Exercícios de ser Diferença

ORGANIZADORES
Paula Ramos de Oliveira
Denis Domeneghetti Badia

GRADUS EDITORA
CULTURA ACADÊMICA Editora

OLIVEIRA, P. R.; BADIA, D. D. (Orgs). Exercícios de ser diferença. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2025.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe
Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico
Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação
Natália Huang Azevedo Hypólito

Revisão
Gradus Editora

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2022
Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos
Dra. Cintya de Oliveira Souza
Dra. Ana Cláudia Bortolozzi
Dra. Andreia de Bem Machado
Dra. Manuela Costa Melo
Dr. Carlos Gomes de Castro
Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira
Dra Janaína Muniz Picolo
Dr. Yan Corrêa Rodrigues
Dr. Thiago Henrique Omena
Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa
Dr. Fábio Roger Vasconcelos
Dr. Leandro Antônio dos Santos
Dr. Gustavo Schmitt
Dra. Renata Cristina Lopes Andrade
Dra. Daniela Marques Saccaro
Dra. Gladys del Carmen Medina Morales
Dra. Márcia Lopes Reis

Arte de capa: Paula Ramos de Oliveira

Exercícios de ser Diferença

ORGANIZADORES
Paula Ramos de Oliveira
Denis Domeneghetti Badia

GRADUS EDITORA
CULTURA ACADÊMICA Editora

Gradus Editora
Rua Luiz Gama, 237, Vila Independência, Bauru/SP
CEP 17054-300
www.graduseditora.com (14)98216-6549

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Exercícios de ser diferença
/organizadores, OLIVEIRA, P. R; BADIA, D.D.
Bauru, SP: Gradus Editora; São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2025.

128p. Il. (algumas color.) ; PDF.
Inclui bibliografias.
IBRN: 978-65-81033-28-8
ISBN 978-65-5954-578-0(Dig.)

1. Filosofia; 2. Educação; 3. Filosofia da educação

CDD 331.0

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108, Centro, São Paulo/SP CEP 01001-900
www.culturaacademica.com.br (11) 3242-7171

SUMÁRIO

1, 2, 3 e JÁ! EXERCÍCIOS DE SER DIFERENÇA 7

Paula Ramos de Oliveira

Denis Domeneghetti Badia

01. COMPARTILHAR O MUNDO: REPETIÇÃO OU DISSIDÊNCIA?..... 11

Ediléia Pereira dos Santos

02. O REAL RESISTE: EXERCÍCIOS DE SER DIFERENÇA A PARTIR DA SUBJETIVIDADE FOUCAULTIANA 31

Silvia Cristina Barbosa da Silva

03. ETNOCENTRISMO CONTROLADO: UM EXERCÍCIO A SER BUSCADO 45

Bruna Ribeiro de Oliveira Mendes

04. FILOSOFIA, BULLYING E DIFERENÇA: APONTAMENTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR ... 57

André Augusto Maia

05. O EMBASAMENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PRÁXIS DE ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS 69

Silena da Fonseca Pimentel Paizan

06. CORAGEM PARA SER DIFERENÇA: ENTRE LIBERDADE E AFETOS 83

Eduarda Aleycha Luciano Santana

07. A DIVERSIDADE NA INDÚSTRIA CULTURAL 93

Ivair Fernandes de Amorim

08. SUBJETIVIDADES CONTEMPORÂNEAS E CIDADES EDUCADORAS 107

Carolina Cunha Seidel

09. O OUTRO EM NÓS 119

Paula Ramos de Oliveira

Denis Domeneghetti Badia

1, 2, 3 e JÁ! EXERCÍCIOS DE SER DIFERENÇA

Paula Ramos de Oliveira[1]

Denis Domeneghetti Badia

Exercícios de ser diferença. Exercícios de ser pensamento. Aprendemos com Manoel de Barros que nos contou sobre exercícios de ser criança. Queremos também aprender a ser diferença e pensamento. Mas já o somos. Por isso queremos com esta escrita mostrar o que já temos sido, o que estamos sendo e o que podemos ser. Podemos ser diferença. Podemos ser pensamento. Podemos ser criança. Mas queremos ser filosofia e infância, infância e filosofia, filosofia da infância e infância da filosofia. Somos filosoinfantes, fazemos filosofâncias. E aqui queremos brincar. Brincar com nossas filosofias e infâncias. E queremos começar já. Nosso convite é o de que entrem conosco nesta brincadeira. Habitualmente uma apresentação apresenta o livro e quem o escreveu. Nós não. Não queremos falar sobre eles, nem por eles e nem re-falar do que eles falam. Aliás, do que falamos também, pois não quisemos ficar fora da brincadeira.

Então, 1, 2, 3 e já!

É na desconstrução da hierarquia binária entre aquele que sabe e aquele que não sabe, o ignorante e o sábio, a sombra e a luz que nasce, ao encontro aos pensamentos aqui postos, expostos, conversados, uma abertura ao outro, ao totalmente alter, ao estrangeiro para que possa, enfim, habitar um mundo comum.

Nessa perspectiva transformadora da resistência, esta pode ser implantada em um exercício de ser diferença ao combater os processos de objetivação. No contexto da filosofia moderna o sujeito é compreendido na ordem de uma universalidade, enquanto na filosofia da diferença atua em um campo da

[1]Professores do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr – UNESP – SP).

multiplicidade. Uma percepção de sujeito que diverge de uma unidade desvincula-se da tradição filosófica hegemônica

Assim como o fazer filosofia é estar num mar agitado de perguntas que nos levam a outras perguntas e que só pode ser feito se estivermos na presença do outro ou outros, a antropologia, por sua vez, também não nos oferece uma estadia tranquila para descansarmos em suas águas calmas. A antropologia também é um mar turbulento que navega em nós aquilo que somos e aquilo que deixamos de ser. E, nesse mar turbulento, encontramos os outros que com suas culturas e sociedades também estão navegando naquilo que são e deixam de ser.

Nesse sentido, filosofar é um caminho de diferentes que buscam igualdades? Caminhar – e filosofar – é atitude livre, autônoma e emancipadora, mesmo que o caminho percorrido seja pedregoso, com altitude e alguns buracos para tornar a aventura mais perigosa e desafiadora.

Alguns caminhos, de fato, são pedregosos e nos armam ciladas perigosas.

Por exemplo, sabe-se que a prática etnocêntrica se faz presente no interior de nossa sociedade desde a colonização e, sendo assim, muitas vezes a postura é colocada em prática rotineira, pois o hábito do dominante passa a ser considerado parâmetro para o dominado.

Se o mundo é representação minha/nossa, porque a educação insiste em ensinar e legitimar uma verdade que não diz de mim e nem de nós, mas que fala sobre mim e sobre nós? Por que a escola, ao invés de ser lócus de produção, e também de encontros de subjetividades, acaba por ser o espaço do igual, do uniforme, do semelhante, do universal? Sempre somos impulsionados a pensar o que já foi pensado, o que já se sabe.

A sociedade capitalista industrial (em especial no atual estágio do capitalismo tardio) tem sua eficácia garantida pelo desenvolvimento de uma racionalidade que possibilitou que esse modo de produção não sucumbisse nos momentos de crise como seus predecessores. Tal fato se deve ao caráter novel da dominação que agora se funda na matematização, na técnica ao invés de pautar por irracionalismos ou mitologia.

Agora, pensemos nas formas e formatos que cada ser humano atua nessas

relações e construções: de que maneira as relações entre o indivíduo, o outro e o ambiente se configuram para que o conhecimento seja produzido? De quem é a responsabilidade educadora*?*

Pensar as diferenças suscita um exercício constante. Um voltar-se para si mesmo e ao mesmo tempo um voltar-se para o mundo. Enfrentar as diferenças requer um gesto filosófico e um ato de amizade.

Mas, o que é isso tudo?

Isso somos nós.

Isso é filosofia.

Isso é o Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças que às vezes gostamos de chamar de Filosofâncias ou ainda, pelo que temos feito, de Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofias com Crianças e Adultos.

Agora a ciranda é com vocês.

Paula e Denis,

São Carlos, julho de 2024.

01. COMPARTILHAR O MUNDO: REPETIÇÃO OU DISSIDÊNCIA?

Ediléia Pereira dos Santos[2]

Habitar o mesmo mundo: entre os novos e os velhos, a escola

O que é a educação? A pergunta já gasta, remonta os antigos manuais de pedagogia e as discussões infindáveis daqueles que se debruçam no parapeito do mundo quando, na ocasião de assumir a responsabilidade pelas novas gerações e pela continuidade do que costumamos denominar cultura. Sabemos de antemão que a educação não deve ser apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim uma prática ética que busca cultivar a sensibilidade, o cuidado e a atenção em relação ao mundo. Jorge Larrosa (2018) enfatiza a importância de estar presente no mundo, de estabelecer conexões com os outros e de valorizar as experiências cotidianas como forma de resistir à sua desintegração, já que como nos situa Krenak (p.60, 2019), "o fim do mundo talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante que a gente não quer perder". Retomando com Larrosa, a educação ética é aquela que nos permite habitar o mundo de forma plena e autêntica, estabelecendo relações de reciprocidade e responsabilidade, talvez, no entrelaçamento entre os dois autores, uma maneira de adiar ou impedir o seu desfazimento.

Além disso, Larrosa destaca a importância de resgatar as narrativas e os relatos de experiências individuais e coletivas como forma de preservar e transmitir a memória e a identidade. Ele argumenta que, ao compartilharmos nossas histórias, construímos um tecido social mais sólido, que nos permite resistir à fragmentação e à desintegração do mundo. Nesse sentido, a educação também desempenha um papel fundamental na valorização e na preservação dessas narrativas, promovendo um senso de pertencimento e continuidade.

[2] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr – UNESP – SP). Professora formadora na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Araraquara – SP.

Portanto, diante deste caminho de pensamento, o impedimento de que o mundo se desfaça reside na educação como uma prática ética que promove a sensibilidade, a atenção e a valorização das experiências cotidianas. Através da educação, podemos resistir à fragmentação e à desintegração do mundo, estabelecendo conexões autênticas com os outros, preservando a memória e a identidade, e construindo um sentido de pertencimento. Ao reconhecer a importância da educação como uma forma de resistência, podemos buscar maneiras de cultivar o cuidado e a atenção em nossa relação com o mundo, fortalecendo assim os laços que nos unem e preservando a integridade do mundo que habitamos.

A escola desempenha um papel crucial na formação das novas gerações e na construção de um mundo compartilhado. Nesse contexto, as reflexões de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) trazem contribuições valiosas ao explorar a importância do compartilhar do mundo na perspectiva escolar. Este texto busca analisar as ideias desses filósofos, destacando como suas visões oferecem lampejos sobre a relação entre a escola e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A discussão sobre a neutralidade da escola é um tema complexo e controverso na área da educação. Enquanto alguns argumentam que a escola deve ser um espaço neutro, onde as diferentes perspectivas são apresentadas de forma imparcial, outros, como Masschelein e Simons, sustentam que a escola é inerentemente política.

Os referidos autores defendem que a escola deve ser reconhecida como um espaço político, onde as lutas e as negociações por poder acontecem. A política na escola não se limita apenas aos processos eleitorais ou à participação dos estudantes em órgãos estudantis, mas está presente nas relações de poder entre professores, alunos e instituições. A escola como espaço político oferece oportunidades para a construção de uma sociedade democrática, onde diferentes vozes e perspectivas são ouvidas e consideradas.

Ao reconhecer a natureza política da escola, torna-se essencial refletir sobre os valores, ideologias e interesses que estão presentes na prática educacional. A perspectiva de Masschelein e Simons destaca a importância

do desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise por parte dos estudantes. Já os professores desempenham um papel fundamental na mediação dos conflitos políticos e na promoção de um ambiente inclusivo, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas.

A escola é um espaço político, onde ocorrem disputas, negociações e construções de poder. Compreender essa dinâmica é fundamental para a promoção de uma educação mais democrática e inclusiva, na qual os estudantes sejam encorajados a pensar criticamente e a participar ativamente na transformação da sociedade.

Todos, e cada um de nós, chegamos à escola com uma concepção estabelecida sobre o que é objetivamente a escola: um prédio com cômodos específicos, com finalidades instituídas, com currículos definidos com cores, sons e personagens fundados, com paradigmas postos.

Chegamos à escola com uma concepção de quem somos: pequenos, estrangeiros, brincantes, herdeiros. É nesta justaposição, nesta tensão entre a grandiosidade de uma invenção remota, anterior e a nossa estrangeiridade – nossa diferença, voz e corpo – que podemos começar a inventar escolas, escolas de abertura e hospitalidade, escolas de tempo livre e modos de pensar outros. Escolas que se compreendam e acolham o que é ser contemporâneo e neste apagamento e repetição se constitua inventiva, aberta e revolucionária. Escolas de profanação, de restituição aos destituídos. Escola, *skȟolé*.

Na escola de Rodríguez, "os estudantes são todos igualmente estudantes" e em condições objetivas dignas de continuarem a sê-lo, o que os proporciona possibilidades de se pensarem habitantes de um mundo comum ou, na mesma medida da emancipação, como nos colocou Rancière (2013, p.65):

> ***A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os "inferiores" embrutece, ao mesmo tempo, os "superiores". Pois só verifica sua inteligência aquele***

> ***que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. Ora, o espírito superior se condena a jamais ser compreendido pelos inferiores. Ele só se assegura de sua inteligência desqualificando aqueles que lhe poderiam recusar esse reconhecimento. Tal como o sábio que sabe que os espíritos femininos são inferiores aos espíritos masculinos, e que passa toda a sua existência a dialogar com um ser que não poder compreendê-lo.[...].***

Rancière nos incita a pensar uma Educação que se pressupõe pela igualdade entre as inteligências, condição primeira para se habitar um mundo comum. Uma Educação de semelhantes, de iguais, de olhos que se olham diante da mesma estatura, de abertura à compreensão, de conversas alongadas, de riso compartilhado. Uma Educação que seja conduzida pela vontade. É pela vontade, procedida dos sentidos que a vida nos instiga a formular, que se lança um caminho possível à emancipação, ou a não condicionalidade dos saberes, ou ainda, o fim do embrutecimento. A vontade está no movimento brincante da vida, a vontade é a própria vida em movimento, um improviso, uma invenção.

> ***Improvisar é, como se sabe, um dos exercícios canônicos do Ensino Universal. Mas é, antes ainda, o exercício da virtude de nossa inteligência: a virtude poética. A impossibilidade que é nossa de dizer a verdade, mesmo quando a sentimos, nos faz falar como poetas, narrar nas aventuras de nosso espírito e verificar se são compreendidas por outros aventureiros, comunicar nosso sentimento e vê-lo partilhado por outros seres sencientes. A improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal "que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa a seus semelhantes". (RANCIÈRE, 2013, p. 96).***

A esse improviso inventivo que sugere Rancière (2013), uma virtude que se assemelha à poesia, a essa liberdade de dizer o indizível, de possibilitar o impossível, de comunicar o incomunicável. A "virtude poética" que Rancière

alude, se traduz na competência "de um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável" (RANCIÈRE, 2013, p. 97).

Um "ser capaz de" que abre frestas de tornar possível um mundo comum e partilhável, tornado público, profanado. É na desconstrução da hierarquia binária entre aquele que sabe e aquele que não sabe, o ignorante e o sábio, a sombra e a luz que nasce, ao encontro aos pensamentos aqui postos, expostos, conversados, uma abertura ao outro, ao totalmente *alter*, ao estrangeiro para que possa, enfim, habitar um mundo comum.

> ***[...] Este é o primeiro ponto muito significativo: a educação é revolucionária, ou, dito de outra forma, sem educação não há revolução verdadeira, não há resistência, duração e consistência na revolução: o que é conquistado pela força será perdido sem uma prática educativa que consolide uma nova vida social. A educação, para Simón Rodríguez, é revolucionária porque significa inverter as prioridades e os valores sociais e também porque não há revolução duradoura sem uma educação na revolução. (KOHAN, 2013, p. 85).***

E, na expressão dessa concepção revolucionária da educação, na tentativa de se estabelecer uma forma de Educação que efetivamente sirva à revolução, uma expressão de habitar um mundo comum, Simón Rodríguez, nas palavras de Walter Kohan (2013, p.85), insiste:

> ***Portanto, a educação só pode servir à revolução se realmente educa a todos os que habitam esse mundo. Não há revolução se há uma única pessoa sem educação. Não há educação revolucionária se não se educa toda a sociedade. A educação é para todos ou para ninguém. Todos devem aprender a viver, e o pressuposto que subjaz neste princípio é o de que todos são igualmente capazes de aprender. Só é possível que todos aprendam se, de fato, acreditarmos que todos nós podemos aprender. Partir do princípio oposto, da incapacidade ou da incompetência de alguns – que sempre são, na verdade, os***

> ***mais excluídos e marginalizados da sociedade –, consagra o fracasso da revolução e joga em favor da consolidação da situação colonial. Não há grandes diferenças no impacto político já produzido por aqueles que impedem os já excluídos pela sociedade de frequentarem a escola, seja porque duvidam de suas capacidades, seja por desprezo ou por indiferença. O efeito é o mesmo. A educação é para todos ou não é educação revolucionária.***

Educar a todos tem sido há séculos discutido, pensado, quisto e lutado; no entanto, há uma figuração de difícil alcance nesta prerrogativa que é justamente essa insubordinação de uma inteligência à outra. Por isso trata-se de uma revolução. Considerar que os estudantes sejam igualmente capazes, sejam iguais e potentes no conhecer, no aprender, no inventar é algo extremamente negado no imaginário das sociedades adoecidas pela desigualdade, cujo comum lhes foi usurpado, destituído. É algo negado e, na mesma medida, imperativo, afinal, somente pelo desejo de igualdade é que se considera a possibilidade de acolhida, de hospitalidade, que se considera a afeição, que se compartilha a vida. Ao encontro a essa argumentação, Masschelein e Simons (2013, p.71), corroboram:

> ***[...] a escola e o professor proporcionam um benefício – algo que se torna um "bem público" e, consequentemente, coloca a todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar. Para a escola e o professor, a igualdade do aluno é uma hipótese prática – não é uma certeza científica – que alguém se esforça para verificar enquanto leciona. Naturalmente, ao realizar essa verificação, o professor pode e vai levar em consideração o aluno individual, sua situação e suas questões. Mas essa atenção às diferenças pertence ao reino do próprio ensino e é separada da construção de um sistema de ensino baseado nas chamadas diferenças e desigualdades factuais ou naturais.***

Colocar a todos numa posição inicial igual é oferecer asilamento, acolhida. Nas escrituras derridianas, ao se assinalar a hospitalidade, parte-

se da prerrogativa de impossibilidade de redução do outro. Desta maneira, a utilização de léxicos como integração, tolerância, inclusão parecem-nos escassas para abarcar a possibilidade do inventivo, do improviso, do inaugural enquanto acontecimento.

Assim, não satisfaz abrandar as diferenças, sejam elas culturais, sociais, econômicas, políticas, enfim, ou, que se pretenda uma convivência apaziguadora, mas, concebendo o princípio da igualdade como possibilidade última de se oferecer propriamente uma acolhida que se pense, ainda que na aporia da incondicionalidade, derridiana.

É um entre, um talvez, uma revolução que ocorre no interior da escola. Portanto, essa imagem muitas vezes desamparada da escola, de uma escola que muitas vezes se postula imperiosa e soberana, vem gritar a indigência de desconstruí-la, de ser inventada, de ser justamente aberta ao pensamento dessas vozes, como já pontuamos, de fora e de dentro.

Nesse gesto de brisura, retomamos com Derrida (2003, p.77), a questão radical do acontecimento e da própria possibilidade de pensá-lo.

> ***O que chega, o que tem lugar, o que sobrevém em geral, o que se chama acontecimento, o que é? Pode-se indagar a esse respeito: "o que é?". O acontecimento deve não apenas surpreender o modo constatativo e proporcional da linguagem de saber (S é P), porém igualmente não deve nem mesmo se deixar comandar pelo *speech act* performativo, por convenções, ficções legítimas de um certo "como se", não direi sem dúvida que nada se passa ou acontece, mas direi que o que tem lugar, chega e me acontece permanece ainda controlável e programável, num horizonte de antecipação ou de pré-compreensão: num horizonte simplesmente. Isso é da ordem do possível dominado, sendo o desdobramento do que já é possível. É da ordem do poder, do "posso", do "estou habilitado a" (*I may, Ican*). Nenhuma surpresa, portanto, nada de acontecimento no sentido forte.***

Se acontecimento se trata da interrupção de uma situação já previamente dada, não estaríamos equivocados em considerar que não se assemelha precisamente à incursão de um ato performativo que esteja na justaposição de realizar essa suspensão. Derrida pontua: "não que nada aconteça" com um ato performativo, mas, estando ainda controlável numa perspectiva de antecipação não apresenta a propriedade de inteireza que se nos apresenta a ideia de acontecimento. Para que assim seja, um acontecimento que tenha essa medida, é necessário corresponder a uma incursão profunda e intensa que provoque uma ruptura com o que estava antes colocado, somente nesse sentido, o impossível pode acontecer.

> ***Vale dizer que, pelo menos nesta medida, isso não acontece. Pois se há, se há algo assim, a pura eventualidade singular do que acontece ou de quem chega e me acontece (o que chamo o chegante), isso suporia uma irrupção que rompesse o horizonte, interrompendo toda organização performativa, toda convenção ou todo contexto dominável por uma convencionalidade. Vale dizer que esse acontecimento só tem lugar quando não se deixa domesticar por nenhum "como se", ou pelo menos por nenhum "como se" já legível, decifrável e articulável como tal. De maneira que essa palavrinha, o "como" do "como se", tanto quanto o "como" do "como tal" – cuja autoridade funda e justifica toda ontologia, tanto quanto pela fenomenologia, toda filosofia como ciência ou como conhecimento –, essa palavrinha, "como", bem poderia ser o nome do verdadeiro problema, para não dizer o alvo da desconstrução. (DERRIDA, 2003, p. 77-78).***

A concepção do acontecimento como impossível é anteriormente tratada nos textos derridianos através de outras incursões, como, no caso da própria hospitalidade. Trata-se de conceber o que pode ser impossível de maneira extrema. O que Derrida se propõe a pensar é precisamente a possibilidade do acontecimento no impossível incondicional, o que vem a ser inteiramente outro.

> ***A força do acontecimento é sempre mais forte que a força do performativo. Diante do que me acontece e mesmo aquilo que decido (e que, como tentei mostrar em *Politiques de l'amitié*, devia compor uma certa passividade, minha decisão sendo sempre a decisão do outro), diante do outro que chega e me acontece, toda força performativa é ultrapassa, excedida, exposta. (DERRIDA, 2003, p. 79).***

Para o filósofo, pensar as margens da performatividade e o totalmente inesperado que incide em tudo o que se expressa sem condição – acontecimento, hospitalidade – é o que reitera justamente no que diz respeito às fronteiras da universidade e nós, no esforço de pensar essas ideias para uma maneira de se habitar um mundo comum, dizemos a respeito dessa escola.

Na suspensão das diferenças ainda que temporariamente, na abertura a uma participação comum neste mundo, na oferta de uma hospitalidade íntegra de se considerar o outro em sua total alteridade, na invenção de escolas que provoquem o pensar sobre si e sobre o mundo, pensamos, ainda que na impossibilidade da concepção, estarmos diante de feituras que provoquem acontecimentos. "A comunidade escolar é, nesse sentido, uma comunidade profana (ou seja, secular)" (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 85).

Até aqui, como as nossas palavras têm se movido com o texto? O que está no vazio entre o texto e a possibilidade do pensamento? Qual é esse pensamento que sugere inventar escolas? Quais dentre essas ações são ações administradas? Quais heranças precisam ainda ser apagadas? Esse exercício o qual nos propomos: pensar uma escola que possibilite a inventividade da autoria tem nos colocado diante de algumas aporias.

A escola, essa construção que atravessa o tempo, pressupõe em seu discurso a diferença e a pluralidade, a necessária inserção dos sujeitos no mundo – sobretudo, no mundo do trabalho –, a socialização e a cidadania expressas nos documentos, currículos, o certame de fazer com que os estudantes acolham os pressupostos culturais e familiares em prol da garantia de uma determinada ordem social e, em contrapartida, não tem mostrado uma acolhida efetiva ao outro, às suas perguntas, ao seu modo

próprio de estar no mundo. Os estudantes, categoria tão desenhada, medida, classificada e agastada é, na mesma medida, ignorada, desconhecida. Neste desconhecimento existem espessuras aviltantes. Retomamos aqui uma vez mais o texto de Masschelein e Simons (2013, p. 97-98) que nos parece potência para encadear o pensamento:

> ***Nossa posição é esta: para realmente entender em que consiste criar e educar uma criança devemos primeiro entender o que acontece na "escola", ou o que o modelo escolar faz, e aceitar isso como o ponto de partida original e fundamental. Só então poderemos evitar confundir a formação com a socialização, provendo cuidados ou assistência no desenvolvimento. Formar e educar uma criança não é questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças. Não dizemos isso porque a socialização e o desenvolvimento dos talentos não são importantes – certamente são –, mas sim porque formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente. Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no "tempo escolar".***

Abrir o mundo para que ele possa ser, enfim, profanado, apropriado, tornado comum, desconstruído, reempossado. Nessa experiência de conceber os estudantes capazes de conhecer esse mundo e todas as coisas que nele estão inscritas, de possibilitar e provocar olhares, ou talvez como o olhar dos poetas, dos filósofos, dos artistas, inquietos, encantados, inaugurais é o que acreditamos ser a possibilidade da escola na constituição de um lugar e um tempo que se permite pensar, questionar, inventar, revolucionar, compartilhar o comum.

