentido, o saber escolar possui a potência de transformar os indivíduos, o seu modo de ver, o seu modo de ser e de agir, na medida em que os leva a converterem as verdades acerca da vida e do mundo, concebida ou veiculadas pela tradição escolar, em

suas próprias verdades. Neste sentido, os discursos pedagógicos acabam marginalizando o próprio conhecimento dos alunos em relação aos saberes, à vida social e política, na medida em que acreditam que através dos saberes críticos selecionados, propostas curriculares, vivências escolares é possível transformar o modo de ser dos indivíduos, transformando-os em sujeitos de consciência e moral superiores.

Por fim, à luz da abordagem foucaultiana o papel dos discursos transformadores e dos seus portadores, aqueles que se atribuem uma missão de transformação em nome das verdades das quais são os guardiões, são colocados todos em um mesmo plano discursivo, submetidos às mesmas regras de formação e transformação, portanto dependendo das justificações que são sempre históricas, sociais e políticas, mas que nunca têm justificativas prévias, lógicas, epistemológicas ou políticas. Somente na realidade histórica é que um discurso ou prática se justificará como emancipatória ou de dominação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault: 1926-1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERRY, Luc & RENAULT, Alain. **Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo**. Tradução Roberto Markenson e Nelci do Nascimento. São Paulo: Editora Ensaio, 1988.

FISCHER, R. M. BUENO. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução Laura fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Ética, sexualidade e política**. (Ditos e Escritos V). Tradução Inês Aufran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: Pesquisa Educacional como problematização. In: PETERS, M.A.; BESLEY, T. (Org.). **Por que Foucault: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Tradução Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

PETERS, M. A. Pesquisa Educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, M.A. & BESLEY, T. (Org.). **Por que Foucault: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Tradução Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 189-200.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CAPÍTULO 3

HARRY POTTER E A FILOSOFIA

Data de aceite: 24/09/2021

Antunes Ferreira da Silva

Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Filosofia (UFPB)

Professor de Filosofia da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC-CFP-UFCG)
<http://lattes.cnpq.br/1780882886381277>

Luana Alves da Cunha

Graduanda em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

<http://lattes.cnpq.br/1896096100225845>

Aldenilo Alves Correia

Graduando em Enfermagem pelo Centro Educacional Anhanguera/SP
Técnico em Enfermagem pela ETSC-CFP-UFCG

<http://lattes.cnpq.br/0751531080646125>

Mayra Martins de Almeida

Graduanda em Fisioterapia pela Faculdade Santa Maria (FSM), Cajazeiras/PB
Técnica em Enfermagem pela ETSC-CFP-UFCG

<http://lattes.cnpq.br/7112586177806308>

RESUMO: A saga Harry Potter (composta por 7 obras) foi escrita pela britânica J. K. Rowling entre os anos de 1997 a 2007. Nela é possível encontrar temáticas que mixam fantasia e mistério, onde as narrativas estão permeadas por vários problemas sociais: preconceito, problemas étnicos, disputas por poder, status social,

igualdade, tolerância e liberdade. Este estudo objetivou promover a discussão destes temas com elementos de pop'filosofia, explicitando a relação direta entre Filosofia, cultura e literatura, abrangendo o cotidiano e o popular, valorizando-os mediante a analogia com produtos da cultura teen, tomando por base os livros da saga, textos de filósofos e comentadores relacionadas ao enredo. O método de abordagem empregado foi o dedutivo. Os métodos de procedimento manejados foram o bibliográfico, o comparativo e o histórico e suas adaptações. Empregaram-se as técnicas de pesquisa da revisão bibliográfica (imprescindível numa pesquisa filosófica) e da discussão em reuniões acompanhadas dos respectivos filmes. Os problemas abordados foram divididos em grandes áreas (ética, política e metafísica) e suas consequentes subdivisões: bem e mal, liberdade, moralidade, amizade, feminismo, realidade (espaço e tempo), identidade (consciência) e fenomenologia. A principal conclusão à qual se chega a partir da análise desta temática por meio do viés popular e dos métodos empregados é numa consequente valorização de temas que, por vezes, são considerados vazios de sentido por parte do público da Educação Básica. Ao sair do estrito manejo acadêmico se ganha criticidade ao comparar temas atuais, analisados pelo substrato de uma cultura própria da idade do público atingido, mas sem deixar de lado a aplicação de conceitos clássicos da Filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Harry Potter. Literatura. Teen. Criticidade.

ABSTRACT: The Harry Potter saga (composed

by 7 works) was written by the British JK Rowling between the years of 1997 to 2007. In her it is possible to find themes that mix fantasy and mystery, where the narratives are permeated by several social problems: prejudice, ethnic problems, disputes over power, social status, equality, tolerance and freedom. This study aimed to promote the discussion of these themes with elements of pop philosophy, explaining the direct relationship between Philosophy, culture and literature, covering everyday and popular, valuing them through the analogy with products of the teen culture, based on the books of the saga, texts of philosophers and commentators related to the plot. The method used was the deductive method. The methods of procedure handled were bibliographic, comparative and historical and their adaptations. The research techniques of bibliographical revision (indispensable in a philosophical research) and of the discussion in meetings accompanied by the respective films were used. The problems addressed were divided into large areas (ethics, politics and metaphysics) and their consequent subdivisions: good and evil, freedom, morality, friendship, feminism, reality (space and time), identity (consciousness) and phenomenology. The main conclusion reached from the analysis of this theme through popular bias and methods employed is a consequent appreciation of themes that are sometimes considered to be empty of meaning by the public of Basic Education. When leaving the strict academic management, it gains criticalness when comparing current themes, analyzed by the substrate of a culture of the age of the target audience, but without neglecting the application of classic concepts of Philosophy.

KEYWORDS: Philosophy. Harry Potter. Literature. Teen. Criticality.

1 | INTRODUÇÃO

A saga Harry Potter foi escrita pela britânica Joanne Rowling (J.K. Rowling) a partir do ano de 1997 até o ano 2007 e possui, ao todo, 7 (sete) livros: *Harry Potter e Pedra Filosofal* (1997), *Harry Potter e a Câmara Secreta* (1998), *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (1999), *Harry Potter e o Cálice de Fogo* (2000), *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2003), *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* (2005) e *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (2007).

A saga está permeada de fantasia e mistério durante todo seu enredo e detém uma vasta gama de conhecimentos e interpretações filosóficas, uma vez que, dentro da história podem ser encontrados diversos problemas sociais, questões de preconceito, problemas étnicos, dentre outros. Seu enredo gira, principalmente, em torno de disputas por poder, status social, igualdade dos bruxos, a tolerância e a liberdade, problemas análogos aos que se vivenciam em nosso cotidiano. Através desta analogia é possível relacionar determinadas teorias filosóficas a respeito dos temas que permearam a presente pesquisa.

Este artigo é fruto da execução de um Projeto de Iniciação Científica Junior (PIBIC EM), promovido pela Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), vinculada à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Seu objetivo principal foi trabalhar a importância de usar conceitos não acadêmicos no ensino de Filosofia tanto no Ensino Médio quanto no ensino técnico. O principal método de abordagem empregado na condução desta pesquisa foi o teórico dedutivo, uma vez que demonstrou ser o mais apropriado ao

exame das questões postas acerca do assunto, bem como à análise de cunho filosófico de obras da literatura. Tal método se caracteriza pelo manejo de premissas gerais e específicas previamente elaboradas, quais sejam aqui, os conceitos já elaborados pelos filósofos foram pesquisados de acordo com as temáticas passíveis de análise levantadas nas diferentes obras da saga Harry Potter. Os métodos de procedimento manejados foram o bibliográfico, o comparativo e o histórico. A revisão bibliográfica facilitou a compreensão dos conteúdos e se mostrou imprescindível a uma pesquisa de cunho filosófico. Nela se encaixaram desde as fontes primárias, ou seja, as obras dos próprios filósofos, bem como as fontes secundárias (as obras dos comentadores específicos de cada autor e/ou tema que será pesquisado). Outras fontes também foram consultadas: textos base (livros que se destinam a dar uma introdução geral ao conteúdo), bem como textos publicados em periódicos específicos, especialmente os disponíveis na internet. Ademais, além da leitura das obras, os 8 (oito) filmes baseados nos livros também foram utilizados.

Por uma questão de facilidade didática na pesquisa, os problemas abordados foram divididos em grandes áreas e suas consequentes subdivisões. As grandes áreas versam, principalmente, sobre ética, política e metafísica. Os desdobramentos que decorreram disso abordam subtemas tais como bem e mal, liberdade, moralidade, amizade, feminismo, realidade (espaço e tempo), identidade (consciência) e fenomenologia.

