

SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

**racionalidade, reconhecimento
e experiência formativa**

**Angelo Vitorio Cenci
Cláudio Almir Dalbosco
Eldon Henrique Mühl
(Org.)**



EDITORA



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

José Carlos Carles de Souza

Reitor

Neusa Maria Henriques Rocha

Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Bernadete Maria Dalmolin

Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Junior

Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora

Cleci Teresinha Werner da Rosa

Editora

CONSELHO EDITORIAL

Alvaro Della Bona

Carme Regina Schons

Denize Grzybowski

Elci Lotar Dickel

Giovani Corralo

João Carlos Tedesco

Jurema Schons

Leonardo José Gil Barcellos

Luciane Maria Colla

Paulo Roberto Reichert

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Telisa Furlanetto Graeff

Corpo funcional:

Cinara Sabadin Dagneze

Revisora-chefe

Nathalia Sabino Ribas

Revisora de textos

Vanessa Becker

Revisora de textos

Sirlete Regina da Silva

Designer gráfico

Rubia Bedin Rizzi

Diagramadora

Carlos Gabriel Scheleder

Auxiliar administrativo

SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

**racionalidade, reconhecimento e
experiência formativa**

Copyright© dos autores

Cinara Sabadin Dagneze

Nathalia Sabino Ribas

Vanessa Becker

Revisão de textos e revisão de emendas

Sirlete Regina da Silva

Projeto gráfico e produção da capa

Rubia Bedin Rizzi

Diagramação

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do(s) autor(es). A exatidão das informações e dos conceitos e opiniões emitidas, as imagens, as tabelas, os quadros e as figuras são de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S677 Sobre filosofia e educação : racionalidade, reconhecimento e experiência formativa [recurso eletrônico] / organizadores Angelo Vitório Cenci, Cláudio Almir Dalbosco, Eldon Henrique Mühl. – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.
2,326 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7515-805-0 (E-book).

1. Educação - Formação. 2. Filosofia da educação. 3. Educação - Ética I. Cenci, Angelo Vitório, org. II. Dalbosco, Cláudio Almir, org. III. Mühl, Eldon Henrique, org.

CDU: 37.01

Biblioteca responsável Fernanda Spíndola - CRB 10/2122

UPF EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292 - Bairro São José

Fone/Fax: (54) 3316-8373

CEP 99052-900 - Passo Fundo - RS - Brasil

Home-page: www.upf.br/editora

E-mail: editora@upf.br

Editora UPF afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

8 Apresentação

11 Introdução

Angelo Vitório Cenci
Cláudio Almir Dalbosco
Eldon Henrique Mühl

15 RECONHECIMENTO, ÉTICA E EDUCAÇÃO

16 A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais

Hans-Georg Flickinger

37 Reconhecimento e educação

Thomas Kesselring

75 RACIONALIDADE PRÁTICA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

76 Formação, ensino, aprendizagem e racionalidade ética

Jayme Paviani

90 Experiência formativa e racionalidade prática

Nadja Hermann

105 Educación, reconocimiento y ciudadanía

Andrea Díaz

122 RECONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

123 Reconhecimento e mundo comum: possibilidades do diálogo pedagógico

José Pedro Boufleuer

- 139** A experiência dionisiaca da formação no reconhecimento do outro
Amarildo Luiz Trevisan
- 162** El reconocimiento en las representaciones mutuas de los sujetos del campo profesional de la educación
Flora M. Hillert
- 179** FORMAÇÃO, AUTONOMIA E CUIDADO DE SI
- 180** Teoría crítica de la educación: de la autonomía a la autonomía descentrada
Margarita R. Sgró
- 201** Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação?
Pedro Angelo Pagni
- 223** Lugares, formas e ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si: o que isso tem a ver com o campo da formação humana contemporânea?
Alexandre Filordi de Carvalho
- 243** FORMAÇÃO, RECONHECIMENTO, EDUCAÇÃO POPULAR E PRODUTIVISMO
- 244** Desafíos de la formación: formación con desafíos
Dr. Aristeo Santos López

- 258** Educação e reconhecimento:
contribuições da educação popular
Telmo Marcon
- 279** Produtivismo e repercussões pessoais/
profissionais na pós-graduação stricto
sensu: balanço e perspectivas
Lucidio Bianchetti
- 306** DIREITOS HUMANOS, RECONHECIMENTO
E EDUCAÇÃO
- 307** Direitos humanos, reconhecimento e
educação
Susana Sacavino
- 322** Direitos humanos, reconhecimento e
educação: por uma abordagem ecológica
Paulo César Carbonari

Apresentação

O desvelamento da complexidade do atual mundo global requer um olhar atento sobre a realidade que se nos apresenta superficialmente comum. O fenômeno com que nos deparamos – e que requer uma conversão do olhar – resulta de um conjunto de circunstâncias que provocaram alterações profundas no cotidiano da vida das pessoas, no modo de sustentação e sobrevivência da sociedade e do planeta. O que mais se visualiza são seus reflexos no todo da economia do mundo. Todas as economias (dos diferentes grupos e países) – e não somente elas – encontram-se descobertas. O mesmo ocorre com as culturas, com os modos de ser, pensar e agir dos diferentes grupos os quais estão, igualmente, expostos. Isso, entretanto, não é o suficiente para dizer que essa globalização permite melhor reconhecimento da identidade e aceitação da autonomia das pessoas ou das comunidades, constituídas com base na intersubjetividade.

Reconhecer não é apenas dizer que somos diferentes. Reconhecer é permitir que o outro que pensa diferente e que se apresenta de modo diverso tenha direito à dignidade humana igual a todos e em qualquer circunstância. Nesse sentido, o reconhecimento não é direito apenas daquele que galgou lugar de destaque. É, igualmente, direito daquele que se encontra excluído ou incluído apenas enquanto subalterno. Reconhecer é eliminar a desigualdade discriminatória e dar lugar ao acolhimento do diferente construindo com ele um convívio comunicativo, respeitoso, acolhedor, fonte de possibilidades para a garantia da realização humana.

Para que se efetive o reconhecimento, é preciso reconhecer-se como sujeito ao reconhecer o outro, também, como sujeito em toda sua riqueza e complexidade.

Tal perspectiva requer uma atitude racional diferente da simples aceitação como contemporização. Requer a conversão do olhar e do sentir. Requer a exposição de ideias, de opiniões, o debate, a “tradução” das interpretações diversas, edificando, assim, a ideia de que através de uma reelaboração reflexiva, realizada intersubjetivamente, poder-se-á construir novos caminhos para um novo mundo possível.

A construção desses caminhos, ou seja, dos caminhos para um novo mundo possível, acima de qualquer outra medida, exige a presença de seres humanos dispostos e com capacidade para a realização do diálogo intersubjetivo. Isso supõe, acima de qualquer outro procedimento, um longo processo de formação na perspectiva da autorrealização do indivíduo. No entanto, como se nos mostra, implícita e explicitamente em todos os textos desta obra, a autorrealização torna-se possível quando unida à autorrealização de todos os demais indivíduos.

Função de instituições e de formadores, a educação, seja básica ou superior, constitui-se, assim, compromisso ético, construído mediante uma densa ação comunicativa entre diferentes indivíduos com direito a serem tratados e a tratarem-se com igualdade. No caso entre educandos e educadores, educadores-educadores e educandos-educandos, uma vez que se compreende educação como formação e, conseqüentemente, como autorrealização, tais compreensões evidenciam a enorme complexidade que se encontra nos processos formativos.

Cada um dos textos inseridos neste livro, pensado e produzido cooperativamente, constitui-se, sem dúvida, forte contributo para uma ação educativa comprometida com a formação de pessoas autorrealizadas, autônomas, capazes do reconhecimento intersubjetivo, meio e finalidade de projetos educativos

construtores de uma justiça cognitiva, pilar de uma sociedade justa e equânime.

Este denso trabalho, fruto de uma reflexão comunicativa entre sujeitos que se reconhecem como iguais, embora distintos, oferece, igualmente, subsídios para compreender e gerenciar os conflitos inerentes à dinamicidade da formação da identidade singular, quanto da intersubjetividade construtora de humanos plenos de humanidade, porque plenos do reconhecimento.

Somos a espécie animal mais numerosa desse planeta. E, como nunca, com enorme possibilidade de interconexão constante por meio de uma gama de tecnologias. Este momento especial em que vivemos nos desafia a visualizar possibilidades e a buscar o entendimento por meio de uma racionalidade capaz de expressar nossas necessidades de formação, de conquista de autonomia, do cuidado de si, da solidariedade com o outro, da ética, de experiências formativas na educação popular e os percalços do produtivismo. Uma racionalidade que permita a efetivação de uma experiência formativa que acrescente um poder não discriminativo à garantia dos direitos humanos, sociais e políticos.

A reflexão acerca dos processos educativos contida nas várias abordagens apresentadas nos textos desafiadores deste volume permitirá ao leitor dar-se conta da importância da característica social desses processos, de suas implicações metodológicas e procedimentais bem como de suas repercussões no próprio modo de sentir e viver.

Desse modo, a obra que ora é oferecida ao público certamente contribuirá para a melhor reflexão de todos aqueles que se dedicam e assumem o compromisso com a formação humana das novas gerações.

Solange Maria Longhi e Selina Maria Dal Moro

Introdução

Angelo Vitório Cenci
Cláudio Almir Dalbosco
Eldon Henrique Mühl

O presente livro lança o propósito de debater os desafios estabelecidos pelas experiências formativas e pela aspiração ao reconhecimento intersubjetivo que permeia o atual contexto de sociedades complexas e pluralistas. Nessa perspectiva, orienta-se pela pergunta: em que medida é ainda possível assegurar em tal contexto a capacidade das pessoas de realizarem autênticas experiências formativas e de vivenciarem as experiências do reconhecimento recíproco como meio de formação prática de sua identidade? Sabemos, como indica Axel Honneth, que a perda da capacidade de vivenciar experiências formativas e o aprofundamento das experiências de desrespeito podem privar a pessoa de constituir uma identidade autêntica e de levar adiante sua autorrealização em sentido intersubjetivo.

Axel Honneth vincula claramente ao princípio do reconhecimento um papel formativo, uma vez que a busca de autorrealização é concebida como resultado de um processo de formação do ser humano. Esta é associada ao pressuposto ético fundamental, já colocado por Hegel, de que os membros de uma sociedade somente poderão levar juntos uma vida exitosa se tomarem como orientação princípios ou instituições que possam ser

compreendidos como metas racionais de sua autorrealização. Para Honneth, assim como para Hegel, a autorrealização do indivíduo somente poderia ser bem-sucedida se fosse unida com a autorrealização de todos os demais sujeitos mediante princípios ou fins racionais capazes de serem aceitos da perspectiva de todos e de cada um. O desvio dessa meta da autorrealização é entendido como gerador de patologias sociais, porque implica a perda da autorrealização em sentido intersubjetivo.

É por essa razão que Honneth vai entender que o nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio decorre da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal. Tanto a constituição da identidade quanto o ser reconhecido como pessoa com determinadas propriedades e capacidades dependem da dimensão intersubjetiva. É no reconhecimento intersubjetivo – o ser reconhecido pelos parceiros de interação – que o sujeito pode viabilizar a realização plena de suas capacidades e uma relação positiva consigo próprio. Sem o desenvolvimento de tais propriedades e capacidades, não poderia haver êxito na autorrealização, a qual está sujeita à realização espontânea de metas de vida escolhidas de modo autônomo.