A escola, essa outra categoria ainda que infinitamente discutida, tão diversa, tão dicotômica, tão singular em sua pluralidade, implica uma liberdade, talvez à medida derridiana, impossível de favorecer novos destinos,

destinos não prontos e definidos de antemão, mas não menores ou ilegítimos. É no encontro com o mundo, esse comum, esse público e necessariamente de todos, que nasce profícua a miragem do acontecimento.

> ***[...] O elemento democrático – e politico – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do "eu posso" (em oposição a "eu devo"). É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado. Assim, não é uma questão de começar a partir do mundo imediato das crianças ou dos jovens, mas de trazê-los para a vastidão do mundo, apresentando-lhes as coisas do mundo (matemática, inglês, culinária, marcenaria) e, literalmente, persuadindo-os ao contato com essas coisas, colocando-os em sua companhia, para que essas coisas – e, com elas, o mundo – comecem a se tornar significativas para eles. É isso que capacita o jovem a se experimentar como cidadão do mundo. Isso não quer dizer que ele experimenta a si próprio como alguém com direitos e obrigações formalmente definidos. De certa forma, significa se apossar de um interesse no mundo (em algo) e se sentir envolvido em algo além de si mesmo como um bem comum. [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 99).***

O mundo é tornado público pela escola, pelo seu tempo à profanação, pelo olhar diante da igualdade de condições de aprender, da revolucionária necessidade de compreender a presença de todas as pessoas na escola, todas! O mundo é tornado público pelo pensamento aberto, pelo gesto afirmativo, pela hospitalidade oferecida a todos os estrangeiros e estrangeiridades. O mundo é tornado público pela renovação da invenção de cada voz, de cada gesto, de cada expressão dos corpos todos que se colocam nesse espaço, nesse tempo.

Não à toa a escola é confrontada desde a sua criação na *pólis* grega. Não à toa que é intolerada, abarcada, criticada, revirada pelos poderes que por ela se veem ameaçados. Tornar o mundo público é demasiadamente aterrorizante

para a ordem social posta. De encontro a esse terror que se instalou nos olhos dos defensores do *status quo*, a escola tomou outros delineamentos. Com a imposição das predeterminações que "cabem" à escola desenvolver, tudo o que se vê é a égide das gerações antigas na instrução de conhecimentos e significados acabados, prontos, uma herança que não se deixa desmontar, para que no apagamento e na repetição, algo novo possa começar. A imposição desses saberes ensimesmados torna bloqueado o apagamento e, com esse bloqueio, só se ecoa uma mesma palavra, uma mesma voz, mimeses.

> ***[...] Na instituição moderna, a tentativa de domar sempre toma a forma de conectar a "matéria" com o conhecimento, significados e valores em uma ordem social existente ou nova. Como instituição, a escola deve incorporar esse ideal – ele a controla – e os recém-chegados são iniciados no uso adequado de um determinado texto ou habilidade. O professor como um representante da velha geração que se "apropriou" desse conhecimento e desses significados, está em uma posição de transferir matéria. A escola como instituição é caracterizada por um tempo solene e um local de transferência, e nela é tomado um cuidado especial para domar e monitorar os professores como "mestre de cerimônia" que presidem essa transferência. [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 106).***

Ainda sobre a perspectiva de uma escola domada, os autores belgas, continuam:

> ***[...] Domar a escola, aqui significa garantir que os alunos são mantidos pequenos – fazendo-os acreditar que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam. O resultado é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista do seu próprio mundo da vida. A importância colocada sobre aprender a aprender é, talvez, a mais reveladora expressão dessa tentativa***

> *de domar. O aluno é atirado de volta ao seu próprio aprendizado e a ligação com "alguma coisa" – com o mundo – é rompida. [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 107).*

Num incurso contrário à escola que se entrega à dominação, pontuada em uma ideia de transferência determinada de habilidades e conteúdos, reafirmamos os rastros derridianos, em que na expressão do ato de ensinar, ou, se poderia dizer, na expressão do que se preocupa a escola, arrola-se abertamente a necessidade da desconstrução, sobretudo, como já discutimos antes, com o apagamento, ou como o próprio Derrida nomearia "economia do apagamento" (2002, p. 91).

Para compreendermos os atrelamentos que Jacques Derrida desenvolveu entre desconstrução e apagamento e como elas se desdobram numa concepção de ensino que o filósofo concebeu em torno das contribuições para a pedagogia, entendemos a economia do apagamento como abertura para se pensar a escola que aqui se pretende, inventiva. Derrida delineou o elemento ensino de maneira que o professor precise se apagar para tornar-se via de acesso de qualquer que seja o conhecimento.

> *Quando digo que proponho perguntas, finjo não dizer nada que seria uma hipótese. Finjo pousar ou propor algo que, no fundo, não iria pousar ou se colocar. [...] Esta suposta neutralidade, a não-dogmática aparência de uma questão que é feita sem parecer que se propõe a si mesma, é o que constitui o corpus do ensino (DERRIDA, 2002, p.89).*

O apagamento do professor é para Derrida um acontecimento imperativo para garantir que o estudante possa recorrer ao mundo compartilhado, ao conhecimento, ao comum de toda uma vida, vida que esta que está para além da própria experiência, mas, sobretudo, da experiência do totalmente outro. Se o professor se apaga, então sua aula não mais lhe pertence e esse não pertencimento faz de sua experiência, uma experiência outra. Como Derrida evidencia, há uma conjectura densamente radicada de que os professores ao incorrerem na retirada de si mesmos tornam as ideias, os conceitos, o

conhecimento passível de falarem por si mesmos. Neste sentido, Derrida denota à economia do apagamento, o significado que dá espaço e lugar ao significante; em outras palavras, o significado está para o significante como o professor está para o que será ser ensinado.

Na expressão derridiana, "o corpo de ensino como organon da repetição é tão velho como o signo e possui a história do signo. Ele vive da crença num significante transcendental" (DERRIDA, 2002, p.81). Para Derrida, de acordo com a análise de Bingham (2013), significante é que atrela justamente a prática do ensino a um sistema de exposição, um preceito em que a perspectiva da desconstrução possa ser apostada. A composição comum do ensino coloca o professor na disposição de difundir significados. Faz supor, então, que, sendo o professor, um sujeito antes de qualquer coisa, histórico, está implicado nas narrativas que o antecedem, da qual ele faz parte. Desta forma, a sua narrativa está imersa em sua própria vida, imersa na história. O nascimento do ensino e da escola como um lugar e um espaço a se compartilhar o mundo, coincide com a materialização da aula; assim sendo, com o apagamento do professor. Ora, o organismo que faz abrolhar o professor na aula e o consolida como contorno jurídico respeitável, é o mesmo que o apaga na sua individuação. Sendo assim, esse professor que permite compartilhar o mundo e dele possibilitar reverberações outras em seus alunos, não pode ser um professor "mestre de cerimônias" - afinal de contas, e reiterando Derrida, o ensino é um gesto de desconstrução, e esse professor, desta forma, é um desconstrutor.

Ao encontro dos sentidos que nos exercem os rastros derridianos, apagar o professor – e, sobremaneira, a sua figura – é condição para que, debruçados com o conhecimento sobre a mesa, os estudantes o pensem, o integrem, o decomponham a fim de desconstruí-lo, desmontá-lo, repeti-lo e, na errância, inventá-lo. Pensar sobre o conhecimento e não apenas dominar suas técnicas, estratégias e habilidades, mas tornar-se sensível ao mundo e aos seus habitantes.

Considerando o professor como o personagem que fomenta o desejo de saber de seus alunos e, que, não preocupado consigo, busca saber na mesma medida em que aspira que seus alunos saibam e que, em razão dessa

disposição em apagar-se, integra o que aqui ponderamos ser uma educação entre iguais, torna o mundo compartilhado e compartilhável, Kohan (2013, p. 87-88), pontua:

> ***Ou seja, o professor interessante, o que faz escola, não é o que transmite o seu saber, mas o que gera desejo de saber, o que inspira em outros o desejo de saber. Professor é aquele que provoca nos outros mudança em sua relação com o saber, é o que os retira de sua apatia, de sua comodidade, de sua ilusão ou impotência, fazendo-os sentir a importância de entender e entender-se como parte de um todo social. Em última instância, é o que faz nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas.***

Fazer escola e compartilhar o mundo. É na não soberania de um saber sobre o outro saber que o professor provoca a inventividade da escola, que abre o mundo para ser compreendido, assimilado e repetido, sempre no movimento que a desconstrução pressupõe.

Nas frestas de uma conclusão, conselhos para impedir que o mundo se desfaça

> ***Y tal vez podríamos decir a partir de aquí que la escuela no está (sólo) para el mantenimiento de la vida o de la sociedad sino, sobre todo, para mantener o sostener el mundo. La tarea de la escuela, si no quiere estar (sólo) al servicio de la economia o de la sociedade, es salvar el mundo, es decir, poner algunas cosas a distancia, interrumpir el hambre, suspender el uso, convertir las cosas em maravillas, em materiais de estúdio, em cosas a las que vale la pena atender, em las que vale la pena demorarse, em materialidades puestas, compuestas y dispuestas para que los niños y los jóvenes puedan (aprender a) mirar, a hablar, a juzgar y a pensar. (LARROSA, 2018, p. 264).***

No texto *Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y uma conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo*, em que, inspirado pelas ideias de Hanna Arendt, Larrosa problematiza o sentido da escola e o nosso compromisso ao chegar a esse espaço de, não apenas termos uma suspensão do tempo para mantermos, como citado, a vida e a sociedade, mas sobretudo, um compromisso em mantermos o mundo.

Em seu texto, Larrosa levanta distintas questões sobre o mundo – o que é o mundo? Do que é feito o mundo? Como os homens fazem o mundo e o transmitem? Dentre outras – e para tentar respondê-las, inicia um trabalho de distinção utilizado por Santiago Alba Rico (2002, 2007)[3]1. Partindo da distinção realizada por Alba, podemos pensar o mundo diante de três relações com as coisas. Primeiramente as coisas de comer que se relacionam através da fome, seguida das coisas de usar que se relacionam, como o nome sugere, através do uso e, por último, as coisas do olhar que se relacionam através da contemplação, da admiração. Pensando que as coisas que se relacionam com a fome caracterizam-se pela necessidade, rapidez, relacionada à sociedade do consumo – uma forma de fome – é tudo aquilo que gera destruição generalizada.

> ***Además, el hambre es infinita, no tiene limites, es des-medida y comienza simepre de nuevo. En la sociedad capitalista y consumista, una parte de la población no tiene que comer, está literalmente hambrienta (su vida está marcada por el hambre), pero la otra parte siempre quiere más, és bulímica, obesa y su vida también está marcada por el hambre, por la insatisfación permanente, por el deseo compulsivo de más y más cosas. (LARROSA, 2018, p. 262).***

Sobre as coisas que se relacionam com o uso, as ferramentas, objetos manipuláveis, resultado de um determinado trabalho que se desgasta alguns em maior, outros em menor medida de tempo, mas que são coisas do mundo e que de uma maneira ou de outra, acabam retornando para a natureza. No entanto,

3 ALBA RICO, Santiago, *Capitalismo y nihilismo. Dialética del hambre y la mirada. Madrid*. Akal, 2007; *La ciudade intangible. Ensayo sobre el fin del neolítico*. Hondarribia. Hiru, 2002.

considerando que a sociedade capitalista transforma tudo em mercadoria, seja em coisas de comer ou em coisas de usar, todas as coisas são consideradas irrelevantes, passíveis de descarte, reduzidas ao seu valor econômico, o que também se amplia para as relações sociais e para as pessoas, que, materializadas pela utilidade, são coisificadas e decompostas em descartáveis.

> ***La sociedad capitalista convierte todo em útil, en instrumento, y míde todas las cosas por su función, y por su eficácia. Pero la lógica de la renovación permanece y de la obsolescencia programada impede también que los útiles ganen presencia y tengan alguna forma de permanencia. Nuestra sociedad destruye todo lo que se há convertido en inútil, en anticuado, en passado de moda, en viejo, y lo convierte en deshecho, en resíduo, en desperdício. [...] (Ibdem, p. 263).***

Em última apreciação, Larrosa apresenta a relação das coisas que se estabelecem através da admiração, do olhar, da contemplação, as coisas "maravilhosas". Neste ponto e na consideração das coisas cujas utilidades tenham sido suspensas, assim como também apartadas do tempo e colocadas à distância, não é possível. Como nas duas primeiras relações, fazer uso ou devorar as coisas maravilhosas, pois justamente elas existem na interrupção da fome e da utilidade, elas existem no espaço público. Esta análise aponta que é na e através das coisas maravilhosas que o mundo se mantém. Talvez aqui se estabeleça a intercessão da escola para impedir que o mundo se desfaça, quando, na suspensão da fome e da utilidade, se distancie para poder contemplar e se demorar, e admirar, pensar, falar, encantar, espantar, inventar. Essas maravilhas: os poemas, as pinturas, as esculturas, os espetáculos:

> ***Las cosas de mirar, de re-mirar y de ad/mirar están colocadas em el espacio público (ese en el que las cosas del mundo a-parecen o com-parecen y, por tanto, ese en el que sedmentan las palavras, los juicios y los pensamientos). Un espacio que es también ese en el que a-parecen o com-parecen los ciudadanos, los hombres libres, com sus palavras, sus juicios, sus***

> ***pensamientos y sus acciones. No los esclavos, ni los indivíduos privados (idiotés), sino los ciudadanos, es decir, las personas que comparten um mundo. (LARROSA, 2018, p. 265).***

Ocorre que na sociedade capitalista, por reafirmar as desigualdades tanto no que diz respeito às coisas de comer – há muitos famintos pelo mundo -, quanto às coisas de usar – há muitos desprovidos de condições materiais para sobreviver –, a mesma sustentação se dá às coisas maravilhosas. Certamente não há aqui a tentativa de comparar a necessidade objetiva do alimento ou mesmo das roupas e moradias com a necessidade de se acessar as coisas, de se admirar, de se contemplar, mas conforme Larrosa (2018) salienta, talvez ainda haja mais injustiça em existirem vidas que tão somente estão condicionadas e aprisionadas a viver entre as relações que se estabelecem pela fome e àquelas que se estabelecem pela utilidade, sem ter como acessar as maravilhas.

Esse mundo que tem corrido o risco de desaparecer por meio do consumo e da utilidade, apreende como possibilidade de sobrevivência através da insígnia que a escola pode favorecer, ao subtrair do tempo todas as coisas passiveis de admiração e colocá-las para a atenção e o estudo. Para o filósofo, a salvação do mundo está nesta máxima: transmitir, comunicar e renovar o mundo.

> ***Las condiciones para la transmisión, la comunización y la renovación del mundo (que son las mismas que impedirían su destrucción, que lo preservarían de nuestro apetito y de nuestra voracidad), entonces, serian al menos três. La primera: sustraer algunas cosas del uso, de la función y de la utilidade, para considerarlas en su aspecto y en su beleza, es decir, para dejarlas ser, la segunda: ponerlas a distancia; la terceira: llamar la atención sobre ellas y demorarse en ellas. Y eso es lo que hace, o hacía, la escuela. (Ibdem, p. 268).***

Nesta suspensão, distância e atenção às coisas do mundo, a escola entroniza o público, mais uma vez, profana, torna comum, possibilita um

habitar o mundo, um mundo mesmo para todos. Não há tempo aprisionado: o tempo é livre. Subtraídos pelos liames da fome e da utilidade que nos administra, a escola é o espaço-tempo da interrupção, do olhar demorado que possibilita manter o mundo e provoca acontecimentos. Talvez assim, na habitação ao um mundo comum, um mundo não desfeito e reafirmado, possamos dar lugar a uma voz que se faça ecoar em todos e cada um, uma voz própria, destemida, uma voz de espanto, lucidez e inventividade. Talvez, entre heranças e apagamentos, essa voz se torne audível, clara, inaugural e criativa.

A questão de compartilhar o mundo, tanto em termos de repetições quanto de dissidências, ocorre através da diferença, da abertura para o outro e do reconhecimento das múltiplas perspectivas que coexistem.

No contexto de repetições, a maneira como as estruturas e os discursos se repete ao longo do tempo, reforçando assim as normas e as hierarquias existentes, há de se fazer a crítica da tendência de se repetir ideias e práticas sem questioná-las, o que perpetua a injustiça e a opressão. As diferenças não devem ser ignoradas ou superadas, mas sim politizadas, permitindo que aqueles que foram excluídos ou marginalizados possam reivindicar seu lugar no compartilhamento do mundo.

Compartilhar o mundo implica uma reorganização das relações de poder e uma redistribuição dos espaços de visibilidade e audibilidade. A dissidência política e a criação de novas formas de solidariedade entre grupos que historicamente foram silenciados são pressupostos de um processo contínuo de desestabilização das hierarquias e da luta por uma ordem social mais justa.

Referências

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo. Escuta, 2003;

_____. **Quem tem medo de filosofia? Direito à filosofia**. (J. Plug, Trans.). Stanford: Stanford University Press, 2002;

KOHAN. Walter. O mestre inventor: Relatos deum viajante educador. Belo Horizonte. Autêntica, 2013;

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA. Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. ***In:***_____. Esperando não se sabe o quê. Sobre o ofício de professor. **Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica, 2018;**

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Santa Cruz do Sul, Revista Reflexão e Ação, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011;

_____. **Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmissión, la comunicación y la renovación del mundo.** *In:* BERLE, Simone; KOHAN, Walter; RODRIGUES, Allan. (org). Filosofia e Educação em errância: Inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro, NEFI, 2018;

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

02. O REAL RESISTE: EXERCÍCIOS DE SER DIFERENÇA A PARTIR DA SUBJETIVIDADE FOUCAULTIANA

Silvia Cristina Barbosa da Silva[4]

O Real Resiste

Arnaldo Antunes

Autoritarismo não existe
Sectarismo não existe
Xenofobia não existe
Fanatismo não existe
Bruxa fantasma bicho papão
O real resiste
É só pesadelo, depois passa
Na fumaça de um rojão
É só ilusão, não, não
Deve ser ilusão, não, não
É só ilusão, não, não
Só pode ser ilusão
Miliciano não existe
Torturador não existe
Fundamentalista não existe
Terraplanista não existe
Monstro vampiro assombração
O real resiste
É só pesadelo, depois passa
Múmia zumbi medo depressão

4 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr – UNESP – SP). Professora (Centro de Educação) da rede Municipal de Araraquara.

Não, não, não, não
Não, não, não, não
Não, não, não, não

Trabalho escravo não existe
Desmatamento não existe
Homofobia não existe
Extermínio não existe
Mula sem cabeça demônio dragão
O real resiste
É só pesadelo, depois passa
Como o estrondo de um trovão
É só ilusão, não, não
Deve ser ilusão, não, não
É só ilusão, não, não
Só pode ser ilusão

Esquadrão da morte não existe
Ku Klux Klan não existe
Neonazismo não existe
O inferno não existe
Tirania eleita pela multidão
O real resiste
É só pesadelo, depois passa
Lobisomem horror opressão
Não, não, não, não
Não, não, não, não
Não, não, não, não

(Composição de Arnaldo Antunes, 2020)

Percepções da diferença

Discorrer sobre um exercício de ser diferença remete a algo que o próprio sujeito deva resistir ao modo pela qual é objetivado. Na percepção

de Michel Foucault o sujeito[5] emerge em um processo de objetivação e subjetivação[6]. E diante de um pensamento hegemônico diversas técnicas de objetivação emergem sobre os processos de subjetividade.

Sobre esta questão Gallo (2008) destaca que o pensamento de René Descartes inicia a filosofia moderna por inaugurar a filosofia da consciência, caracterizado por uma interioridade denominada filosofia da representação. Dessa maneira, ao questionar a realidade o filósofo parte de um pensamento racional e, assim, apresenta a seguinte máxima: "Penso, logo, existo". (MARCONDES, 2007, p. 78). O pensamento moderno inaugurado por ele contribuiu para a estruturação de um pensamento dedutivo e de um método científico.

Além disso, Marcondes (2007) ressalta que Descartes teve uma ampla contribuição na filosofia, na matemática e em relação à subjetividade. As investigações do pensador visavam "encontrar o verdadeiro método científico que colocasse a ciência no caminho correto para o desenvolvimento do conhecimento" (MARCONDES, 2007, p. 73). Posto isto, o cartesianismo formulou uma filosofia hegemônica que fora capaz de estruturar toda uma percepção da modernidade.

Em oposição aos preceitos cartesianos, Gallo (2008) destaca o pensamento de Jean-Paul Sartre, o qual considera que a consciência do sujeito é percebida na sua relação com o outro. Frente a essa exterioridade, o pensamento sartreano pauta-se na fenomenologia[7] que insere os sujeitos na

5 O sujeito na perspectiva foucaultiana é construído em relação ao momento histórico. Para Michel Foucault a objetivação está relacionada ao controle das normas e leis, e a subjetivação permite uma reflexão de si.

6 De acordo com Veiga Neto (2011) os estudos de Michel Foucault são estruturados em domínios. O primeiro domínio (Arqueologia) atua na dimensão dos saberes. O segundo domínio (Genealogia) segue a dimensão do poder. E o terceiro domínio (Ética ou estética da existência) pauta-se na questão moral (na Antiguidade e no período cristão). Neste último os sujeitos deparam-se com diversas técnicas que permitem um cuidado e olhar voltado para si.

7 A fenomenologia parte do princípio do olhar investigativo do próprio sujeito sobre a realidade. Castro (2009) relata que Michel Foucault iniciou seus estudos com essa visão fenomenológica na busca pela compreensão dos sujeitos enclausurados nas prisões. Posteriormente, desvincula-se desse princípio por compreendê-lo como insuficiente. E para ampliar suas investigações Michel Foucault passou a ouvir os sujeitos, a fim de compreendê-los em suas próprias condições.

condição de um "sair de si para perceber o outro" (GALLO, 2008, p. 2). Diante disso, Marcondes (2007) afirma que o existencialismo proposto por Sartre parte de uma concepção do homem como "o ser cuja existência precede a essência", isto é, o homem não tem uma essência predeterminada, mas ele faz sua existência. (MARCONDES, 2007, p. 162). Nessa consciência de si a realidade é constituída de acordo com suas próprias percepções.

A subjetividade, sob a perspectiva foucaultiana, não é fixa. Ela ocorre em um processo de individualização e totalização[8], inserida em relações de saberes e poderes. Sob esse aspecto relacional a ideia de resistência proposta por Michel Foucault (2018), se apresenta como algo imanente ao poder. Logo, a resistência não é localizável, e sim móvel, incorporada em toda organização da sociedade. E nessa dimensão os sujeitos tendem a criar condições para interrogarem a realidade.

A partir dessas definições a música intitulada "O Real Resiste", do cantor e compositor Arnaldo Antunes, apresenta uma problematização ao questionar as expressões: sectarismo, xenofobia, fanatismo, fundamentalista, trabalho escravo[9] e neonazismo, entre outras. Todas essas características operam como dispositivos[10] estruturados em uma relação de saber e poder que se cristalizam nas relações entre os sujeitos. Segundo Castro (2009) este conceito representa a "rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito." (CASTRO, 2009, p. 124). Nesse sentido, o "não" enfatizado pelo compositor tende a configurar a indignação para a efetuação de uma resistência.

8 De acordo com Foucault (1995) o poder individualizante está diretamente ligado aos corpos individuais, enquanto o poder totalizante voltado à população.

9 Para Foucault (1995) o poder é relacional e na condição de escravidão (estado de dominação em que não existe mobilidade dos sujeitos) a resistência não pode ser efetivada, uma vez que o poder ocorre na relação entre indivíduos livres.

10 Revel (2005) assinala que o conceito de dispositivo para Michel Foucault apresentou algumas mudanças ao longo de sua investigação. Incialmente esteve associada aos aspectos discursivos, posteriormente no contexto das relações de poderes exercidas pelas leis, instituições entre outras e por último vinculou-se aos aspectos não discursivos.

Esses discursos autoritários emergem das relações de poder. Portanto, a resistência intrínseca ao poder também se insere no regime da subjetivação. Dessa maneira, Revel destaca que:

> ***[...] a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte. (REVEL, 2005, p. 74).***

Nessa perspectiva transformadora da resistência[11], esta pode ser implantada em um exercício de ser diferença ao combater os processos de objetivação. No contexto da filosofia moderna o sujeito é compreendido na ordem de uma universalidade, enquanto na filosofia da diferença atua em um campo da multiplicidade. Uma percepção de sujeito que diverge de uma unidade desvincula-se da tradição filosófica hegemônica[12].