2 | FILOSOFIA POP: UMA POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE SENTIDO DE CONCEITOS FILOSÓFICOS PARA JOVENS

Quando se pesquisa sobre temas não convencionais, como é o caso do objeto desta pesquisa, se corre o risco de sofrer uma séria restrição quanto ao seu verdadeiro alcance e embasamento filosófico, uma vez que a Academia clássica filosófica nem sempre reconhece em obras literárias e/ou de ficção (como é o caso) elementos que possam embasar uma análise filosófica. Com o intuito de desmistificar esta análise filosófica do mundo realizada apenas pelas universidades (que denominamos de Academia clássica de Filosofia), vem crescendo na contemporaneidade a pop'filosofia ou simplesmente a filosofia do povo ou popular, tal qual descrito por Deleuze e Parnet, em *Diálogos*. Em outras palavras, trata-se de uma Filosofia para não-filósofos ou para todo tipo de pessoa, não enjaulada nos rigores da academia tradicional, por vezes em sentido nem razão de ser parapúblico em geral. Segundo Paola Zordan, trata-se de uma “filosofia náutica, surfista, que pega ondas, segue fluxos, povos. Não há pop'filosofia sem contágio de saberes, sem miscigenação de estilos, [...] sem que se preserve uma dimensão não-filosófica nos conceitos” (s.d., p. 3), onde não se elege o que é e o que não é, não traz respostas ou certezas sobre o mundo, mas elege o que nos alegra prestar atenção, o que é interessante. Nada mais razoável de se aplicar quando se trata de ensinar Filosofia no Ensino Médio, especialmente pela necessidade de suscitar nos adolescentes/jovens que compõem os quadros de tal modalidade de ensino o

devido interesse para com a Filosofia. Nas palavras de Guilherme Magalhães S. V.Oliveira:

A filosofia [...], enfim, seria as articulações e as passagens de um território ao outro, realizando conexões de sentido entre práticas e acontecimentos que não lhe preexistiam, fazendo da pesquisa filosófica (genealógica e não dogmática) um modo de ser e de se relacionar com o seu tempo presente: simultaneamente, com o que foi, com o que acontece e com o que pode ser. Diagnóstico e crítica do presente como estilização de si mesmo através da história e da arte (2017, p. 9-10).

Se encontra implícita a postulação de uma relação mais próxima e direta entre Filosofia e cultura, abrangendo o cotidiano, o popular, valorizando, conforme visto o não filosófico ou com objetos “desprezados pelos sistemas intelectuais moralizantes” como “experiência democrática da linguagem que se estende a todos os fenômenos” (TIBURI, 2011, p. 7). Deste modo, pop não deve ser entendido por massificação, conforme o modismo cultural ou comercial, mas estaria melhor entendida com sua versão contracultural do pós-Segunda Guerra e da pop art (FEITOSA, 2001).

Compartilham ainda a defesa de certa popularização do pensamento analítico e crítico, defendendo que “a filosofia pop, ao contrário da filosofia tradicional, acredita que a ocupação das mídias é fundamental para um projeto de divulgação do pensamento” (FEITOSA, 2001, p. 14). Tal filosofia teria como pontos de ancoragem a liberdade de pensamento e a coragem de pensar (TIBURI, 2011) de modo a ser sempre pop no sentido de “deixar explodir as questões que são essenciais” e reorganizar “insolentemente as distinções e hierarquias entre conceito e imagem/som; ciência e arte; profundo e superficial; erudito e popular” (FEITOSA, 2001, p. 103). Segundo Oliveira:

Filosofia na rua tanto como cotidiana experiência de alteridade (em oposição ao gabinete acadêmico), como atenção ao próprio cotidiano e circulação da cultura (em oposição à eternidade e à metafísica), uma vez que o filósofo, como “analista da conjuntura cultural” [...], teria a difícil e árdua tarefa de “dizer o que se passa”, de “diagnosticar o que é a atualidade” [...]. A atividade filosófica coincidiria com o “diagnóstico do presente”, ou seja, “dizer o que somos hoje e o que significa, hoje, dizer o que nós dizemos” (2017, p. 8).

Tal popularização implica, pois em discutir conceitos clássicos da Filosofia com entendimentos bem mais aproximados da realidade vivida pelo povo, enaltecendo sua própria conceituação (entendida como um novo modo de “fazer filosofia”), não apenas na repetição dos conceitos filosóficos tradicionais.

3 | QUESTÕES SOBRE ÉTICA: BEM E MAL, VIRTUDE E LIBERDADE

A Ética é a área da Filosofia que se ocupa dos valores que são erigidos pelas sociedades a fim de lhes dar rumo ao comportamento das pessoas. Nas obras analisadas, pode-se perceber a presença de questões éticas alguns aspectos: a) bem e mal, b) virtude e c) liberdade.

Uma das principais (e mais aceitas) definições de virtude a enquadra como um conjunto de hábitos que levam a pessoa para o caminho do bem, acontecendo quando há um equilíbrio entre a vontade humana e os princípios morais. Elas são divididas em intelectuais (que consistem na capacidade de aprender com o diálogo e a reflexão em busca do verdadeiro conhecimento) e morais (que consistem na ação ou comportamento moral, ou o hábito considerado bom de acordo com os padrões éticos). A intelectual é adquirida através do esforço do ensino, em que requer tempo e experiência e a moral é o resultado do hábito. Deste modo, tornamo-nos virtuosos (ou deixamos de ser) praticando atos virtuosos (ou viciosos).

Platão (filósofo grego da Antiguidade) definiu quatro virtudes fundamentais, conhecidas hoje por virtudes cardiais. São elas: justiça, sabedoria, coragem e moderação. Aristóteles, seu discípulo, expandiu o conhecimento ao incluir virtudes adicionais, tais como a autoconfiança, a benevolência, o contentamento, a coragem, o desapego, a despreocupação, a determinação, etc. Ao efetuar a leitura da obra Harry Potter, podemos observar as virtudes, tanto definidas por Platão como Aristóteles. Uma delas são a coragem e o sentimento de justiça, e determinação. O sentimento de justiça e determinação estão presentes nas ações de Hermione Granger ao veras condições aos quais os elfos domésticos são submetidos, ela funda a Fundação de Apoio a Libertação dos Elfos (FALE), para que os elfos trabalhem com direitos a salários e não como escravos. A coragem fica presente no momento em que os participantes do Torneio Tribuxo (descrito no livro Harry Potter e o Cálice de Fogo) se inscrevem e são chamados. Em nenhum momento eles desistem ou fraquejam na hora de iniciar as tarefas propostas.

Aristóteles, por sua vez, afirma que a virtude consiste em agir de forma deliberada em prol do mais alto bem. Ao falar dela como *héxis* (vocábulo grego) enfatiza uma capacidade adquirida, constante e duradoura, o que elimina a pretensa qualidade inata. Assim, ao se comportar moralmente, o homem deve também se comportar racionalmente, observando o princípio do meio termo (o estabelecimento da justa medida entre os extremos, o excesso e a falta daquilo que a situação particular pede para o momento, em que ambas são espécies de erro) como modelo e mecanismo dessa vigência ética.

Friedrich Hegel, filósofo alemão do século XVIII, possui como principal ideia no campo da ética a dialética do senhor e do escravo. Em sua obra Fenomenologia do Espírito afirmou que há uma clara diferença entre ser livre em si mesmo e ser livre para si mesmo. De acordo com Hegel, para o homem possuir liberdade plenamente não bastaria apenas possuir “consciência-de-si” enquanto ser, mas saber que essa “consciência-de-si” deve ser independente, sem submeter-se a outra consciência. Há um confronto entre as duas consciências e a que possui “consciência-para-si” (o senhor) submete a que possui apenas a “consciência-de-si” (o escravo). O senhor passa, portanto, a comandar o escravo. No entanto, a partir do momento em que o escravo obtém, “consciência-para-si” por meio da razão e passa, a saber, que a sua condição de servo é injusta, ele poderá rebelar-se contra o seu estado atual, confrontando o senhor. Na obra citada, a dialética do senhor e do escravo

fica explicitada por meio do personagem Dobby (um elfo doméstico - personagens fictícios cujas origens remontam às histórias da mitologia germânica e nórdica, cuja aparência se assemelha a dos seres humanos. Na saga em tela, são associados à escravidão e servidão à famílias e libertados apenas quando seus senhores lhes dão uma peça qualquer de roupa). Dobby era escravo da família Malfoy e, portanto, não possuía “consciência-para-si”, vivendo unicamente para servir a Lucio Malfoy. A partir do momento em que é libertado, Dobby passa a ter “consciência-para-si”. O personagem começa a questionar a própria realidade de submissão, a cobrar salário e a exigir boas condições de trabalho. Os outros elfos, que não possuem esse tipo de consciência, consideram-no um mau exemplo e não percebem que Dobby libertou-se de seus grilhões porque aceitam de maneira internalizada a realidade de injustiças e castigos que possuem. A elfo doméstica Winky é um bom exemplo. Mesmo libertada por seu senhor, não possui consciência da própria liberdade e por isso continua a aceitar trabalhar sem salário, a ser submissa.