Podemos entender a formação da identidade e o reconhecimento intersubjetivo como fenômenos ou processos humanos que, em razão de sua natureza prática, dificilmente admitem ser pensados sem a ideia de conflito. O conflito é algo intrínseco tanto à formação da identidade dos sujeitos singulares quanto aos processos de constituição da intersubjetividade. Se compreendermos os processos de interação como processos de socialização dinâmicos e abertos à contingência, podemos encontrar aí, também, o conflito como uma de suas dimensões constitutivas. Se os processos de socialização estão diretamente vinculados às interações humanas, é mediante eles que a identidade dos indivíduos se configura, o que não ocorre de maneira linear. Esses processos são perpassados pela tensão conflito-reco-

nhecimento, e é justamente essa tensão que pode servir como ponto de partida para a discussão de processos formativos em perspectiva emancipatória. Uma premissa entrecruza tal tensão, a saber, a ideia de que a identidade do sujeito possui uma estrutura fundamentalmente intersubjetiva, a qual advém de processos de socialização e que nas experiências de desrespeito é prejudicada. Ambientes como o escolar são marcados pelas interações que permeiam o conjunto do tecido social, ficando, pois, vulneráveis às experiências que daí emanam.

Podemos conceber que o grau de desenvolvimento das relações de reconhecimento depende de processos de socialização e de processos formativos, em sentido mais estrito, levados adiante com êxito. No centro da ideia de formação associada ao reconhecimento intersubjetivo, haveria de estar o zelo para que os indivíduos pudessem assegurar sua identidade de modo a reconhecerem-se e a serem reconhecidos mediante experiências guiadas pelo princípio do reconhecimento mútuo. Se a identidade pessoal possui uma estrutura intersubjetiva e se os indivíduos somente podem se constituir como pessoas em razão de que, da perspectiva dos outros, aprendem a referir positivamente a si mesmos como seres aos quais competem certas propriedades e capacidades, uma formação vinculada ao princípio do reconhecimento intersubjetivo teria de ajudar a assegurar uma autorrelação positiva, por meio da qual o indivíduo pode referir a si próprio (reconhecer-se) como pessoa de valor e obter êxito em sua autorrealização.

As atuais teorias do reconhecimento, de Hegel a Honneth, contêm um rico potencial teórico a ser explorado em relação ao campo dos processos formativos. Se o esforço de pensar a formação humana mediante a ideia de reconhecimento continua válido, poderá, certamente, contribuir de algum modo para a tarefa mais ampla de vislumbrar novas perspectivas na direção de processos formativos que orientem hoje a educação para o

reconhecimento. Se as experiências de desrespeito constituem-se como a principal patologia das sociedades contemporâneas, como defende Honneth, então, uma concepção de formação humana orientada para experiências de reconhecimento ganharia uma relevância ímpar no atual cenário de sociedades complexas e pluralistas.

**RECONHECIMENTO,
ÉTICA E
EDUCAÇÃO**

A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais

Hans-Georg Flickinger

Nas ciências sociais, a crítica das deficiências do modelo liberal vem de longa data. Entre as correntes teóricas mais importantes desse debate, destaca-se a teoria crítica, que, fundada por M. Horkheimer e Th. W. Adorno nos anos 30 do século XX, em Frankfurt, inspirou uma série de filósofos sociais a explorar os impulsos nela contidos. Hoje, J. Habermas é considerado o representante mais inovador dessa assim chamada “Escola de Frankfurt”. Seus diagnósticos apontam ao déficit ético-moral da sociedade capitalista, cujo desordenamento faz crescer a marginalização não apenas de indivíduos e grupos, mas também de camadas inteiras da população.

O interesse da pedagogia na teoria crítica deve-se, em primeira linha, à recepção da filosofia habermasiana, que impulsionou debates ricos e bem documentados.¹ No entanto, a

¹ Ver as contribuições de Hermann (2011) e Mühl (2011).

abordagem “transcendentalista” dessa filosofia não conseguiu propor critérios objetivos para a construção de relações sociais justas e solidárias. Foi essa insuficiência que levou a teoria do reconhecimento a entrar em cena. Resultado da crítica simpatizante, dirigida à filosofia de Habermas, reivindica uma postura ético-moral capaz de compatibilizar o respeito pela liberdade e autonomia do indivíduo à demanda por maior justiça e solidariedade social. Destarte, seu projeto integra-se na tradição da Escola de Frankfurt.

Por enquanto, a teoria do reconhecimento ainda não encontrou uma repercussão considerável no âmbito da pedagogia, pois sua origem na teoria crítica dos frankfurtianos levou a que fosse vista como mero epifenômeno do pensamento habermasiano. Opondo-me a esse equívoco, proponho-me a defender sua originalidade e a concretizar sua possível contribuição à teoria e à práxis pedagógicas.

Dividi meus raciocínios em três partes. A primeira lembra alguns dos pilares essenciais da teoria do reconhecimento, na medida em que se referem a questões de fundamentação do processo educativo. Lançarei um olhar externo a essa teoria, sem reconstruir o desdobramento de seus argumentos. A segunda parte tematizará os conflitos ético-morais escondidos no dia a dia da práxis educativa e, por isso mesmo, pouco trabalhados. Trata-se de um campo contraditório da práxis pedagógica, que carece ainda de atenção adequada; convencido de ser possível encontrar na teoria do reconhecimento o apoio para manejá-lo. Proporei, na terceira parte, passos concretos de reação aos conflitos mencionados, esperando, assim, que se evidencie a relevância dessa teoria para a cotidiana práxis educativa.

Alguns pilares da teoria do reconhecimento

A luta pelo reconhecimento, interpretada como fermento de qualquer dinâmica social, já havia marcado o cerne da filosofia do jovem Hegel na virada do século XVIII para o século XIX. Hegel opôs-se às relações sociais assimétricas, que, a seu ver, resultaram das teorias de subjetividade, em ascensão naquela época e identificadas com o assim chamado “idealismo alemão”. O gesto afirmativo de que o “eu penso tem de poder acompanhar todas [as] minhas representações” (Kant, 1985) – a expressão por excelência da reivindicada autocerteza do sujeito racional – tinha servido de pressuposto à construção do mundo como objeto do conhecimento. Assim preparada, a autonomia do sujeito assumia, também, o papel de princípio moral. No entanto, as teorias de subjetividade não dispunham de base objetiva para sustentar um modelo social positivo; muito pelo contrário, permitiam raciocínios morais apenas “ex negativo”. Assim, a lei moral fundamental, defendida por Kant, exigia apenas que a pessoa evitasse instrumentalizar a outra em favor de seus próprios interesses. Desse ângulo, ficava difícil articular uma filosofia social, e a dificuldade agravava-se pelo fato de que o auge da filosofia idealista era fruto de esforços epocais no sentido de justificar os objetivos da sociedade liberal-burguesa, o espírito de concorrência e a racionalidade meramente instrumental. De tal modo, perdiam-se de vista os ideais da justiça social e da solidariedade. Sinal claro dessa perda é o destino do lema “liberdade, igualdade, fraternidade”, ideal propagado pela Revolução Francesa que nunca chegou a ser respeitado na sua íntegra. Ao contrário, no decorrer da implementação da sociedade moderna, liberdade e igualdade somente obtiveram garantia legal porque o princípio de fraternidade fora sacrifica-

do no altar do espírito liberalista. Nada mais natural e urgente, portanto, do que repensar sua importância e revitalizá-la como diretriz social. É com isso que a teoria do reconhecimento se preocupa, ao formular pressupostos capazes de recuperá-la. A filosofia do jovem Hegel serve-lhe apenas de ponto de partida para expor os tópicos centrais desse projeto. Vejamos, primeiro, a concepção hegeliana.

Não só nos escritos de Frankfurt sobre religião e amor como também na sua *Fenomenologia do espírito* de 1806/1807, o jovem Hegel preocupava-se com questões referentes ao que entendia como lógica do reconhecimento. Em outra oportunidade, reconstruí a trajetória de seus argumentos (Flickinger, 2011, p. 7-13), de modo que não preciso repeti-los aqui. Resumi apenas o resultado.

Hegel defendeu a tese de que a liberdade pressuporia o reconhecimento mútuo entre as pessoas. Segundo ele, liberdade e reconhecimento representam dois lados da mesma medalha: sem reconhecimento não há liberdade e sem liberdade não se estabelece qualquer relação de reconhecimento. Ele fundamentava essa tese na experiência que o indivíduo faz ao longo do processo da construção de sua autoconsciência; aí, a conquista da consciência de si passa, necessariamente, pela relação que ele constrói junto ao “seu” outro.

A atratividade dos argumentos hegelianos para o campo da educação tem a ver com dois argumentos principais: primeiro, o processo de reconhecimento baseia-se no encontro com o outro, caracteriza-se por uma relação social reflexiva, pois somente me referindo ao outro consigo conquistar minha autoconsciência; segundo, o modelo do reconhecimento social, tal como Hegel o expõe, tem a função de um tipo ideal (Max Weber), que pode servir de meio de avaliação de relações sociais deficitárias. Prova disso é o famoso capítulo da *Fenomenologia do espírito*, que investiga a relação entre senhor e escravo, quando aque-

le, na tentativa de dominar este, a fim de certificar-se de sua senhoria, descobre, finalmente, a dependência objetiva de seu domínio frente ao escravo. Bem analisada, a relação supostamente assimétrica leva a detectar seu caráter social na verdade patológico (Hegel, 1987).

Mesmo assim, o modelo de reconhecimento elaborado por Hegel é fraco se comparado àquele que subjaz à teoria de reconhecimento, apresentada recentemente pelo seu principal articulador, Axel Honneth.² O filósofo frankfurtiano radicalizou o modelo hegeliano, ao defender a tese de que a lógica do reconhecimento não culmina na experiência da autonomia pessoal, experimentada na relação do indivíduo para com o “seu” outro. Honneth vai mais longe. Para ele, não basta contentar-se com a unilateralidade da relação de reconhecimento; ao contrário, este exige a reciprocidade radical como base de qualquer relacionamento social, capaz de recuperar os ideais de solidariedade e justiça social. Com efeito, o reconhecimento mútuo implicaria a disposição de “referir-se à liberdade de agir do outro, considerado também instância de reconhecimento” (Bertram, 2008, p. 890). Dito de outro modo, há de se pressupor que o outro seja capaz de assumir postura idêntica à minha, isto é, de tornar-se a própria fonte de meu ser reconhecido. A reciprocidade radical da relação é considerada condição de possibilidade de uma relação justa e solidária. Destarte, a referência crítica à filosofia do jovem Hegel levou Honneth a defender um conceito forte de reconhecimento, pondo-o à base de sua filosofia social.