O filósofo Immanuel Kant desvincula-se dessa ideia universal e apresenta uma percepção crítica de filosofia. Segundo Marcondes (2007), o pensamento kantiano buscou "superar a oposição tradicional entre racionalismo e empirismo, bem como as controvérsias infindáveis entre filósofos, colocando a filosofia no 'caminho seguro da ciência'" (MARCONDES, 2007, p. 110). Michel Foucault, ao partir do pensamento de Kant[13], repensa a filosofia moderna ao convocar a filosofia não apensas para uma análise histórica, mas sim

11 O conceito de resistência para Foucault sempre esteve associado à questão do poder. Assim, o poder estrutura as dimensões macro e micro. No âmbito macro o poder organiza as instituições e o próprio Estado e no âmbito micro está relacionado aos corpos dos sujeitos. Portanto, o poder sobre a vida investigado pelo autor foi denominado "biopoder" estruturado por dois aspectos: disciplina e biopolítica. A disciplina associada a anátomopolítica do corpo (poder disciplinar sobre os corpos individuais), e a biopolítica (poder gerenciado sobre a vida da população).

12 Deleuze (2019) assegura Michel Foucault como o filósofo mais contemporâneo, pois seu pensamento provocou inúmeras rupturas no século XX.

13 De acordo com Castro (2009), o pensamento de Michel Foucault não foi influenciado pela filosofia hegemônica de Renè Descartes, mas sim pelos princípios de Immanuel Kant (1724-1804). Para Michel Foucault a filosofia moderna é cartesiana.

como uma possível investigação da atualidade. O pensamento foucaultiano ressalta a importância de uma "consciência histórica da situação presente." (FOUCAULT, 1995, p. 232). Por esse motivo, uma reflexão sobre o "real" propicia condições sobre um modo de "resistir".

A compreensão da realidade para os filósofos antigos, de acordo com Marcondes (2007), apresentava um dualismo entre unidade e multiplicidade. Este fato foi inaugurado pelos pré-socráticos Parmênides e Heráclito[14]. Inicialmente esses dois pensadores apresentavam uma percepção "natural" sobre a realidade, rompendo assim com as variadas explicações míticas. Diante disso, ambos se inserem em outro momento de tais justificativas, "em que o pensamento já é menos naturalista e começa a tender para a abstração conceitual que se desenvolverá em seguida, no clássico, com Sócrates, Platão e Aristóteles." (MARCONDES, 2007, p. 11). O autor destaca uma certa rivalidade entre estes pensadores. Parmênides pautava-se na unidade e frisava os fatos visíveis dos acontecimentos;assim a realidade era concebida como componente único. Nesse cenário,

> ***O pensamento de Parmênides é monista, ou seja, baseia-se em uma concepção de unidade (monos) ou totalidade do real para além do movimento, por ele considerado uma característica apenas aparente das coisas. Se o homem seguir a vida do pensamento e não da opinião, mutável e variável, encontrará a verdadeira realidade, a unidade subjacente à diversidade das coisas. É nesse sentido que Parmênides é considerado o filósofo do ser (to eon), da realidade única, subjacente à pluralidade dos fenômenos, sendo visto como precursor da metafísica. (MARCONDES, 2007, p. 11-12).***

Por outro lado, Heráclito concebe a realidade em um processo de movimento, e assim:

14 Para Marcondes (2007) essa rivalidade foi apresentada por Platão, no qual o filósofo conciliou as percepções de Parmênides e Heráclito. Marcondes ressalta que as obras dos pré-socráticos se extinguiram, por isso Platão, Aristóteles entre outros apresentaram citações, ou seja, alguns fragmentos do raciocínio desses dois pensadores.

> ***[...] sua concepção filosófica pode ser considerada dialética no sentido de que vê no conflito (*polemos, frag.*53) entre os opostos a causa do movimento [...]. Sua visão da realidade é profundamente dinâmica, encontrando a unidade na multiplicidade. Heráclito é também o filósofo do *logos*, cujo sentido em seu pensamento é difícil de precisar, parecendo indicar a racionalidade do real e a possibilidade de explicá-lo. (MARCONDES, 2007, p. 12).***

Em face do exposto, a filosofia da diferença é influenciada por princípios heraclitianos[15], visto que o entendimento da realidade como movimento compreende o sujeito liberto de uma identidade predeterminada. A subjetividade na percepção foucaultiana também é investigada frente a essa ideia de mobilidade. Por isso, ela é compreendida diante das condições históricas, e não cerceada a um determinado período histórico[16].

Subjetividade foucaultiana

A interpretação de Michel Foucault sobre a questão do sujeito é definida por dois aspectos "sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna o sujeito a" (FOUCAULT, 1995, p. 235). Logo, a constituição do sujeito tende a ocorrer por uma objetivação em um processo de controle, no qual as leis e as normas configuram o sujeito, enquanto a subjetivação permite um olhar e uma consciência sobre si.

Desta forma, a subjetividade, para Michel Foucault, estivera presente nos três domínios de suas investigações. O sujeito e a subjetivação foram seu

15 O fragmento de número cinquenta e três de Heráclito diz que: "A guerra (*polemos*) é pai de todas as coisas, rei de tudo, de uns deuses, de outros homens; de uns, escravos, de outros, homens livres." (MARCONDES, 2007, p. 16).

16 Na concepção foucaultiana uma análise a partir de um período histórico recusa as descontinuidades dos acontecimentos. Enquanto as condições históricas consideram a importância de uma percepção da realidade a partir de um movimento não linear e descontínuo.

principal objeto de estudo. Por conseguinte, o sujeito incorporado em um autoconhecimento inclina-se em um processo de exercer a diferença, ou seja, de amenizar qualquer prática que o classifique[17]. Assim, a resistência atenua os processos de objetivação.

Fundamentado na subjetividade como um processo, Foucault (1995) investiga o modo pelo qual os seres humanos tornaram-se sujeitos e assim apresenta três aspectos de objetivação: o primeiro associado à ciência, ou seja, a partir do discurso da gramática, o segundo relacionado ao aspecto da economia, isto é, o sujeito atuando em uma produtividade, e o terceiro na sua condição biológica. Diante disso, o sujeito emerge em uma condição de assujeitamento, ou seja, é um corpo em que a ciência exerce saberes e poderes sobre ele. Assim, um corpo submetido às normatizações torna-se produtivo e sua expressividade tende a ser obediente e docilizada. Contudo, resistir ao "real" consiste em não ser esse corpo dito como "universal" e "uno" e que segue os preceitos hegemônicos da modernidade, mas sim a configuração de um corpo móvel estruturado em uma dimensão de resistência.

Ainda sobre essas indagações, Foucault (1995) analisou a questão das práticas divisoras, a qual "O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros." (FOUCAULT, 1995, p. 231). As classificações estão relacionadas a posições ocupadas pelos sujeitos, estes imersos na relação de saber e poder configuram o processo de objetivação. Em contrapartida, a subjetivação oportuniza algumas mudanças dos sujeitos. Assim, a subjetividade nas palavras de Revel, diz respeito:

> ***[...] à descrição arqueológica da constituição de um certo número de saberes sobre o sujeito, à descrição genealógica das práticas de dominação e das estratégias de governo às quais se pode submeter os indivíduos, e à análise das técnicas por meio das quais os homens, trabalhando a relação que os liga a si mesmos, se produzem e se transformam. (REVEL, 2005, p. 85).***

17 Para Foucault (1995) as classificações estão presentes nas práticas divisoras. A partir dos saberes os sujeitos são classificados como doentes, loucos entre outas condições, na qual são objetivados.

Ademais, à respeito da subjetivação foucaultiana, Deleuze (2019) reitera que:

> ***A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetivação se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose. (DELEUZE, 2019, p.106).***

A partir da interpretação sobre a subjetividade atrelada à diferença, bem como a multiplicidade, ambas estruturam a interferência dos sujeitos na realidade. A perspectiva deleuziana sobre o sujeito e a subjetivação nos diz que:

> ***Foucault não empregava a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos 'subjetivação', no sentido de processo, e 'Si', no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação de força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma 'dobra' da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidade de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e ressurgem novos. (DELEUZE, 1992, p. 116).***

O título da música "O Real Resiste" expressa essa condição de "dobra da força". Como resultado disso, a experiência do sujeito estrutura-se "como momento de transformação: o termo passará, então, a ser associado ao mesmo tempo à resistência aos dispositivos de poder (experiência revolucionária,

experiência de lutas, experiência de sublevação) e aos processos de subjetivação. (REVEL, 2005, p. 49). A possibilidade de uma experiência transformadora fundamenta as lutas e as resistências. Por essa razão, a experiência apresenta-se em uma imersão nas dobras e redobras dos sujeitos.

Deleuze (2019) denomina a subjetividade de Foucault como dobra ou o fora do pensamento. O processo dessa subjetividade acontece na sujeição e na subjetivação. O sujeito na sujeição tem seu corpo docilizado, obediente e produtivo. Por outro lado, na subjetivação lhe é permitido refletir sobre si. Portanto, a dobra voltada à subjetivação possibilita a efetivação de uma resistência

O autor ressalta que a denominação "fora" não se limita à questão da exterioridade. Nesse sentido o pensamento de Foucault parte de um duplo, no qual estão inseridas as subjetivações. Com isso, as experiências exteriores são inerentes ao próprio interior do sujeito. Nesse sentido, a dobra configura a subjetivação, sendo:

> ***A fórmula mais geral da relação consigo é: o afeto de si para consigo, ou a força dobrada vergada. A subjetivação se faz por dobra. Mas há quatro dobras, quatro pregas de subjetivação – tal como os quatro rios do inferno. A primeira concerne à parte material de nós mesmos que vai ser cerceada, presa na dobra: para os gregos, era o corpo e seus prazeres, os aphrodisia; mas para os cristãos, será a carne e seus desejos, uma modalidade substancial completamente diferente. A segunda dobra é a da relação de forças, no seu sentido mais exato; pois é sempre segundo uma regra singular que a relação de forças é vergada para tornar-se relação consigo; certamente não é a mesma coisa quando a regra eficiente é natural, ou divina, ou racional, ou estética... A terceira dobra é a do saber, ou a dobra da verdade, por constituir uma ligação do que é verdadeiro com o nosso saber, e de nosso ser com a verdade, que servirá de condição formal para todo saber, para todo conhecimento: subjetivação do saber que não se faz da mesma maneira entre os gregos e entre os cristãos,***

> *em Platão, Descartes ou Kant. A quarta dobra é do próprio lado de fora, a última: é dela que o sujeito espera, de diversos modos, a imortalidade, ou a eternidade, a salvação, a liberdade, a morte, o desprendimento...As quatro dobras são como a causa final, a causa formal, a causa eficiente, a causa material da subjetividade ou da interioridade como relação consigo. Essas dobras são eminentemente variáveis, aliás em ritmos diferentes, e suas variações constituem modos irredutíveis de subjetivação. Elas operam 'por sob os códigos e regras' do saber e do poder, arriscando-se a juntar-se a eles se desdobrando, mas não sem que outras dobraduras se façam. (DELEUZE, 2019, p. 104-105).*

A percepção da dobra foi possível devido à recusa da análise linear da história, bem como dos aspectos universais. Tais rejeições culminaram nas investigações foucaultianas das rupturas e das descontinuidades. Os acontecimentos ditos descontínuos não são visíveis, e nessa invisibilidade a possibilidade de lutas e resistência são possíveis de serem efetuadas no contexto da quarta dobra. Na configuração dessa dobradura, em que ocorre a sujeição e a subjetivação, a dimensão do fora pode possibilitar outros modos de existência, e estruturar outros modos de resistência Por essa razão, o termo "não" da música, além de estruturar a resistência, também pode configurar o que pode ser descontínuo na subjetividade.

Possíveis considerações finais

A presença da negação da música, além de configurar a resistência, também pode atuar como a ideia de diagnóstico. Castro (2009) evidencia que:

> *Diagnosticar a realidade consiste também em marcar as diferenças. Não se trata de compreender o presente a partir do passado (como uma época do mundo) nem do futuro (como anúncio ou promessa), mas em sua diferença a partir de si mesmo. O conceito de crítica permite vincular o presente-repetição e o presente-diferença. (CASTRO, 2009, p. 107-108).*

Todos os dizeres da música produzem algumas inquietações sobre os acontecimentos pretéritos, os atuais, o porvir e as condições nas quais os sujeitos estão inseridos. Diante da possibilidade de questionamento e de diagnóstico a realidade poderá ser compreendida em seu aspecto móvel e não predeterminado. A percepção da dobra, na qual constitui o processo de subjetivação, atua em um exercício de ser diferença, fato que possibilita uma abertura para a transformação dos sujeitos. Nessa condição, a diferença inclina-se para a efetuação da dobra inserida no "real que resiste", para que os sujeitos não permaneçam da mesma maneira. Por conseguinte, os sujeitos ao resistirem os dispositivos que os objetivam tendem a ampliar os modos de subjetivação com a possibilidade de inventar outros modos de existência.

Referencias

ANTUNES, A. O Real Resiste. In: **O Real Resiste**. [S.I]: Rosa Celeste, 2020. 1 CD, faixa 7.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 1. ed. São Paulo: 34 Ltda., 1992

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2019.

GALLO, S. Eu, o Outro e Tantos Outros: Educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO**. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFU, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da

hermenêutica. Tradução: Vera Porto Carrero. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MARCONDES, D. **Textos Básicos de Filosofia dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

REVEL, J. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. Tradução: Maria do Rosário Gregolim, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2005.

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

03. ETNOCENTRISMO CONTROLADO: UM EXERCÍCIO A SER BUSCADO

Bruna Ribeiro de Oliveira Mendes[18]

"Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição
De qualquer semelhança no fundo".
(Fernando Pessoa, 1995, p.159)

A busca por quem somos nós e quem é ou são os outros é uma busca ou são buscas que podem ser encontradas em várias áreas do conhecimento, como a biologia, a psicologia, a filosofia, as ciências sociais, mas traremos aqui em específico, a antropologia. E para começar a refletir acerca dessa relação do eu com o outro (ou outros), gostaríamos de descrever a imagem de uma charge onde há duas mulheres, uma olhando para a outra. De um lado, há uma mulher de biquíni, óculos escuros, cabelo preso e de outro a imagem de uma mulher com a vestimenta muçulmana. Nessa charge a mulher de biquíni pensa ao olhar para a mulher muçulmana ao seu lado: "Tudo coberto

18 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr – UNESP-SP). Professora de inglês na escola English Joy, em Jaboticabal – SP.

menos os olhos...o que é uma cultura machista, cruel e dominadora!". Por sua vez, a mulher muçulmana pensa ao olhar para a mulher de biquíni: "Tudo descoberto menos os olhos...o que é uma cultura machista, cruel e dominadora". Descrevemos essa charge para partimos da ideia do que é o etnocentrismo e logo iremos problematizá-lo.

O etnocentrismo é um conceito elaborado na antropologia para mostrar que "o grupo do 'eu' faz [...]da sua visão a única possível" (ROCHA EVERARDO, 2006. p.9), como nos remete os pensamentos expressos pela charge, onde as mulheres tiram suas conclusões sobre a outra levando em consideração suas visões de mundo como sendo a única possível.

> ***Cada um "traduziu" nos termos de sua própria cultura o significado dos objetos cujo sentido original foi forjado na cultura do "outro". O etnocentrismo passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do "outro" nos termos da cultura do grupo do "eu". (ROCHA, 2006. p.13).***

Nesse sentido, ao falar sobre o etnocentrismo acabamos por chegar a outro conceito da antropologia, que é o relativismo cultural, sendo este marcado pela ideia que se contrapõe ao etnocentrismo. O vem a ser então relativizar?

> ***Quando vemos que as verdades da vida são menos uma questão de essência das coisas e mais uma questão de posição: estamos relativizando. Quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta mas no contexto em que acontece: estamos relativizando. Quando compreendemos o "outro" nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando. Enfim, relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter um fim ou uma transformação. Ver as coisas do mundo como a relação entre elas. Ver que a verdade está mais no olhar que naquilo que é olhado. Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença. (ROCHA, 2006. p.20).***

O caminho descrito acima, o de relativizar, é um caminho construído, como aponta Everardo Rocha (2006), em sua obra O que é etnocentrismo, um caminho possível dentro da antropologia social ou cultural. A antropologia social ou cultural busca compreender as diferenças culturais e sociais tirando do centro da questão o "dono da verdade", o que, em outras palavras, podemos dizer que não há uma postura da "absoluta verdade". Mas, como a antropologia social ou cultural chega à premissa de relativizar as questões culturais e sociais?

Do etnocentrismo ao relativismo cultural: trajetória na antropologia social e cultural

Everardo Rocha (2006) demarca o trajeto do etnocentrismo na antropologia social e cultural por meio do evolucionismo, sendo este o marco fundamental para o pensamento antropológico. "Assim, a diferença que se travestia em espanto e perplexidade, nos séculos XV e XVI, encontra, nos séculos XVIII e XIX, uma nova explicação: o outro é diferente porque possui diferente grau de evolução". (ROCHA, 2006. p.26). Nessa perspectiva que leva à compreensão das culturas e das sociedades sobre o critério evolutivo, remete à ideia de mais "civilizado" e "primitivo" independente do objeto de estudo analisado. Everardo Rocha (2006) exemplifica essa ideia trazendo como medidor o futebol: todos os países não estarão na mesma "evolução", o que nos remete à ideia de que um país é superior, ou seja, melhor que outro. Por outro lado, para não cair na tentação da compreensão das culturas e sociedades pela medida evolutiva, a solução encontrada foi o caminho do relativizar. Esse caminho é demarcado por Franz Boas.

> ***Foi ele o primeiro a perceber a importância de estudar as culturas humanas nos seus particulares. Cada grupo produzia, a partir de suas condições históricas, climáticas, linguísticas, etc., uma determinada cultura que se caracterizava, então, por ser única, específica. Este relativismo cultural, essa pluralidade de culturas diferentes, visto por Boas é, se compararmos, uma ruptura importante do centramento, da absolutização***

> *da cultura do "eu", no pensamento evolucionista. É claro, o resultado disso só podia ser um: tudo passa a ser infinitamente mais complicado no estudo das culturas humanas. (ROCHA, 2006. p.40).*

Essa complexidade, que a ideia do relativismo cultural traz ao analisar as culturas e as sociedades, fez com que vários pensadores buscassem fugir ao etnocentrismo e passassem a analisar as culturas relacionando-as às outras questões, como, por exemplo, a relação entre cultura e ambiente, relacionar a cultura à psicologia e relacionar a cultura à linguagem. E aqui gostaríamos de abrir um parênteses ao relacionar cultura e linguagem, pois como Everardo Rocha (2006) coloca:

> *A ideia básica que vincula as relações entre cultura e linguagem é uma ideia complexa e abstrata. Vamos tentar pensá-las juntos. Quando um professor de língua estrangeira nos alerta para que não tentemos "traduzir" o que vamos falar, para que não pensemos na nossa língua, mas que procuremos estruturar nosso pensamento já na língua que estamos aprendendo, este professor está tocando no vínculo entre cultura, pensamento e linguagem. Ele está, de certa forma, dizendo que aprender uma língua estrangeira é aprender uma outra maneira de ver o mundo, de dar sentido diverso à "lógica" da apreensão da realidade que nos cerca. (ROCHA, 2006. p.52).*

Nessa perspectiva que relaciona cultura e linguagem, essa relação complexa, gostaria de trazer alguns exemplos pessoais. Sou professora de inglês há 10 anos e sempre notei que essa relação de aprendermos outra língua pela perspectiva da nossa língua, às vezes pode ser um caminho "trapaceiro" e, como irei colocar posteriormente, esse caminho é mais complexo do que imaginamos. É muito comum dando aulas de inglês ouvir a seguinte frase quando a pessoa fala sobre sua idade "I have 37 years old" porque o sujeito está falando inglês pela lógica do seu idioma, o português, que significa "Eu tenho 37 anos", mas o correto seria "I'm 37 years old", o que na lógica da língua seria "Eu sou 37 anos velha(o)". Esse é um dos vários exemplos que podemos

oferecer quando pensamos o inglês pela perspectiva da lógica do português. Temos também as palavras que são incontáveis em inglês e que são contáveis em português, como, por exemplo, "informação" é uma palavra contável em português, existindo assim seu plural, "informações", enquanto em inglês a palavra é "information", ou seja, não existe seu plural. Podemos dizer "a lot of information, much information", mas não "informations". Um outro exemplo que gostaria de trazer é o de quando tive a oportunidade de visitar o parque da Universal Studios em Los Angeles e fui assistir a uma peça teatral. Naquele evento me vi como "outsider"[19], pois todos os americanos que estavam assistindo à peça teatral estavam achando tudo muito engraçado, mas eu não via graça alguma na performance que estava sendo desenvolvida. A mim até parecia que uma pessoa estava se desfazendo da outra. Pude perceber que o senso de humor, o pensamento, a linguagem são construções culturais. Poderia continuar oferecendo vários exemplos relacionando a linguagem e a cultura, mas vamos seguir nosso caminho.

Ainda na obra O que é etnocentrismo, Everardo Rocha (2006) nos mostra que esse caminho percorrido pela antropologia do etnocentrismo ao relativismo cultural, em outras palavras, que vai das ideias evolucionistas à chegada de Franz Boas, existe uma outra equação presente nesse processo, sendo o caminho percorrido por Radcliffe-Brown quando

> ***[...] desamarra a antropologia da história e abre um imenso espaço para que a sociedade do "outro" se mostre tal como ela é. Ao procurar ver o "funcionamento" de uma sociedade, o estudioso, por mais míope que seja, se obriga, ao menos, a pensar esta sociedade em seus próprios termos. Com isto, a diferença deixa de ser equacionada em torno do tempo histórico, o que levava, como o evolucionismo, inexoravelmente para uma hierarquia de sociedades atrasadas e avançadas. (Rocha, 2006. p. 61).***

É assim que Radcliffe-Brown desvincula a leitura sobre a sociedade pela perspectiva histórica e a transfere à perspectiva funcional, visto que compara a antropologia às ciências naturais.

19 Conceito criado para designar aquele que é de fora.

Assim como o fazer filosofia é estar num mar agitado de perguntas que nos levam a outras perguntas e que só pode ser feito se estivermos na presença do outro ou outros, a antropologia, por sua vez, também não nos oferece uma estadia tranquila para descansarmos em suas águas calmas. A antropologia também é um mar turbulento que navega em nós aquilo que somos e aquilo que deixamos de ser. E, nesse mar turbulento, encontramos os outros que com suas culturas e sociedades também estão navegando naquilo que são e deixam de ser.

> ***A antropologia é uma pequena ilha num oceano de pensamentos e práticas sociais marcadamente etnocêntricas.***
>
> ***Nas relações internacionais, interétnicas, nos costumes políticos, na indústria cultural, sua exploração econômica e até mesmo na observação do comportamento do nosso vizinho ou em vários outros espaços de pensamento e de ação social, muito pouco se relativiza. O que se passou na antropologia, como vimos nesta pequena viagem por algumas de suas paisagens, foi ao preço de enfrentar a complexidade que significa sair do etnocentrismo.***
>
> ***A antropologia reflete, no jogo de seus movimentos, conjuntos de ideias, conceitos, métodos e técnicas que, na tensão do relacionamento entre o "eu" e o "outro", procuram a relativização como possibilidade de conhecimento. O ser da sociedade do "eu" e os da sociedade do "outro" devem estar mais perto do espelho onde as diferenças se olham como escolha, esperança e generosidade. Devem estar, também, mais longe das hierarquias que se traduzem em formas de dominação. (ROCHA, 2006. p.92-93).***

Como vimos e citamos aqui, sem dúvida o caminho percorrido do etnocentrismo ao relativismo cultural pelas águas antropológicas foi e é importante. Portanto, iremos partir a uma nova problematização: a do

paradoxo do relativismo cultural.

Relativismo cultural: o paradoxo

Quando a antropologia nos oferece a ideia de relativismo cultural, acaba por nos oferecer também um paradoxo, como coloca Claude Lévi-Strauss (2008), podendo ser uma concepção compartilhada pela maioria, mas também uma contradição, a de que na busca do relativismo cultural vamos de um extremo a outro, onde, partindo de comparações, se traçam generalidades, ou seja, ao comparar culturas se relacionam sistemas culturais diferentes que definem funções gerais. E é contra o relativismo naturalista que Lévi-Strauss (2008) se coloca.

Ao passar a relativizar as questões culturais, ideias absolutistas surgem e assim perde-se a medida: tudo é possível. Clifforf Geertz (2001) traz essas questões em seu livro Nova luz sobre a antropologia. E para explicar esse caminho que vai do "extremo" do etnocentrismo ao "extremo" do relativismo cultural, Geertz (2001) defende o anti-relativismo, que a professora Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer (2020), em um vídeo da série Ciências Sociais em Diálogo, chama de etnocentrismo controlado a partir de Lévi-Strauss.

O que vem a ser então o anti-relativismo ou etnocentrismo controlado? Significa que as duas máximas para o etnocentrismo e para o relativismo cultural originam de um lado aqueles que compreendem sua cultura como a única visão possível de mundo, e de outro, aqueles que, no caminho da compreensão do outro, se perdem, generalizam.