Bem e mal não constituem noções absolutas, uma vez que as concepções morais são elaboradas pelos seres humanos a partir dos seus próprios interesses. Essas concepções são, por muitas vezes, impostas pelas religiões (Judaísmo ou o Cristianismo) como se fossem “produtos da vontade de Deus” e, portanto, valores absolutos que carregam as pessoas com as noções e sentimento de dever, culpa e pecado. Segundo o filósofo alemão Friedrich Nietzsche, o resultado dessa determinação religiosa da ética foi uma configuração de indivíduos medíocres, tímidos, não criativos e submissos. Deste modo, ele denunciou a existência de uma moral de rebanho na civilização cristã e burguesa, pois essa moral estaria baseada na submissão irrefletida e acomodada de grande parte das pessoas aos valores dominantes, portanto, se cada pessoa compreender que os valores presentes em sua vida são constituições humanas estaria no dever de refletir sobre suas concepções morais e questionar o valor de seus valores, enfrentando o desafio de viver por sua própria conta e risco.

Friedrich Nietzsche, por fim, ao estabelecer os fundamentos de seu pensamento filosófico, fundamentou inicialmente uma séria e dura crítica ao servilismo a uma moral arcaica e incipiente para sua época. Ele criticava especialmente a moralidade cristã, especialmente a tese da mortificação dos desejos em função da finalidade de alcançar o paraíso ou a salvação da alma. Deste modo, o filósofo citado critica severamente aquilo que ele chama de comportamento de mula, sobrecarregada por pesos que foram impostos por outros ou por valores que não foram criados pelo sujeito que se sente, por uma necessidade teleológica ou de enquadramento social, obrigado a seguir. Sendo assim, Nietzsche formula duas teses que são nítidas nas obras da saga Harry Potter. Por um lado, a transvaloração dos valores e, por outro, a formulação de um niilismo afirmativo, ou que pode ser também chamado de auto determinação da vontade.

Neste sentido, o lugar fictício criado pela autora onde funciona a escola de magia e bruxaria de Hogwarts é, para os bruxos, o que denominamos niilismo negativo, ou seja,

negação do mundo real por um mundo superior, extramundano. Nele, os personagens vivem o que seria a realidade verdadeira, o paraíso, o outro mundo, especialmente no caso de Harry Potter, uma vez que não se sentia em seu lar quando precisava retornar ao lar dos Dursley (a família de sua tia que o abrigou depois que seus pais foram assassinados por Lord Voldemort). A deturpação da vontade é claramente percebida quando, em Azkaban (a prisão para a qual eram enviados os criminosos do mundo bruxo), após o encarceramento temporário de Sírius Black (padrinho de Harry), este decide salvá-lo. Mesmo que para o Ministério da Magia (espécie de Ministério com dupla função: a) de Relações com o mundo trouxa ou com os seres humanos não bruxos e b) de Administração do mundobruxo) Sírius seja um criminoso perigoso, Harry sabe que a condenação de Sírius foi injusta, uma vez que ele é inocente do crime para o qual foi condenado, e juntamente com Hermione, decidem cometer uma série de outros delitos (negações da moralidade vigente) para salvar Sírius Black. Neste sentido, revalorizam ações que, em grosso modo, seriam consideradas imorais pela moral tradicional.

Para combater uma das espécies de nihilismo, Nietzsche defendeu a postulação de valores afirmativos da vida, capazes de expandir as energias latentes entre nós, um sonoro aviso de “ouse conquistar a si mesmo”, a grande indicação nietzschiana a aqueles que buscam viver de forma afirmativa, sem conformismo, resignação ou submissão. Deste modo se configuram as ações de Voldemort: ele primeiro conquista a si mesmo estudando tudo quanto o seu poder poderia alcançar, e depois parte para conquistar as demais coisas, partindo da ideia que seria imortal, ele conquistaria tudo, ou seja, o mundo seria seu. “Nada triunfa a menos que a petulância tenha sua participação, um excedente de fora prova a força”.

O pano de fundo de toda esta análise reside no fato de nos depararmos com situações em que temos de fazer escolhas e tomar decisões que geralmente dependem daquilo que consideramos bom, justo e/ou correto. Ou seja, somos sempre confrontados com julgamentos morais, relacionados a um conjunto dos princípios (individuais ou coletivos) como a virtude, o bem, a honestidade, etc.

Etimologicamente, moral tem origem do latim *morales* que significa algo como relativo aos costumes. Já moralidade se remete ao entendimento da diferenciação de intenções, ações e decisões que orientam a maneira como um humano deve se comportar dentro de uma sociedade. É geralmente adquirida através da cultura, educação e tradição do cotidiano. Em outras palavras, essa moralidade significa a capacidade moral do ser humano, a sua consciência, o seu gosto de fazer o que é certo, honrando sua palavra e dignidade. É um elemento muito presente em obras literárias, especialmente quando se mostra o quão grande é a fidelidade dos personagens para com seus companheiros.

“Somos aquilo que repetidamente fazemos; portanto, a excelência não é um feito, mas um hábito” (Aristóteles), temos como exemplo o caso do zelador Argo Filch apesar de ter nascido em família de bruxos acabou não se tornando um e tido como aborto (filho de

bruxos que não possui habilidades mágicas), assim transferindo seu rancor para os alunos. Ao contrário de Hagrid que, apesar de enquanto aluno ter sido expulso de Hogwarts, tem um total acolhimento pelos alunos, principalmente os novatos, mostrando assim que basta a boa intenção para transfigurar seus sentimento para o bem ou para o mal.

4 | QUESTÕES SOCIAIS: AMIZADE E FEMINISMO

O enredo da saga Harry Potter está permeado do relato de problemas sociais, questões de preconceito e problemas étnicos. Gira em torno das disputas por poder, status social, igualdade dos bruxos, a tolerância e a liberdade. Nesse enredo, é possível identificar vários tipos de questões filosóficas envolvidas nas suas entrelinhas, e trabalhar temas específicos, como: a) amizade e b) feminismo, e através destes, relacionarmos a determinadas premissas de filósofos a respeito de cada tema, e compararmos informações, de forma hipotética com uma nova visão em torno dos sete volumes desta obra.

O conceito de amizade é amplo até mesmo em sua definição nos dicionários, pois envolve amor, ódio, benevolência, interesse/favor, um acordo, etc. Ela é tida como algo necessário para nós seres humanos, pois mesmo que tivéssemos saúde, dinheiro e virtude, nunca conseguiríamos alcançar nossa plena humanidade sem a amizade. “Mesmo que possuamos diversos bens, riquezas, saúde, poder, ainda assim, não será suficiente para nossa realização plena, pois nos falta o essencial e o indispensável, a amizade” (ARISTÓTELES, 1973). Sendo-a responsável por uma boa sociabilidade, uma vez que a estrutura do ser humano não é a razão e sim o afeto, assim como afirma BOFF (2017), em seu texto *A religião como fonte de utopias salvadoras*. Em *Sentenças Vaticanas – máximas principais* (2014), Epicuro, o filósofo da amizade, diz que “de todos os bens que a sabedoria pode nos oferecer para a felicidade da vida, a maior é a amizade”, sendo a amizade neste caso um fio condutor que nos dá acesso a felicidade. A Amizade então foi classificada, segundo Aristóteles (1973), em três categorias: a) a amizade segundo o prazer; b) a amizade segundo a utilidade; e c) a amizade segundo a virtude. As duas primeiras podem consideradas amizades acidentais por se tratarem de amizades que buscam um fim específico, e a última seria duradoura e ideal, pois é firmada perante as virtudes. Tornando os dois primeiros tipos de amizades acidentais por perderem o encanto proporcionado pelo prazer ou pela utilidade, cessando a mesma. Nas obras de Harry Potter, notamos a presença de cada uma dessas três categorias.

A amizade segundo o prazer foi conceituada como aqueles que amam por causa do prazer: “não é por causa do caráter que os homens amam as pessoas espirituosas, mas porque as consideram agradáveis” (ARISTÓTELES, 1973). Que faz uma semelhança com o personagem Draco Malfoy e sua turma de amigos. Ele possui um status na sociedade, por pertencer a uma família famosa, que possui muito dinheiro e que vem de uma linhagem de puros-sangues, ou seja, pessoas que nascem de bruxos. Essa relação que ele tem com

seus 'amigos' é observada como uma relação na qual há submissão, pelo modo como eles se relacionam e pelos atos que praticam, deixando assim evidente para quem ler a obra, esse resquício de prazer nessa relação, pelo fato de compartilharem das mesmas ações ímpias e de superioridade por parte de Draco Malfoy, fazendo o mesmo ser temido, ao invés de admirado.

A amizade segundo o prazer é visível naqueles que buscam uma amizade pelo interesse, “que amam-se por causa de sua utilidade, por causa de algum bem que recebem um do outro, mas que não amam um ao outro por si mesmos” (ARISTÓTELES, 1973). E que pode ser relacionada aquelas amizades em que se buscam benefícios para si próprio, como é o caso do vilão do enredo de Harry Potter, Tom Servolo Riddle (Lord Voldemort ou Você-Sabe-Quem). A maioria de seus atos faz elo com este tipo de amizade, uma vez que utiliza de artifícios e pessoas para alcançar seus objetivos, mesmo que isso venha causar a morte de alguém.