Desde sua luta por reconhecimento, Honneth (2003) vem denunciando o desprezo dos princípios de solidariedade e justiça social praticados pela sociedade liberal contemporânea. Porém, mais do que apenas criticar as falhas, ele quer desenhar

² Axel Honneth, que hoje ocupa a vaga de Habermas na Universidade de Frankfurt, deu impulsos importantes ao debate sobre a teoria do reconhecimento com sua obra *Luta por reconhecimento – a gramática moral dos conflitos sociais* (2003).

um caminho para vencê-las. Na sua visão, a recuperação da justiça social e, mais ainda, a revalorização do espírito de solidariedade deveriam entrar novamente na ordem do dia, pois os meios tradicionais empregados pelo Estado liberal para aumentar as chances de uma vida digna e solidária não surtiram os resultados esperados. As políticas de bem-estar social não conseguiram erradicar as causas da injustiça social. Nem o melhoramento das condições materiais por meio de benefícios concedidos pelo Estado, nem a ampliação considerável dos direitos fundamentais sociais ou da participação política em nível constitucional conseguiram corrigir os défices mais severos. Preso ao espírito neoliberal, o Estado de direito esgotou suas possibilidades de manejar os problemas acumulados, pois sua atuação viu-se restrita, por princípio, ao uso de meios jurídico-legais. Querendo escapar a esse beco sem saída, causado pela juridificação abrangente das relações sociais, e esperando aumentar a chance de implementar a autonomia, autoestima e solidariedade como princípios da construção social, Honneth pleiteia em favor da revisão do fundo ético-moral da sociabilidade.

Seu primeiro passo parte do fato de a moderna sociedade pluralista não apresentar mais uma base homogênea da população, menos ainda um consenso no que se refere às suas orientações culturais e morais, às diferentes opções de vida ou aos caminhos de manejar conflitos daí oriundos. Qualquer que fosse a reação a essa estrutura complexa, não deveria seguir as diretrizes da política liberal de nivelar e equiparar as diferenças; muito pelo contrário, seria necessário aceitar tais diferenças, transformando-as em fontes produtivas da modernização social e cultural. Por isso, a teoria do reconhecimento trabalha com novos pressupostos ético-morais para superar as insuficiências e a injustiça social, que levaram ao esfacelamento crescente da sociedade neoliberal. Ao invés de forçar uma nova homogeneização social – a principal estratégia das políticas de inclusão

social, defendida pelo Estado do direito –, essa teoria quer dar espaço e legitimidade própria à heterogeneidade cultural, às diferenças de opções e projetos de vida e ao múltiplo de convicções ideológicas. Sua estratégia consiste em propor critérios ético-morais aptos a encaminhar e assegurar a autonomia plena do indivíduo dentro de uma sociedade solidária. Nenhum desses dois aspectos deveria ser sacrificado.

Até hoje, a sociedade liberal vem concentrando suas políticas sociais na (re)inclusão das pessoas no sistema social. E, para tanto, os meios jurídicos têm sido sua ferramenta predileta, graças à função que lhes é atribuída de preservar a autonomia e a igualdade pessoais. De fato, a sociedade liberal pressupõe que a juridificação da liberdade seria a condição suficiente para possibilitar uma vida autônoma e respeito social aos indivíduos. Sabemos, porém, que aí se trata de uma autonomia abstrata, porque não garante as condições de sua realização material ou cultural.³ Ou, dito de outro modo, convencida de poder manejar as dificuldades sociais pelo uso dos meios jurídicos, a sociedade liberal contenta-se com um conceito fraco de reconhecimento que não alcança nem a esfera econômica nem a fundamentação ético-moral do modo de sociabilidade. Amarrada à lógica jurídica, equipara todos os seus indivíduos-membros unicamente ao dar-lhes a atribuição do *status* jurídico de “pessoa do direito”, um *status* que não tem, portanto, como satisfazer às demandas pela autonomia e autoestima plenas. Nesse sentido, seu conceito de reconhecimento coincide com aquele encontrado na filosofia política de Hegel.

Foi justamente daí que a teoria do reconhecimento extraiu seu impulso principal. Lançou a tese de que somente um conceito forte de reconhecimento, não comprometido apenas com a juridificação abrangente das relações sociais, seria capaz de dar conta das diferenças existentes, tomá-las a sério e atribuir-

³ Ver Flickinger (2006), sobretudo o primeiro ensaio.

-lhes legitimidade própria para a construção de relações sociais mais justas e solidárias. Ninguém deveria dar-se o direito de impor aos outros suas próprias regras do jogo. Diante da dinâmica de desenvolvimento da sociedade pluricultural e multiétnica, essa reivindicação não pode ser subestimada. A luta pelo reconhecimento deveria ser entendida como luta por um leque mais amplo possível de projetos e oportunidades de vida, dando voz, também, àquelas opções que fogem à normalidade niveladora. Para isso, seria necessário que todos obtivessem a chance de ver sua autonomia respeitada – supondo-se sua própria disposição de dar aos outros a mesma chance.

Concebido desse modo, o conceito forte de reconhecimento social leva em consideração a pessoa na sua íntegra, de modo que tudo o que dela faz parte e determina sua postura – sua biografia, as tradições às quais pertence e o ambiente social que vem influenciando sua socialização – é levado em conta. Todos esses aspectos compõem um conjunto de condições sob as quais se constroem as diretrizes morais do comportamento social. Assim, se tomarmos o processo educativo como espaço importante para a construção de experiências sociais, será fundamental trabalhar, também, essas questões.

Essas poucas pinceladas permitem-nos vislumbrar o quanto a teoria do reconhecimento poderá contribuir se aplicada ao campo da educação. Como não me é possível abordar todo o campo da práxis educativa, contento-me com a exposição do exemplo mais próximo à temática central dessa teoria. Escolhi um aspecto recalcado no dia a dia pedagógico, como que invisível e de difícil manejo. Trata-se da rede complexa de diretrizes ético-morais que, atuantes em diferentes esferas normativas do espaço pedagógico, vêm criando conflitos muitas vezes desapercibidos. Falo de referências normativas de caráter profissional, pessoal e institucional que influenciam a atuação e o comportamento tanto dos educandos quanto dos educadores. Antes de

revelar a contribuição da teoria do reconhecimento à solução dos problemas daí oriundos, é preciso chamar a atenção para a constelação estrutural que cria um potencial de conflito subestimado.

A heterogeneidade de diretrizes ético-morais

Qualquer trabalho profissional realiza-se num espaço social mais ou menos organizado institucionalmente. Nesse ambiente, confluem as mais diversas convicções e exigências dos operadores que nele trabalham. O campo pedagógico não foge à regra. Mesmo sem poder tematizar o horizonte amplo das orientações ético-morais que interferem no trabalho educacional, quero trazer à tona, pelo menos, três ambientes normativos que operam na práxis educacional e cuja referência mútua não é nada pacífica: o processo de socialização, a profissionalização dos educadores e a racionalidade institucional.

Querendo ou não, cada pessoa passa por um processo específico de socialização, ao longo do qual se formam e consolidam as convicções e normas ético-morais, que se tornam as diretrizes da postura e dos hábitos pessoais. Trata-se de orientações a partir das quais cada pessoa decide e constrói sua rede social e seu modo de atuação. O fato vale tanto para os educandos quanto para os educadores.

O segundo ambiente normativo experimenta-se na formação e atuação profissional dos educadores. O objetivo de tais normas é a definição e a compatibilização de conteúdos e procedimentos metódicos à base de conhecimentos cientificamente fundamentados. Porém, as normas, às quais a atuação profissional se vê submissa, formulam obrigações nem sempre compatíveis com as convicções pessoais ou com as diretrizes da ins-

tuição. Muito pelo contrário, podem transformar-se em fonte de duros conflitos.

Como se isso não bastasse, uma terceira esfera de normatização ético-moral entra em jogo e tem de ser lembrada, a saber, a das instituições de ensino e formação. Dependendo da orientação dos detentores das instituições, exige-se o respeito por diretrizes ideológicas não necessariamente legitimadas por razões pedagógicas. A constelação é típica para os sistemas de educação nos quais existe ainda, ou de novo, grande influência por parte da Igreja ou de outras instituições ideologicamente comprometidas. No intuito de concretizar o potencial de conflitos daí provindo, vale relatar alguns exemplos ligados a cada uma das esferas mencionadas.

No que se refere à construção de hábitos sociais, é necessário entender sua formação como resultado da combinação entre as disposições pessoais e o respectivo ambiente social. Quem cresce na vila, por exemplo, vê-se integrado a outros modos de sociabilidade, diferentes daqueles de um jovem de classe média ou alta, cujas condições de vida são mais favoráveis. Quero relatar uma experiência típica ocorrida em escola de bairro pobre. Um garoto de nove anos chegava repetidamente atrasado em sala de aula. Um dia a professora perdeu a paciência e o xingou e até o humilhou diante dos demais colegas. Em vez de revoltar-se, o garoto – com o jeito submisso – não tentou explicar ou justificar seu comportamento. Pelo contrário, para surpresa da professora, continuou chegando atrasado. Cada vez mais irritada, a professora decidiu excluí-lo das aulas. O conflito, afinal, somente se resolveu quando um amigo do garoto decidiu contar à professora que os atrasos são sempre causados pelo fato de o garoto – cuja mãe solteira saía de madrugada para o trabalho – ter de levar a irmã menor diariamente à creche. O hábito de submissão incondicional a qualquer autoridade, aliado à tentativa de esconder o estigma da extrema pobreza, havia levado o menino a não dar explicações constrangedoras. Sem

ousar justificar-se, ele assumia, assim, todas as consequências do conflito que, gerado por circunstâncias sociais fora de seu alcance, ficava naturalmente insolúvel.

Conflitos semelhantes também são observados do lado dos profissionais da educação. Não há dúvidas quanto ao fato de que a origem social desses conflitos influencie, em ampla escala, a sua relação para com o aluno, a avaliação e a interpretação das circunstâncias particulares desse sujeito. Tal como o aluno, cada profissional carrega consigo a sua biografia, um fardo do qual não se pode desfazer. Consciente ou inconscientemente, essa herança determina seu relacionamento social no cotidiano da práxis educativa, provocando divergências entre a sua interpretação pessoal e aquela profissional em relação ao educando. Pesquisas empíricas confirmam a tese. Existem muitas investigações em nível internacional que apontam, por exemplo, para uma interdependência direta entre a origem social dos jovens e as chances de sua formação escolar.⁴ Pesquisas semelhantes, referentes ao vínculo entre a origem social dos educadores e a sua postura profissional, ainda são escassas, exceto na área do serviço social.⁵ A diversidade das raízes biográfico-sociais, que definem a postura ético-moral dos educadores, indica, na verdade, um alto potencial de conflito. A sua postura, por exemplo, fator implícito na atuação do profissional em relação ao educando, opõe-se à política administrativa, que, por razões sobretudo jurídicas, vê-se obrigada a uniformizar e burocratizar a atuação profissional dos educadores. A racionalidade burocrática exige o nivelamento das condições de ensino e aprendizagem, reprimindo, ao máximo, os impulsos individuais dos atores.

⁴ Esta é uma das deduções mais significativas das pesquisas internacionais, conhecidas sob a abreviatura “Pisa”.

⁵ É provável que o impulso mais forte para tais pesquisas tenha algo a ver com o alto grau de organização da categoria e sua forte influência na articulação dos pilares da formação. Além disso, o interesse em descobrir a relação entre a origem social dos profissionais e sua influência na práxis pedagógica vê-se reforçado pela alta porcentagem de mulheres. Ver, p.e., Christoph Sachße (1986) e Weinheim (2003).