> ***O etnocentrismo, argumentou Lévi-Strauss em "Raça e cultura", e de modo um pouco mais técnico em "O antropólogo e a condição humana", escrito cerca de uma década depois, não apenas não é ruim em si, como é até uma coisa boa, pelo menos desde que não fuja ao controle. A fidelidade a um certo conjunto de valores faz com que, inevitavelmente, as pessoas fiquem parcial ou totalmente insensíveis a outros valores aos quais outras pessoas, igualmente provincianas, são igualmente***

> *fiéis. Não há nada de ofensivo em se colocar o próprio estilo de vida ou o próprio modo de pensar acima dos outros ou em sentir pouca atração por outros valores. Essa incomunicabilidade relativa não autoriza ninguém a reprimir ou destruir os valores rejeitados ou aqueles que os possuem. À exceção disso, porém, ela não tem nada de repugnante. (GEERTZ, 2001, p.69-70).*

Essa ideia que Lévi-Strauss (2008) elabora sobre o etnocentrismo controlado é muito interessante, pois nos incita a pensar que podemos compreender a cultura do outro ou outros, mas sem nos desprender daquilo que é nosso e do que somos; significa valorizar e gostar de quem somos sem repugnar o que é diferente de nós.

Lévi-Strauss (2008), para explicar as diferenças culturais de uma sociedade e de outra, usa uma metáfora dizendo que todos nós somos passageiros dentro de trens que são nossa própria cultura e, desse modo, possuímos nossa forma própria de nos mover nos trilhos, traçar nossa direção e velocidade, e destaca ainda a dificuldade de uma cultura enxergar a outra por estarem em trens diferentes. Para trabalhar essa metáfora de Lévi-Strauss com crianças, foi desenvolvida uma história denominada "Os trens de Lévi-Strauss", que está no livro Ciências Sociais na infância: Contribuições para se ler o mundo (2022), de minha autoria.

Etnocentrismo controlado: um exercício para crianças.

Nesse caminho que foi percorrido até aqui, na tentativa de nos compreendermos e compreendermos o outro (os outros), utilizamos a antropologia e vimos que nela o etnocentrismo tem por fundo o evolucionismo e ideais que dificultam o caminho para a compreensão do outro, enquanto o relativismo cultural traz uma grande contribuição, possibilitando a compreensão sobre o outro, mas, que no seu extremo, nos faz nos perder de nós mesmos. Chegamos então à ideia de um etnocentrismo controlado como possibilidade de um exercício buscado constantemente quando ideias puramente nossas nos afastam do outro e ideias generalizantes nos afastam de nós. Na tentativa de percorrer esse caminho com crianças, colocamos aqui

uma história infantil que tem por fundamento trazer a ideia do etnocentrismo controlado. A história busca trazer uma reflexão acerca de nós mesmos (brasileiros) e o outro (ou outros).

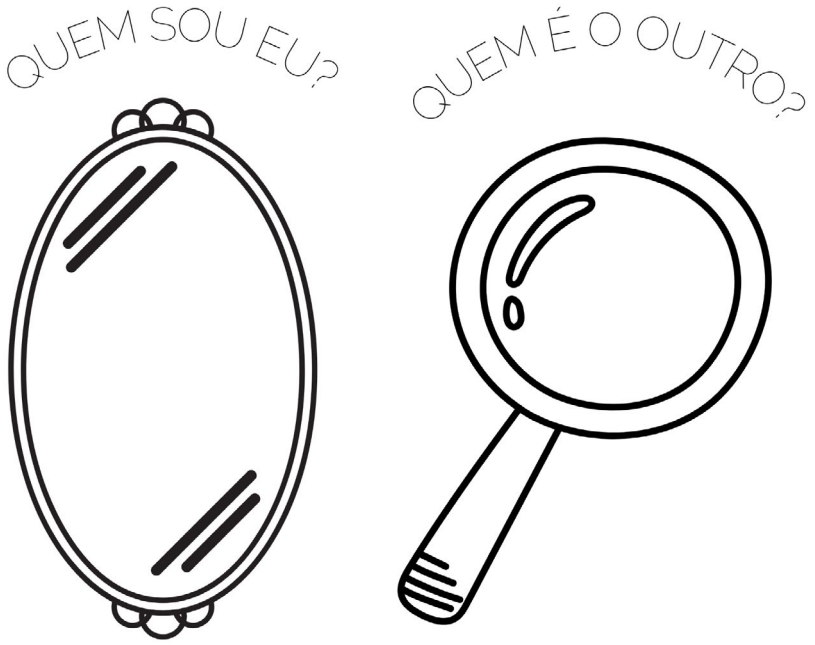
O inverso de mim.

Olá, meu nome é Eduardo, mas todos me chamam de Dudu. Tenho 10 anos e adoro sair por aí com minha lupa e olhar todas as coisas a minha volta, sou muito curioso. Esses dias descobri algo muito, muito, mais muito maneiro... tchã, tchã, tchã, tchã, tchã...vocês sabiam que tudo aquilo que vemos é focado por algo dentro de nossos olhos que se chama cristalino e que se projeta em nossa retina que fica ao fundo dos nossos olhos, mas as imagens daquilo que vemos é invertida, isto é, se vemos uma árvore, dentro de nossos olhos, na retina a árvore estará de ponta cabeça! Isso é muito legal! E me fez pensar que quando alguém olha para mim, me vê ao contrário, invertido. Mas, qual é o inverso de mim? Será que sou eu mesmo de ponta cabeça ou eu seria outra pessoa? Eu fiquei pensando sobre isso e me deu até tontura. Mas, depois de uns minutos, pensei que para ver o inverso de mim, preciso me estranhar porque se achar que tudo que faço é natural não conseguirei me ver ao contrário. Preciso me conhecer para saber o inverso de mim. Então, vamos lá...para mim, viver no Brasil é natural, mas e se tivesse nascido em outro lugar? Seria eu? Eu sou brasileiro e falo português, aprendi a contar os números, sei muitas palavras, mas e se tivesse aprendido outro idioma? Não saberia falar o português e saberia, falaria outro idioma. Ainda assim seria eu? Eu gosto dessa brincadeira de me estranhar, eu estranho onde vivo, a maneira que eu falo meu idioma, a comida que vem a mesa todo dia, as brincadeiras que faço, as caretas que faço na frente do espelho, e quanto mais eu me estranho, mais eu me conheço e entendo como sou porque no fundo gosto de quem sou, mas também me interesso pelo outro. O que você gosta em você e acha interessante no outro?

Como vimos na história, podemos refletir acerca de quem somos nós e quem são os outros, podemos gostar daquilo que é nosso sem rejeitar

o que é do outro. Para que as crianças façam suas próprias relações sobre essas questões, sugerimos uma atividade (abaixo) a ser utilizada após a leitura com as crianças, na qual elas irão desenhar ou escrever na imagem do espelho como se veem não só fisicamente, mas podem colocar o que gostam, o idioma que falam, o que fazem no dia a dia, as palavras que mais gostam, alimentação... E na imagem da lupa irão escolher uma cultura diferente da nossa de interesse delas e desenhar ou escrever o que sabem sobre o outro.

A história, além de fazer essa relação do "eu" com o "outro", traz também a questão do estranhamento da antropologia, sendo que Roberto Da Matta nos diz que o trabalho do etnólogo tem dentre suas funções tornar o exótico familiar e o familiar em exótico, o que nos faz pensar ser essa uma forma interessante de se trabalhar com as crianças o olhar para o outro, sem deixar de gostar de nós mesmos.



Referências

Geertz, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

Lévi-Strauss, Claude. **Raça e história**. Tradução de Inácia Canelas. Lisboa. Editorial Presença. 9ª edição, 2008.

Mendes, Bruna Ribeiro de Oliveira. **Ciências Sociais na infância: Contribuições para se ler o mundo**. São Paulo. Editora Dialética, 2022.

Rocha, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo. Editora Brasiliense, 2006.

Ciências Sociais em diálogo. **Direitos humanos em tempos de intolerância**. Youtube, 18 de junho de 2020. Disponível em: # DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE INTOLERÂNCIA - YouTube

04. FILOSOFIA, BULLYING E DIFERENÇA: APONTAMENTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

André Augusto Maia[20]

Introdução

O presente texto nasce dos incômodos cotidianos de professores de filosofia e seus estudantes frente a uma realidade desafiadora: a negação das diferenças e a perpetuação de preconceitos, comuns à sociedade em que vivemos, dentro da escola. O incômodo se legítima com o fato de que o *bullying* e o preconceito persistem numa realidade em que a formação cultural se torna cada vez mais rarefeita.

Apresentaremos alguns apontamentos ao longo deste capítulo buscando não só a valorização do filosofar e da filosofia como caminhos necessários para a reflexão sobre as diferenças, mas sobremaneira refletir sobre os possíveis caminhos para enfrentar, na escola, a recusa sistemática pelo diferente – o *bullying* – através da filosofia.

Os apontamentos e reflexões aqui propostos são fruto de nossos estudos e pesquisas[21] com estudantes e professores do Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de ensino, situada na cidade de Ribeirão Preto - SP.

Na primeira parte do texto, refletimos sobre os possíveis passos que um professor pode caminhar com seus estudantes para a reflexão e reconhecimento das diferenças. Na segunda parte, ocupamo-nos em estabelecer uma definição do conceito *bullying* e suas implicações, refletidas

20 Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia (Prof-Filo – UFSCar – SP). Doutorando em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr - UNESP – SP). Professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – SEDUC-SP.

21 Referimo-nos à pesquisa de doutorado em andamento, com projeto de pesquisa aprovado pelo parecer nº 5.717.154 do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP.

a partir dos pressupostos adornianos, de uma lógica social que esquematiza e padroniza os sujeitos desde cedo. Na terceira parte, apresentamos algumas reflexões elaboradas a partir da pesquisa-ação dentro da escola, buscando apresentar a filosofia como pressuposto para um caminho de superação do *bullying* em sua dimensão de recusa sistemática pelas diferenças.

O filosofar é um caminho de diferentes que buscam igualdades?

Vivemos em um país de extensões territoriais imensas, permeado pelas mais variadas culturas e saberes acumulados, seja pela tradição originária, seja pelas imposições dos colonizadores ao longo de nossa breve história. Não nos cabe, aqui, discutir todas as nuances da construção desses saberes e culturas, mas nos permitimos, a partir dessa realidade, realizar uma crítica à sistematização dos preconceitos no nosso modo de vida atual.

Partindo dessa constatação, ocupar-nos-emos a inferir alguns passos para o reconhecimento da diferença enquanto pressuposto necessário para a construção de personalidades em que não apenas se conhecem outras pessoas, mas as reconhecem como individualidades merecedoras de respeito e, sobretudo, a construção de relações nas quais o preconceito não seja visto nem permitido - seja superado.

O primeiro passo para pensarmos as diferenças é o reconhecimento de que existem, entre as subjetividades que se encontram diariamente, inúmeras diferenças que são dadas por uma infinidade de situações exteriores à escola, embora nos ocupamos a pensar nas subjetividades que se encontram numa escola, nosso lugar.

Podemos inferir que chegam a nós subjetividades moldadas pela família, pela igreja, pela ação dos influenciadores de redes sociais. Entretanto, nós professores, talvez nos esqueçamos de que estas subjetividades também sejam moldadas, de alguma forma, por outros professores de outras escolas e até mesmo – e pensamos mais importante – pelos relacionamentos destas subjetividades com aqueles e com aquelas mais próximas: outros estudantes.

O segundo passo é o reconhecimento do papel do professor que se depara com essa realidade repleta de diferenças. Lembra-nos Walter Kohan (2019, p.11) que "a filosofia é educação, ou que sem ela, sem se tornar transmissão, palavra ou pensamento compartilhado, a filosofia perde uma parte significativa de sua graça, de seu sentido."

De forma muito parecida, Adorno (2020, p. 154) nos recorda que "não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior" e, mais adiante, "uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado".

O professor, ao convidar seus estudantes ao exercício educativo, ao filosofar, não pode prescindir do fato de que educar não é nem mera transmissão e muito menos a modelagem de uma subjetividade a partir daquilo que está dado por suas características exteriores, nem mesmo por uma padronização dada "de fora para dentro".

Encaramos a tarefa árdua do professor como aquela que necessita reconhecer as diferenças, atuar para que seus estudantes possam fazer o mesmo e, depois disso, libertar o pensamento de qualquer trava, de qualquer amarra, de todo e qualquer preconceito.

Trata-se de uma postura que adotamos – entre outras tantas possíveis – por uma ênfase "existencial" (CEPPAS, 2019, p. 51), em que a filosofia é, antes de tudo, uma relação com os saberes dos estudantes e do professor, buscando gerar uma atitude necessária para enfrentar os desafios encontrados em nossa realidade.

Nesse sentido, filosofar é um caminho de diferentes que buscam igualdades? Caminhar – e filosofar – é atitude livre, autônoma e emancipadora, mesmo que o caminho percorrido seja pedregoso, com altitude e alguns buracos para tornar a aventura mais perigosa e desafiadora.

Não temos dúvida de que a ação educativa de um professor que se permite assumir uma postura de respeito pela existência do outro é um caminho que, apesar de suas dificuldades, gerará na sociedade um movimento necessário de pessoas livres e emancipadas pelo filosofar.

Essa ação educativa está imbricada pela *política* – na busca de um caminho livre de amarras, permeado pelo respeito às liberdades e às outras subjetividades – e pela *estética,* enquanto experiência para escapar daquilo que nos aprisiona, experiência de rompimento com os preconceitos e criação de um estado de coisas provocado pela sensibilidade àquilo que nos aproxima enquanto humanos.

Bullying: recusa sistemática pelo diferente

A princípio, poderia soar estranho apresentarmos um conceito vindo de uma cultura diversa da nossa para nos referirmos ao estado de coisas de violência e preconceito que se perpetuam em nossas escolas. O conceito *bullying* é um anglicanismo, já bastante disseminado em nosso país e em nossas escolas. Não podemos negá-lo. Entretanto, a disseminação desse conceito acaba escamoteando a real problemática. Apresentaremos algumas considerações de algumas pesquisas do tema, para que possamos argumentar e mostrar ao leitor o cuidado que devemos ter ao nos deparar com esta problemática na sua realidade escolar.

Segundo Fante (2011), alguns educadores encaram com normalidade a existência de grupos dominantes e dominados dentro das escolas, validando as relações de submissão, comuns na experiência fora da escola. Além disso, a pesquisadora argumenta que a ausência de valores tem induzido os estudantes à uma vivência mais intolerante e que as diferenças, sejam elas quais forem, são disparadoras dos conflitos e do uso de atitudes impositivas ou linguagem violenta por um estudante ou grupo de estudantes que pretendem submeter o outro e igualá-lo a seu próprio estado de vida.

Verificamos uma característica comum às escolas: a percepção de que o *bullying* se assemelha a uma epidemia em que a agressividade é a regra das ações. Além disso, a reprodução e a perpetuação da violência, uma vez que a vítima do *bullying* poderá um dia vir a ser um agressor.

Segundo Esteves (2015), o *bullying* está relacionado à dificuldade que os estudantes apresentam em conviver com as diferenças, aspecto que se acentua na escola, uma vez que os estudantes nela compartilham experiências

múltiplas. A pesquisadora ainda reconhece que o fenômeno *bullying* não se explica apenas por essa razão, tratando-se de um problema que comporta toda uma construção social mais ampla, que banaliza as relações, a violência, o mal – assim como Hannah Arendt nos convida a refletir:

> ***Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. [...] Isso indica quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, negligenciadas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. (ARENDT, 2018, p. 23, grifos nossos).***

A banalidade do mal e da violência podem nos conduzir a um estado de não questionamento, de não filosofar. Trata-se de uma realidade necessária para a manutenção das relações opressivas em pleno funcionamento: quanto menos os indivíduos são capazes de questionar – e poderíamos dizer sem medo de errar: quanto menos os indivíduos têm a oportunidade de emancipação intelectual –, mais se mantém a barbárie, a violência, uma realidade em que o *bullying* é só **um** dos aspectos que permeiam as relações agressivas entre estudantes.

De acordo com Antunes (2008), o surgimento do conceito *bullying* tem relação com a direção que a filosofia e a ciência tomaram no desenvolvimento histórico e industrial, no século XX, sedimentando os indivíduos, que são instrumentalizados da mesma maneira que as relações de produção e economia. Tanto a ciência quanto os sujeitos são movimentados em torno dos mecanismos do capital e não em torno dos fins da ação humana na realidade.

Nesse sentido, trata-se de um conceito que converge na manutenção das desigualdades – e, porque não dizer, na manutenção da ideia de que as diferenças devem ser evitadas a todo custo para garantir um estado de controle total das relações sociais. Quanto mais dominados os sujeitos, em torno de uma ideologia que massifica as relações sociais, maior é a aceitação

da ideia de que não vale a pena enfrentar o preconceito, uma vez que esta realidade faz parte do rumo natural das relações humanas.

Antunes (2008) tece interessante crítica – da qual nos aproximamos e argumentaremos a seguir – no sentido de que os pesquisadores inúmeros sobre o fenômeno *bullying*, servindo-se de um modelo de ciência que apenas mensura dados e se presta a fazer estatísticas, acabam por reproduzir e perpetuar – ao menos indiretamente – a ideia de que valem os meios e não os fins: ao lidar com a ciência instrumental e sua necessidade por dados, os pesquisadores parecem se esquecer de que esta deveria ter a premissa de ser feita por humanos, de forma a dar dignidade aos sujeitos e atuar em busca da superação dos preconceitos.

O conceito *bullying* que mediatiza os inúmeros casos de agressividade em escolas, representados pela ideia de que sua origem se dá em alguma fraqueza moral dos sujeitos, uma má educação vinda de sua experiência familiar, corroborado por uma ciência experimental que mensura dados, fenômenos e não reflete sobre estes, serve apenas à manutenção da ideia da naturalidade, tanto da violência quanto da agressividade. O sujeito, uma vez culpabilizado, é submetido mais uma vez à lógica do capital, materializado que está – até mesmo por aqueles que pesquisam o fenômeno sem a devida crítica e reflexão.

Nesse sentido, ao definirmos o conceito *bullying*, compreendemos a amplitude do fenômeno e suas implicações nas relações entre nossos estudantes. Entretanto, tratamos de dar um passo mais, sem correr o risco, obviamente, de cristalizar nossas reflexões em torno de um conceito unívoco e imutável.

Entendemos que o *bullying* é gerado e caracterizado por uma recusa sistemática pelas diferenças, sejam elas de sexualidade, orientação sexual, etnia, cultura, gênero, corporais ou estéticas. As diferenças disparadoras da agressividade e violência são, no fundo, sistematicamente fundamentadas pelos inúmeros preconceitos construídos a partir de uma cultura de esvaziamento dos sujeitos, de suas individualidades em detrimento de um modelo de vida em que somos todos igualados para

consumir, produzir e viver um individualismo em que "o melhor do mundo sou eu e aquilo que possuo".

As relações mediatizadas pelo modelo pré-estabelecido pelo capital são um verdadeiro "rolo compressor" sobre os sujeitos. Nesse sentido, nos lembra Adorno (2019, p. 521) que "o fato de a sociedade humana ter sido até agora dividida em classes influencia mais do que as relações externas dos homens. As marcas da repressão social são deixadas na alma individual".

Diante disso, compreendemos, por exemplo, uma cultura que populariza, rapidamente, através de imagens e frases de efeito – os *memes* – os preconceitos construídos dentro de uma sociedade que classifica e reprime os sujeitos conforme as tendências do momento. Entendam-se, aqui, as tendências do momento como uma ordem de coisas regida pelo consumo e padronização, inclusive da maneira de pensar das pessoas.

Apontamos essa questão, pois, em uma das experiências filosóficas na escola, uma estudante elaborou uma pergunta interessante: "*Por que as pessoas, muitas vezes, chamam o bullying de "mi mi mi"?* (MAIA, 2019, p. 136). Para além da ideia de que alguns sujeitos tendem a minimizar as experiências vivenciadas por outros sujeitos, a partir das suas experiências de vida, temos aqui um novo ponto: o próprio estado de coisas que gera o *bullying* necessita de um processo de mimetização[22] da realidade – sejam por frases de efeito, ideias padronizadas e imagens – que corroboram, na verdade, com uma ideia maior: a de que os sujeitos devem ser reprimidos até a sua alma e seu corpo, este último, participante da realidade exterior, também deve estar submetido a uma lógica padronizada: "o mundo atual já se encontra tipificado, assim como produz pessoas desse mesmo modo" (ANTUNES, 2008, p. 101).

Em torno da problemática do corpo e sua tipificação em torno de uma realidade que não só mimetiza, mas padroniza, encontramos, na *Dialética do Esclarecimento* excertos em que Adorno e Horkheimer pontuam que, no fundo, "os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes

22 Ao refletirmos aqui sobre a ideia de mimetização, ponderamos a partir da proposição platônica de que a arte é imitação e subordinação desta à natureza ou à realidade. Assim, ao mimetizar, imitar, submete-se a arte, reproduzida sem a percepção da realidade das coisas. (ABBAGNANO, 2007).

que a percepção ocorra, o cidadão vê *a priori* o mundo como a matéria com a qual ele o produz para si próprio" (2006, p. 73). Além disso, "o esclarecimento expulsa da teoria a diferença" (2006, p. 74), para o estabelecimento de uma ordem totalitária, em que os homens são coisas, completamente passíveis de domínio, seja pelos conceitos padronizados, seja pela materialidade.

Portanto, ao tratarmos o conceito *bullying* como recusa sistemática pelas diferenças, entendemos que este ocorre dentro de uma lógica em que os corpos – e os sujeitos destes corpos - são condicionados, desde cedo, a viverem em um estado de negação da diversidade, do ódio e da perversidade como virtudes.

A filosofia como caminho para pensar a partir das diferenças

Para além de um caminho que nos condiciona à manutenção dos preconceitos, da ordem vigente, da desumanização e barbárie, propusemo-nos, pela filosofia, um caminho para pensar a partir das diferenças.

O leitor, ávido por uma resposta pronta e rápida para o fenômeno *bullying,* pode ficar frustrado. Afinal, não se trata de um receituário pronto e infalível. A experiência filosófica comporta, por sua própria característica, o paulatino desacomodar dos sujeitos, provocados por sua realidade e pelos questionamentos feitos coletivamente e que porventura surjam a partir desta experiência.

Assim, pela filosofia, acreditamos em espaços dentro da escola para não só perceber e detectar os sinais dos acontecimentos cotidianos, mas ouvir os estudantes e lhes permitir a construção de uma realidade esvaziada dos preconceitos.

Em nossa pesquisa-ação, ao perguntarmos aos estudantes *o que tem incomodado na escola?,* percebemos o quanto o racismo, xenofobia, preconceitos por escolhas religiosas ou por vestimentas, por exemplo, têm se tornado cada vez mais comuns.

A superficialidade nas relações entre os estudantes também se manifesta quando se verifica a presença da fala perversa em relação ao corpo do outro,

que se coloca como uma realidade em que os padrões estéticos estabelecidos pela lógica capitalista são válidos e reproduzidos cotidianamente.

Ademais, temos procurado refletir com os estudantes não só sobre os fenômenos ocorridos na escola, mas proporcionar espaço para que se questione[23], por exemplo, *o quanto um xingamento afeta o outro*, *o porquê há a negação, pelos estudantes, de uma aprendizagem antirracista*, *porque as vítimas do bullying desejam se vingar* e *como podemos acolher aqueles que sofrem, cotidianamente, o bullying e o preconceito.*

O esvaziamento dos sujeitos também é identificado quando um dos estudantes relata a percepção de um espaço em que não se constroem relações amistosas, onde proliferam fofocas ou notícias falsas sobre alguns estudantes e há ameaças constantes à integridade psicológica dos sujeitos. A lógica das relações, permeadas por um modelo padronizado, permite um estado de coisas que torna a escola – um *lócus* que acreditamos ser de aprendizagem e desenvolvimento de atitudes pela dignidade humana – um espaço que sintetiza toda uma geração danificada em que o ódio pelo outro se torna jogo[24].

A filosofia, que nos move em meio a essa realidade, é pressuposto de uma pesquisa-ação que comporta, sobretudo, espaços de escuta e acolhimento das diferenças. Reiteremos que a simples percepção pelo que acontece, sem ações que busquem, no mínimo, a escuta dos estudantes, torna o espaço escolar como "mais do mesmo": um local de agressividade, perversidade, abuso psicológico e moral, de presença da hostilidade; a escola enquanto reprodutora daquilo que já acontece, de maneira sistemática, em um país em que odiar e não dialogar com o outro se tornou a regra das ações humanas.

Experimentamos a filosofia como experiência construída com os estudantes, sem a pretensão de promover a uniformização do pensamento

23 As questões foram propostas pelos próprios estudantes no espaço de escuta das experiências filosóficas na escola, objeto de nossa pesquisa.