O último tipo de amizade descrito por Aristóteles (1973) corresponde a amizade ideal ou a amizade virtuosa, que é aquela que existe entre os homens que são bons e semelhantes na virtude, pois tais pessoas desejam o bem um ao outro de modo idêntico, e são bons em si mesmos. E ela pode ser muito bem representada pela amizade formada entre o trio de amigos, Harry, Ron e Hermione, que mesmo apresentando distinções de personalidades e berços culturais, eles se aceitam como cada um é e se tratam como iguais. Apesar de enfrentarem diversas dificuldades de convivência narradas durante toda a saga, eles provaram que a amizade virtuosa, ou amizade perfeita, se faz entre aqueles que se ajudam e que buscam um só princípio, o bem do outro como o de si mesmo. Provando também a teoria de que a amizade virtuosa necessita de um vínculo intenso, em que as adversidades devem ser deixadas de lado, sendo algo que demanda um pouco de tempo. Além disso, uma amizade dessa espécie exige tempo e intimidade. Como diz o provérbio, as pessoas não podem conhecer-se mutuamente enquanto não tiverem “consumido muito sal” (ARISTÓTELES, 1973). Podendo também ser gerada quando se pratica atos denominados bons ou ruins. “Depende de nós praticar atos nobres ou vis, e se é isso que se entende por ser bom ou mau, então depende de nós sermos virtuosos ou viciosos” (ARISTÓTELES, 1973, p. 287). O que coloca em contraste os três tipos de amizades já mencionadas e as relações dos dois grupos de amigos (Harry, Ron e Hermione; e Draco, Crabby e Goyle e etc) em que o grupo de amigos de Draco foi formado pelo fato de todos os indivíduos praticarem atos ímpios. Por outro lado, no grupo de Harry vemos que todos que estão nele inseridos, o fazem em função de seus atos benevolentes. Amizade assim não seria eficaz se por algum motivo, os indivíduos que praticam ações viciosas tentassem algum tipo de interação harmônica com os que são virtuosos. Existindo brecha para a amizade dos homens maus e a amizade dos homens de bem. Assim, estes são amigos no sentido absoluto da palavra; enquanto os outros o serão apenas por acidente, desde que seja apenas por prazer ou interesse.

O feminismo também é um tema presente nas obras analisadas. Nelas se retratam o posicionamento das mulheres em face à existência de uma sociedade machista e patriarcal que dita os conceitos de certo e errado, especialmente no tocante ao seu modo de viver em sociedade. No curioso mundo de Harry Potter, percebe-se de modo bastante notável a igualdade de gênero presente no contexto da saga. Diversos são os momentos em que mulheres preenchem o mesmo espaço que é preenchido por um homem. É notável não só a participação ativa das mulheres em cenários que até então são tidos como masculinos, mas também o empenho que a autora do livro teve em mostrar para a sociedade o quão forte a mulher pode ser quando ela tem o seu próprio ideal, mesmo que isso esteja implicitamente na trama. Durante séculos, mulheres como, Olympe de Gouges lutaram pelos seus ideais e pelo seu reconhecimento na história, algumas bravamente conquistaram seu espaço, mas pagaram caro por enfrentar um sistema de governo do qual torna o ser feminino algo submisso, sem voz e sem chance de questionar seus direitos de cidadã.

Atualmente, ainda é atribuído à mulher a grande maioria dos trabalhos domésticos, normalmente de uma classe média baixa da qual não possuem condições de financiar seus estudos para tentar se inserir melhor no mercado de trabalho, ou até mesmo porque suas condições de vida (família e filhos para sustentar e etc) não permitem que se sobressaiam sobre esses obstáculos. E tal situação decorre, inclusive, de diversos fatos históricos que partem dos princípios impostos por uma sociedade patriarcal, heteronormativa e machista. E ainda que a autora dê espaço para a representividade feminina, podemos notar que algumas personagens não têm seu espaço propriamente dito, sendo unicamente treinadas para servir e simplesmente aparentarem a imagem de perfeita para o lar diante da sociedade.

Permitindo-nos fazer reflexões a respeito de tudo que essas mulheres passaram desde os primórdios da sociedade até os tempos de hoje, sendo somente inseridas na sociedade de forma que melhor lhe convém o sistema, desvalorizando toda importância presente nas ações e nos ideais que poderiam ser aplicados e ensinados da mesma forma que o padrão machista foi implantado nos lares.

As mulheres são pois consideradas seres frágeis, e que devem fazer obrigações mínimas. Porém neste enredo de Harry Potter o que nos intriga são as diversas personagens com presenças marcantes e com ideais feministas, que vão desde a donas do lar por opção; mulheres que fogem dos estereótipos: diretoras justas, rígidas e autoritárias; até aqueles que exercem altos cargos à vilões temidas e malvadas. Outro marco presente no enredo dos livros é a participação da mulher nos diversos cenários tidos predominantes de homens, como é o caso da participação das mulheres nos jogos de quadribol e o fato do zelador da escola ser um homem, Argo Filch, bem como o juiz das partidas de quadribol em Hogwarts ser uma mulher ao invés de um homem. A autora reforça a igualdade de oportunidades iguais entre os personagens. E nada descreve melhor a igualdade que não admite nenhum poder ou privilégio de um lado, nem inabilidade de outro, do que apresentar

as mulheres em papéis que variam dos mais sublimes atos heroicos às profundas vilanias, e todos os outros mais que variam entre esses dois extremos.

Quando se fala em visibilidade feminina, o papel mais significativo em toda a trama é o da personagem Hermione Granger. Ela é mais que uma simples amiga no trio de amigos. Ela é a solução de todos os problemas que eles enfrentam. E mais que isso, essa bruxinha considerada por alguns como impura (pois não possui pais bruxos) deixa evidente que o fato de não seguir aos estereótipos propostos não a impede de realizar conquistas e receber o reconhecimento pelo seu potencial. Desconstruindo o eterno feminino, ao negar-se seguir aos padrões que lhe são impostos, reconhecendo-os. “Estou notando que sempre sou eu que acabo resolvendo o problema da comida; porque sou uma menina, suponho!” (ROWLING, 2007, p. 232).

5 | QUESTÕES SOBRE METAFÍSICA: REALIDADE (ESPAÇO E TEMPO), IDENTIDADE (CONSCIÊNCIA) E FENOMENOLOGIA

A Metafísica é o campo da Filosofia que se ocupa de tentar entender a realidade fundamental das coisas, isto é, sua essência. Nas palavras de Aristóteles se trata da Filosofia Primeira. Nas obras da Saga Harry Potter, pode-se perceber a presença de questões metafísicas principalmente em três aspectos: a) espaço e tempo, b) identidade e c) fenomenologia.

Para o filósofo alemão Immanuel Kant (1999), o tempo e o espaço são categorias inalteráveis, as quais nenhum ser pode influenciar ou interferir. Nos livros em questão, vemos fatos diretamente ligados a esses conceitos, como viagens através do tempo-espaço (por meio do uso do Pó de Flu, das chaves de portal, da aparatção, do armário sumidouro), artefatos que permitem voltar ao passado (penseira e vira-tempo) bem como objetos que possibilitam vencer as marcas naturais do tempo (a Pedra Filosofal).

O Pó de Flu, cuja narrativa surge em *Harry Potter e a Câmara Secreta* (1998), é um produto mágico que permite aos indivíduos viajar de um lugar a outro quase que instantaneamente, por meio de uma rede de chaminés interligadas. Essa viagem, apesar de acontecer em um tempo muito curto e por poder ser realizada por grandes distâncias, não fere as leis do espaço-tempo, já que é um deslocamento comum, mas feito de forma mais ágil.

Os armários sumidouros geralmente funcionem em pares, onde conseguem formar uma passagem espaço-temporal de um lugar para outro. Um armário é colocado no local de origem e o outro no de destino, como é retratado no livro *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* (2005). Algo curioso é que, o usuário pode ficar preso entre estes dois lugares, como um lugar paralelo, sem conseguir chegar a um outro destino e nem voltar para a entrada sem que outra pessoa o ajude.

A Aparatção e as Chaves de Portal têm um funcionamento bastante similar. De

modo geral, o indivíduo que faz uso desses desaparece do lugar onde se encontrava e reaparece num outro. No entanto, apesar de *a priori* parecer um tipo de teletransporte, que ocorre de maneira instantânea, indícios do próprio livro sugerem uma viagem muito rápida, pois os bruxos que optam por esse meio têm sensações de movimentam e quando chega ao seu destino estão, geralmente, “desgrenhados”, “varridos pelo vento” ou “prostrados no chão”.