O segundo referencial de diretrizes ético-morais traz à tona a formação dos profissionais da área. Em princípio, cabe à categoria definir e revisar, junto aos órgãos competentes, as diretrizes a serem observadas pelos profissionais quanto à sua postura. Sua função imediata deveria consistir em combater a confusão e a incerteza causadas pela variedade difusa de ideias pedagógicas, científica ou politicamente fundamentadas. Tais diretrizes deveriam garantir um nível mínimo de equiparação tanto dos objetivos quanto dos métodos. O atual debate sobre a concessão de maior autonomia para as escolas aponta, justamente, para tais problemas. A definição do perfil e da administração da escola deveria ficar nas mãos dos profissionais da escola, ou estar-se-ia, assim, incrementando a confusão já existente no campo da educação? Como reduzir essa complexidade?⁶

Há outra razão importante que leva a que o trabalho educativo dificilmente possa renunciar as normas niveladoras: as diretrizes profissionais delimitam o alcance e o limite da responsabilidade dos profissionais, oferecendo-lhes, assim, certa segurança. Aquele que age segundo as regras profissionais do jogo não pode ser responsabilizado por resultados negativos de sua atuação. Claro que, para os profissionais, isso é sempre bem-vindo! E não surpreende que a maioria dos educadores, sobretudo os mais espertalhões, prefira seguir à risca as regras profissionais a fazer experimentos inovadores, com maior chance de fracassar. São poucos os que se dispõem a abrir mão desse chão firme de sua práxis profissional.

Passo ao relato de experiência elucidativa dessa situação. Existe, na verdade, um consenso pedagógico segundo o qual a educação visa a levar os jovens à maioridade, tornando-os ca-

⁶ Ver o debate atual sobre a política educacional no Rio Grande do Sul. Por mais vantajoso que pareça, o aumento da autonomia das escolas traz consigo a transferência parcial da responsabilidade política para dentro da instituição escolar e a implementação de uma estrutura de concorrência mercantil entre as escolas, sem equipá-las com os recursos necessários.

pazes de conquistar autonomia e autoestima. De fato, a pedagogia faz uso do ensaio de Kant (1985), que se pergunta “o que é esclarecimento?”, para nortear sua posição a esse respeito. No entanto, a rotina diária do processo educativo age na contra-mão desse consenso. Essa prefere que o educando submeta-se a regras e rituais prescritos, sem perguntar-se se tais rituais seriam compatíveis com a conquista da maioria por esse sujeito.

Ocorrem-me, nesse sentido, duas experiências para caracterizá-lo. Certa feita, a tarefa de escrever uma pequena dissertação acerca do esporte que mais lhe agradava levou determinado aluno a uma situação embaraçosa. Ele escolheu o jogo de xadrez, que, segundo suas palavras, seria um “esporte de pensar”. Nada mal, diríamos; essa seria de fato uma ideia fantástica! Aconteceu, porém, de a ideia não ser bem acolhida pelo professor, por não corresponder às suas expectativas, nem às diretrizes do currículo escolar. O professor, na verdade, irritou-se. Tomou como escárnio a escolha do aluno, uma espécie de afronta a seus próprios critérios profissionais. Para sua surpresa, o aluno teve seu trabalho recusado por “desrespeito” aos princípios profissionais e curriculares, sendo “salvo” pela intervenção da psicóloga da escola...

O segundo exemplo reporta-se a situações bastante frequentes na área da educação informal, ou seja, fora da escola. Refiro-me ao trabalho com meninos de rua ou com subculturas juvenis. Levados por condições adversas ou, mesmo, agindo por vontade própria, muitos jovens escolhem caminhos inusitados de sobrevivência pessoal, desenhando formas de vida social alheias a quaisquer expectativas de “normalidade”. Nesses casos, o conflito entre esses jovens e os profissionais – por exemplo, os sociais-pedagogos – caracteriza-se por uma situação paradoxal, pois o compromisso pedagógico poderia levar esses últimos a buscar reintegrá-los exatamente naquela lógica social

de que tinham conseguido escapar. Ao mesmo tempo, também segundo esse compromisso pedagógico, os profissionais buscariam levá-los a alcançar sua própria autonomia e competência, despertando neles o espírito crítico. Um beco aparentemente sem saída! Qual poderia ser o sucesso dessa tentativa de (re) integração de jovens marginalizados no mesmo sistema que os marginaliza?

Como já aponteí, a terceira área que gera conflitos ético-morais no campo pedagógico é marcada pelas instituições educativas. O cenário é pouco transparente e resulta da história da educação, considerando-se que somente a partir da década de 1930 atribuiu-se ao Estado brasileiro a obrigação de estabelecer um sistema educacional abrangente. Depois de ter sido dominado por instituições ligadas, sobretudo, à Igreja ou gerenciado por instituições filantrópicas, o sistema caracteriza-se, hoje, por um complexo referencial ideológico que produz um amplo leque de diretrizes ético-morais, apoiadas tanto em entidades de cunho religioso ou antroposófico quanto em escolas públicas ou étnicas. Os princípios ideológicos defendidos pelos detentores dessas instituições definem ou, no mínimo, influenciam o trabalho cotidiano nos âmbitos pedagógico e social. Entretanto, as orientações assim prescritas pelas diretrizes ideológicas tendem a gerar conflitos de difícil solução. Três temas recentemente discutidos confirmam essa minha afirmação: primeiro, os debates acirrados entre as visões darwinista e criacionista do homem vêm abalando não apenas o ensino da biologia. A adesão a uma ou outra das posições não se fundamenta em argumentos pedagógicos mais convincentes, senão depende da ideologia defendida pelo respectivo regedor da escola. É inevitável que esse conflito se transforme em fonte de insegurança para todo trabalho pedagógico. Segundo, a influência partidária na definição de conteúdos e currículos das escolas públicas leva a que as reformas necessárias do ensino decidam-se muito

mais de acordo com o projeto da maioria política do que à base da discussão racional entre os profissionais da área. Terceiro, o princípio de subsidiariedade e a doutrina social, defendidos pela Igreja Católica desde a década de 1990, dá às instituições filantrópicas – como detentores civis das escolas – o poder de definir as diretrizes dogmáticas de seu trabalho, sem controle abrangente por parte do sistema secular. Acontece que, em regiões onde não existem alternativas, os pais são obrigados a mandar seus filhos a uma escola com orientação religioso-ideológica por eles nem sempre compartilhada.

Somando-se essa multiplicidade de diretrizes institucionais aos conflitos de orientação antes referidos – à base da socialização pessoal ou dos compromissos profissionais –, enfrentamos um cenário perturbador. Nem no interior das esferas tratadas, nem na relação entre elas há um fio de orientação ético-moral transparente. Destarte, gera-se uma rede de reivindicações ético-morais, em parte, contraditórias, de modo que as pessoas que aí atuam passam a justificar suas opções segundo o referencial que bem lhes aprouver. Assim, fica difícil construir um ambiente social capaz de impor ao processo de formação um objetivo aceito por todos. Como ninguém consegue fugir dessa situação complexa, tendo de mover-se dentro dessa constelação pouco transparente, é inevitável que surja uma situação de enorme desconforto, ou, melhor, um impasse que – eis a minha tese – cria um sistema perigoso de desresponsabilização institucionalizada, pois o conflito entre as diretrizes ético-morais permite que cada ator tire vantagens em seu favor.

Para tornar o jogo de desresponsabilização compreensível, faço um empréstimo à figura psicanalítica do *double-bind*, ou àquele estágio que precede a esquizofrenia, quando os doentes mentais escolhem entre dois níveis de comunicação com seu ambiente social, a fim de evitar o confronto com a origem de seu distúrbio mental. Porém, enquanto o doente mental oscila ape-

nas entre dois níveis de comunicação, o conflito entre as diretrizes ético-morais de quem está trabalhando na área da educação constitui-se de um referencial mais complexo. Faz sentido qualificá-lo como *triple-bind*. Com isso, quero dizer que o educando, ou o profissional, pode justificar sua atuação escolhendo, dentre os três referenciais normativos, exatamente aquele que os descarrega da responsabilidade pelas consequências de seus possíveis erros. Como administrador de uma instituição educativa, por exemplo, consigo eximir-me da responsabilidade, alegando o fato de prevalecerem, nesse caso, as diretrizes dos pedagogos, sobre as quais não tenho influência alguma, ou vice-versa. O pedagogo pode desculpar sua atuação responsabilizando o administrador por este exigir a validade prioritária da racionalidade burocrática; ou, com a legitimação biográfica das minhas convicções religiosas, posso defender-me diante de certas exigências profissionais com as quais não concordo (esse é um problema que cresce não apenas com o alastramento das mais variadas seitas); ou o profissional joga a responsabilidade sobre as normas ideológicas defendidas pela instituição no intuito de escapar à pecha de ter falhado profissionalmente. Quantas vezes a aplicação de um castigo na escola é defendida pelos próprios pais, com o argumento de que eles mesmos teriam sido castigados assim na infância e “com bons resultados”? No entanto, a aplicação do castigo é, por princípio, repudiada por razões pedagógicas, ainda que, em situações de extrema violência por parte de alunos, o profissional não encontre outra saída para salvar a própria pele – em algumas situações, literalmente? Não é, às vezes, mais cômodo para os educadores, a fim de evitar decisões difíceis, apontarem a prevalência das diretrizes institucionais? Como vemos, a multiplicidade das fontes orientadoras do trabalho educativo aumenta as chances de “tirar o corpo fora” e de “jogar” com as diversas diretrizes em favor da própria “inocência”. A rede complexa dos referen-

ciais normativos transforma-se em instrumento poderoso para alcançar vantagem própria, convidando a deslocar as responsabilidades de um referencial ético-moral para o outro.

Não há como manejar tais divergências, a não ser por meio da busca e da introdução de condições comuns que sirvam como base orientadora para todos os envolvidos. E é exatamente aí que a teoria do reconhecimento encontra o seu campo de manobra. Essa teoria defende um pressuposto ético-moral que visa a compatibilizar a ideia de autonomia e autoestima pessoais – diretrizes primordiais do processo educativo – com o estabelecimento de relações sociais justas e solidárias. Em outras palavras, entende que o processo de educação e de formação somente poderá surtir efeito positivo se for interpretado, antes de tudo, como campo de experiências sociais.

Para essa teoria, a formação não se esgota na aprendizagem de conhecimentos, ideias ou métodos, mas intenta refletir o desenvolvimento de competências sociais mediante a educação moral dos educandos. É disso que a teoria nos lembra e nisso consiste, a meu ver, sua principal contribuição em relação ao campo da pedagogia. Pergunta-se, portanto, pelas suas propostas no sentido de uma saída para os conflitos ético-morais referidos.

Possibilidades de manejar as divergências ético-morais

A preocupação que hoje domina os debates pedagógicos concentra-se nas questões das técnicas de ensino, da definição dos conteúdos a serem ensinados e da organização do sistema institucional do ensino. A elaboração de concepções didáticas, curriculares e organizacionais emperram a maior parte dos esforços, tanto teóricos quanto práticos. A pedagogia pare-

ce perder cada vez mais de vista que o sucesso dos processos educativos depende da construção adequada da relação ensino/aprendizagem como área de experiência essencialmente social. O processo educativo não pode prescindir da construção, experiência e reflexão de seu ambiente social. Falando acerca do “eros pedagógico”, os filósofos gregos mostraram ter plena consciência da importância pedagógica da constelação social. A teoria do reconhecimento coloca o dedo nessa ferida, lembrando que a educação depende de relações sociais ética e moralmente justificáveis – eis seu primeiro recado. Dito de outro modo, o processo educativo funcionará, única e exclusivamente, se for entendido, também, como experiência social, ao longo da qual cada um dos envolvidos se conscientiza do fato de lidar com outros indivíduos autênticos, que carregam consigo experiências biográficas, orientações culturais específicas e normas ético-morais próprias.