24 Uma estudante relatou que em sua turma realizou-se, em uma dada oportunidade, uma espécie de "Jogo da Discórdia", em que os participantes deviam destilar seu ódio contra os outros jogadores.

e a normalidade e naturalização dos fenômenos. Nesse sentido, lembra-nos Walter Kohan (2005, p. 108):

> ***Ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro. Desta forma, conceber a filosofia como conjunto de habilidades cognitivas, como grupo de ferramentas de pensamento, é obturar sua dimensão de experiência, de acontecimento, em detrimento do que nela há de mecânico e técnico.***

Assim, a filosofia é experiência e acontecimento. A cada momento que nos propusemos a reunir pessoas para refletir sobre uma realidade desafiadora, não só se dividem as experiências individuais e percepções sobre o mundo, mas provoca-se um momento em que os estudantes têm a oportunidade de viver um acontecimento único de comunidade: a amizade permeada por ideais comuns, afeto, empatia e respeito pela dignidade do outro. Acreditamos que a filosofia permite esse grande encontro de amigos, que não só percebem a existência das diferenças, mas as aceitam e experimentam.

Desejamos com essa proposição de um caminho, pela filosofia, a superação de um estado de coisas em que o individualismo se torna regra, os estereótipos sejam válidos e a sociedade seja realmente desumana, pois se acredita submetida por aquilo que resulta da classificação pelas próprias pessoas. (ADORNO, 2019).

A superação não se pretende uniformizadora do pensamento – tal como o percurso totalitário-fascista –, mas a realização de um ideal de comunidade, grupo, em que olhares e palavras convirjam para a mudança real nas relações entre os estudantes, não mais mediados pelos preconceitos, nem tampouco mediados pela materialidade. A filosofia como caminho de amizade pelo saber: aqui se trata de saber bem aquilo que nos influencia, identificar os pontos críticos e construir um novo estado de coisas, no qual o *bullying* deixe de ser cometido e vidas sejam salvas.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO. Theodor. **Educação - para quê?.** In: ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. revista. São Paulo: Paz & Terra, 2020. p. 151-167.

_____. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006)

ANTUNES, Deborah Christina. **Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o bullying**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. André Macedo Duarte. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CEPPAS, Filipe. **Ensaios de Filosofia nos trópicos**: questões de ensino e aprendizado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

ESTEVES, Pâmela Suélli da Motta. **A escola não é um lugar fácil... não mesmo!: bullying, não-reconhecimento da diferença e banalidade do mal.** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FANTE, Cleo. **Fenômeno *bullying:*** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 6ª ed. Campinas: Verus Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAIA, André Augusto. **O ensino de Filosofia e o bullying: entre o currículo e as aulas**. Dissertação (mestrado) -Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12259.

05. O EMBASAMENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PRÁXIS DE ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS

Silena da Fonseca Pimentel Paizan[25]

Introdução

O mundo é marcado pela heterogeneidade. A mistura de etnias marca populações desde seu surgimento e esse processo acompanha o dinamismo das sociedades até o presente momento. E a cultura é o eixo fundamental para pensar a questão das diferenças.

Nosso intuito será a premissa da alteridade, postura esquecida ou talvez adormecida pelos distanciamentos tão frequentes da sociedade hierarquizada, muitas vezes percebemos o desafio que se estabelece em permanecer na diferença, em preservar os valores transmitidos de gerações em gerações. Dentro da sociedade hierarquizada, os donos dos meios de produção realizam práticas ideologizantes com o intuito de homogeneizar culturas facilitando assim sua manipulação.

É notório o desafio de ser diferença, de ir contra os padrões impostos por uma elite que ideologiza padrões através de premissas desconexas das matrizes que originaram compuseram os diversos grupos étnicos. Este texto busca sinalizar que através do conhecimento acadêmico os alunos podem compreender a relevância da dimensão social, de atribuírem valor não apenas a sua cultura, mas também a de outros, através de reflexões que poderão ser oferecidas com as disciplinas de ciências humanas, entre as quais citamos a antropologia, a sociologia, a ciência política e a filosofia.

Buscamos o estudo da diferença, nessa perspectiva, o embasamento científico oferecido no ínterim das ciências humanas, ramificadas em um vasto

25 Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia (Prof-Filo – UFSCar – SP). Doutoranda em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr - UNESP – SP). Professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – SEDUC-SP.

leque de componentes curriculares, serão oportunos para a aproximação que buscamos, que queremos: a interação entre sujeitos e sociedade, entre objeto de pesquisa e pesquisador, canalizadas na relação dinâmica entre teoria e prática. Nosso objeto de pesquisa é o meio social, e os indivíduos que compõem essa realidade a exemplo de Bronislaw Malinowski, não queremos a observação de gabinete, queremos a observação participante. Onde cada sujeito participe e compreenda a origem e a relevância de suas características mais díspares e dentro dessa premissa, pratique a postura do relativismo desconstruindo assim, verdades pré-estabelecidas.

A antropologia: o eu, o ele e o nós.

A ciência antropológica será um dos referenciais deste estudo, o estudo da cultura e suas variantes dentro de nosso contexto social é um dos assuntos de maior abrangência para a compreensão do meio social.

Novamente sinalizaremos as contribuições de Bronislaw Malinowisk e suas contribuições referentes ao trabalho de campo. Segundo Malinowisk (1978), o trabalho de campo deveria produzir uma visão autêntica da vida tribal. Notamos que certamente o exercício realizado por Malinowski tenha sido foco de uma constante renúncia das verdades as quais o pesquisador já possuía dentro de seus valores culturais. O exercício de compreender o outro dentro de realidades culturais nitidamente diferentes será um exercício deveras delicado, para tanto o pesquisador utilizou o método etnográfico de pesquisa, que utiliza o método descritivo em suas pesquisas. Porém os estudos antropológicos partem de pesquisas anteriores a Malinowiski e essas seguem outras metodologias, porém nunca de desvencilhando de seu objeto de estudo, o estudo das culturas.

Partindo desses pressupostos, a disciplina de antropologia, que estuda as ramificações da cultura desde o século XIX, poderá entendida como facilitadora da alteridade. Postura que compreende a diversidade cultural, porém respeita a relevância de cada cultura dentro de sua totalidade.

Seguindo através de outras correntes antropológicas, destaca-se também a corrente de Franz Boas que descortina conceitos como raça, cultura

e civilização e instaura o relativismo cultural, em sua primeira obra The Mind of Primitive Man (1911). Dentre as contribuições de Boas, sinalizamos sua conclusão principal: "não existe uma diferença fundamental nos modos de pensar do ser humano primitivo e do civilizado" (BOAS, 2010, p. 7). É possível perceber nitidamente a afirmação do respeito e equidade nas palavras de Boas. Práticas que canalizam em relativismo e valor da pessoa, consequentemente um aluno que passa a conhecer esses referenciais no ensinar e aprender poderá, caso deseje, fomentar com essas atitudes junto ao meio social.

Como relativismo cultural, entende-se que o pesquisador deva adotar uma postura neutra perante as mais variadas ramificações culturais que venha a ter contato no exercício de sua pesquisa. Nesse momento, os pré-conceitos deverão ser desmistificados, pois o objetivo da pesquisa é a analise empírica com base na observação participante. Observa-se detalhadamente, aquele protagonista juntamente seu universo cultural. Sendo assim, a cada universo cultural estudado é possível encontrar uma nova realidade e possivelmente os valores de um universo cultural não se repetem, pois, cada cultura um possui suas características e com o auxílio do conhecimento científico esses universos poderão ser comparados, porém nunca analisados em uma escala de positivos ou negativos.

> ***O pesquisador não atribui significados, mas procura entender o sentido atribuído à sociedade pela multiplicidade cultural do homem, partindo da ideia de que ele é um ser histórico e possuidor de consciência crítica (MINAYO, 1994).***

A postura contrária ao relativismo cultural é conhecida como etnocentrismo, e essa muito se assemelha ao preconceito, pois nessa prática o pesquisador coloca seus valores culturais como superiores aos de outrem. Matsumoto (1996, p. 146), define etnocentrismo como sendo a "tendência de ver o mundo através de seus próprios filtros culturais". Sabe-se que a prática etnocêntrica se faz presente no interior de nossa sociedade desde a colonização e sendo assim, muitas vezes a postura é colocada em prática rotineira, pois o hábito do dominante passa a ser considerado parâmetro para o dominado. Eis o que a sociedade contemporânea considera como ideologia.,

essa poderá ser entendida como a visão de mundo fruto da realidade da superestrutura, e essa visão por sua vez é imposta a infraestrutura.

> ***O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. (MARX, 2008, p. 48-50).***

A prática ideológica, ocorre arrigada aos valores culturais do estrato social mais privilegiado, seja pelo financeiro, seja pelas oportunidades ou mesmo pelo status. Notamos que o conceito ideologia apresenta, vários vieses e esses poderão ser caracterizados como um, dos muitos objetos de estudo da sociologia, outra disciplina das ciências humanas que poderá facilitar o estudo das diferenças que ilustram o meio social.

A Sociologia: um universo social de construções, interações e reconstruções humanas.

Segundo o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, (2007, p. 1083) entre as definições da palavra "Sociologia", há a ciência da sociedade, entendendo-se por sociedade o campo das relações intersubjetivas. Esse termo foi criado em 1838, por A. Comte, para indicar a ciência de observação de fenômenos sociais.

Sendo assim, a sociologia é a disciplina que surgiu na segunda metade no século XVIII, e sofreu influência decisiva de alguns dos grandes movimentos sociais que ocorreram na história a nível global, dentre eles podemos citar: a Independência dos EUA, a Revolução Francesa, a Revolução Gloriosa, o Movimento Iluminista dentre outros, que também influenciaram diretamente a criação da Declaração dos Direitos Humanos e que em sua maioria enfatizam valores de liberdade, igualdade e fraternidade preconizados ainda no século XVII pela Revolução Francesa.

A sociologia origina-se num período de "dupla revolução" – a Francesa e a Industrial, (HOBSBAWM, 1977, p.15). Sinteticamente é possível concluir que o objeto de estudo da Sociologia é a sociedade e toda a práxis que a envolve a sociedade.

> ***Estava em curso o desenvolvimento da sociedade nacional, urbano-industrial, burguesa, de classes. Com a dissolução, lenta ou rápida, da comunidade feudal, emergia a sociedade civil. Essa ampla transformação concretiza-se em processos sociais de âmbito estrutural, tais como: — industrialização, urbanização, divisão do trabalho social, secularização da cultura e do comportamento, individuação, pauperismo, lumpenização e outros. Esse é o palco do trabalhador livre, formado com a sociedade moderna (IANNI, 1989, p.4).***

A disciplina surge com Saint Simon, porém passa a ser conhecida mundialmente com o aparato da teoria Positivista, criada por Auguste Comte na França, essa que valoriza o conhecimento científico que fora produto de

grande parte da evolução social resultante dos movimentos sociais, dentre suas características é possível sinalizar a física social e sua crescente evolução. Muitos sociólogos apresentam definições para o conceito Sociologia e muitos também são seus objetos de estudo, visto que tudo que ocorre em sociedade poderá ser analisado sob o viés sociológico. Florestan Fernandes, defende que a Sociologia é "a atividade (ou comportamento) cuja manifestação, generalidade e repetição dependem, indireta ou diretamente, de condições externas ou internas dos organismos" (FERNANDES, 1970 p.19).

Ao analisar os vários vieses e definições do componente curricular Sociologia, percebemos de maneira desmedida a relevância e contribuição da amplitude do universo sociológico para análise, compreensão e possível sistematização das ideias que envolvem os indivíduos e o meio ao qual estão inseridos.

Dessa maneira, é nítida a importância da disciplina Sociologia dentre os cursos universitários de quaisquer áreas e mesmo na rede básica de ensino, pois é possível com esse estudo, a proposição de uma premissa: O homem vive em sociedade e se relaciona com ela durante toda sua existência. Por que não utilizar o poderoso aparato do conhecimento científico para fomentar as relações sociais? Entendemos que, quando o alicerce científico, fruto da pesquisa científica e do academicismo esteja inserido em todos os níveis de ensino, a compreensão e mesmo a assimilação dos valores que envolvem o conceito "diferenças", serão desmistificados e praticados, no meio social ou seguindo nossa linha de raciocínio no universo sociológico.

A ciência política: o estudo das relações de poder.

Segundo o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, (2007, p. 900) entre as definições da palavra "Política", há a definição, o estudo dos comportamentos intersubjetivos. O conceito apresenta várias definições que acompanham sua trajetória seguindo o avanço cronológico do tempo.

Na antiguidade, o poder estaria concentrado nas mãos de um soberano e em alguns momentos se entendia, que esse soberano representaria um deus vivo, ao qual os súditos deveriam dedicação e respeito inquestionáveis,

depois de certo período que acompanha a evolução cronológica da história, o poder estaria relacionado ao acúmulo de capital e sendo assim, quanto mais dinheiro mais poder.

> ***Da mesma forma, os seus impactos não produzem invariavelmente a melhoria das condições humanas, especialmente das camadas mais pobres. Para que isso aconteça de alguma forma, há que existir contínuo controle de parcelas organizadas da sociedade sobre atos e ações dos governos, bem como sobre demandas ou imposições do capital, que também são acatadas e processadas pelo Estado. (PEREIRA, 2008, p. 28).***

Nota-se que a história desde os primórdios da evolução está dividida, entre os que mandam, os quais na grande maioria das vezes possuem um poder inatingível, e os que obedecem, o súdito de ontem que se tornara o proletário de hoje. Eis a sociedade de classes, onde a primeira, em posição de vantagem visível dita as regras para as demais classes sociais que estão subordinadas e organizadas de acordo com seu poder de compra. Percebemos assim, que desde os primórdios da humanidade existiu a hierarquização social e entendemos que esse é o objeto de estudo da ciência política, analisar e buscar compreender como ocorre a relação de poder dentro dessa estrutura social caracterizada pela heterogeneidade.

Os primeiros estudos relacionados com a política foram realizados por Platão e Aristóteles, ainda durante a antiguidade, período conhecido por filosofia clássica, dentro da história da filosofia antiga. Esses filósofos, buscavam teorizar a realidade política através de alegorias, princípios éticos e mesmo valorizando aptidões pessoais, sempre com o intuito da harmonia e como consequência um ordenamento social onde os cidadãos estivessem satisfeitos com aquela realidade.

Contudo a partir do século XV, seguindo a vertente do renascimento cultural e urbano, o conceito política deixa de representar apenas definições metafóricas, suposições ou idealismos. Com as contribuições de Nicolau Maquiavel surge o conceito de realismo político, onde nesse contexto, o

filósofo encontra a definição para o conceito que, estabelece a aplicação factual na realidade social. Segundo Maquiavel, o primeiro método para estimar a inteligência de um governante seria olhar para os homens que tem à sua volta.

Na obra O príncipe, Maquiável busca criar um manual para a manutenção do poder real e mesmo o estabelecimento de uma forma de manutenção social, baseada a princípio na rigidez, mas como consequência existirá a evolução e a conquistas para a população, essas seriam adquiridas pelo Estado quando governado da maneira ordenada. Sendo assim, objetivando relativo "progresso" e "sucesso" social e econômico.

De acordo com Maquiável (1996, p. 63), um príncipe sábio deve pensar no modo em que os seus cidadãos sempre e em qualquer tempo precisem do Estado e dele. Assim ser-lhe-ão sempre fiéis. Percebemos com as palavras do filósofo florentino, a relevância da figura do príncipe, a pessoa que naquele momento da história estará no mais alto posto de manutenção de poder dentro do ordenamento social, é notória a relevância da figura do monarca assim como sua condução nas relações de poder.

Continuamos nossa trajetória cronológica dentro da história da ciência política e percebemos que a estratificação social permanece, nesse momento julgamos necessário apresentar aos senhores leitores que, dentro de toda esse estrutura cronológica da história da ciência política apenas um filósofo propôs a criação de um Estado igualitário, onde a população não estaria hierarquizada, mas sim homogeneizada possuindo as mesmas condições econômicas e como consequência os mesmos direitos e deveres, esta seria a sociedade comunista proposta por Karl Marx.

> ***O objetivo da associação é a derrubada de todas as classes privilegiadas, a submissão dessas classes à ditadura do proletariado, tornando a revolução permanente até a realização do comunismo, que será a forma final da constituição da comunidade humana. (MARX, 1978, p.614).***

Porém, de acordo com o filósofo seria necessária a instauração da luta de classes, onde a infraestrutura social reivindicaria o acesso aos meios de

produção e instauraria a ditadura do proletariado. Contudo, a previsão do filósofo não se concretizou e a sociedade permanece estratificada e nesse ínterim o distanciamento entre as classes sociais se intensifica, ocorre o empoderamento dos donos dos meios de produção com o auxílio da lógica capitalista, e esses por sua vez, se utilizam de estratégias para permanecerem nessa condição.

> ***Na vida social, geram-se normas e costumes, mutáveis de acordo com os grupos, os quais terminam na cooperação, apoiada na igualdade e na reciprocidade, na unidade entre um e outro ser humano, visando a todos. Só a cooperação e a sociabilidade são capazes de inutilizar a burocracia de qualquer natureza, seja do Estado, seja das demais instituições. A história da vida cooperativa de muitos só é percebida mais adiante da história de poucos. (VIEIRA, 2004, p. 116).***

É possível entender o conceito de burocracia como obstaculizador da ascensão social, realidade característica na sociedade capitalista dividida entre os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho, essas serão as classes sociais menos abastadas em relação aos seus objetivos e mesmo ao acesso a seus direitos. O controle burocrático é regulamentado por quem detém o poder e esses por sua vez, estão diretamente relacionados com a égide da ideologia dominante do mercado.

Por conseguinte, é notória a importância do estudo da política nas modalidades de ensino, onde caberá aos indivíduos conhecerem, quais os caminhos que poderão percorrer em busca da promoção da desburocratização que funciona como dificultadora do exercício de seus direitos civis, sociais, políticos e humanos. Sendo assim, entendemos a ciência política primordial para a compreensão e manutenção das relações sociais que ilustram a sociedade.

A filosofia: como amor aos saberes, aos seres e a vida.

Nesse momento, entendemos que talvez estejamos perante uma das definições mais difíceis dentro dos componentes curriculares. Será possível

definir a filosofia? Alguns pensadores, com tamanha propriedade já foram capazes dessa aproximação. Porém, esse estudo não objetiva definições, na realidade talvez desejemos nos afastar delas. Queremos apenas as ciências humanas como basilares nas relações sociais, citamos algumas dessas ciências anteriormente e com isso buscamos mostrar onde cada componente curricular poderá, caso os sujeitos desejem, funcionar como fomento desse desafio dinâmico de relações sociais.

Entendemos que a filosofia funcione como mais um desse suportes que já foram apresentados anteriormente. O filosofar é a arte do pensar, do refletir sobre o que foi lido, visto ou sentido. É um estado de aceitabilidade e reflexão que acontecerá dentro da subjetividade de cada ser, de cada sujeito, de cada ser social. Apresentaremos a definição do componente curricular com o auxílio da etimologia, nesse caso nos apresentada, pela filósofa brasileira, Marilena Chauí.

> *É composta de duas outras: Philo e Sophia. Philo quer dizer "aquele ou aquela que tem um sentimento amigável", pois deriva de* ***philía, que significa "amizade e amor fraterno". Sophía quer dizer "sabedoria" e dela vêm a palavra sophós, sábio. [...] Assim, filosofia indica a disposição interior de quem estima o saber, ou o estado de espírito da pessoa que seja o conhecimento, o procura e o respeita. (CHAUÍ, 2004, p.25).***

Certamente a etimologia nos apresenta um rumo a seguir, amizade à sabedoria. Entendemos que o componente curricular valoriza o saber e todas as relações que ele envolverá. Porém, algo deverá ser sinalizado nesse momento e esse talvez seja a maior característica desse componente curricular. A filosofia é intencional, está diretamente relacionada com as experiências dos sujeitos, sendo assim caberá a cada ser estar aberto para essa possibilidade.

Parafraseando Chauí (2004, pg. 46), a filosofia cada vez mais se ocupa com as condições e os princípios do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro. Percebemos o leque de condições e possibilidades que ilustram

o pensar filosófico, talvez esse seja também um dificultador, visto que as possibilidades do filosofar sejam infinitas.

Recorremos novamente a outro referencial, para uma aproximação com o filosofar, com as filosofâncias e com os filosofares. Immanuel Kant, ainda no século XVII afirmou que não se ensinar a filosofia e sim a filosofar. Com esse poderoso auxílio entendemos nesse momento, que a definição do conceito talvez seja o menos importante nesse momento.

> ***Como é que se poderia a rigor aprender a Filosofia? Todo pensador filosófico constrói, por assim dizer, sua obra sobre os destroços de uma obra alheia; mas jamais se erigiu uma que tenha sido instável em todas as suas partes. Não se pode aprender filosofia, já pela simples razão que ela ainda não está dada. (KANT, 1992, p.51).***

Compreendemos que o filosofar está em cada momento, na necessidade constante da reflexão como embasamento das ações sociais, caberá a cada sujeito estar aberto para esse exercício. Que é assistemático, mas que enriquece não apenas a compreensão do conceito diferenças como cria possibilidades para sua aplicação e mesmo aceitação junto a toda realidade social.

Considerações Finais

Novamente apontamos que esse estudo busca a promoção da aceitação e da diversidade, traços marcantes realidade social repleta de miscigenações que ilustram não apenas o cenário brasileiro, mas o panorama global.

Contudo, a realidade social é frequentemente marcada com episódios de intolerância e preconceito, que ultrapassam até mesmo as barreiras verbais e adentram no campo físico, em casos mais graves pessoas são vítimas de agressões e chegam até mesmo ao óbito. Entendemos como participantes do processo do aprender e ensinar, que as redes de ensino, tanto básica quanto superior poderão oferecer com a ajuda do conhecimento científico, alicerces para a manutenção da diversidade e do respeito ao diferente.

> ***Ao contrário de soluções assistencialistas, o que de fato deve ocorrer para uma sociedade se tornar democrática e participativa é uma solução por meio de uma educação encorajadora, que proponha ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades, educação que enseje a humanização (FREIRE, 1977, p. 59).***

Sinalizamos com esse estudo, que esse alicerce, o alicerce da humanização poderá ser encontrado nas disciplinas de ciências humanas, dentro dos componentes curriculares onde os sujeitos do ensinar e aprender, entendam que representam toda a relevância dentro desses componentes curriculares, e sendo assim caberá a cada sujeito com o auxílio oferecido no ensinar e aprender, compreender que as diferenças são históricas, acompanham e sempre acompanharão o dinamismo social. Cada sujeito é parte integrante de sua história e sendo assim poderá, caso deseje fazer a diferença no meio social. Essa é a premissa que buscamos com esse estudo, façamos a diferença e sejamos a diferença na aceitação do outro, praticando a alteridade.

Finalizamos com a maestria das palavras de Freire: A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens (...), é práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2016, p. 93).

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOAS, F. **A mente do ser humano primitivo.** Petrópolis, Vozes, 2010.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 17-62.

CHAUI, M. **Convite a filosofia.** 3.ed. Rio de Janeiro: África, 2004.

FERNANDES, Florestan. O que é a sociologia? [1959]. In: _____. **Elementos de sociologia teórica.** São Paulo/Rio de Janeiro: Edusp/Companhia Editora Nacional, 1970. p. 19-32.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBSBAWM, E. **Era das revoluções.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p.15).

IANNI, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**, *São Paulo*, v. 1, n. 1, pp. 7- 27, 1989.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: _____. **Textos Seletos.** 2. ed. Trad. de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 104.

KANT, I. Crítica da razão pura. Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril cultural, 1983.

KANT, I. **Os escritos coletados de Kant**. Academia de Ciências. Berlim/ Leipzig: W. de Gruyter, 1992.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. Prefácio. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008. p. 47-52.

MARX, K; ENGELS, F**. Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo:

Boitempo, 2012.

MARX, K; ENGELS, F. Apêndices da Sociedade Universal dos Comunistas Revolucionários em Marx e Engels**, Collected Works**, Vol. 10, 1978.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe.** Tradução de Maria Lucia Cumo. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

MATSUMOTO, D. **Cultura e psicologia.** Pacific Grove, CA: Brooks Cole, 1996, p. 350.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

PLATÃO. Diálogos: *Fedro, Cartas, O Primeiro Alcibíades*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

PEREIRA, P.A. Política Social in: **Temas & Questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica.** 10ª edição Campinas. Autores Associados, 2008.

VIEIRA, E. **Os Direitos Sociais e a Política Social**. São Paulo: Cortez, 2004.

06. CORAGEM PARA SER DIFERENÇA: ENTRE LIBERDADE E AFETOS

Eduarda Aleycha Luciano Santana[26]

"Viajo sozinha com o meu coração.
[...] Levo o meu rumo na minha mão."
(MEIRELES, 1983, p. 207)

Podemos dizer que paradigma é um fator de ordenação, de ordem, no campo da ciência. É uma linguagem, e como toda linguagem, tem um caráter inconsciente. Em Os mandamentos da complexidade (2001), Edgar Morin nos diz que o paradigma de simplificação é o paradigma que comanda a ciência clássica. Essa é uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico e antropossocial). É uma lógica aristotélica redutora e excludente: ou é isso ou é aquilo (A é A). É uma lógica da verdade e erro. No paradigma clássico (de simplificação) excluímos o sujeito; nele, a autonomia é inconcebível, tudo o que é outro é excluído. Não há espaço, portanto, para a diferença/multiplicidade.