A penseira, uma bacia de pedra que contém um certo fluido branco, é utilizada pelos bruxos quando estão com a mente muito cheia de pensamentos. Eles retiram as memórias de suas mente e as depositam nela para depois revisita-las. Se alguém mergulhar a cabeça, pode ser transportado para aquela lembrança e vê-la acontecer, mas para os personagens que dela participam estará invisível. O artefato chamado vira-tempo, por sua vez, atua de forma a permitir uma volta real no tempo para horas antes de quando ele foi acionado. Este objeto é a maior confirmação na obra da inviolabilidade do tempo postulada por Kant, já que fatos que deveriam ser alterados por Harry Potter e Hermione Granger já haviam acontecido, eles apenas contribuíram para sua repetição ao voltarem no tempo.

A Pedra Filosofal era um objeto lendário, conhecido por produzir o elixir da vida que torna quem o bebe imortal. Criada pelo Alquimista Nicolau Flamel, com a ajuda de Alvo Dumbledore, era cobiçada por Lorde Voldemort desde o *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (1997), para que este pudesse fazer para si um corpo imortal, quebrando assim a lei temporal de finitude davida.

O filósofo inglês David Hume afirmou em sua obra *Tratado sobre a Natureza Humana* (2002) que a identidade de um indivíduo está intrinsecamente ligada a sua consciência. Sendo assim, desde que a consciência se mantenha, o ser continuará sendo o mesmo em qualquer situação. Os principais fatos em que as questões identitárias podem ser analisadas nos livros de Harry Potter são: Lorde Voldemort partilhando o corpo do Professor Quirrel, o uso da poção polissuco, o beijo dos dementadores e a maldição *Imperio*.

Na partilha de um único corpo por parte de Voldemort e Quirrel narrado em *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (1997), percebe-se a existência de duas consciências diferentes coexistindo um único corpo. Nesta interação, as identidades pessoais de cada um são mantidas intactas já que continuam a ter cada um suas consciências inalteradas. Trata-se, assim, de duas vontades em um mesmo corpo.

O beijo do dementador também se encaixa nestas questões. O indivíduo que é vítima perde a consciência de si, não sabe mais quem ele é, nem o que faz no mundo, entretanto, não morre. A maldição *Imperio* (uma das três maldições consideradas imperdoáveis no mundo bruxo) age de forma que impossibilita o indivíduo a controlar os seus movimentos e suas vontades (a agir por si).

A poção polissuco se encaixada tanto nas questões identitárias (levantadas na história da Filosofia por Hume, conforme dito anteriormente) quanto na fenomenologia (proposta inicialmente por Immanuel Kant). A fenomenologia postula que o que importa é a

aparência, aquilo que é cognoscível (fenômeno/aparência) e não o númeno (a essência), que é incognoscível. Essa poção altera a aparência de quem a toma, fazendo com que assuma a de outro. Entretanto, essa transformação se restringe estritamente ao fenômeno, pois a identidade de cada indivíduo não pode ser duplicada ou reproduzida, sendo particular e intrínseca e, no caso do uso da poção citada, permanece inalterada.

6 | CONCLUSÃO

Todos os livros da saga Harry Potter possuem, em seu enredo, a abordagem de diversos problemas sociais, tais como: preconceito, problemas étnicos, relações de poder, status social e igualdade, relações de intolerância, questões relativas a liberdade, todas questões do nosso cotidiano. Tal aproximação permite relacionar as teorias filosóficas com os temas atuais que provocam curiosidade e aguçam a criticidade dos sujeitos pesquisadores envolvidos.

Tal pesquisa atende os anseios de “um novo modo de fazer filosofia”, denominada contemporaneamente de pop’filosofia. Ou seja, é uma Filosofia para não-filósofos, estendida a todo tipo de pessoa, sem os rigores da academia tradicional (considerada por vezes sem sentido ao público em geral). Carece, pois do contágio de outros saberes, de miscigenação de estilos, cujo objetivo central não se concentra em oferecer respostas ou certezas sobre as questões analisadas, mas em priorizar o que causa espanto e, portanto, gera atenção, em suma, o que é interessante. Procedimento razoável quando se trata de “ensinar” Filosofia no Ensino Médio, especialmente pela necessidade de suscitar nos adolescentes/jovens que compõem os quadros de tal modalidade de ensino o devido interesse para com a Filosofia. Tal definição de pop’filosofia implica em discutir conceitos clássicos da Filosofia com entendimentos bem mais aproximados da realidade vivida pelos adolescentes e jovens pesquisadores, enaltecendo sua própria conceituação e não apenas na repetição dos conceitos filosóficostradicionais.

Por meio desta curiosidade aguçada neste modo de pesquisar, é possível observar a curiosidade em estudar, entender, se aprofundar em temas áridos da Filosofia tradicional, tais como ética, política e metafísica, especialmente se estes estão diluídos em questões mais aproximadas do cotidiano, desdobrando-os em temáticas como o bem e mal, a liberdade, a moralidade, a amizade, o feminismo, a realidade (espaço e tempo), a identidade (consciência) e a fenomenologia.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973, v.4.

BOFF, Leonardo. **A religião como fonte de utopias salvadoras**, 2017. Disponível em: < <https://www.otempo.com.br/opiniaio/leonardo-boff/a-religiao-como-fonte-de-utopias-salvadoras-do-ser-humano-1.1445512>>. Acesso em: 11. mar 2017.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

EPICURO. **Sentenças vaticanas – máximas principais**. São Paulo: Loyola, 2014.

FEITOSA. O que é isto – filosofia pop? In: LINS LINS, Daniel (org.). **Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

FREITAS, Horácio. E. **Kant e a ética do dever**. Disponível em: <<http://filomoniz.blogs.sapo.pt/14052.html>>. Acesso em: 11. fev 2017.

GOUGES, de Olympe. **Déclaration dès droits de La femme et de l'acitoienne**. In: Bibliothèque Jeanne Hersch. Textesfondateurs. Disponível em: <http://www.aidh.org/Biblio/Text_fondat/FR_03.htm>. Acesso em: 11. fev 2007.

HEGEL, G. W. F. **A fenomenologia do espírito**. Tradução Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Abril, 1974. (Col. Os Pensadores).

HUME, David. **Tratado sobre a natureza humana**. Tradução de Débora Danowski. São Paulo: UNESP, 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger, Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. In: **Os pensadores**. Tradução Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

OLIVEIRA, Guilherme Magalhães V. S. **Notas para uma genealogia da filosofia pop como pedagogia cultural: Nietzsche, Deleuze e Foucault como intercessores**. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495740692_ARQUIVOGUILHERMEO LIVEIRA2.pdf> Acesso em: 29. nov 2017.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **Harry Potter e a Câmara Secreta**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Harry Potter e o Cálice de Fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. **Harry Potter e o Enigma do Príncipe**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

TIBURI, Marcia. **Filosofia pop**: poder e biopoder. São Paulo: Bregantini, 2011.

ZORDAN, Paola. **Povo e filosofia**: um encontro necessário. Disponível em:< <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1310/000569235.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29. nov 2017.

CAPÍTULO 4

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO MUNDO (EXTRA-) OCIDENTAL: NOTAS DE UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 24/09/2021

Data de submissão: 18/07/2021

Diego dos Santos Reis

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/4681354757357359>

RESUMO: O ensaio apresenta e discute uma experiência docente e de pesquisa-ação que teve lugar na disciplina de “Filosofia da Educação no Mundo Ocidental”, componente curricular obrigatório para o curso de pedagogia e para todas as licenciaturas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trata-se de debater os caminhos e os resultados de uma proposta de curso que subverte a hegemonia do pensamento ocidental no currículo de filosofia para dialogar com outras vozes, corpos e experiências significativas para a filosofia da educação. Buscou-se, nessa expansão de constelações epistêmicas, pedagógicas e filosóficas, priorizar um redesenho curricular atento a exclusões históricas, a marginalizações teóricas e a deslegitimação do pensamento e das práticas produzidos fora do eixo euro-norte-americano. Além da revisão de bibliografia especializada, o trabalho apoia-se nas considerações provenientes da proposição de dois cursos de “Filosofia da Educação no Mundo (Extra-)Ocidental”, ministrados para turmas de diversas licenciaturas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 2019 e no primeiro de 2020, privilegiando

pensadores/as do Sul Global.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da educação; Antirracismo; Eurocentrismo; Educação das relações étnico-raciais; Descolonização curricular.

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE (EXTRA) WESTERN WORLD: NOTES FROM A DECOLONIAL EXPERIENCE IN HIGHTER EDUCATION

ABSTRACT: This essay presents and discusses a teaching and research-action experience that happened in the course of “Philosophy of Education in the Western World”, a mandatory curricular component for the pedagogy and teacher training degrees at the Federal University of Rio de Janeiro. It is a matter of discuss about the paths and results of a course proposal that subverts the hegemony of Western thought in the philosophy curriculum, aiming to dialogue with other voices, bodies and significant experiences for the philosophy of education. We sought to prioritize a curricular design attentive to historical exclusions, theoretical marginalizations and the delegitimization of thought and practices produced outside the Euro-American axis, through an expansion of epistemic, pedagogical and philosophical constellations. In addition to the review of specialized bibliography, this work is based on the considerations arising from the proposal of two courses on “Philosophy of Education in the (extra) Western World”, taught for classes with different degrees at the University Federal of Rio de Janeiro, in the second semester of 2019 and in the first of 2020, privileging authors

from the Global South.