Resumindo, uma vez que o sucesso do processo educativo depende essencialmente da experiência social que este oportuniza, precisa-se de um critério ético-moral capaz de dar conta desse fato e de encontrar aceitação geral. A teoria do reconhecimento responde a essa demanda, ao fazer do reconhecimento mútuo a diretriz ético-moral por excelência no palco social. Na área educacional, isso significa que o educador tem de dar ao educando as condições de desenvolver sua autonomia e autoestima, não obstante a assimetria inegável na relação institucional, mas a diretriz exige também do educando o reconhecimento da autoridade pragmática do educador. O processo educativo deveria incentivar a compreensão mútua desses papéis – eis o segundo recado principal que a teoria do reconhecimento envia à pedagogia. Perguntado sobre as consequências que daí resultam para a práxis pedagógica, resta-me indicar algumas reivindicações.

Primeiro, a recuperação do caráter eminentemente social do processo educativo exige que se procure obter maior conhecimento sobre os atores envolvidos, isto é, sobre a origem, a socialização e o contexto normativo de suas experiências e posturas ético-morais. Ainda que eu não queira negar a validade de levantamentos estatísticos, cujos resultados desenham um panorama do *status quo* do sistema educacional, tais pesquisas não alcançam os motivos implícitos, muito menos a origem obscura de influências sociais que condicionam a orientação ético-moral dos indivíduos. Tais indicadores somente viriam à luz por meio de estudos qualitativos, de estudos, portanto, que não se satisfizessem com descrições fenomenológicas, senão que procurassem detectar os impulsos não imediatamente acessíveis na fala ou no comportamento dos entrevistados. Precisa-se da análise exemplar de narrativas e biografias, a fim de revelar as causas clandestinas que levam as pessoas a assumirem uma determinada postura; uma demanda que se refere tanto aos educandos quanto aos profissionais ou administradores da área.

Segundo, a meu ver, a formação dos educadores carece até hoje da preocupação com o papel substancial das experiências sociais nos processos de ensino e formação. A competência social dos profissionais ainda é pouco contemplada pelos currículos de sua formação.⁷ Ao contrário, a insistência na suposta objetividade do conhecimento, a falta de vínculos com as experiências cotidianas dos alunos, ou o crescimento indiferenciado do ensino a distância dificultam e até inibem a concreta experiência social, à base da qual se constrói o espaço pedagógico. Tal fato redundaria em que nem questões do reconhecimento social, nem aquelas que abrem chance aos alunos de conquistarem autonomia e autoestima atinjam maior relevância.

⁷ Penso, por exemplo, em técnicas de mediação de conflitos ou nas experiências com práticas restaurativas, já bem-sucedidas na área de terapia familiar e no sistema penal.

Terceiro, a abertura do campo educativo para a tecnologia de informática é, sem dúvida, um fator positivo e irreversível, pois facilita a democratização do saber, dando, assim, as condições para que sejam incluídos pessoas e grupos antes excluídos do intercâmbio informacional. No entanto, existem sérios riscos no lado avesso desse progresso, sendo a virtualização dos espaços pedagógicos acompanhada pela perda das oportunidades de viver experiências sociais. É fácil, no mundo virtual, escapar às irritações geradas inevitavelmente no encontro real; basta desligar a técnica para que as dificuldades se evaporem. Perdem-se os desafios reais provocados pelo convívio social, seja na sala de aula, seja no vir ao encontro dos companheiros no *peer-group*. Trata-se da supressão de uma aprendizagem social que não pode ser compensada nem mesmo pelos melhores métodos didáticos do ensino a distância. Justamente aqui o recado da teoria de reconhecimento nos é de grande valia, porque lembra que não basta contar com os desafios de um pluralismo social e cultural, mas é necessário enfrentá-lo como palco privilegiado da aprendizagem intersubjetiva.

Quarto e último aspecto, acredito ser urgente que se ofereçam – tanto aos alunos quanto aos educadores – maiores oportunidades de tematizar as dificuldades e irritações pessoais gestadas na arena educativa. É preciso que se criem espaços dentro e fora da instituição para trabalhá-las. Daí, os embates sociais serviriam para reconquistar o respeito mútuo, uma (re) conquista da autoestima – é preciso insistir –, na qual repousa todo o processo educativo. Enquanto cada personagem dessa arena de formação pedagógica continuar atada à sua própria herança social e aos velhos hábitos arraigados, sem que se lhe abra a oportunidade de torná-los transparentes para si mesma e para os outros coadjuvantes, qualquer esforço pedagógico de implementar a postura de respeito e reconhecimento mútuos esbarrará em uma resistência oculta. E é justamente aqui que

saliento o papel da teoria do reconhecimento para a relação pedagógica – porque exige um novo marco social, mais justo e solidário, como sua base.

Referências

BERTRAM, G. Hegel und die Frage der Intersubjektivität. *Deutsche Zeit-Schrift fuer Philosophie*, Berlin: Akademie Verlag, v. 56, n. 6, 2008.

FLICKINGER, H. G. *Em nome da liberdade: elementos de uma crítica do liberalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

_____. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chaves na formação. *Educação*, Porto Alegre: Edipucrs, v. 34, n. 1, p. 7-13, jan./abr. 2011.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

HERMANN, N. M. A. O outro na intersubjetividade. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; KUIAVA, Everaldo Antonio (Orgs.). *Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011. v. 1. p. 433-444.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KANT, I. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. (Textos Seletos).

MÜHL, E. H. Habermas: racionalidade, alteridade e educação. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antonio (Orgs.). *Pensar sensível*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011. v. 1. p. 445-462.

SACHSSE, C. *Mutterlichkeit als Beruf (Espírito maternal como profissão)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

Reconhecimento e educação

Thomas Kesselring

O reconhecimento mútuo é a base da interação educativa. A criança pequena reconhece, sim, os seus educadores como autoridades, e os adultos reconhecem, sim, os educandos como seres humanos. No entanto, esses fatos não são quase triviais? Sim e não. Sim, pois dificilmente haverá educador que os negaria; não, pois não é muito claro como esses fatos se explicam, nem o que implicam. Questões como essas são muito importantes, na medida em que na sociedade contemporânea o reconhecimento no sentido ético está sofrendo uma erosão considerável. Aparentemente, a sua gênese passa hoje por riscos cujo diagnóstico talvez não seja irrelevante.

A contribuição a seguir concentra-se em quatro questões: 1) o que exatamente significa “reconhecimento”?; 2) qual é o seu papel como base da interação educativa?; 3) qual é a origem do reconhecimento e qual é a sua gênese?; 4) por que o reconhecimento corre o risco de ser prejudicado na sociedade atual? A linha argumentativa é bipartida: na primeira parte, explico por que não concordo com as teorias que relacionam “reconhecimento” e “luta”. Na terceira e quarta partes, exponho as minhas teses sobre a gênese do reconhecimento. Num excurso intercalado na segunda parte, preparo o fundamento para responder às questões levantadas.

Discussão sobre a origem do reconhecimento e a sua gênese

Reconhecimento e luta

Hoje é chique falar em “luta pelo reconhecimento”. Esse conceito sugere a ideia de que o reconhecimento resulta de uma luta – concepção que tem sua história ancorada na tradição neomarxista e inspirada pelo jovem Hegel. Na obra *Fenomenologia do espírito*, ele explicou a gênese da autoconsciência com uma luta até a morte. “Luta pelo reconhecimento” é, inclusive, o título de um livro do filósofo alemão contemporâneo Axel Honneth (2003). No entanto, pretendo mostrar a seguir, as relações entre “luta” e “reconhecimento” são ambíguas.

A luta como pressuposto do reconhecimento

Às vezes, sim, o reconhecimento nasce da luta. Mahathma Gandhi organizou uma luta não violenta contra o poder colonial inglês na Índia e venceu. Em mais de vinte anos de prisão, Nelson Mandela lutou contra a *apartheid* na África do Sul e, finalmente, conseguiu superá-la. Nesses casos, o vencedor tornou-se herói, conhecido pelo mundo inteiro e pelas gerações seguintes. O que levou ao reconhecimento não foi apenas a vitória sobre uma potência que parecia inexpugnável, mas também a estratégia não violenta pela qual a luta foi conduzida. Casos como esses ocorrem na história da humanidade, mas são relativamente raros. Oferecem-nos material rico para a identificação com os oprimidos que se liberaram do jugo e, com isso, influenciaram profundamente a filosofia política. Honneth lembra as reflexões de Frantz Fanon (1952; 2002) sobre a luta dos colonizados nos seus livros *Lescondamnés de la terre* e *Peaunoire*,

*masques blancs*¹ (Honneth, 1992, p. 251-256). Em Paulo Freire, o oprimido vence o opressor. Nos escritos de Hegel, o servo vence o senhor. No Antigo Testamento, Davi derrota o gigante Golias. Todos esses exemplos falam da luta de povos, etnias ou classes sobre os seus opressores. A luta sempre ocorre entre dois coletivos. O senhor, o patrão, Davi e Golias representam sociedades, ou comunidades, ou grupos.

Contudo, nenhum desses exemplos nos permite tirar conclusões sobre os “mecanismos” que levam uma pessoa, no seu desenvolvimento individual, a adquirir reconhecimento. Sem dúvida, há pessoas que ganharam reconhecimento e autoconfiança com as lutas que travaram. Mas onde há luta, normalmente, também há perdedores. O duelo, por exemplo, é uma luta entre dois indivíduos que resulta na morte de um deles. Aquele que morre apenas pode esperar reconhecimento póstumo, mas o vencedor, normalmente, tampouco é reconhecido como herói; às vezes, ele tem de fugir como proscrito...

Motivos para lutas entre indivíduos

Certa forma de luta é frequente entre pessoas que brigam por causa de um bem ao qual todas elas aspiram. Honneth alude a isso quando menciona a concorrência por bens escassos (Honneth, 1992, p. 265) e a tensão entre interesses opostos. Nesses casos, no entanto, o reconhecimento nem é o motivo nem necessariamente é parte do resultado da luta. Outro motivo para interações não pacíficas, a experiência de injustiça moral (Honneth, 1992, p. 259)², pressupõe que a pessoa atingida já saiba de antemão o que é reconhecimento no sentido moral; essa, então, deve ter outra fonte, não a luta. Um terceiro moti-

¹ Refiro-me à versão alemã desse livro; as citações são baseadas na minha tradução.

² A experiência de injustiça moral tem várias faces: desrespeito e formas de lesões pessoais (HONNETH, 1992, p. 261), desconsideração (p. 264), ofensa e humilhação (p. 263), honra desrespeitada (p. 217), negação de respeito no sentido jurídico e social (p. 265).

vo, bem diferente, por lutas, é a pretensão de ser reconhecido. Em tais casos, a luta normalmente não ocorre de forma física. Se houver luta, será, então, mais adequado falar aqui em luta metafórica.