Por outro lado, há o paradigma de complexidade. Essa, já é uma concepção que nos traz uma visão complexa do universo (físico, biológico e antropossocial). É uma lógica não aristotélica: A é A, mas pode ser também não A. É uma nova lógica. Nela, o universo é plural e complexo. O paradigma de simplificação carrega o mito da objetividade (A é A) e neutralidade (sem sujeito) científica. Já o paradigma de complexidade rompe com o mito da objetividade ao afirmar que pode haver isso *e* aquilo, além de dizer que não há universal sem plural. A representação que temos do mundo é a representação que nós fazemos dele, como diria Schopenhauer (2005). Paradigma é o nosso sistema de valores e ideias.

26 Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr - UNESP - SP). Professora de Educação Infantil no Externato Santa Terezinha, Araraquara-SP.

Pensamos a partir de uma tábua de valores. Sempre pensamos a partir de um lugar, ou seja, de um paradigma. Logo, são os valores/afetividade que determinam as nossas ideias. Nós existimos antes das nossas ideias. E existimos sempre em relação com o mundo afetivo. É a partir do nosso a priori afetivo que nós temos ideias. Portanto, nós não podemos pensar sem as nossas categorias de pensamento; as categorias são o próprio sujeito. Essa visão/concepção/paradigma (de complexidade) vê o sujeito como alguém autônomo, como alguém que, no âmbito da educação, interage com aquilo que investiga/estuda. Tal sujeito é produtor de conhecimento e produtor de si mesmo.

Aquilo que investigamos/estudamos, então, tem a ver com a nossa equação pessoal, com o nosso a priori afetivo. No entanto, pode ser que a equação pessoal esteja em nosso inconsciente, por se tratar de valores/afetividade, e por estar localizada em um determinado paradigma. Se faz necessário, deste modo, "desdobrar-se para fora", isto é, evidenciar nosso paradigma (o sistema de valores e ideias que possuímos). Nesse sentido, paradigma é, pois, o modo como vemos e nos relacionamos com o mundo, o modo de ser e estar no mundo, ou ainda, a forma que o mundo está em nós? Pensamos e agimos a partir de quais lentes, de quais paradigmas, de simplificação ou de complexidade?

Seria o paradigma a nossa cosmovisão de mundo? Se o mundo é representação minha/nossa, porque a educação insiste em ensinar e legitimar uma verdade que não diz de mim e nem de nós, mas que fala sobre mim e sobre nós? Por que a escola, ao invés de ser *lócus* de produção, e também de encontros de subjetividades, acaba por ser o espaço do igual, do uniforme, do semelhante, do universal? Sempre somos impulsionados a pensar o que já foi pensado, o que já se sabe. É o que a sociedade administrada quer. Andar por caminhos seguros e receber explicações simplificadoras acerca de algo é seguir por entre as lentes do paradigma clássico. Andar por labirintos e se permitir *ser*, é habitar a complexidade.

Em Paradigmas, valores e educação (2009), de Denis Badia, vemos a impossibilidade de irmos de um paradigma a outro (incomensurabilidade/não-comunicabilidade), a não ser pelo afeto. Só há assim a possibilidade

de compartilharmos nosso paradigma e caso alguém seja tocado por ele afetivamente pode haver saltos paradigmáticos. Só chegamos ao outro e o outro a nós a partir do afeto, é ele quem promove "intercâmbios entre mundos". Explicitar/compartilhar nosso paradigma, mas não impor. Ao impor algo a alguém caímos nas armadilhas do etnocentrismo, do discurso competente, da violência simbólica. Entramos em uma estratégia de preconceito chamada "antropoemia da tolerância" muito usada pela ciência institucionalizada.

Sobre os saltos paradigmáticos:

> ***É a mesma ideia que, em Fenomenologia do mundo social e em Collected Papers, Schütz defenderá, na linhagem de James, sobre as realidades múltiplas, definindo-as como âmbitos finitos de sentido, de modo que são "pluri(uni)versos", onde cada um "habita" e cuja transversalização e cruzamento é altamente problemática, pois são mundos diferentes ou "mundividências" diferentes, onde só a comoção permite o "salto paradigmático" - perceba o teor emotivo e inconsciente do termo "comoção": os franceses chamariam, inicialmente, com Ribot, Janet, Flournoy (apud Ellenberg, 1974), de "ideias-força", que envolveu para "lógica do sentimento" e, por fim, na etnopsiquiatria de Devereux (1974; 1980), para "emoções-força" ou valores. (BADIA, 2009, p. 238).***

Permitir-se *ser* é algo que requer abertura, disponibilidade, entrega. Para *ser*, é preciso estar aberto para que coisas nos aconteçam, para que as coisas ao nosso redor nos toquem. É preciso não só olhar, mas ver, ver tudo como se fosse a primeira vez. É preciso ser infância. É preciso experiência - no sentido de Jorge Larrosa (2002). Para *ser*: ser diferença é preciso acolher nosso a priori afetivo, isto é, acolher o que nos arrebata. É preciso pensar e sentir, ou melhor, sentir e pensar o que se quer, o que se deseja, o que se ama, e não somente o que se sabe, porque se sabe. Para *ser*, enfim, é preciso tomar consciência de si mesmo em susto, é preciso se descobrir nos assombros que se apresentam a nós.

De acordo com Walter Benjamin (2012) esse é o caminho para a felicidade. Caminho difícil de ser percorrido: é preciso coragem. Viver a vida com o coração permitindo-se sentir o que é imprevisto, são requisitos da autenticidade. Seguir no contrafluxo da sociedade, ter pensamentos não-assegurados, ou, até mesmo, somente pensar, são ações que, talvez, sempre estiveram em baixa. Nada mais nos atravessa. Dessa forma, é preciso, como afirma Larrosa (2002), parar para olhar e olhar mais devagar, parar para escutar e escutar mais devagar, parar para sentir. É preciso se deter nos detalhes e, assim, retê-los, é preciso cultivar a delicadeza. É preciso seguir as marcas que são deixadas, pela experiência, em nós.

Assim poderemos, como a infância nos motiva, transgredir/resistir, isto é, não seguir a lógica desse mundo que *está* invertido. Assim poderemos dar espaço para o paradigma de complexidade, poderemos fazer dele nossa morada, poderemos *ser*: ser diferença e, sendo, poderemos ver o outro também em sua singularidade. Nesse sentido, somos singulares por sermos plurais e somos plurais por sermos singulares. Cada pessoa é um mundo, logo, existem mundos. Mundos que se encontram, se transformam. Educar, é o ato de *dar* algo a alguém, de presentear. Os presentes que remetemos sempre dizem de nós, são um pedaço de nós. Entretanto, eles podem ou não atender às expectativas dos presenteados.

A educação tem a ver, também, com afeto. É uma questão do que nos serve, do que nos toca de um jeito particular. Cada um encontra o seu caminho. Ensinamos aquilo que amamos, compartilhamos o que nos encanta. Mas só nos cabe presentear, já que o aprender é um acontecimento. O que cabe no meu mundo, pode não caber no mundo do outro. O que faz sentido para mim, pode não fazer sentido para o outro. Educamos, então, por amor. Aprendemos, então, por amor. Conforme Larrosa (2017), a experiência da liberdade é a relação que estabelecemos com nós mesmos, relação que se dá pela/na diferença. Rompemos barreiras quando nos voltamos para nós: somos livres para *ser*.

A verdade é uma rede de leituras. O mundo é representação minha. Dessa forma, cada um carrega dentro de si verdade(s). Conforme Gallo (2008),

em Deleuze, o professor é aquele que dispõe signos/ferramentas, mas, quem faz caminho(s) são os alunos. Para nós, a leitura de *O mestre ignorante:* cinco lições sobre a emancipação intelectual (2002), nos levanta algumas questões, que conversam, também, com as ideias de Deleuze. Se todos nós já *somos*, mundos inteiros, será que precisamos mesmo do outro para aprender? Será que é preciso escola? Que tipo de escola é preciso? Que tipo de relação com o outro precisamos estabelecer?

No texto em questão, nos deparamos com a história de Joseph Jacotot, um revolucionário na França de 1789. Durante a restauração da monarquia, Jacotot foi exilado nos Países Baixos. Lá, o rei lhe concedeu o cargo de professor. Nesse momento, ele se viu em um impasse: precisava dar aulas, mas, não falava holandês e seus alunos não falavam francês. Como ensinar, então? Pediu para os alunos lerem um texto francês amparados por sua tradução em holandês. Foi aí que ele se surpreendeu. Os alunos não só conseguiram ler o texto, mas também conseguiram escrever, em francês, aquilo que pensaram sobre a leitura. Sua experiência o fez pensar e nos faz pensar. Será que ensinar tem se tornado sinônimo de explicar? Jacotot chegou à conclusão de que explicar algo para alguém é um ato de embrutecimento.

É um ato de embrutecimento, pois, explicar algo para alguém é demonstrar ao outro que sozinho ele não pode chegar a compreender. Dessa forma, segundo Jacotot, a instrução pode ter dois objetivos: confirmar uma incapacidade por meio do ato que quer reduzi-la, ou, forçar uma capacidade que se ignora/recusa a se reconhecer/desenvolver. O primeiro objetivo promove o embrutecimento, o segundo, a emancipação. Portanto, não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas. É justamente nesse saber que todo ensino deve se fundar. Podemos, então, aprender sozinhos, um exemplo é o aprendizado da língua materna. Jacotot dispôs signos/ferramentas, os alunos encontraram caminhos e os percorreram.

Aprendemos sozinhos a falar e, talvez, esse seja um dos aprendizados mais difíceis de se obter. A experiência de Jacotot mostrou que é possível aprender sem explicações. Mas, não sem mestre, no sentido de que essa figura é muito importante para dispor "ferramentas e signos" - como

vimos. Para Jacotot, quem emancipa não precisa se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele vai aprender o que quiser, ou não vai aprender nada. Acreditamos que esta visão do autor tem muito a ver com as ideias que Gallo (2008) nos apresenta de Deleuze, já que o mesmo afirma serem tanto o ensinar como o aprender forças sensíveis. Isto é, "forças" que fogem ao controle. Portanto, a nosso ver, as leituras sobre Deleuze e sobre a experiência de Jacotot nos levam a perceber que só aprendemos o que nos arrebata/atropela, e que ensinamos aquilo que nos atravessa. Logo, não há como controlar tudo isso.

Sobre o ensinar e o aprender:

> ***Essas conexões mostram que os gregos sentiram o aprender como uma experiência. Para dizê-lo em outras palavras, sugerem que não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende e que o aprender está determinado pelo caráter dessa experiência, de modo muito mais marcante que por outros fatores como a intencionalidade de quem ensina. Dessa forma, a intencionalidade do ensinar não seria condição nem garantia do aprender. Alguém pode querer ensinar e ninguém aprender nada; alguém pode ter uma experiência de aprendizagem sem que ninguém queira lhe ensinar. Mais ainda, ninguém aprende o que o outro ensina quando se aprende de verdade, pelo viés da experiência. (KOHAN, p. 201, 2003).***

Para Jacotot o aluno deve sempre responder a uma tríplice questão: o que vê, o que pensa disso e o que faz com isso. Mas, para nós, a questão "o que isso fez/faz comigo" também é muito importante. Na citação acima, Kohan (2003), nos traz uma visão de experiência, que é descrita por Larrosa em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002). Tal visão, afirma que a experiência é aquilo que nos passa/toca. Acreditamos que há uma relação, também, então, entre esse conceito de experiência e as ideias de Jacotot. O aluno aprende aquilo que quer, ou seja, aquilo que o toca, aquilo que lhe deixa marcas. Seguindo tal lógica de pensamento, podemos dizer que nós somos movimentados por nossos afetos. Portanto, Jacotot enfatiza, que

o importante não é o conteúdo em si, mas sim, o percurso, o modo como os alunos realizam a busca (do aprender), e, no limite, a própria busca.

O importante é fazer com que os alunos nunca parem de buscar. É fazer com que a vontade de conhecer, seja o objetivo, e, o conhecimento, então, a consequência. Para tanto, cabe ao mestre, estabelecer um estado de inquietação em suas "aulas". Assim, os alunos serão motivados e impulsionados a buscar. A nosso ver, as ideias de Jacotot têm grande relação com a cosmovisão do paradigma de complexidade. Ao contrário do paradigma clássico que garante um saber tranquilo, pois já vem pronto, este nos convida a aprender/captar um conhecimento por meio de travessias que atravessamos e somos atravessados. Acreditamos que um saber, desta forma, é feito através de tessituras próprias.

Podemos dizer então, que para Jacotot, uma educação emancipadora é aquela que mostra o poder de uma inteligência que acredita que todas elas são iguais. Nesse sentido, nossa vontade deve ser suficientemente forte para nos colocarmos e nos mantermos em nosso próprio caminho, afirma Jacotot (2002). Sendo o pensamento um atributo da humanidade, toda vez que uma inteligência se submete a outra, há embrutecimento. Dessa forma, uma inteligência emancipada é aquela que obedece só a si mesma. Mas, para emancipar, é preciso antes, emancipar-se. É preciso ter como princípio a igualdade das inteligências. É preciso *ser* singular e, sendo, é preciso acolher pluralidades. É preciso liberdade para *ser*.

Que tipo de escola é preciso? Essa pergunta ainda ressoa. Conforme Ailton Krenak (2019) vivemos em um tempo que é *expert* em criar ausências. Somos convocados a integrar um certo tipo de sociedade/humanidade zumbi. Nos afastamos de nós mesmos. Nos afastamos de tudo aquilo que nos toca para ser o outro - que é igual. Logo, é preciso uma escola que promova encontros de subjetividades, que promova subjetividades. É preciso uma escola onde possamos *ser* o que somos. É preciso uma escola verdadeira/autêntica. É preciso uma escola acolhedora de mundos. É preciso uma escola que preserve a diferença. É preciso uma escola que tenha tempo, que se faça tempo, para pensar, para criar, para aprender, para ensinar.

Walter Benjamin nos diz que os mal-entendidos mudavam o mundo para ele, em *A Mummerehlen* (2012). Porém, de uma forma boa, pois eram esses mal-entendidos que tornavam evidentes os caminhos que o conduzia ao âmago das coisas. Esse estado nebuloso que se instaura a partir de mal-entendidos nos permite entrar dentro daquilo que, até o momento, não sabemos o significado. E, estando dentro, podemos dar sentido ao que não tem sentido, ao menos, para nós. Dar sentido é sentir tudo de um modo único. É ver, sentir, os detalhes. A infância faz isso o tempo todo. Benjamin afirma que o mundo da infância é desfigurado. E é porque ela deixa-se ser afetada constantemente.

Ainda em *A Mummerehlen* (2012), Benjamin nos mostra o quão intenso era o seu modo de *ser*: ser criança/infância. Em brincadeiras como "aquarela", ao pintar, ele diz que se misturava às cores. Era tingido por elas. Talvez seja esse o segredo: viver na imanência. Estamos vivendo na superfície, ou, nos arriscamos a mergulhar no interior das coisas? As infâncias, por estarem abertas, deixam-se ver os encontros que a vida, diariamente, reserva para nós. Somos infância? É preciso *ser*. Seria a infância um modo de vida? Se a infância for um sentimento móvel e efêmero, como fazer para que ela permaneça, mesmo com o passar do tempo? É preciso certos exercícios para *ser* infância? Para *ser* diferença?

Ser infância é *ser* diferença? Habitar a complexidade é *ser* diferença e/ou infância? Para nós, adultos, *ser* infância é uma escolha. Escolhemos cuidar desse sentimento para que ele fique em nós, para que ele permaneça. Ver e sentir, *ser*: ser único, são exercícios infantis. Exercícios para ser infância, são exercícios para a diferença. Caminhar por entre o paradigma de complexidade é caminhar para a infância, é caminhar sendo infância. Que possamos ter coragem para ser o que somos, coragem para caminhar no contrafluxo da nossa sociedade que *está* invertida. Coragem para abraçar peculiaridades. Coragem para ser peculiar. Coragem para, enquanto educadores, emancipar. É preciso coragem.

Krenak (2019) nos motiva a seguir provocando esse mundo invertido, esse mundo que *está* invertido. Assim, é possível adiar o fim do mundo, fim que já é possível avistar, ou fim que, mesmo de forma inconsciente, é construído todos os dias por essa "humanidade zumbi". Que possamos ser

criativos e fazer desse fim, que querem instaurar, um começo. Um começo para voltarmos a *ser*. Um começo para voltarmos a sentir. Um começo para voltarmos a pensar. Um começo para voltarmos realmente a viver. É preciso um começo. E, um começo, se faz com provocações. Que tipo de provocações é preciso? A provocação de Krenak, é poder, sempre, contar mais uma história. E a nossa? É seguir *sendo*.

Que esse texto possa, também, ser uma provocação. Um começo. Que possa ser uma forma de, nas palavras de Krenak (2019), "suspender o céu". Isto é, uma forma de ampliar nossos horizontes. Que ele nos motive a caminhar na complexidade. Que ele nos motive a acolher nossas subjetividades. Que ele nos motive, apenas. Que possamos, em meio a uma sociedade carente de afeto, afetar, e sermos afetados. Que possamos, em liberdade e diferença, sermos fraternos. Que esse texto possa, portanto, ser um convite. Um convite ao inesperado. Que nossas certezas sejam desfeitas. Se fazemos caminho ao caminhar, que possamos seguir caminhando, para, ao final, encontrar um caminho único e encantador.

Referências

BADIA, D. Denis. Paradigmas, valores e educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.35, n2, p.233-249, maio/ago., 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. SP, Ed. 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 6ª Ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

GALLO, Silvio. Deslocamentos. Deleuze e a Educação. In: _____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Infância de um ensinar e aprender (J. Rancière). In: _____.

Infância. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 181-205.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1983.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

07. A DIVERSIDADE NA INDÚSTRIA CULTURAL

Ivair Fernandes de Amorim[27]

Vivemos tempos estranhos. Há poucos dias, do momento em que se escreve este texto, um ataque em escolas do Espírito Santo culminou em mortos e feridos[28]. Faz apenas alguns meses que o tesoureiro de um partido político foi assassinado em uma festa de aniversário por um adversário político[29]. Esses exemplos extremos são corolários de uma realidade em que o ódio e a intolerância são crescentes e têm como pano de fundo diferenças, nesses dois exemplos, política e ideológica.

Nesse contexto, a reflexão proposta, por esse texto, é necessária para um movimento de autorreflexão crítica, pois partimos da premissa, que será retomada posteriormente, que tal cenário é de certa forma consequência de um processo de deformação cultural, denominado pelos frankfurtianos de semiformação. E concordamos com Adorno (1996, p. 410) que: "[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu."

Adorno (1995) completa esse pensamento dizendo que a autorreflexão crítica é o único processo que confere sentido à educação. A preocupação desse autor é o regresso à barbárie. Zuin (1998) nos alerta o quão estarrecedora é a percepção de que embora a sociedade contemporânea tenha mecanismos

27 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr - UNESP - SP). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Votuporanga – Área: Educação/Pedagogia.

28 Para melhor conhecimento do fato confira reportagem jornalística disponível no endereço eletrônico: https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/2022/11/25/ataques-em-duas-escolas-deixam-feridos-em-aracruz-norte-do-es.ghtml Acesso em 10/12/2022.

29 Para melhor conhecimento do fato confira reportagem jornalística disponível no endereço eletrônico: https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/07/11/assassinato-de-tesoureiro-do-pt-em-foz-do-iguacu-repercute-entre-senadores Acesso em 10/12/2022.

suficientes para erradicar todas as formas de sofrimento, no mundo perpetua, contraditoriamente, a miséria e a barbárie.

Em célebre texto, intitulado Educação após Auschwitz, Adorno (1986) elege o esclarecimento como instrumento indispensável para criação de um clima espiritual, cultural e social que impeça o retorno da barbárie. Cabe ressaltar que, para o autor, o holocausto é um caso extremo que bem exemplifica o retorno da barbárie, Tomando Auschwitz como objeto concreto do horror nazista assevera que a tomada de consciência desse fenômeno, via esclarecimento, é um processo imprescindível à criação de um ambiente desfavorável a extremismos que conduzem a supremacias coletivas e cegas.

Não adentraremos aqui de forma aprofundada na análise sobre o trágico episódio do holocausto judeu. Mas é preciso ressaltar que essa triste página da história teve como pano de fundo a diferença.

Topel (2015) apresenta o caso judeu como exemplar de um povo em diáspora e exílio. A autora aponta as complexidades e rupturas da questão. Por meio da discussão de diversas perspectivas demonstra não haver consenso entre a comunidade judaica sobre sua identidade e seu papel no mundo contemporâneo. Enquanto povo em diáspora os judeus espalhados pelo mundo influenciaram e foram influenciados pelas sociedades em que se radicaram. Os movimentos de integração e desintegração gerados por essa dinâmica são diversos e não poderiam ser contemplados pelo escopo desse texto, no entanto, duas questões destacadas por Topel (2015) nos interessam. A primeira diz respeito ao crescente antissemitismo no território alemão a partir de 1860, fazendo com que os judeus fossem vistos como um "objeto estranho e prejudicial à cristalização da identidade alemã." (TOPEL, 2015, p. 141). Já a segunda é quando destaca os dois eventos que, simultaneamente, deixaram marcas e transformaram a diáspora judaica alterando suas principais referências, são eles o Holocausto e a criação do Estado de Israel.

Adorno e Horkheimer (1985) dedicam-se, no livro Dialética do Esclarecimento, a analisar as características do antissemitismo, revelando a cegueira que dominou a sociedade alemã. Os autores demonstram com maestria as manifestações sociais e psicológicas, individuais e coletivas, da

manifestação do racismo antissemita que possibilitou o retorno à barbárie por meio de uma logística e tecnologia nunca tão bem-organizadas para o extermínio de seres humanos.

O caso judeu torna-se emblemático, pois foi determinante para o tratamento dado ao binômio igualdade/diferença.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial o mundo ocidental, vitorioso, promulga em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que em seu artigo primeiro postula: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade."

Piovezan (2008) nos diz que a construção que culminou na DUDH não corresponde a um processo histórico linear, triunfal e tampouco é uma causa perdida. Afirma que as principais violações dos direitos humanos (escravidão, nazismo, sexismo, racismo, homofobia, xenofobia, dentre outros) é fundamentada na dicotomia Eu x Outro onde a diferença é tomada como traço de inferioridade e, portanto, como justificativa para o tratamento desumano.

A autora completa que no contexto pós-guerra existia, portanto, a necessidade de afirmar a igualdade entre os seres humanos. Tal fato faz com que a primeira fase da proteção dos direitos humanos seja marcada pela tônica da proteção geral que expressava um temor pela diferença.

No entanto, o constante desenvolvimento da proteção aos direitos humanos, aponta Piovezan (2008), leva à compreensão de que é insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica e, desse modo, em um segundo momento percebe-se a necessidade de proteção especial e particularizada que contemplem indivíduos que tem sua identidade marcada por traços e características específicas (afrodescendentes, mulheres, crianças, entre outros). Tal compreensão faz surgir ao lado do direito à igualdade o direito fundamental à diferença.

A concomitância dos direitos à igualdade e à diferença é bem formulada no imperativo intercultural proposto por Souza-Santos (1997, p. 122): "as pessoas e o grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza."

O autor salienta a dificuldade de atingir e manter tal imperativo, mas não podemos deixar de reconhecer a assertividade e a clareza de sua formulação.

Pelo exemplo fornecido pela história mundial, podemos concluir que quando a diferença é utilizada para inferiorizar indivíduos ficamos frente a frente com o regresso da barbárie. E, na nossa compreensão, este fenômeno não pode ser entendido profundamente se descolado da forma como a vida é produzida cotidianamente na sociedade, o que nos conduz à conclusão de que é necessário entender quais são os mecanismos que exercem controle sobre o indivíduo e que são determinantes na definição da abordagem em relação à dicotomia Eu x Outro.

Nesta perspectiva cumpre-nos dizer que o modo de produção atual é o capitalismo, mas não em sua forma original. Vivemos o capitalismo tardio.

" O período denominado como capitalismo tardio é marcado pela expansão do processo de acumulação – possível porque houve uma elevação da taxa de lucro –, mas que tornou as contradições internas do modo de produção capitalista ainda mais agudas. (SILVA, 2012, p. 17)."

Foi Marx que nos possibilitou a compreensão desse modo de produção, apontando suas inovações em relação aos modos de produção anteriores (escravismo e feudalismo).

Acreditamos, no entanto, que os estudos frankfurtianos acrescentam a essa discussão uma compreensão que é profícua para pensar uma questão importante: a dinâmica cultural da existência humana[30].

Um conceito central para discussão dessa temática é o de "indústria cultural." Adorno (1987) afirma que o termo foi empregado pela primeira vez no livro Dialética do Esclarecimento de sua autoria em parceria com Horkheimer no ano de 1947 em substituição ao termo "cultura de massa". Segundo o autor, este último termo denota a interpretação de que a cultura

30 Em especial para os estudos que situam no horizonte das discussões educacionais a questão cultural desponta com relevante expressividade, Forquin (1993), ao discutir a questão afirma que existe uma relação orgânica entre escola e cultura. Dessa forma, refletir sobre os impactos do modo de produção nas relações culturais presentes nas mediações cotidianas é uma tarefa que se demonstra frutífera para melhor compreensão de nossas relações sociais.

ordinariamente disseminada entre as massas populacionais é por elas mesmas produzidas. Ao contrário, o emprego do termo indústria cultural, denota justamente o contrário: a cultura consumida cotidianamente não é um exercício de livre expressão popular (o que a caracteriza como arte popular); é antes "a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores". (ADORNO, 1987, p. 287).