KEYWORDS: Philosophy of education; Anti-racism; Eurocentrism; Education of ethnic-racial relations; Curricular decolonization.

O problema do século XX é o problema da barreira racial.

W. E. B. Du Bois, *As almas da gente negra*.

1 | INTRODUÇÃO

É conhecida a sentença de Charles Mills segundo a qual a “filosofia é a mais branca dentre todas as áreas no campo das humanidades” (MILLS, 1999, p. 13). Em que pesem os programas de curso, os temas e os livros didáticos estarem centrados quase que exclusivamente na tradição de pensamento europeia e norte-americana, para muitos/as professores/as e pesquisadores/as essa é uma questão irrelevante, dada a *suposta* evidência do enraizamento filosófico em solo europeu e a imagem prefigurada do sujeito ocidental, *universal*, que fundamenta o discurso filosófico.

A razão ocidental exerce, soberana, o domínio epistemológico e pedagógico da formação filosófica, pois, ao afirmar a primazia do ocidente sobre as demais culturas, como se as práticas, discursos e conhecimentos erigidos em solo europeu não fossem locais e *geopoliticamente* situados, recusa o caráter racional de outras constelações de saberes e epistemologias, notadamente aquelas localizadas para além das fronteiras europeias e estadunidenses. A matriz epistêmica ocidental, assim, transmuta-se na *razão colonial*, que define quem pode pensar e quem é pensado, com base na concepção dual de sujeito e de objeto, que encontra a sua forma mais bem elaborada na modernidade europeia.

A periferização do mundo colonizado como território de anomia e exceção não ocorre para fora desse movimento de instauração do centro e das margens, que implica em uma cisão da humanidade das populações subalternizadas. A história da filosofia é repleta de exemplos que expõem em toda a sua crueza e virulência as consequências desse debate, seja para justificação ou não da escravização humana, ou mesmo para a discussão acerca dos direitos humanos, da dignidade e dos pactos civilizatórios:

Com efeito, em se tratando das relações entre geopolítica e filosofia, precisamos sublinhar como essa caracteriza-se pelo enredamento daquela em seus cânones. Ou seja, o primeiro aspecto que propomos, na esteira de filósofas e filósofos como Sandra Harding (1986), Marimba Ani (1999), Dismas Masolo (2003), Maldonado-Torres (2010), Mogobe Ramose (2010), está diretamente ligado à leitura filosófica em termos geopolíticos, nunca em termos de neutralidade. Em poucas palavras, inquirir: (a) de que lugares emergem os discursos? (b) esses lugares são “subalternizados” ou caracterizados como “centrais”? (c) como liquidar o “centro” e abrir possibilidades para outras configurações geopolíticas? (NOGUERA, 2011, p. 5).

No desenrolar desses questionamentos, evidenciam-se os efeitos dissimétricos do

contrato racial em voga, pois trata-se de “um contrato firmado entre iguais, no qual os instituídos como desiguais se inserem como objetos de subjugação, daí ser a violência o seu elemento de sustentação” (CARNEIRO, 2005, p. 47). Seguindo as trilhas da filósofa Sueli Carneiro, o elemento de sustentação desse pacto não se restringe à violência institucional e estrutural que pavimentam o solo das relações raciais no Brasil. A violência epistêmica garante a manutenção das assimetrias entre sujeitos e saberes e, por conseguinte, da lógica colonial que invisibiliza o contexto de produção dos conhecimentos e instaura o paradigma dominante como o único possível e verdadeiro. Para além dessa matriz epistêmica, que postula os valores pretensos da neutralidade e da objetividade como argumento autolegitimatório, o epistemicídio (CARNEIRO, 2005) e o racismo epistêmico/acadêmico naturalizam as assimetrias, que se instituem como dadas ou inevitáveis.

A problematização desses pactos epistêmico-políticos é fundamental para que o exclusivismo das matrizes culturais e geopolíticas da filosofia ocidental seja colocado em perspectiva, isto é, desnaturalizado. No que tange às formações que envolvem o estudo dos fundamentos da educação, nos quais a filosofia da educação se insere, é imprescindível a tematização e a modificação dos discursos e práticas concernentes às relações raciais – explícitos ou ocultos – na formação, nos desenhos curriculares e nas mediações didáticas. Trata-se de *desnortear* paradigmas, modelos e propostas monoepistêmicas, monorracionais e monoculturais, em prol de filosofias *radicalmente* implicadas com diferentes tradições de pensamento, constelações teóricas e sujeitos. E que não desconsiderem a geopolítica de produção do conhecimento e suas implicações na instituição do cânone filosófico, que hierarquiza e desconsidera filosofias extra-ocidentais, ou seja, extra-europeias.

2 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO MUNDO (EXTRA-)OCIDENTAL?

Nada! E que senti que a ciência não é assim um cochicho de Deus aos homens da Europa sobre a misteriosa organização do mundo.

Lima Barreto, *Diário íntimo*.

A violência epistêmica não está dissociada dos processos de racialização, que funcionam como mecanismos garantidores do lugar de privilégio da supremacia branca e de subalternização dos grupos historicamente silenciados pela sanha colonial. Segundo Aníbal Quijano (2007, p. 93 – tradução nossa), a colonialidade das relações de poder é:

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder e atua em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana e em escala social. Origina-se e globaliza-se a partir da América.

A colonialidade do poder ancora-se, pois, no projeto moderno/colonial, que

consolida o eurocentrismo como matriz cultural do padrão de poder mundial, ao tempo em que produz a dependência, a exploração e a exclusão de grupos racializados como produtos da colonialidade. Cabe ressaltar que o problema em tela, no âmbito da produção de conhecimento, não diz respeito somente à presença de questões e autores provenientes de Europa, suas bibliotecas, seus arquivos e acervos intelectuais. Trata-se, sobretudo, da *ausência* de outras vozes, matrizes e interlocuções críticas, como se, para além do paradigma hegemônico, não houvesse nem pensamento crítico nem filosofia. Nas trilhas de Nascimento e Botelho (2010, p. 76):

Evidentemente isto não quer dizer que não devamos mais ler as teorias vindas da Europa ou dos Estados Unidos na tentativa de pensar a situação da América Latina ou de outros lugares do Sul, mas devemos estar atentos às armadilhas que estas teorias podem trazer, ainda mais quando elas são feitas sob a condução da colonialidade que domina sob a égide do desenvolvimento, do progresso e, porque não, em nome de um suposto benefício para as sociedades menos favorecidas.

Indagar os silêncios do cânone filosófico requer, então, que sejam problematizadas, radicalmente, as premissas, construções simbólicas, epistêmicas e culturais que funcionam como barreira para o controle de circulação de fluxos discursivos, de legados e de deslocamentos de corpos e vozes. Barreira que, como pedágio na via para o filosófico, não deixa de obstaculizar acessos, bloquear imaginários e produzir *aporias*. Não-passagens que, no trânsito pela história da filosofia, revelam que os entrecruzamentos do *epidérmico* e do *epistêmico*, do racional e do racial, são bem mais imbricados do que julga a “objetiva” razão universal.

É notório, por conseguinte, como esse padrão de racionalidade e de pensamento ocidentais forjam o imaginário coletivo do que é “digno” ou “necessário” de ser aprendido/ensinado e o que deve ser proscrito dos cursos de filosofia, pois “nem filosofia é”. Os exemplos não são difíceis de serem mencionados. E se agregarmos à análise racial o recorte de gênero, fica evidente como o sistema de opressões, apagamentos e invisibilizações segue atravessando o campo com toda virulência.

Não estranha que um programa de curso de filosofia da educação pautado pela discussão das questões de gênero, étnico-raciais e políticas gere reações curiosas, da surpresa à comoção. O espanto *filosófico* dos/as aluno/as, nesse contexto, merece destaque. Por isso, nessa seção, proponho-me a pontuar determinadas questões provenientes dos cursos de “Filosofia da educação no mundo (extra-)ocidental”, ministrados por mim no segundo semestre de 2019, presencialmente, e no primeiro semestre de 2020, de forma remota. Essas questões dizem respeito diretamente às disputas atuais em relação às representações, aos protagonismos e às narrativas históricas, que podem reforçar ou questionar estereótipos, ideias e valores, de modo a desconstruir estruturas de dominação, lógicas binárias e excludentes.