Se existe um tipo particular de luta que leva ao reconhecimento, qual é? Não vejo critérios para distinguir este de outros tipos de luta. Na sociedade contemporânea, por exemplo, o terceiro tipo de luta – luta com base na competição – é muito frequente. Parece-me que não é esse o tipo que Honneth quer focalizar, mas não vejo critérios para excluí-lo da sua teoria: as sociedades ocidentais (pós-)modernas são de mercado, e uma das bases do mercado é a concorrência entre consumidores que visam à mercadoria com a melhor qualidade por um dado preço, entre empresas que tentam conquistar um setor em evidência, entre países que competem pela expansão da sua economia. O espírito competitivo que permeia a ideologia neoliberal não se limita ao âmbito econômico. Ele marca, também, as relações interpessoais. Nisso, as mídias exercem grande influência: quais canais televisivos são os mais vistos? Qual noticiário é o mais ouvido? Qual jornal é o mais lido? Quem é a pessoa mais presente nas mídias? Comparações como essas acompanham a convivência dos homens pós-modernos (em sociedades midiáticas): quem tem seu nome, seu retrato conhecido por todos? Quem é a pessoa da qual mais se fala? Quem é o mais poderoso ou mais rico? Quem é o autor mais lido, o jovem que melhor aparece no vídeo, a rainha da beleza? Esse jogo de comparação já ocorre entre adolescentes e, mesmo, entre crianças. Na sociedade contemporânea, a competição é ubiqüitária. A “luta” também o é, especialmente no Brasil. A frase “sempre na luta!” lembra a canção revolucionária “a luta continua!”. Na maioria desses contextos, no entanto, a palavra “luta” escorrega para o âmbito metafórico...

Quanto ao reconhecimento, muitas questões centrais permanecem em aberto

Qual é o sentido do conceito de reconhecimento e quais são as suas conotações mais importantes? O que importa, ser reconhecido por alguém (qualquer pessoa?), por uma pessoa determinada, por um grupo de pessoas (qual?), ou pelo número maior possível de pessoas? Como alguém quer ser reconhecido: como portador de quais capacidades ou qualidades? Há muitas razões, muitos aspectos possíveis que podem nos levar a reconhecer alguém: o garoto mais forte, a menina mais *sexy*, o empresário cujo negócio cresce mais rapidamente, o maior artilheiro do campeonato, a senadora mais votada, o maior produtor de cocaína, o maior sonegador de impostos... Superlativos como esses permanecem intocados por critérios éticos. O que conta é ser reconhecido como alguém que se destaca dos outros por uma qualidade qualquer.

Critica desta abordagem

Sem dúvida, luta e competição permeiam a vida cotidiana em nossas escolas e marcam os processos educacionais. No entanto, o que seria, na área educativa, o valor da luta e da competição? O que luta e competição têm a ver com a relação entre os alunos, entre crianças e adultos? Em que sentido a luta e a competição facilitam ou aceleram o processo educacional, a aprendizagem escolar, os processos de formação em geral?

A resposta parece simples: a mentalidade competitiva faz parte do *Zeitgeist* neoliberal, mas na educação não merece apoio. O que importa é o espírito da cooperação, não aquele da concorrência. A aptidão de promover em conjunto objetivos coletivos, não a estratégia de inculcar nos outros preferências individuais.

Aqui, poder-se-ia fazer a objeção de que concorrência e competitividade não são invenções da era neoliberal, pois desde sempre fazem parte da vida humana. Concordo! A competitividade é mesmo um motivo central da evolução. Os seres vivos que passam pela “seleção natural” podem ser vistos como os vitoriosos na “luta pela sobrevivência”. No entanto, na evolução também ocorre muita cooperação (Kropotkin, 1902), embora quase nenhum biólogo hoje fale dela³ (rara exceção: Bauer, 2006; 2010). A competição é algo natural, sim, mas não o único “motor” da evolução.

Mais importante: onde há escassez, ou seja, onde a demanda por um produto supera a oferta, surge a concorrência. Partindo desse fato, podemos concluir que a competição não é uma tarefa na qual os nossos filhos deveriam ser introduzidos pelas escolas. Ao contrário, a cultura humana deve-se à cooperação, não à competição. A cooperação dentro de uma comunidade pressupõe que os seus membros estejam dispostos a participar na realização de objetivos comuns. O que deve ser treinada, então, é a colaboração, não a concorrência, nem a luta.

Por isso, não se deve admirar que a literatura clássica da psicologia do desenvolvimento não relacione o reconhecimento com a luta, nem com a competição. Não é por acaso que, no seu livro sobre a “luta pelo reconhecimento”, Honneth sequer fale frequentemente de lutas. Já no índice do livro, nos primeiros seis dos nove capítulos, o motivo da luta só aparece numa em cada dez páginas. Nas obras do jovem Hegel, de onde Honneth (1992, cap. 3) tira o seu motivo, ele se limita a esboços nem sempre coerentes. Honneth refere-se às teses de Hegel como

³ Quero chamar a atenção do leitor para a literatura recente sobre a importância da cooperação não apenas na cultura humana (TOMASELLO, 1999; 2008; 2009), como também na convivência entre animais (BAUER, 2006; DE WAAL, 2009), e a literatura recente sobre o papel da empatia no reino animal (DE WAAL, 2010). No século XVIII, Adam Smith já sublinhou o papel da empatia pela convivência humana (SMITH, 2009). Sobre o tema, veja, também neste volume, a contribuição de Bombassaro (2011).

sendo “difíceis de destringir e altamente especulativas” (1992, p. 112). Quando tenta examinar a validade da argumentação hegeliana, transferindo-a para o “pensamento pós-metafísico”, ele estabelece três perguntas: é verdade – 1) que existem níveis subsequentes de reconhecimento?; 2) que cada forma de reconhecimento recíproco corresponde a um tipo de desrespeito social?; 3) que esse desrespeito cada vez mais desencadeia conflitos sociais? Porém, logo em seguida, Honneth surpreende o leitor anunciando que não vai responder à terceira pergunta, justamente aquela sobre o papel da luta (1992, p. 113). O pensamento pós-metafísico, explica Honneth, não lhe oferece o material suficiente! Por isso, ele pretende tratar a terceira questão apenas no final do livro, num esboço com teses empiricamente não verificadas.

Para reconstruir a gênese do reconhecimento, portanto, temos de procurar outras fontes e outras vias, ainda que as erupções do pensamento neoliberal as tenham coberto com cinzas vulcânicas. Nas partes que seguem, tentarei escavá-las...

Reconhecimento e comunicação

Vale a pena começar a escavação nos arredores do conceito de comunicação. Em nosso congresso, várias mesas-redondas abordaram esse conceito, e a associação entre reconhecimento e comunicação foi a segunda mais frequente, depois daquela entre reconhecimento e luta. O que é comunicação? Numa primeira abordagem, podemos dizer que quem se comunica transmite, mediante a linguagem, uma informação para alguém. Pessoas que se comunicam trocam informações.

A comunicação baseia-se na busca filosófica da verdade, e Jürgen Habermas tentou, não por acaso, elaborar uma ética a partir do agir comunicativo. A comunicação, no entanto, é um campo com áreas pantanosas, onde os pesquisadores se

arriscam a cair em falácias. A falácia mais comum é aquela que considera a comunicação como o fundamento da ética. É verdade, à primeira vista, poder-se-ia pensar que comunicar-se é uma atividade com particular valor ético, ao passo que calar-se seria, em comparação a isso, um comportamento não aberto ao outro e, portanto, egocêntrico, senão arrogante. Contudo, podemos distinguir quatro tipos de comunicação (Quadro 1A) e atribuir a cada tipo uma forma de interação não comunicativa (Quadro 1B).

Diálogo, discurso	Negociação	Debate	Polêmica, controvérsia
Argumentos	Estratégias	Propaganda	Coação, ameaça

Quadro 1A - Os quatro tipos de comunicação

Cooperação	Troca/Mercado	Competição (“luta”)	Conflito (“guerra”)
Todos visam a um objetivo comum perante o qual os interesses coincidem.	Interesses diferentes; tentativa de compatibilizá-los. Alocação dos interesses por conciliação.	Incompatibilidade parcial dos interesses. Convivência possível, mas difícil, pois cada participante prioriza os seus interesses.	Exclusão mútua dos interesses. Convivência dos participantes parece impossível.

Quadro 1B - Os quatro tipos de interação não comunicativa

Na literatura filosófica, os quatro tipos de comunicação não são claramente diferenciados com a devida nitidez. A maioria dos filósofos que tentam fundamentar a ética na comunicação comete uma segunda falácia, equiparando a comunicação com o discurso ou o diálogo, sem considerar os demais tipos.

Todas as formas de interação humana, inclusive a “luta”, e mesmo a interação bélica, têm seu equivalente na comunicação... Os tratos mais interessantes para a fundamentação da ética residem no discurso e no diálogo: ambos baseiam-se na troca de argumentos em prol da busca da verdade, na equidade dos participantes e no mútuo tratamento justo. Nisso se espelha a cooperação. Já na negociação e, mais ainda, no debate, a

argumentação cede lugar a manobras estratégicas pelas quais uns se impõem aos outros – o que não se associa à ética. Entretanto, o discurso e o diálogo seguem o paradigma da cooperação, da ação comunitária que visa a um objetivo compartilhado por todos os que colaboram...

Mesmo um congresso filosófico, comumente, não serve apenas para a busca da verdade. Em parte, esse é um empreendimento competitivo. Qual dos palestrantes atrai mais atenção? Qual consegue captar melhor o público? Qual tem seus escritos mais lidos? A competição entre cientistas, e até filósofos, pode facilmente causar atritos. Mas isso não impede que a palavra-chave, “comunicação”, se ofereça como ponto de partida para a busca das origens do reconhecimento.

Excursão: referências bíblicas, etimológicas e matemáticas

Referências bíblicas

Reconhecimento, de fato, tem algo a ver com comunicação. Apenas o reconhecimento comunicado pode tornar-se mútuo, ou, melhor, pode tornar o reconhecimento mútuo consciente. Porém, reconhecimento também tem algo a ver com conhecimento. Para verificar esse fato num pequeno experimento, convido os leitores a estudarem algumas frases dos primeiros capítulos da Bíblia, na língua original (Quadro 2A).

ותשא הוח תא עדי סדאהוֹפּוֹשח יִק רהתו,
תס ול ארק אוהו, וּב ול הדלי איהו, בּוּש ותשא תא עדי סדאהו
רְנַחְתָּא דלתו רהתוּתשא תאעדיִיִק רמאיו.

Quadro 2A - A palavra hebraica עדי

E Adão conheceu Eva, sua mulher, e ela concebeu e teve a Caim (Gên. 4,1).
E Adão conheceu sua mulher outra vez, e ela lhe deu um filho, e lhe chamou Sete (Gên. 4,25).
E Caim conheceu sua mulher, e ela concebeu e deu à luz Enoque (Gên. 4,17)

Quadro 2B - Tradução portuguesa. A palavra “conhecer”

Existe, portanto, uma área na qual comunicação e conhecimento coincidem, pelo menos parcialmente. No que segue, irei indagar um pouco mais sobre essa área.

Referências etimológicas

Por estranho que pareça, nas línguas indo-germânicas, existem duas sílabas de som igual (*-gen -/-gon -[-gn -/-kn -]*), representando raízes das quais provêm grandes famílias de palavras, espalhadas pelas línguas mais distantes, do grego e do latim até o francês e o português, do hindi e do urdu até o inglês e o alemão. Uma dessas raízes é a origem de palavras como “conhecimento”, “reconhecimento”; a outra, de palavras como “gênese”, “nascimento” etc. Os Quadros 3A e 3B mostram a diversidade das palavras que se baseiam nessas raízes.