Para a questão que analisamos nesse texto cumpre esclarecer que a indústria cultural, como fabricação de bens simbólicos culturais feitos do alto (da elite) deliberadamente (intencionalmente), compreende a humanidade apenas em sua forma genérica[31] pois ao integrar (padronizar) os indivíduos, demonstra que "A indústria só se interessa pelos homens como consumidores e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, e, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva." (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.137).

Vislumbramos, portanto, que em um ambiente de indústria cultural a diferença não é de interesse da elite. Na relação elite e ralé o interesse da primeira é extrair da segunda o máximo de lucro possível. Dessa forma, a massa de indivíduos vista de modo genérico, visa unicamente à reprodução particular do homem, como agente consumidor (como fonte de lucro), inviabilizando o desenvolvimento das capacidades individuais de reflexão, crítica, escolha, de liberdade, enfim de emancipação (esclarecimento).

Esse processo só é possível na sociedade capitalista em virtude do tipo de racionalidade desse modo de produção, a saber a racionalidade técnica.

A compreensão da racionalidade técnica nos remete à organização social e aos mecanismos sociais para manutenção do controle sobre os indivíduos. A sociedade capitalista industrial (em especial no atual estágio do

31 Pensar na reprodução do gênero humano nos remete ao pensamento de Heller (1994) que ao discutir sobre esse tema nos apresenta três conceitos: Homem singular (conceito neutro), Homem particular (relacionado à alienação) e Indivíduo (relacionado à superação da alienação). Heller afirma que a vida cotidiana está ligada à reprodução do homem particular, do homem concreto. Isto significa dizer que o cotidiano visa à reprodução particular de cada um, a sobrevivência, e que esta reprodução, consequentemente corrobora com a reprodução da sociedade. É notável que o homem na labuta de suas atividades diárias não reflete sobre a finalidade de seus atos. Dessa forma, ele está participando da reprodução social, sem ter a consciência de fazê-lo.

capitalismo tardio) tem sua eficácia garantida pelo desenvolvimento de uma racionalidade que possibilitou que esse modo de produção não sucumbisse nos momentos de crise como seus predecessores. Tal fato se deve ao caráter novel da dominação que agora se funda na matematização, na técnica ao invés de pautar por irracionalismos ou mitologia.

> ***O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114).***

Diante da constatação de que o poder (de controle obviamente) social exercido pela elite operacionaliza-se pela racionalidade técnica é preciso reconhecer que o desenvolvimento possibilitado pelo capitalismo proporcionou melhores condições de vida para as pessoas. Marcuse (1978) nos diz que o aparato tecnológico frente às relações de dominação atua como substituto da aplicação da força física. E nesse cenário "A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social." (MARCUSE, 1978, p.18).

Esse fato fez com que o capitalismo conseguisse uma façanha jamais conseguida por outro tipo de organização social: fazer com que os dominados pensem como os dominadores.

Tal fenômeno é possibilitado pois "A dominação se transfigura em administração" (1978, p. 49). A administração social é, portanto, o mecanismo de controle que constitui umas das principais novidades do capitalismo.

Tal processo, como bem adverte Zuin (1998), ao revés da propagada emancipação humana das agruras da natureza, promove e reproduz isolamento e dessensibilização. O autor salienta ainda que o ápice desse processo, que corriqueiramente se manifesta no individualismo e no consumismo contemporâneos, se dá quando a ciência se converte em capital, ou seja, em mercadoria.

Faz-se necessário destacar que uma característica que qualifica a mercadoria é sua fetichização. Comumente utilizamos fetiche para descrever aquele objeto ao qual se atribui características, habilidades ou possibilidades que na realidade ele não possui ou não contempla. Aqui é importante, porém, recorrer a Türcke (2010) sobre a natureza autorreferente da mercadoria.

Dizer que a mercadoria é autorreferente é o mesmo que compreender que o mercado apresenta o consumo como um fim em si mesmo. Consome-se sem razão, porque a promessa irrealizável da indústria cultural está atrelada ao fluxo do mercado, mantendo viva a ilusão de que em breve o prometido será satisfeito.

Türcke (2010, p.241) afirma que em um determinado momento o mercado irá "caminhar com seus próprios pés", e então ocorre a alienação, e a mercadoria "[...] se transforma em algo para cuja causa se vive e, então, se obtém o sentido: esse é o credo do mercado." (TÜRCKE, p.241, 2010).

Assim, Türcke nos mostra como o mercado constitui-se no sucedâneo profano do sagrado, manifestando um novo credo. Ou seja, o mercado é o novo dogma de ação, o novo "Eu Sou aquele que Sou".[32] Não é necessário, portanto, uma referência para adotar os padrões impostos pelo consumo que passa a ter como referência a si mesmo.

A padronização é uma característica recorrente de um contexto sob o signo da indústria cultural. A teoria crítica exerce, portanto, um papel importante ao buscar a compreensão do processo de deformação do projeto iluminista, que, ao buscar superar a irracionalidade mitológica, tornou-se um processo matematizado e autoritário que alija do processo de produção cultural a contradição e a negação.

32 No capítulo 3 do livro bíblico do Êxodo, o profeta Moisés pastoreava quando, ao chegar ao monte de Deus, se depara com um anjo e inicia um diálogo com o próprio criador que lhe envia como líder para libertar o povo Hebreu da escravidão no Egito. Certo de que teria sua autoridade questionada, o profeta pede a Deus que informe em nome de quem deveria falar. Como resposta, porém, não obtém o nome de Deus, mas a sentença "Eu sou aquele que sou" e ainda é instruído a se apresentar da seguinte maneira ao povo de Israel: "Eu Sou me enviou até vocês." Deus é aquele que é, ou seja, é autorreferente. Nessa passagem bíblica a crença nele independe, portanto, de razões lógicas ou coerentes. Nesse sentido que compreendemos que o mercado como sucedâneo do sagrado tem uma natureza dogmática.

Marcuse (1978) colabora com a compreensão desse cenário ao dissertar sobre a ideologia da sociedade industrial, definindo com maestria a sua racionalidade técnica (ou racionalidade instrumental) que culmina na ascensão do pensamento unidimensional.

O pensamento unidimensional é aquela realidade onde "A linguagem multidimensional é transformada em linguagem unidimensional, na qual significados diferentes e em conflito não mais se interpenetram, sendo mantidos separados; a dimensão histórica explosiva do significado é silenciada." (MARCUSE, 1978, p.186).

A unidimensionalidade do pensamento é a recusa do caráter contraditório da realidade, do potencial da negação para o desenvolvimento do ser humano.

E, portanto, da recusa ao diferente.

Somente no âmbito da multidimensionalidade podemos, verdadeiramente, alcançar a diversidade. Não apenas buscá-la como slogan politicamente correto, mas vivenciá-la como potencialidade e possibilidades de não ser, ou de ser de outra forma. Seja no âmbito da sexualidade, da religião, da política e da ciência, a diversidade só pode existir a partir da aceitação de que as coisas podem ser diversas dos padrões vigentes. A ausência de padrões seria a vivência da diversidade em plenitude.

As peças publicitárias são bons exemplos do lugar ocupado pelo conceito de diversidade em nossos dias, assim como podem auxiliar a nossa compreensão do quão distantes estamos de vivenciá-la em plenitude.

O mercado, atualmente, adota a diversidade como grande mote para conquistar novos nichos de consumo[33]. É comum que vejamos, por exemplo, um esforço para contemplar nas imagens publicitárias a pluralidade étnica, ou então, um crescente apelo para o "nicho" LGBTQIA+ em propagandas de cosméticos e perfumes, só para citar uma mercadoria como exemplo.

33 Corrobora essa afirmação o artigo de opinião do site especializado em marketing disponível no seguinte endereço eletrônico: https://www.mundodomarketing.com.br/artigos/ana-paula-andrade/37988/diversidade-e-o-presente-e-o-futuro-para-o-consumo.html. Acesso em 10/12/2022.

A presença dessa diversidade na mídia revela uma abertura interessante, mesmo que tal tema seja mais predominante na mídia publicitária do que na mídia de entretenimento. Porém, a indagação que permanece é: qual o impacto dessa presença midiática no efetivo reconhecimento da diversidade, ou como postulamos, da ausência de padrões?

Pressupomos, contudo, que o grande interesse da publicidade é antes adequar o conceito da diversidade aos padrões da indústria cultural, enquadrar o discurso da diferença na unidimensionalidade do mercado, colocando-a a serviço dos interesses dos "economicamente mais fortes". Retomando a proposição de Sousa-Santos (1997), o discurso publicitário que apresenta a diversidade não tem como intuito recuperar a caracterização dos indivíduos evitando sua inferiorização, mas somente enquadrá-los como consumidores ou como empregados.

Tendo em vista a ampliação de políticas afirmativas quanto à questão racial, tomemos a inclusão de pessoas negras como exemplo.

Ao inserir pessoas pretas e pardas em apelos de marketing, as empresas estão dizendo: se você, pessoa preta ou parda, conseguiu se qualificar e ganhou dinheiro, compre nossa mercadoria, ou então, venda nos seus trabalhos para que possamos lucrar mais. Não há, isso é notório, na inclusão da pluralidade étnica nas peças publicitárias respeito à complexidade histórico-cultural da questão do racismo no Brasil.

Souza (2021), em obra intitulada Como o Racismo criou o Brasil, corrobora essa afirmação ao postular que o racismo não pode ser compreendido estanque da realidade de divisão de classe capitalista, demonstrando como o discurso neoliberal se apropria do discurso antirracista, se beneficiando do discurso politicamente correto.

Dessa maneira, vemos que a contemplação da diversidade no marketing é antes um movimento de integração e não de diferenciação.

"Como formação cultural e diferenciação se equivalem, se se eliminam os momentos de diferenciação – cuja origem é social e que constituem a formação – em seu lugar aparece um sucedâneo." (ADORNO, 1996, p.400).

Vemos, portanto, que a questão da diversidade, estando no âmbito social, pode ser considerada um fator de diferenciação e o que entendemos é que nossa sociedade, em um contexto de capitalismo tardio, adota um discurso midiático publicitário de contemplação das diversidades paradoxalmente para anulá-las. Ou seja, ao contemplar a todos nos apelos de marketing, próprios de um ambiente de indústria cultural, o fazem para reduzir a todos à condição de consumidores. Dessa maneira, antes de ser uma atividade de diferenciação contemplar a diversidade nas propagandas, elimina a caracterização adequada à identidade do outro (aquele que é considerado diferente) instaurando como sucedâneo de suas singularidades a capacidade de consumir.

Retornamos, então, a questão posta inicialmente: a de que o estado de coisas vivenciado atualmente, e que nos causa espécie, decorre, em parte, de um processo de semiformação: "A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria." (ADORNO, 1996, p.400).

Nesse cenário, aponta-nos Ramos-de-Oliveira (2001), que a semiformação cultural pode ser caracterizada por seu fechamento avesso a questionamentos, impedindo a renovação da cultura, minando a dimensão emancipatória da cultura, caracterizando-a, portanto, como uma cultura às metades.

meio a um ambiente de indústria cultural, Zuin (2001) adverte que a semiformação quer se fazer passar por verdadeira condição de emancipação, mas por ser deformada, contribui na realidade para reprodução da miséria espiritual e da manutenção da barbárie espiritual.

Dessa maneira é preciso faze ecoar o alerta:

> ***Há que se considerar que, nos dias de hoje, a subordinação da produção simbólica à lógica da mercadoria não prejudica apenas os dominados, mas conduz também à semiformação cultural dos dominantes. Se as reformas pedagógicas ficarem alheias a isso, correm o sério risco de contribuir para a reprodução da barbárie, apesar de pretenderem exatamente o contrário. (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 2000, p.117).***

Esse alerta é ainda mais necessário na atualidade. Türcke (2010) demonstra as particularidades da sociedade atual que se constrói de forma nunca vista, subvertendo todos os tipos de relações sociais (trabalho, propriedades patrimoniais, hábitos, rituais, crenças, ritmos de vida, velocidade, formas de pensamento e de percepção). Aqueles que já têm mais de três décadas de vida, se olharem ao redor, constataram essa postulação do autor, o advento da internet de alta velocidade (e agora da internet das coisas) demonstram como as relações humanas foram significativamente alteradas. As redes sociais são um dos exemplos de como a tecnologia pode impactar decisivamente as relações humanas. Não é nosso intento demonizar a tecnologia, mas não podemos nos furtar à pertinência das ideias de Türcke (2010) que afirma que nesse ambiente já não existe mais obviedades, o inconstante é a única coisa constante, existe uma inquietude generalizada e a atmosfera é de excitação e efervescência. É o que o pensador chama de "Sociedade Excitada".

Um ambiente de indústria cultural potencializado pelo clima de excitação possibilita que o ideal semiformativo seja ainda mais eficaz tornando mais difícil tomar consciência dos processos de dominação e controle.

De modo conclusivo, mas não com intuito de esgotar a questão, o que postulamos, portanto, é que em uma sociedade organizada nos moldes do capitalismo tardio, a presença da indústria cultural, que em sua forma atual encontra potencializada e se manifesta concretamente em uma sociedade excitada, temos, ao contrário do que pretendia Adorno (1986), um ambiente favorável a extremismo que conduzem a supremacias coletivas e cegas.

O leitor pode, contudo, estranhar o fato de que um texto que pretende discutir a questão da diversidade não aborde detalhadamente o conceito de diferença e diversidade, tampouco mencione a questão das individualidades e da formação das identidades a partir das características constitutivas do sujeito. Ou ainda que não faça um apelo a uma formação voltada à elaboração e disseminação dos direitos humanos.

Em nossa defesa, alegaremos apenas que a questão posta nessa reflexão é anterior a estas outras e diz respeito à necessidade da autorreflexão crítica,

como postulamos no início, para a superação das adversidades impostas pela indústria cultural na sociedade capitalista e que invalidam a contemplação da diversidade em sua plenitude.

Nossa atividade deve, portanto, ser de constante resistência.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais:** modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.56, p.388-411, dez. 1996.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Trad. Aldo Onesti. In: CONH, G. (org). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Editora Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1986.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento.** Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985

ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (org.) **Comunicação e Indústria Cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e "cultura de massa" nessa sociedade 4.ed. São Paulo: Nacional, 1987.

CNBB. **Bíblia Sagrada Edição Pastoral**. São Paulo: Paulus 1991

HELLER, Agnes. Sociologia de la vida cotidiana. 4 ed. Barcelona: Península, 1994

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. Tradução de Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos Acesso em: 12/12/2022.

PIOVEZAN, Flavia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, p. 887 – 896, setembro-dezembro de 2008.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno:** o poder educativo do pensamento crítico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do Ato de Ensinar numa Sociedade Administrada. **Caderno CEDES Indústria Cultural e Educação**, Campinas, n. 54, p. 19-27, 2001

SILVA, Aristóteles de Almeida. **O capitalismo tardio e sua crise: estudo das interpretações de Ernest Mandel e a de Jürgen Habermas**. Dissertação. UNICAMP Campinas, SP: 2012.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA-SANTOS, Boaventura de. Uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Lua Nova** (39), 1997. Disponível em 29/11/2022: https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?format=pdf&lang=pt

TOPEL, Marta F. Terra prometida, exílio e diáspora: apontamentos e reflexões sobre o caso judeu. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 331-352, jan./jun. 2015. Disponível em 29/11/2022: https://www.scielo.br/j/ha/a/tntb5MVcsNRWpxFjrZQJMnB/?format=pdf&lang=pt

TURCKE, Cristhoph. **Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação.** Trad. Antonio Alvaro Soares Zuin, et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **A indústria cultural e a formação dissimulada:** aspectos psicológicos da experiência educacional danificada. Campinas. Unicamp, 1998.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural.

Caderno CEDES Indústria Cultural e Educação, Campinas, n. 54, p. 9-27, 2001.

08. SUBJETIVIDADES CONTEMPORÂNEAS E CIDADES EDUCADORAS

Carolina Cunha Seidel[34]

Introdução

Geralmente, ao falarmos em educação, rapidamente algumas imagens ocupam nossa imaginação. Numa rápida tentativa mental, escola, professor, caderno, material escolar, lousa, giz, carteira, livros, entre outros elementos são os primeiros a aparecer em meus pensamentos.

Porém, a educação pode acontecer para além dos muros da escola. Refletiremos aqui sobre qual a função, formato e possibilidades de práticas educacionais colocadas em outros meios, tempos, formas e contextos.

A educação é reconhecida por todos enquanto um dos principais direitos sociais garantidos na Constituição Brasileira, bem como em diversos outros documentos e diretrizes nacionais. Socialmente, temos a escola como espaço socialmente reconhecido, que goza de grande prestígio comunitário, onde famílias deixam suas crianças durante horas do dia, confiando que serão educados e aprenderão conteúdos valiosos para seus desenvolvimentos.

Entendemos que é na escola onde se aprende a conviver, respeitar o outro, entender que todos têm direitos e deveres ao vivermos coletivamente. É neste espaço de responsabilidade e compromisso que imediatamente pensamos ao falarmos sobre educação.

Para iniciarmos esta reflexão, vamos pensar nas questões:

- A escola é o único espaço possível para que se faça educação?
- Quais os lugares onde se faz educação?
- O que é preciso para que uma atividade seja educativa?
- Quem está apto a realizar a atividade educacional?

34 Doutora em Educação com Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (FCLAr-UNESP).

Ao nos atermos às questões propostas, podemos concluir que, para além da escola, há atividade educativa em todos os espaços, de maneiras muito diversificadas e multifacetadas. Assim temos, para além dos ambientes escolares, a presença da ação educacional em outros espaços, tais como os sociais, empresariais, hospitalares, entre outros.

Importante entender que a educação em ambiente não escolar surgiu com a necessidade de trazer para os processos de aprendizagem, pessoas que não conseguiam frequentar as escolas, independente de suas motivações.

Princípios das cidades educadoras

A formação dos símbolos e significados se dá a partir do repertório envolvido na realidade de cada pessoa, bem como da relação do indivíduo com si mesmo, com o outro, com os espaços, com seus sentimentos, com suas concepções e suas representações sociais. Porém, também temos o ambiente influenciando a construção individual, em que esta se torna um produto e um processo, uma vez que produz conhecimento e significado.

De acordo com Pimenta (2011), a construção individual é reconhecida, mas também se reconhece, criando conceitos, reconfigurando saberes, reinventando sentidos e transformando significados. Esses processos ocorrem no cotidiano, nas interações e na comunicação, em todos os espaços e tempos.

Agora, pensemos nas formas e formatos que cada ser humano atua nessas relações e construções: de que maneira as relações entre o indivíduo, o outro e o ambiente se configuram para que o conhecimento seja produzido? De quem é a responsabilidade educadora?

Se considerarmos que a identidade e a formação de cada pessoa é produto de seu meio — e que o próprio indivíduo também o produz, sendo produto dos saberes constituídos e atuando sobre eles —, podemos pensar que o conhecimento passa a ter local e tempo específicos, tornando-se amplo, complexo e fluído (PIMENTA, 2011).

Dessa forma, o conhecimento — antes restrito aos espaços acadêmicos e detido apenas por intelectuais —, no mundo contemporâneo, adquire contornos mais flexíveis, ocupando todos os espaços e tempos sociais.

Partindo dessa perspectiva, bem como do entendimento da responsabilidade educativa compartilhada por todos, surge a proposta da cidade educadora, em Barcelona, na Espanha. Tal perspectiva de entendimento das dinâmicas coletivas, comunitárias e sociais aponta para um olhar em que, para além de suas funções tradicionais, todos devem assumir um papel educador dentro da cidade, uma vez que todos partilham dessa responsabilidade.

A educação integral é aquela que não vê apenas uma esfera do sujeito, como a cognitiva, a afetiva, a física ou qualquer que seja o recorte feito. Na verdade, ela enxerga a unidade, o sujeito em suas múltiplas possibilidades e representações, sendo este educado com base no desenvolvimento de todo seu potencial.

Como em várias outras organizações não tradicionais, a exemplo de etnias indígenas, nas cidades educadoras, todos se percebem como agentes pedagógicos responsáveis pela educação, independentemente de serem adultos, crianças ou idosos, em uma perspectiva de educação integral.

Esse entendimento de sociedade ganhou espaço e reconhecimento no I Congresso Internacional de Cidades Educadores. No encontro, um grupo de representantes de cidades interessadas criou uma agenda e um pacto pelas cidades educadoras, com o fortalecimento de valores e pressupostos de seu funcionamento. Com o passar do tempo, esses tipos de encontros começaram a ocorrer periodicamente, com mais pessoas interessadas na proposta, culminando na publicação da Carta das Cidades Educadoras, aprovada em 1994. Nela, temos alguns princípios a serem considerados:

> ***1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece. Para que isso seja possível, devem ter-se se em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares.***
>
> ***Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional.***

> ***Uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição económica ou noutros tipos de discriminação.***
>
> ***No planeamento e governo da cidade tomar-se-ão todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos (incluindo as barreiras físicas) que impeçam o exercício do direito da igualdade. Serão responsáveis por este empreendimento, para além da Administração Municipal, outros organismos da Administração que nela intervêm. Os habitantes envolver-se-ão tanto pessoalmente como através dos vários tipos de associação a que pertençam (CIDADES EDUCADORAS, 1994, [s.p.]).***

O primeiro princípio observado na carta nos traz as noções de acesso, igualdade e liberdade. Com base na noção de cidade educadora, todos são responsáveis pela garantia desses direitos, trazendo aos habitantes a corresponsabilidade pela acessibilidade e pelo respeito às diversidades.

A Carta das Cidades Educadoras traz princípios e fundamentos muitos importantes com relação à ideia de corresponsabilidade educacional de todos os sujeitos. A educação não formal é mencionada em vários momentos na proposta das cidades educadoras, como no segundo princípio da carta, que trata diretamente do assunto, colocando a educação não formal lado a lado com a formal, bem como outras formas de educação, como as manifestações culturais e outras fontes de informação.

Além disso, a carta também atribui à administração pública o papel de estabelecer políticas de garantia, acesso e participação da sociedade:

> ***5. No quadro das suas competências, o município deve conhecer — encorajando a inovação — o desenvolvimento da ação formativa que se realiza nos centros de ensino estruturado da sua cidade, sejam estes de âmbito local, nacional, público ou privado. Deve ainda conhecer e promover iniciativas de educação não formal, nos aspectos do seu*** *curriculum* ***e objetivos***

> ***que se refiram ao conhecimento real da cidade e à formação e informação dos seus habitantes – para uma cidadania responsável (CIDADES EDUCADORAS, 1994, [s.p.]).***

Nos princípios que seguem, observamos o quanto a proposta orienta a ação de todos no sentido da realização de estudos locais, capazes de detectarem as fragilidades de cada comunidade, a fim de formular ações criativas para a resolução de problemas, ganho de autonomia e responsabilização dos indivíduos pelo bem-estar social.

Trilla e Ghanem (2008) apontam que os aprendizados nas cidades educadoras ocorrem na cidade, com a cidade e a cidade. Na cidade, esta é entendida como o espaço em que a aprendizagem ocorre; com a cidade, esta é tida como emissora constante de aprendizados; e a cidade significa entender esta como intervenção, passível de transformação e ação política.

As cidades educadoras são, portanto, a aplicação contemporânea do melhor sentido de noção coletiva educacional, em que todos são educadores e educandos, participantes diretos das estruturas sociais e culturais. Com isso, todos os habitantes são responsáveis pelo bem-estar social, garantindo que as ações educacionais previstas anteriormente somente em espaços exclusivos — com pessoas teoricamente qualificadas e responsáveis pela condução — sejam ampliadas, tornando-se compartilhadas, dentro da atuação e da qualificação de cada um. Dessa forma, reconhecem-se saberes e se potencializam ações, sendo que as fragilidades podem ser trabalhadas de maneira criativa e coletiva.

Cidades educadoras no Brasil

A partir da Carta das Cidades Educadoras, criou-se uma Associação Internacional de Cidades Educadoras, com cerca de 36 países participantes, reunindo, aproximadamente, 490 cidades dispostas a aplicarem os princípios da proposta. No Brasil, temos cerca de 20 cidades com projetos nesse sentido, compondo a Rede Brasileira de Cidades Educadoras - REBRACE.

Alinhado aos princípios estabelecidos na carta, temos, no país, o debate

sobre a ampliação das jornadas escolares, bem como o estabelecimento de novas oportunidades de aprendizagem, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024. Além dele, também podemos citar os princípios do Programa Mais Educação, criado em 2007 pelo Ministério da Educação.

O Programa Mais Educação — criado pela Portaria Interministerial n. 17, em 2007, e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, em 2010 — é uma estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. A ideia é ampliar a jornada escolar das escolas públicas para, no mínimo, sete horas diárias, com atividades optativas em campos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2018).