O referido componente curricular, oferecido no âmbito da Faculdade de Educação

da Universidade Federal do Rio de Janeiro para o curso de pedagogia e para todas as licenciaturas, é disciplina obrigatória da formação pedagógica dos/as futuros/as docentes, com carga horária de 60 horas. Diante da proposição de um curso de filosofia da educação comprometido com uma formação antirracista, antissexista e anticlassista, cabe ressaltar a tensão operada já no redimensionamento da nomenclatura do componente curricular. A adição do “*extra-ocidental*” à filosofia da educação teve por objetivo demarcar uma diferenciação dos repertórios clássicos, ou pelo menos mais canônicos, dos estudos filosófico-pedagógicos tradicionais, com vistas a propor uma inflexão em direção a outros arquivos, imaginários e bibliotecas. O que significa pensar uma filosofia da educação *desde o Sul*? Como trabalhar os conteúdos filosóficos dos fundamentos da educação de modo que eles não se restrinjam exclusivamente às concepções, teorias e práticas euro-ocidentais? Perguntas motrizes que, para docentes e licenciando/as, exigem revisão de conteúdos, de problemas e de perspectivas, a fim de ampliar os horizontes pedagógicos e filosóficos para além das fronteiras epistêmicas, políticas e historiográficas hegemônicas, que pavimentam as bases da colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003).

Se saber e poder estão intrínsecos na geografia da razão ocidental, que, em seu interior, define os territórios epistêmicos e os percursos filosóficos mais ou menos válidos e verdadeiros, não estranha que a produção da cultura e do conhecimento seja hierarquizada a partir da manifesta superioridade europeia. Esta reflete-se ainda na divisão racial/sexual do trabalho e na negação da história, da cultura e da memória de sujeitos e povos tipificados como “selvagens”, “bárbaros” e “primitivos”. Daí a assertiva de Grosfoguel (2007, p. 35), quando reitera que a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Pode-se afirmar, igualmente, que o racismo e o sexismo epistêmicos legitimam o apagamento de referências, vozes e repertórios negros, femininos e ameríndios, cujos conhecimentos, saberes e práticas são reiteradamente desconsiderados. De acordo com Grosfoguel (2011, p. 102 – Tradução nossa):

O racismo epistêmico refere-se a uma hierarquia de dominação colonial por meio da qual o conhecimento produzido por sujeitos ocidentais (imperialistas e oprimidos) na zona do ser é considerado a priori como superior ao conhecimento produzido por sujeitos coloniais não-ocidentais na zona do não-ser [...], considerado universal e válido para todos os contextos e situações do mundo.

Na tentativa de reposicionar os fundamentos filosóficos da educação, tratou-se de elaborar uma proposição de curso *situado* de filosofia da educação, pedagógica e politicamente significativo para um público majoritariamente proveniente das periferias cariocas que, nas licenciaturas, vislumbra a possibilidade de inserção mais imediata no mercado de trabalho. A partir da escuta das questões levantadas coletivamente na construção da “comunidade de aprendizado” (hooks, 2019, p. 19) da disciplina foram

problematizadas as desigualdades raciais, regionais, de gênero e de classe na educação brasileira. Para além das perspectivas filosóficas e pedagógicas hegemônicas, esse exercício crítico demandou uma análise pormenorizada dos problemas a partir de uma lente decolonial, indissociável das dimensões de raça, gênero, sexualidade e classe.

Ao racializar o debate concernente às desigualdades nos sistemas educacionais, analisou-se, ainda, o potencial emancipatório da descolonização do saber e dos enunciados culturais, éticos, estéticos, pedagógicos e políticos produzidos a partir de outras corpo-políticas do conhecimento, fruto das lutas históricas contra o racismo, o sexismo e o universalismo eurocentrados. As quinze aulas do componente curricular foram divididas em três módulos, a saber: 1) Diferenças, normas e desigualdades: modo de (re)produção, no qual procurou-se analisar identidade e diferença como construções sociais e políticas; 2) Para além das amarras coloniais: interseccionalizar o debate, voltado para discussão das contra-narrativas epistêmicas e da crítica interseccional; e, por fim, 3) Interculturalidade crítica e pedagogias decoloniais, módulo direcionado à reflexão acerca de outras coordenadas pedagógico-epistemológicas importantes no exercício de descolonização dos corpos e dos conhecimentos.

A ampliação do repertório filosófico, longe de configurar-se como enxerto de temas ou problemas específicos, volta-se para o exercício em nome de outros projetos de vida, de justiça racial, social e epistêmica. Desafios que se apresentam não apenas à educação, mas a diversos campos instados a discutir questões concernentes às injustiças e apagamentos reproduzidos também no interior das instituições de ensino.

Ao operar um deslocamento dos centros de privilégio, foi preciso discutir os processos contra-hegemônicos de afirmação das culturas subalternizadas e as ressignificações propostas por elas, bem como realizar um exercício crítico “sobre os sistemas de posições e lugares geopolíticos da produção filosófica, isto é, a problematização da invisibilidade do lugar histórico e político na construção de conhecimento e da pressuposição da neutralidade de um ‘sujeito universal’” (NOGUERA, 2014, p. 22). O desafio político-epistêmico desse movimento impõe que sejam assumidas a diversidade epistemológica, as experiências singulares e a consciência geopolítica do conhecimento, produzido desde um lugar e um tempo determinados. Soma-se a isso, no âmbito político-pedagógico e filosófico, a compreensão do movimento, a um só tempo, ético, político, estético, ontológico e epistemológico operado através desse exercício de ruptura com a matriz colonial do saber/poder.

3 | POR UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Como provoca Frantz Fanon (2008, p. 42-43), “a filosofia nunca salvou ninguém [...] a inteligência também nunca salvou ninguém, pois se é em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade dos homens, também é em seu nome que muitas vezes se

decide seu extermínio”. A defesa de uma filosofia da educação em bases decoloniais não tem por finalidade a restrição da constelação de vozes que compõe o repertório filosófico e de suas possibilidades enunciativas, mas, sim, a expansão de práticas, discursos e epistemes, capazes de fazer frente ao extermínio mencionado por Fanon. Longe de configurar-se como instância de validação do que pode ou não integrar o rol superior do panteão filosófico, trata-se de atentar para algumas exigências, como propõe Grosfoguel (2010, p. 456-457):

1) Uma perspectiva epistêmica decolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluído o cânone de esquerda); 2) uma perspectiva decolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num abstrato universal [...] antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontando um mundo pluriversal e não um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do sul global, que pensam com e a partir do corpos e lugares étnicos-raciais/sexuais subalternizados.

A crítica ao abstrato universal, desta feita, adquire os contornos da desconstrução de modelos referenciais hegemônicos que pautam a imagem e o imaginário do mundo e do sujeito de conhecimento ocidental. Ao revelar suas marcações, ao mesmo tempo em que situa a localização geo-corpo-política do modelo paradigmático, impede que seus traços “passem em branco”, como se o padrão cultural europeu, masculino, branco, cisheterossexual, proprietário, cristão e sem deficiência oferecesse a régua de referências para hierarquização de todas as humanidades.

É na indagação do paradigma imposto pela modernidade/colonialidade europeia como único verdadeiro e legítimo que as filosofias do sul evidenciam que “o terror racial não é meramente compatível com a racionalidade ocidental, mas, voluntariamente cúmplice dela” (GILROY, 2001, p. 120). Problematizar essa racionalidade, que culmina na asfixia de possibilidades outras de pensar/viver/sentir, implica em redimensionar as próprias imagens de mundo criadas e reproduzidas como espelhos diante dos quais todas as diferenças convertem-se em desvios e desigualdades.

Ao mobilizar o repertório forjado pela filosofia decolonial para discutir os desafios e dilemas atuais na reavaliação e no reposicionamento das bases do ensino de filosofia e da filosofia da educação, busca-se implicar as ações didáticas e as práticas educativas no desfazimento das estruturas de dominação, que não estão dissociadas do trabalho docente, tampouco das relações sociais/raciais/sexuais que são reforçadas ou reconfiguradas nos processos de ensino-aprendizagem.

Desafiar as hierarquias epistêmicas é tarefa incontornável na construção da justiça cognitiva e racial, na medida em que “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de

poder” (QUIJANO, 2007, p. 93). Daí a perspectiva decolonial redimensionar a questão colonial, apontando no apagamento das produções de matrizes africanas, ameríndias e afro-brasileiras os rastros e as permanências do racismo, do colonialismo e do patriarcalismo, que configuram a economia dos saberes globalizados desde Europa. E que culminam por suplantar as culturas e saberes locais, sobretudo do Sul, impondo a elas os critérios valorativos eurocentrados.

Destaca-se, portanto, a necessária indagação de desenhos e políticas curriculares, além da importância, no ensino de filosofia, de não reduzir o currículo à ordem do discurso monocultural, que nega outros paradigmas epistemológicos e modos de existência, para perpetuar a crença segundo a qual todas “as populações que vivam fora do pequeno espaço que é conhecido como ‘Europa ocidental’ sejam portadoras de um tipo de saber inferior, de uma interpretação inferior do mundo, de uma espiritualidade inferior, notadamente marcada pelo folclore e pela superstição, e não pela ‘verdade’.” (NASCIMENTO, 2013, p. 4). Assim, deveria causar estranheza a quase inexistência de vozes negras, ameríndias e femininas nos currículos de filosofia e nos ementários dos cursos, bem como de filósofos/as latino-americanos/as. O que revela, por sua vez, o centramento em um lócus epistêmico exclusivamente masculino e europeu, na medida em que o sistemático silenciamento “destas produções é uma explicitação do modo como a colonialidade do saber é constitutiva dos currículos não apenas do ensino superior de filosofia, mas também de uma proposta colonial para a constituição dos currículos do ensino médio” (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 83-84).