Português	Francês	Inglês	Alemão
conhecer cognitivo cogitar (re-)conhecimento	connaître cognitif cogiter (re-)connaissance (bien) connu	know cognitive knowledge re-cognition (well) known can	kennen kenntnis erkenntnis anerkennung (bem conhecido) (wohl) bekannt können kunst (arte) künstlich (artificial)
Grego	Latim	Português	
Γνωρίζω γιγνώσκω γνώθι σαυτόν γνώσις	cognoscere cogitare a-gnoscere gnosis pro-gnosis	conhecer cogitar re-conhecer re-conhece a ti mesmo gnose pro-gnose, pro-gnosticar pro-gnóstico	

Quadro 3A: Raiz (sílabas) I –gen- / –gon- [–gn- / –kn–]

Grego	Latim	Português	Inglês	Alemão
Γίγνεσθαι (surgir, devir)	gignere	ge(ne)rar	generate	generieren
γιγνόμενος (ter se tornado...)	(g)natus	ge(ne)rir nascido natalidade, natal		
γεννηθείς	cognatus (cog)natio (g)natura	cognatus nação natureza	cognate nation nature	nation natur
γένεσις	genesis	gênese genética gene genoma	genesis gene genome	genese genetik gen genom
(ΟΙΚΟ) γένεια (família)	genitalia gens	órgãos genitais gente	genitals kin (família)	genitalien
	gentes genus genus genocida generalis	gênero genocídio geral genuíno in-gênuo	kinship gender kind (tipo) genocide general genuine	genozid generell genuin
Γυνή/Γυναίκα (mulher)	generatio	ge(ne)ração	generation	generation kind (criança)

Quadro 3B - Raiz (sílabas) II –gen- / –gon- [–gn- / –kn–]

Essas raízes são, de fato, duas, ou uma só? Os linguistas não respondem com clareza.⁴ Referências etimológicas, naturalmente, não são provas no sentido filosófico. Apenas podem sugerir evidências em favor ou contra uma tese científica ou filosófica. Quanto maior a evidência que se consegue juntar em favor de uma tese, tanto mais parece confiável, mesmo se não houver qualquer “fundamentação última”.⁵

Francês	
connaissance	naissance
connaître (conhecer)	naître (nascer)

Quadro 4 - O parentesco entre as duas raízes parece evidente

Se houvesse uma conexão entre as duas raízes, qual seria? De que forma se relaciona o significado de expressões como “conhecer”, por um lado, e “gerar”, “fazer nascer”, “fazer crescer” etc., por outro? Lembrando as sentenças bíblicas, poder-se-ia, numa primeira abordagem, pensar no amor, particularmente no eros e na atração sexual. Para Honneth, o amor é a primeira e mais básica dimensão do reconhecimento.⁶ Nisso, ele se refere ao jovem Hegel, que tinha refletido muito sobre o amor. Primeiro, Hegel pensou que a coesão da sociedade devia-se a um conjunto de relações amorosas, quase eróticas (Honneth, 1992, p. 65); depois, limitou-se a escrever, numa anotação marginal, que no amor o “eu inculto, natural” (*das ungebildete, natürl-*

⁴ Na década de 1970, Georges Redard, professor de linguística na Universidade de Berna (e reitor dessa instituição), explicava nas suas preleções por que não se pode provar que as duas raízes são idênticas nem que não o são.

⁵ Popper falava em hipóteses, não em teses, mas o sentido é o mesmo. Evidentemente, qualquer tese ou hipótese pode ser falsificada se (ou uma consequência tirada dela) é refutada por uma observação empírica (POPPER, 1935). No entanto, como Lakatos, Feyerabend e Kuhn (1962) mostraram, na história das ciências naturais, as instâncias falsificantes desempenharam papel muito mais marginal do que acreditava Popper.

⁶ Honneth relaciona o motivo da luta com três níveis de reconhecimento: ao amor (eros), que é o nível mais básico, ao direito e à solidariedade entre cidadãos do mesmo estado.

cheSelbst) é reconhecido (Honneth, 1992, p. 63 et seq.). Mesmo que considere essas ideias hegelianas como provisórias e inacabadas, Honneth assume o amor conjugal como aquela área na qual a pessoa experimenta, pela primeira vez, o estado de ser reconhecido. Porém, essa tese parece-me problemática: uma criança, então, não pode ser reconhecida? E um indivíduo rejeitado pela(s) pessoa(s) com a qual (as quais) queria estabelecer uma relação amorosa? O conceito de amor, é claro, tem muitas conotações que talvez possam servir como ponte entre as duas raízes. Poder-se-ia pensar no amor intelectual (Bombassaro, 2011) ou no amor pela sabedoria (philo-sophia). No entanto, quem examina esses exemplos mais de perto dificilmente vai encontrar um candidato convincente, por três razões:

- a) Nenhum dos textos bíblicos citados fazem alusão ao eros ou amor intelectual (o que também vale pelos outros textos bíblicos com sentido semelhante, onde outras palavras são usadas). O conceito de amor simplesmente parece não caber nesse contexto.
- b) Nas raízes – gen – / – gon – tampouco ocorrem alusões explícitas seja ao amor, seja ao eros, seja à amizade com a sabedoria...
- c) A terceira razão é de ordem matemática...

Observação matemática

O mandamento mais famoso do Novo Testamento soa: “Ama ao teu próximo como a ti mesmo” (Mateus, 22, 37-39; Levítico, 19,18). O fundador da psicanálise, Sigmund Freud, criticou severamente esse mandamento. Segundo ele, “o mandamento do amor ao próximo não pode ser cumprido; ele é um exemplo dos exageros do Super-Ego cultural”, que costuma nos impor regras extremamente difíceis, senão impossíveis de seguir (Freud, 1930, p. 503).

A crítica de Freud parece óbvia, pois o amor no sentido enfático, amor como “paixão feliz” é um sentimento que se destaca positivamente da maioria dos nossos sentimentos interpessoais. Quer dizer, o amor é um evento – respectivamente, um “recurso” – raro. No sentido de simpatia – “sentimento interpessoal agradável” – ou de inclinação para alguém, o amor talvez seja uma atitude emocional menos rara, mas tampouco preponderante. Um argumento matemático pode esclarecer isso: imaginemos alguém que inicia uma viagem. Se não quer viajar sozinho, ele procura uma pessoa ou um grupo de pessoas que o acompanhe. Se possível, escolhe pessoas que acha simpáticas e em relação às quais assume que também o acham simpático. Quanto à relação de simpatia ou antipatia, podemos distinguir quatro casos: 1) a pessoa A é simpática à pessoa B, e vice-versa; 2) A e B são mutuamente antipáticas; 3) A é simpática a B, mas B é antipática a A; 4) mesma relação, mas inversa. Se todas as relações interpessoais fossem do tipo 1, a convivência seria fácil e quase sempre agradável... Mas, infelizmente, a realidade é mais complexa. A probabilidade de que todos os membros de um grupo considerem-se mutuamente simpáticos diminui à medida que o número de membros cresce. Um simples cálculo pode mostrar isso. Para facilitar o cálculo, resumimos os casos 2, 3 e 4 num só.

<p>Entre 2 pessoas há 1 relação [= simpatia mútua ou não] entre 3 pessoas, 3 entre 4 pessoas, 6 entre 5 pessoas, 10 relações etc.</p>	<p>p: número de pessoas r: número de relações</p>	$r = \frac{p \times (p - 1)}{2}$
---	---	----------------------------------

Quadro 5 - Prova matemática

Se o número de pessoas (p) aumenta, o número das relações interpessoais (r) cresce segundo uma função exponencial.

Portanto, a probabilidade de que todos os membros de um grupo considerem-se mutuamente simpáticos diminui de forma exponencial:

P	R
1	0
10	45
100	4.950
1.000	499.500
10.000	49.995.000
100.000	4.999.950.000

Essa reflexão matemática mostra a base racional da crítica freudiana ao mandamento do Evangelho: o amor num sentido enfático (eros, simpatia mútua etc.) dificilmente pode servir como fundamento da ética. Ao contrário, a ética torna-se necessária justamente pelo fato de que nós não podemos pressupor que todos os membros da sociedade se amem mutuamente.

Entretanto, se a ética (ou a moralidade) não se baseia no amor, qual é, então, a sua base? A resposta é simples: o respeito ou o reconhecimento. Voltando ao mandamento do Evangelho, é preciso acrescentar que a palavra grega para “amor” não é “έρως”, mas, sim, “αγαπή”, e esse conceito implica o respeito e mesmo o salienta como o aspecto essencial. Nessa perspectiva, a crítica de Freud está errada. Assim, uma tradução mais adequada do mandamento evangélico deveria ser: “Respeite [= reconheça] o teu próximo como respeitais/reconheces a ti mesmo”.

- (1) Reconhecimento da outra pessoa como sujeito de direito (a quem os direitos humanos se aplicam).
- (2) Reconhecimento da outra pessoa na sua autonomia (reivindicando o direito a tomar as suas próprias decisões).
- (3) Reconhecimento da outra pessoa com as suas capacidades e com o seu desempenho (Tugendhat, 2005, cap. 14).

Quadro 6 - Respeito ou reconhecimento (no sentido ético)

Gênese do conhecimento humano: observações psicológicas e filosóficas

Depois de terem sido esclarecidas as conotações do conceito de “reconhecimento”, vale a pena investigar como o reconhecimento (ou reconhecimento mútuo) se desenvolve na criança e no adolescente. Nesse contexto, parece natural recorrer à pesquisa da psicologia genética. Um dos grandes pioneiros nessa área foi Jean Piaget (1896-1980). Biólogo de formação, Piaget escreveu um famoso livro com o título *Biologia e conhecimento* (1967), no qual analisa e discute como cresce e se desenvolve o conhecimento humano, bem como a maneira pela qual os processos de desenvolvimento orgânico podem incentivar processos de desenvolvimento comportamental e como estes podem levar à consciência e ao conhecimento. Cada conhecimento tem sua gênese e cada gênese de estruturas cognitivas leva a um novo conhecimento. Gênese e conhecimento, conhecimento e gênese – os temas das duas raízes linguísticas com som idêntico – são, justamente, os temas principais da teoria de Jean Piaget. Por isso, a abordagem de Piaget chama-se “epistemologia genética”.

Outros pioneiros da psicologia genética – particularmente na área do desenvolvimento de capacidades que se integram ao reconhecimento – foram Harry S. Sullivan (1953), Lawrence

Kohlberg (1981), Paul Harris (1989) e Martin Hoffman (2000). Nenhum deles (nem Piaget!) é mencionado no livro de Honneth. A razão para isso talvez seja que Honneth estava focalizando sua pesquisa nas teorias sobre processos intersubjetivos, não nas teorias sobre a consciência (*bewusstsein*) humana e a sua gênese. É verdade que muitas passagens da obra de Hegel também são dedicadas à gênese da consciência humana; entretanto, Honneth afirma, criticamente, que Hegel fracassou na explicação do reconhecimento, pois seu “programa de uma filosofia da consciência” preponderou sobre suas “convicções ligadas a uma teoria da intersubjetividade” (Honneth, 1992, p. 103).

Essa crítica, no entanto, não me parece justa. Quando analisou a gênese do espírito (ou da consciência) humano(a) – o que, mais tarde, também fez Piaget –, o jovem Hegel focalizou, em primeiro lugar, os processos que ocorrem na consciência humana individual. Contudo, isso não quer dizer que a consciência é uma mônada isolada. Cada ser humano vive numa sociedade e se desenvolve dentro de uma comunidade. Piaget estudava duas coisas: por um lado, como a ação que uma criança exerce sobre um objeto leva a processos de aprendizagem e conscientização; por outro, como outra pessoa influencia a consciência da criança. A autoconsciência de um ser humano deve-se a processos de interação. Se os seres humanos não interagissem, não teriam (auto)consciência nem chegariam ao reconhecimento mútuo.