Materializar, em âmbito político, a noção educativa nas cidades necessita de implicação direta dos gestores. Por isso, a Carta das Cidades Educadoras também traz os princípios que preveem essa implicação:

> ***4. Para que a sua ação seja adequada, os responsáveis pela política municipal da cidade devem ter conhecimento direto da situação e das necessidades dos seus habitantes. Para este efeito promoverão a realização de estudos, que manterão atualizados e farão públicos, e formularão propostas concretas e de política geral que deles resultem. [...]***
>
> ***6. O município avaliará o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou outras, e das realidades que as crianças e os jovens recebam sem mediação alguma; nestes casos, o Município deverá, sem dirigismos, tentar empreender ações que deem lugar a uma justificação ou interpretação razoáveis. Deverá também procurar estabelecer um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária para a descoberta. Proporcionará, assim, fóruns de***

> *debate incluindo o intercâmbio entre as cidades, para que os seus habitantes possam utilizar plenamente as mudanças geradas pelo mundo urbano (CIDADES EDUCADORAS, 1994, [s.p.]).*

Assim, podemos perceber que todos os fundamentos e as propostas do projeto das cidades educadoras partem do pressuposto de respeito, autonomia, diversidade, protagonismo e convivência, com princípios de igualdade e solidariedade.

Subjetividades contemporâneas e cidades educadoras

Podemos dizer que a subjetividade diz respeito às dimensões pessoal, intima e única que compõem o conjunto de interpretações que cada indivíduo formula sobre todas as coisas. Elas são compostas pelas crenças, pelos valores e pelas experiências de cada pessoa, bem como pelo contexto em que ela está inserida.

O processo de subjetivação não ocorre a priori, como algo dado e definido. Na verdade, o indivíduo se subjetiva conforme existe, estabelece relações e toma conhecimento pouco a pouco dos contextos social, cultural, político e econômico em que está inserido, especialmente no tocante às relações de poder e resistência (PIMENTA, 2011).

Nessa perspectiva, a subjetividade diz respeito à relação do indivíduo com o mundo social, assim como sua atuação nesse mundo diz respeito à construção de sua dimensão social.

Muitos autores se dedicaram a compreender a questão do sujeito, mas Foucault (2004) é um dos mais importantes dentro da temática. De acordo com o autor, não há um sujeito soberano, ou seja, uma forma universal que poderia ser encontrada em qualquer lugar: "Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção [...]. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade [...]." (FOUCAULT, 2004, p. 291).

Mais do que isso, temos o "eu" com identidade múltipla, que se forma e se compõe de acordo com cada público, contexto, cenário ou necessidade. Essa

rede de representações produz a construção singular do "eu", que diferencia um indivíduo dos demais e, de certa forma, determina suas construções, produções e relações.

Ainda que encontremos semelhanças nos elementos de identificação, atrelados aos papéis sociais, cada identidade e representação será única, pois são formadas por um conjunto combinatório de papéis, desejos, necessidades, habilidades e características. Assim, cada ser humano produz conhecimento por meio de sua identidade, formada por semelhanças e diferenças que o identificam, uma vez que a identidade incorpora as ações e, a partir daí, o sujeito se relaciona com o mundo.

Cada postura assumida por um indivíduo contém, em si, os sentidos e significados relacionados ao seu contexto social que, em movimento, podem se transformar. Para que essa dinâmica ocorra, é preciso olhar para o repertório individual, determinado pela estrutura social, com variáveis de muitas ordens, como gênero, idade, classe social e contexto cultural. Portanto, cada sujeito é constituído pelas suas representações, únicas e atuantes. Mesmo que encontremos pessoas exercendo o mesmo papel social, formando um grupo, nunca encontraremos atuações idênticas.

Dentro desse contexto, para o pleno desenvolvimento do sujeito, pensando na noção das cidades educadoras, temos que:

> ***7. A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá ter em conta o impacto das mesmas.***
>
> ***8. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Neste sentido, deverá promover projetos destinados aos educadores em geral e divulgará as instruções necessárias a todas as pessoas em contato com as crianças —***

> ***quer se trate de particulares, funcionários ou empregados dos serviços públicos. O município também assegurará que estas instruções sejam assumidas pelos organismos de segurança e de proteção civil que de si dependam diretamente (CIDADES EDUCADORAS, 1994, [s.p.]).***

Dessa forma, a noção de responsabilidade pela educação e orientação das crianças e jovens — antes restrita à família e escola — passa a ser compartilhada por todos os habitantes. Além disso, temos que a cidade

> ***[...] deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade; aconselhá-los sobre a sua orientação pessoal e profissional e facultar a sua participação numa ampla gama de atividades sociais. No âmbito específico da relação educação/trabalho é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre a planificação educativa e as necessidades do mercado de trabalho. As cidades definirão estratégias de formarão que tenham em conta a procura social e colaborarão com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho (CIDADES EDUCADORAS, 1994, [s.p.).***

A intenção da formação da cidade educadora é abrir espaço para todos, em que os habitantes possuem o direito de proporem e intervirem de forma consciente e reflexiva no andamento das questões coletivas.

É importante sublinhar, também, que os mesmos pressupostos são os fundamentos da pedagogia social. Assim, a respeito dessa perspectiva, temos a exclusão e a marginalização como foco de atuação:

> ***10. A cidade deverá conhecer os mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as formas de que se revestem, assim como desenvolver as intervenções compensatórias adequadas. Deverá prestar uma atenção especial aos indivíduos recém chegados, emigrados ou refugiados, têm direito a sentir com liberdade que aquela cidade é a sua.***

> ***11. As intervenções destinadas a corrigir as desigualdades podem assumir múltiplas formas, mas deverão partir de uma visão global do indivíduo, de uma concepção) global que satisfaça os seus interesses, assim como do conjunto de direitos comuns a todos. Qualquer intervenção significativa pressupõe a garantia, através duma responsabilidade específica, da coordenação entre as Administrações implicadas e os respectivos serviços. (CIDADES EDUCADORAS, 1994, [s.p.]).***

Nesse contexto, o pleno desenvolvimento de todos os sujeitos é pauta prioritária dos habitantes, devendo ser priorizados os mais jovens, mas buscando ampliar as ações para que cada indivíduo tenha acesso total. Além disso, a diversidade cultural, bem como as manifestações regionais, são pautas fortalecidas e estimuladas com a valorização dos costumes e a liberdade das ações.

Entendendo a complexidade do mundo contemporâneo, as cidades educadoras propõem que o desenvolvimento econômico ocorra em sintonia com o desenvolvimento sustentável e a justiça social, enfrentando os problemas urbanos de forma sistêmica, transparente e horizontal. Sintonizados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos entre os 193 países que compõem as Nações Unidas, os municípios assumem a tarefa de reduzir a pobreza, assegurando os direitos fundamentais de seus habitantes e a preservação do meio ambiente (CIDADES EDUCADORAS, [s.d.]).

As discussões devem propor, portanto, corrigir eventuais desigualdades por meio de ações que impliquem o envolvimento de todos os segmentos e criem uma atmosfera de conscientização. Pautas ambientais e estéticas também fazem parte da agenda das cidades educadoras, as quais, junto às sociais e culturais, compõem os centros de preocupação com o desenvolvimento, que deve ser sustentável, justo e transparente.

Temos a educação ocupando lugares que antes eram estranhos ao seu escopo, pois passa-se a entender que a responsabilidade educativa não está concentrada na escola. A escola existe e é reconhecida como importante centro de saber, onde ideias, projetos e programas são concebidos e passam a

serem implementados em todo território. Essa escola é uma escola de portões abertos e com muros que não a separam da realidade de sua comunidade e entorno, ao contrário, ela estabelece diálogos intensos com ela.

Assim, certamente conhecer a proposta das cidades educadoras renova as esperanças de um mundo mais justo, sustentável, igualitário e diverso. Além disso, entender que a Pedagogia não está restrita à atuação escolar, podendo, inclusive, estar presente em todas as esferas e espaços sociais, nos traz novas perspectivas e novos olhares, em que a educação é realmente o elemento central de transformação social e que todos somos agentes responsáveis por ela.

Referências

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** UNIC: Rio de Janeiro, 2009 [1948].

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação em direitos humanos**: diretrizes nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba mais: Programa Mais Educação**. Brasília, 2018.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona (1990). Barcelona, 1994. Disponível em: https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

CIDADES EDUCADORAS. **Conceito**. [s.d.]. Disponível em: https://cidadeseducadoras.org.br/conceito/. Acesso em: 20 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

09. O OUTRO EM NÓS

Paula Ramos de Oliveira[35]

Denis Domeneghetti Badia

Qual espaço para a diferença temos em nós? Costuma-se pensar a diferença como aquilo que está fora do sujeito. Neste texto, lançaremos um olhar para a diferença como aquilo que também está dentro do sujeito, a partir do que ele pensa, sente e vive.

Pretendemos aqui realizar um exercício de pensamento, com toda abertura que um exercício teórico exige. Isso significa que lançaremos mão dos conceitos que avaliarmos como sendo interessantes e com eles caminharemos com a abertura necessária ao nosso exercício. Assim, vamos circular pelo âmbito do conhecimento já elaborado, porém sem amarras conceituais, posto que pensar a diferença tradicionalmente nos faria considerar pelo menos os seguintes conceitos: alteridade, identidade, pessoa, sujeito, indivíduo, outridade, mesmidade, diversidade, pluralidade, singularidade. E mais: conceitos provenientes de diversos campos do conhecimento. Não faremos esse caminho.

O que nos instiga primeiramente é que em torno destes conceitos e elaborações existe uma ideia que nos parece norteadora: aquilo que somos nós. Se por um lado somos únicos, singulares, tal condição apenas assim se estabelece quando nos dizemos em relação ao que está fora de nós. Curiosa condição esta do que está dentro de nós só ampliar seus sentidos com o que está fora. Também nos causa admiração pensar, pelo menos de alguma maneira, que o que está dentro é isto que chamamos, por exemplo, de eu.

Mas nada é tão simples assim. Somos uma mesma espécie, mas o que nos acontece dentro e fora de nós muda de acordo com o tempo e com o espaço, e esse movimento entre o fora e o dentro vai constituindo a matéria mais fina e

35 Professores do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL/CAr/UNESP).

sutil do que vamos nos tornando. E isso pode mudar tudo.

Para Stuart Hall (2005, p. 10) há três concepções de identidade. A primeira delas é o sujeito do Iluminismo, uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade. Supunha-se um sujeito centrado, unificado e dotado das capacidades de razão, consciência e ação. A segunda delas é o sujeito sociológico, uma concepção que coloca em interação o mundo pessoal e o mundo público, alinhando os sentimentos subjetivos com os lugares objetivos ocupados no mundo social e cultural. Em terceiro lugar, aponta o sujeito pós-moderno (que preferimos designar como contemporâneo), uma concepção mutável de identidade, que se torna uma celebração móvel, ou seja, o sujeito vai assumir identidades diferentes em diferentes momentos, criando dentro de si identidades contraditórias e nossas identificações são constantemente deslocadas. Segundo Hall (2005, p. 9):

> ***Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento–descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo.***

O autor menciona (HALL, 2005, p. 34) cinco fatores que tiveram um impacto (a partir da segunda metade do século XX) sobre este deslocamento-descentramento: as tradições do pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, a linguística, as contribuições de Michel Foucault e, por fim, o impacto do feminismo e outros movimentos sociais.

Em relação às tradições do pensamento marxista, Hall (2005, p.34-35) assinala que no centro do sistema teórico de Marx não há uma noção abstrata de homem, mas sim as relações sociais (modos de produção, exploração da força de trabalho, circuitos do capital). Não há uma essência universal de homem.

Já com a descoberta do inconsciente por Freud, o sujeito não é provido de uma identidade fixa e unificada, pois essa é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. É incompleta. Está sempre em processo, sempre sendo formada. É inacabada.

Na linguística, Saussure dizia que nós não somos os autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua, que é um sistema social – e não individual -, preexistindo a nós.

Quanto às contribuições de Foucault, Stuart Hall (2005, p.41-43) destaca o poder disciplinar, que se preocupa com a regulação, a vigilância de populações inteiras e do indivíduo e seu corpo. O objetivo do poder disciplinar consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres dos indivíduos, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos e no conhecimento especializado dos profissionais.

Por último, Hall (2005, p.43-45) identifica o impacto do feminismo e outros movimentos sociais no descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico, pois questionou a clássica distinção entre o dentro e o fora, o privado e o público, o que abriu para contestação política arenas inteiramente novas de vida social (família, sexualidade, trabalho doméstico, divisão doméstica do trabalho, cuidado com as crianças, etc) e politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/˝pais, filhos/filhas, etc). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação de identidades sexuais e de gênero.

Pensar quem somos nós após a segunda metade do século XX nos coloca quase como diante de um abismo, especialmente se compararmos

com as alternativas de respostas que nos oferecia o mundo moderno, promissor, ordenado, racional, controlável. Mas todo abismo descortina uma profundidade. A questão complexificou-se. Já não temos tanta certeza de quem somos nós. Sabemos, porém, que há muitos lugares possíveis para o eu após os eventos apontados por Hall.

Nada ficou no lugar. E é mesmo bom que não fique. Torna-se hoje insustentável qualquer ideia de um homem como um bloco monolítico, cuja essência determinaria seus modos de ser e agir no mundo. O homem nunca foi intemporal, mas após Marx tornou-se impossível desconsiderar que ele está situado nas relações sociais e se diz a partir delas. O homem nunca foi pura razão, mas com Freud tornou-se impossível negar a fragilidade da consciência na dinâmica da vida psíquica desde a descoberta do inconsciente. O homem nunca teve total controle de sua palavra, mas com Saussure, a língua ganha origem social e torna instável parte do que constitui a nossa identidade. O homem nunca foi pura liberdade, mas com Foucault descobriu-se que a vigilância e o controle chegam a lugares inimagináveis. Por fim, o homem descobre com o feminismo e outros movimentos sociais que pela contestação política pode encontrar situações e lugares sociais novos, além de outras formas de viver.

No início desse texto dissemos que pensaríamos a diferença também dentro de nós, e não apenas em relação ao que está fora. Afinal, neste processo de construção de identidades há espaço para a diferença dentro de nós? A diferença tem lugar na dança das identidades? Ou nela tudo se transforma em identidade? Gostamos de pensar que se a identidade comporta uma celebração móvel, o novo (o que ainda não é) tem lugar naquilo a que chamamos "eu". Trata-se de algo que é outro para nós. Do contrário, não existiria nenhum espaço em branco, um espaço vazio dentro de nós? Com isso não estaríamos, de algum modo, compreendendo a nós mesmos como um bloco cheio de bloquinhos? Não tem nada que esteja em nós que esteja fora daquilo que somos? Tudo o que está dentro precisa ser o que somos? Por outro lado, este tipo de pensamento talvez nos levasse a um outro olhar linear sobre quem somos, pois desconsideraríamos que o que nos compõe

está em movimento, e que neste sentido não existiria tão delimitadamente o que nos constitui e o que seria espaço em branco, pois do ponto de vista concreto não é assim que funciona. Mas podemos sim pensar filosoficamente que o momento em que abrimos um espaço em nós para sermos outros isso constituiria um momento de diferença na dança das identidades. É o próprio momento de abertura que se constitui como diferença. É um átimo, um instante que ainda não está capturado.

Será então que perceber, ser, sentir, ver, pensar, viver a diferença exige sempre um movimento de abertura? Isso nos lembra a defesa forte e irresistível que Salman Rushdie (*apud* HALL, 2005, p. 92) faz do hibridismo:

> ***O livro** Versos satânicos **celebra o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação, que vêm de novas e inesperadas combinações de seres humanos, culturas, idéias, políticas, filmes, músicas. O livro alegra-se com os cruzamentos e teme o absolutismo do Puro Mélange, mistura, um pouco disso e um pouco daquilo, é dessa forma que o novo entra no mundo. É a grande possibilidade que a migração de massa dá ao mundo, e eu tenho tentado abraçá-la. O livro** Versos satânicos **é a favor da mudança-por-fusão, da mudança-por-reunião. É uma canção de amor para nossos cruzados eus. (RUSHDIE, 1991, p. 394).***

O novo entra no mundo. O mundo somos também nós, cruzados eus, que se movimentam em um mundo que se movimenta. Mas ainda assim, parece-nos que a identidade tem mais força que a diferença. Não raro a própria diferença é capturada pelo halo da identidade. Chega a parecer uma "recaída" iluminista. Isso ocorre facilmente em nós, quando ignoramos o novo que chega como diferença, bem como fora de nós quando o novo que é a diferença assenta-se rapidamente em forças de identidade, pois para nos apresentarmos ao mundo como diferença temos que saber quem somos.

Nós somos sempre constituídos por grupos. Nós somos grupos. E também com eles nos apresentamos como diferença a todo momento ao mundo, mas isso pode ser feito numa perspectiva de abertura ou de fechamento,

Paula Carvalho (1997, p.182) destaca uma elaboração de Taguieff sobre as estratégias de preconceito. Valendo-se da distinção de Lévi-Strauss entre dois tipos de sociedade, as que praticam a antropofagia e as que praticam a antropoemia, Taguieff mostra que quatro são as estratégias do etnocentrismo geradoras das diversas formas de preconceito e racismo:

> ***1 antropofagia dialógica: racização amena de englobar o Outro no e pelo discurso persuasivo, forma predominante, em educação, do "homo academicus" e de muitas pedagogias dialógicas; é fundamental, em forma estereotipada, na mídia política;***
>
> ***2 antropofagia digestiva: racização repressiva da assimilação dos outros a si mesmo, todas as formas de aculturação;***
>
> ***3 antropoemia genocida: racização terrorista da destruição dos outros, como no caso das perseguições aos judeus, armênios, ciganos, feiticeiras, linchamentos, etc;***
>
> ***4 antropoemia da tolerância: racização específica do desenvolvimento "em separado": em aparência, respeita-se tanto o outro, tolerando-o, o que na realidade, acaba-se por isolá-lo, não se dando aos trabalhos dos enfrentamentos de diferenças, típico de todas as ideologias do relativismo e ecumenismo.***

Consideramos essa análise muito perspicaz. Tal perspectiva nos revela a dimensão grupal e coletiva desta dinâmica de captura da diferença. Esse jogo em que as diferenças se apresentam ao mundo inclui lances de sombras e luzes, conscientes e inconscientes, no âmbito individual, grupal e coletivo. Não somos nós soltos no mundo exercitando nossas diferenças. Sim e não. De fato, somos nós, mas dentro de grupos e numa coletividade que faz celebrações móveis capazes de aberturas em meio às estratégias de preconceitos para lidar com a diferença. Vemos, mais uma vez, que não há possibilidade de qualquer defesa de uma linearidade, aquela tão cara ao ideário moderno no qual não cabemos mais. O sujeito do Iluminismo acabou. Não há retorno possível às Luzes.

Por trás de cada atitude que não reconhece a diferença esconde-se uma lógica etnocêntrica: uns entendendo-se melhores que outros e isso, é claro, sempre a partir de si mesmos. Esta lógica perversa pode adquirir muitos contornos nas sociedades contemporâneas, regidas pela lógica do mercado. É interessante para o capital ficar ao lado do politicamente correto caso isso favoreça o lucro. Há uma "onda de respeito" às diferenças. Tudo se passa como se houvesse um engajamento em jargões de defesas de minorias e grupos vulneráveis que são capturadas pela lógica do capital, que pela sua própria natureza se rege pelo oposto à diferença, qual seja: a padronização. Trata-se de um engajamento perverso, pois, longe de respeitar as diferenças, as solapa.

Vemos assim que o mercado pratica uma antropofagia dialógica, uma vez que procura englobar o outro através de um discurso persuasivo, do politicamente correto. Cria-se a ilusão de diálogo com as minorias e respeito a elas. Pratica a antropofagia digestiva, na medida em que o mercado subjuga o outro pela imposição dos produtos da indústria cultural, inaugurando novos nichos de consumo. Pratica a antropoemia genocida, pois há também genocídio quando o mercado imprime um movimento de esgarçamento das identidades, anulando o outro pela imposição de modos de vida, matando modos de ser. Pratica, por fim, a antropoemia da tolerância, posto que em aparência respeita o outro, mas é essa mesma aparência que impede a elaboração no enfrentamento das diferenças.

Os trabalhos de enfrentamento das diferenças criam espaços de abertura na celebração móvel das diferenças, dando lugar ao novo. Elas apresentam-se como alternativas possíveis de existência. Os que se fecham às diferenças criam caminhos de hostilidade; já os que se abrem a elas encontram soluções diversas para outros modos de vida. As diferenças são conquistas. A própria antropologia, na sua gênese, hierarquizava as culturas na tentativa de explicar as diferenças. Ao longo do tempo, porém, segundo Everardo Rocha (1994), a antropologia tornou-se inquieta e mostrou como a ida ao outro se constitui em alternativa para o eu. Este autor nos lembra das considerações de Clifford Geertz acerca da antropologia como ciência interpretativa que busca conhecer os significados que os seres humanos dão

às formas pelas quais escolheram viver suas vidas (ROCHA, 1994, p. 87). A antropologia, de acordo com Geertz, se constitui como um catálogo geral das alternativas humanas de existência. Assim, a antropologia nos possibilita o enfrentamento da complexidade que é sair do jogo do etnocentrismo. Neste plano das diferenças onde o eu e o outro se encontram (ROCHA, p. 93), para nós a antropologia surge como possibilidade de resistência a formas unidimensionais de vida.

> ***A Antropologia é uma pequena ilha num oceano de pensamento e práticas sociais marcadamente etnocêntricas.***
>
> ***Nas relações internacionais, interétnicas, nos costumes políticos, na indústria cultural, sua exploração econômica e até mesmo na observação do comportamento do nosso vizinho ou em vários outros espaços de pensamento e de ação social muito pouco se relativiza. [...].***
>
> ***O ser da sociedade do "eu" e os da sociedade do "outro" devem estar mais perto do espelho onde as diferenças se olham como escolha, esperança e generosidade. Devem estar, também, mais longe das hierarquias que se traduzem em formas de dominação. (ROCHA, 1994, p. 92-93).***

Escolha, esperança e generosidade. Eis um caminho contrário ao das hierarquizações. No campo da teoria este movimento também acontece. Curiosamente, as teorias (como já dissemos ter sido o caso da antropologia em seus inícios) às vezes regem-se pela lógica das hierarquizações, deixando-se de se apresentarem ao mundo como diferença.

Mas porque nos apresentar ao mundo como diferença? Porque a diferença nos parece o único espaço possível de enfrentamento do que está posto, provocando fraturas nos blocos monolíticos que insistem em se instalar como identidades fixas (concepção iluminista).

Qualquer tipo de conhecimento surge como diferença, revolução e ruptura quando se contrapõe ao existente. Porém, aos poucos estas

diferenças tendem a ser vistas como pretensamente superiores às outras teorias, fechando-se em modelos explicativos que excluem as diferenças que já foram um dia. Deixam de ser diferença. Então surgem outras teorias que têm a coragem de dizer não, como nos ensina G. Bachelard, a estas que se fecharam em si mesmas. As teorias carregam essa tensão, pois é com outras teorias que vemos os limites e as potências do que já foi elaborado. As que ainda insistem em ser diferença nos lembram que o conhecimento é historicamente produzido, situado social e culturalmente, e necessariamente inacabado, uma vez que é este espaço de abertura do inacabamento que produz o novo que se faz diferença.

Pareceria que estamos no melhor dos mundos possíveis. No entanto, algo sempre nos escapa, pois é muito complexa a presença e a alternância de sombras e luzes no campo das diferenças. O quadro teórico que se delineou a partir da segunda metade do século XX nos ajudou a desconstruir a fantasia (e o fantasma) de um sujeito integrado. As diferenças estão em toda parte, mas nem sempre temos sido capazes de habitar esses lugares como diferença. Ou seja, sem que se perceba claramente, as diferenças vão se configurando como novos nichos de identidade que tiranicamente se fecham ao que é diferente deles.

Pensar as diferenças suscita um exercício constante. Um voltar-se para si mesmo e ao mesmo tempo um voltar-se para o mundo. Enfrentar as diferenças requer um gesto filosófico e um ato de amizade. E isto não é novo. Pode ser lembrado, por exemplo, já em Epicuro que foi um dos que soube enfrentar as diferenças quando propôs uma comunidade filosófica. Nas palavras de Onfray (t.n.)[36]:

> ***Epicuro propõe uma comunidade filosófica construída sobre a amizade: a filosofia não é reservada ao governo dos outros mas a quem aspira somente ao governo de si. Nada de poder sobre o outro, mas potência na construção de si pela qual se realiza também o grupo. Os homens ao lado das mulheres, os ricos dos pobres, os jovens freqüentam os velhos, os cidadãos filosofam***

36 **A Comunidade Filosófica**: manifesto para a Universidade Popular.

> ***com os metecos, os homens livres dividem o tempo e o espaço com os escravos. Não se faz mais comunidade igualitária e libertária... Na República, o indivíduo existe para a coletividade; no Jardim, a comunidade só existe para ele e por ele.***

Só há celebração móvel quando a diferença é, em si mesma, um lugar filosófico. Do contrário, as diferenças podem assumir sentidos totalitários.

Referências

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. In: **Interface**-Comunicação, Saúde, Educação. agosto, 1997, p. 181-185.