Dado que o currículo é uma construção cultural, que orienta os modos de organização das práticas pedagógicas, que variam histórica e politicamente, ele estabelece uma “ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 2000, p. 61). E, evidentemente, é objeto, espaço e lugar de disputas, no confronto entre diferentes projetos de sociedade, de educação e de poder.

A defesa de uma filosofia decolonial da educação reflete-se, então, em proposições teórico-práticas que, de acordo com Walsh (2009, p. 27), implicam em:

[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.

Se há uma lacuna produzida na formação de estudantes e professores/as, como vazio que reitera o não-lugar destinado ao pensamento e às experiências extra-ocidentais, não é de estranhar que isso reverbere nas práticas docentes na educação básica e na

educação superior (REIS, 2020). O círculo vicioso resulta na consolidação da hegemonia filosófica da modernidade/colonialidade europeia, autorreferenciada, minando a potência significativa – e significante – de filosofias produzidas desde o Sul, em articulação com a localização corpo-política dos sujeitos e suas experiências. Isso culmina por reiterar, no imaginário coletivo, a imagem da filosofia apartada da realidade, das lutas sociais e das disputas entre diferentes valores civilizatórios e projetos societários, incapaz de dialogar com o território e seu entorno.

4 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, a inflexão que se faz em nome da justiça epistêmica é crucial para viabilizar estratégias efetivamente promotoras da equidade e de uma educação antirracista/antissexista que contribua com a ruptura da hierarquização de humanidades e da matriz colonial de saber/poder na filosofia da educação brasileira. Esse tensionamento impacta, sem dúvida, em nossa compreensão acerca dos sentidos e possibilidades do ensino de filosofia, mas também na reorientação de uma educação implicada com a promoção da justiça epistêmica e da crítica política.

Os letramentos filosóficos decoloniais redefinem as gramáticas normativas e os vocabulários que pautam os debates da filosofia a partir de bases *exclusivamente* ocidentais. As proposições que emergem nesse giro adensam o cabedal filosófico sem que uma única história ou historiografia *uni*-versal defina *o que é* a filosofia. As versões, revisões e problemas são inesgotáveis, inclusive como traço específico de um saber que não pode ser produzido desde lugar nenhum, isto é, sem território, corpo ou perspectiva. A abordagem decolonial objetiva dar corpo a esses *corpus* teóricos, encarnando a produção dos conhecimentos e sistemas filosóficos tanto ao escopo da cultura (situada) quanto de um sujeito (localizado). As consequências depreendidas dessa geografia política da filosofia não são poucas nem fortuitas. Os ganhos, por sua vez, refletem-se no maior engajamento dos/as estudantes com os programas de curso e maior interesse pelos circuitos históricos da filosofia, entendida como uma atitude diante de um mundo em permanente transformação.

Por isso, no empenho político de uma descolonização ao mesmo tempo ética e epistêmica, é politicamente relevante dar à luz “filosofias” insuspeitadas e a salvo da violência dogmática, ou seja, desconstruir o vocabulário hegemônico em seu próprio arcabouço conceitual para revelar novas perspectivas éticas e ontológicas, inclusive para o próprio conceito do humano e, conseqüentemente, para as disciplinas acadêmicas que se classificam pela etiqueta pluralista de “humanidades” (SODRÉ, 2017, p. 15).

Desse tensionamento em curso talvez aflore, de outro lado, o notório mal-estar da universidade e dos cursos de filosofia. A repactuação epistêmica e cultural necessária, não raro, esbarra na defesa intransigente de paradigmas naturalizados ou da acusação da falta de rigor daqueles/as que pretendem colocar abaixo toda a solidez do edifício filosófico.

Mas, nos últimos anos, são os/as próprios/as estudantes que, assumindo uma postura eminentemente *filosófica*, têm promovido sismos de diversos graus no campo, questionando a monocultura dos currículos e demandando ações efetivas no sentido da promoção de ações afirmativas e reparações históricas. Rastrear as linhas de força dessa transformação em curso na universidade aponta para um contexto pavimentado, cabe sublinhar, pelas políticas de ações afirmativas, pelos pleitos dos movimentos sociais e pelas legislações educacionais que, diante das reivindicações, é instada à realização de mudanças na organização institucional, nas políticas de financiamento estudantil e nos currículos acadêmicos.

A imposição necessária de uma reavaliação político-pedagógica redefine os contornos e as formas por meio dos quais espaços críticos emergem, comprometidos com a justiça racial, social e epistêmica. E que tensionam os modos de formalização dos saberes e de sua organização nas escolas e universidades, passando da invisibilização à inviabilização de todo projeto racista/colonial/patriarcal/capitalista/cisheteronormativo.

Não desconsiderar as relações (tensas) entre ensino de filosofia, currículo, eurocentrismo e crítica à colonialidade é premissa fundamental para problematizar a reprodução de relações de poder assimétricas e defender a legitimidade epistêmica de matrizes filosóficas extra-europeias, recorrentemente apagadas e invalidadas no circuito fechado dos enquadramentos ocidentais. Para além do desenho geopolítico europeu, a filosofia e seu ensino devem colocar em questão as hierarquias e as dicotomias fundadas em um projeto civilizatório epistemicida. A descolonização do pensamento, das práticas e da vida, como ação de combate à exclusão e ao silenciamento de sujeitos desumanizados, exige o confronto com geopolíticas racistas e sexistas do conhecimento. É aí que a filosofia da educação e o ensino de filosofia em perspectiva decolonial podem contribuir para deslocar o discurso eurocêntrico e rechaçar a (mono)lógica colonial-racista que sustenta a subalternização ontológica de grupos marginalizados, de suas heranças, práticas e discursos.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Trad. Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel. São Paulo; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos; Editora 34, 2001.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILLS, Charles. The Racial Polity. In: BABBITT, Susan; CAMPBELL, Sue. **Racism and Philosophy**. New York: Cornell University, 1999. p. 13-31.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 14, mai./out. 2010.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. LANDER, Edgardo (Org). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais/CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

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 Formação de professores, Identidade e Gênero pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra ESEC (2017-2021); 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; Licenciatura em Pedagogia habilitação: séries iniciais, orientação e supervisão escolar, pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICSH e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira/FBB. 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); Colíder 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

KEFFN KARINE ARANTES ANDRADE - Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas - FACMAIS. Pós-graduações com títulos de especialista em Docência superior- Universidade Gama Filho (RJ/2010) e Psicopedagogia Clínica- UNIEAD (GO/2008).

Graduações com títulos de Bacharel e licenciada em Enfermagem-Universidade Salgado de Oliveira (GO/2014) e Ciências Biológicas-Universidade Estadual de Goiás (GO/2004). Experiências na área da docência nas fases finais do ensino médio; em cursos de informática básica para a comunidade escolar; práticas educacionais em laboratório de microscopia; laboratório de anatomia humana e animal. Palestrante em centros de saúde e comunidades carentes com a temática doenças transmissíveis. Assistência de enfermagem em feridas cirúrgicas, desbridamentos e primeiros socorros. Estudo e pesquisa - Educação: Aprendizagem e déficit. Ciências biológicas: Técnicas de microscopia, manejo de peças de anatomia humana e animal. Enfermagem: erro na administração de medicamentos. Servidora estatutária da SEDUC/Goiás-1998. E-mail: Keffn@aluno.facmais.edu.br

MARCOS GOMES CAMILO - Graduado em Análise de Sistemas pela UNIVERSO, Licenciado em Pedagogia pela FPSJ, possui Especialização em Docência do Ensino Superior e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FUTURA e Mestrando em Educação pela FACMAIS. Atua como Professor e Coordenador pedagógico da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Interessa-se por Ciências Exatas e Ensino-Aprendizagem. E-mail: marcosg@aluno.facmais.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise institucional 1, 2, 3, 4, 18

Antirracismo 46

C

Criticidade 31, 43

D

Descolonização curricular 46

E

Educação 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 37, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

Educação das relações étnico-raciais 46

Estetização 20, 21, 24, 27, 28

Eurocentrismo 46, 49, 55, 56

F

Filosofia 1, 3, 12, 13, 17, 20, 31, 32, 33, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

Filosofia da educação 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55

Foucault 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 44

I

Institucionalismo 1, 3, 4, 6, 8, 9, 17

L

Literatura 31, 33

M

Marxismo 1, 2, 3, 4, 6, 8, 12, 14, 17





P

Psicanálise 1, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 16, 17

S

Subjetivação 20, 21, 23, 24, 27, 28, 57

Reflexões sobre
a filosofia
e seu ensino

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Reflexões sobre
a filosofia
e seu ensino

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br