Interação e reconhecimento

Um psicólogo contemporâneo que estuda cuidadosamente a gênese de diferentes formas de interação entre jovens, amizade entre crianças ou entre adolescentes, relações entre pais e filhos etc. é James Youniss. Esse autor recorda uma das men-

sagens mais importantes de Piaget: “No começo são as relações, e sujeito e objeto nascem como os seus produtos”, e “o conhecimento nasce das interações entre a criança e as outras pessoas” (Youniss, 1994, 151 ss.).

Youniss ilustra isso num exemplo:

Suponhamos que a criança pretende com uma ação produzir um efeito particular. Ela então executa esta ação com esta pretensão. Suponhamos, além disso, que a ação tange uma outra pessoa que suplementa a ação inicial com a sua reação. O conjunto das duas ações poderia ter um efeito diferente daquilo que a criança pretendeu ou antecipou quando exerceu a ação inicial. Seria completamente inútil uma ordem apenas por parte da criança ou por parte da outra pessoa. Por isso, conclui Piaget, a criança é incentivada a procurar uma solução na própria relação, e com isso ela chega à conclusão de que as ações de pessoas diferentes são reciprocamente relacionadas umas às outras (Youniss, 1994, p. 153).⁷

No desenvolvimento da interação social, Piaget distingue dois tipos de respeito ou reconhecimento: o primeiro é o respeito unilateral que pequenas crianças mostram perante os adultos. Elas se sentem inseguras e confiam nas capacidades e nos conhecimentos do adulto-educador. Piaget descreve a relação entre o adulto e a criança pequena como assimétrica: há coação pelo lado do adulto, e a criança sente uma inclinação por seus pais. O respeito unilateral deve-se a essa mescla entre inclinação e medo (Youniss, 1994, p. 155; Piaget, 1932).

⁷ “Nehmen wir an, das Kind beabsichtigt, mit seiner Handlung eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Das Kind führt dann diese Handlung mit dieser Absicht aus. Nehmen wir weiter an, dass die Handlung eine weitere Person einbezieht, die die Anfangshandlung durch ihre Reaktion ergänzt. Die Verbindung dieser beiden Handlungen könnte eine Wirkung haben, die sich von der Absicht oder Antizipation des Kindes bei der Ausübung der Anfangshandlung unterscheidet. Es wäre völlig unnützlich, lediglich im Anteil des Kindes oder im Anteil der anderen Person nach Ordnung zu suchen. Deshalb wird Piaget zufolge das Kind angeregt, eine Lösung in der Verbindung zu suchen, wodurch es zu der Schlussfolgerung gelangt, dass die Handlungen von Personen reziprok aufeinander bezogen sind” (YOUNISS, 1994, p. 153).

O segundo tipo de respeito é aquele que a criança experimenta quando entra em cooperação com seus pares. Esse respeito é mútuo e, portanto, simétrico. A partir de sete ou oito anos de idade, a criança não apenas é capaz de imaginar a situação do seu parceiro como também sabe que o seu parceiro igualmente pode imaginar a situação dela mesma (Youniss, 1994, p. 155; Piaget, 1932).

O livro de Piaget sobre o juízo moral na criança (1932) é pioneiro, tendo desencadeado muitos outros estudos, tais como os de Kohlberg (1981), Harris (1989) e Hoffman (2000). Antes de sintetizar o que aprendi desses autores, passo a resumir o essencial da argumentação apresentada até aqui e a apresentar uma breve comparação entre as teorias de Hegel e Piaget.

Cada tentativa de derivar o respeito (ou reconhecimento) individual na criança de uma luta anterior é desconcertante. O motivo da luta, nesse contexto, provém do jovem Hegel, pensador cuja análise do desenvolvimento intelectual e dos seus mecanismos foi uma das mais profundas na história da filosofia. Ele descreveu esse desenvolvimento como um processo que passa por fases de “negatividade”, levando a uma negação dessa negatividade (“negação da negação”), até chegar a uma nova forma de positividade. A luta é uma das manifestações da negatividade. Outras são a dúvida, o ceticismo e o desespero. Hegel tem razão: todos esses momentos “negativos” podem influir positivamente no desenvolvimento do espírito (ou pensamento) humano. No entanto, primeiro, nada impede que essas crises possam também levar ao fracasso; e segundo, o desenvolvimento exitoso de uma criança em nada pressupõe que ela passe por fases de luta, crise ou desespero.

O mais importante é que Hegel descreveu o desenvolvimento do espírito como um processo que passa por vários níveis. Honneth concorda plenamente com essa descrição. Em cada nível, o espírito, ou a consciência, concentra-se no seu con-

teúdo material – o mundo externo, mundo social, natureza –; depois, refere-se à sua própria atividade intelectual, cujas propriedades descobre na medida em que trabalha o conteúdo material; e, finalmente, volta-se, pela reflexão, a si mesmo. O espírito, então, começa com um movimento de “exteriorização” ou “alienação” (*Entäusserung*), continua com um movimento de reflexão e termina com uma volta para si (autorreferência) que leva o espírito à autoconsciência (Kesselring, 1993).

Acaso ou não, Jean Piaget descreveu o desenvolvimento da inteligência da criança de forma muito semelhante àquela pela qual Hegel descreveu o desenvolvimento do espírito. Ele também distinguiu, em cada nível do desenvolvimento, três fases consecutivas e representou o movimento intelectual como um movimento cíclico, reconduzindo a uma autorreferência que desperta autoconsciência. Contudo, ao invés de assumir, no meio do caminho, uma “negatividade” a ser superada (“negada”), como Hegel, Piaget descreveu o processo como o empreendimento de superar formas egocêntricas (centradas no próprio ponto de vista) de ver o mundo. Enquanto em Hegel preponderam conotações negativas do desenvolvimento, na teoria de Piaget essas são positivas (Kesselring, 2008).

Pequeno excurso: analogias entre Piaget e Hegel

Além dessa diferença essencial, a maneira como Piaget e Hegel descrevem o desenvolvimento espiritual ou cognitivo coincide em muitos aspectos (Kesselring, 1981, 1984):

- a) O conhecimento humano desenvolve-se percorrendo níveis diferentes. O conceito de nível serve como instrumento para descrever os conceitos e as estruturas básicas nas etapas sucessivas do desenvolvimento.

- b) O “conteúdo” no qual a criança (o sujeito epistêmico, o espírito) se concentra pode ser descrito como um conjunto de estruturas que provêm das formas do pensamento no nível anterior. Nele, as formas não foram refletidas, mas, na linguagem de Hegel, dadas de “imediate”. No conteúdo, são refletidas, mas apenas parcialmente, e por isso a ele atribuídas. Nesse sentido, o espírito é “alienado” ou “exteriorizado” (Hegel). Piaget, em vez disso, fala no “realismo” infantil: a criança atribui as estruturas do seu pensamento aos objetos aos quais ele se refere. Ambos, Hegel e Piaget, sublinham que aquilo que num nível é “forma” – as estruturas cognitivas – torna-se, no nível seguinte, “conteúdo” refletido.
- c) Piaget chama o poder construtivo de “abstração reflexionante”, ao passo que Hegel o chama de “reflexão”. Ambos salientam o fato de que o desenvolvimento contém um aspecto “retroativo” – a reflexão que é orientada para trás, analisando os conteúdos do conhecimento, “construídos” no nível anterior –; e um aspecto “proativo” – a construção atual de novas estruturas.
- d) Assim, o conhecimento humano desenvolve-se “caranguejando”: enquanto o sujeito epistêmico se concentra nos conteúdos de sua atenção, ele se movimenta para trás, como num passo de caranguejo, “construindo” novas estruturas das quais ele ou ela, no início, não se deu conta.

Piaget	Hegel
Abstração reflexiva – um processo “proativo” e “retroativo”.	Reflexão (abstrativa) – um processo “proativo” e “retroativo”.
O desenvolvimento humano é um processo cíclico.	O desenvolvimento conceitual (“dialético”) é um processo cíclico.
Por isso, podemos falar em “níveis de desenvolvimento” que ocorrem em forma de <i>espiral</i> .	Por isso, podemos falar em “níveis de desenvolvimento” que ocorrem em forma de um <i>círculo de círculos</i> .

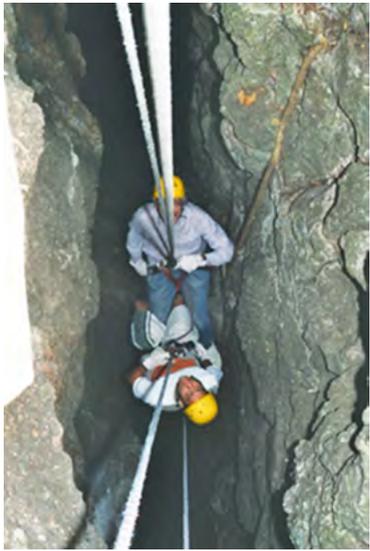
Quadro 7 - Paralelos entre as teorias de Piaget e de Hegel sobre o desenvolvimento cognitivo (ou conceitual)

Níveis e estágios do desenvolvimento cognitivo

Hegel e Piaget coincidem, também, na descrição dos processos cognitivos subjacentes à compreensão das relações sociais, isto é, dos processos pelos quais as crianças adquirem uma atitude interpessoal que pode ser chamada de “reconhecimento” (e, no caso simétrico, de “reconhecimento mútuo”). Interpretando esse fato de forma cuidadosa, podemos atribuir ao estágio III (Quadro 8) o reconhecimento do outro. O reconhecimento inclui a reflexão sobre o fato de que o outro é uma pessoa assim como eu... Disso segue, em reverso, que o indivíduo que não reconhece o seu parceiro como pessoa também não entende a si mesmo como tal (Honneth, 1992, p. 64).

I. Primeira etapa	II. Segunda etapa	III. Terceira etapa
<p>EU e OUTRO não são considerados como separados.</p> <p>Hegel:</p>	<p>EU e OUTRO são considerados como separados.</p> <p>Hegel: “negação” (significa: diferença)</p> <p>Piaget: “egocentrismo” frouxo: diferenciação de duas relações diferentes, mas sem coordenação; a criança sabe que outra pessoa tem outra perspectiva, mas não consegue referir-se a ela.</p>	<p>EU</p> <p>↓</p> <p>EU ← → OUTRO</p> <p>Hegel: “negação da negação”: estrutura antinômica: identidade da identidade e diferença, levando à construção de um novo ponto de vista, num nível mais avançado.</p> <p>Piaget: coordenação das relações; coordenação de perspectivas.</p>

Quadro 8 - A lógica intrínseca no progresso dos três estágios

<p>No estágio III, “Eu” faço uma reflexão sobre mim mesmo e sobre a minha relação com o outro. Essa reflexão tem o caráter de uma observação imaginária, a partir de uma posição superior (externa), da relação entre eu e o outro. Evidentemente, eu não saio dessa relação, mas eu me refiro a ela, como se dela eu não fizesse parte. Adam Smith, em sua teoria dos sentimentos morais, fala da perspectiva do espectador imparcial (impartial spectator), referindo-se a essa terceira posição.</p> <p>Lado direito: duas pessoas numa descida por cordas no abismo Anhumas (Mato Grosso do Sul). Durante a descida, estão sentadas cara a cara. Uma dessas pessoas é o autor deste artigo. Olhando esta fotografia (= posição III), ele observa a si mesmo, lembrando os momentos da descida (= posição I)...</p>	
--	--

Quadro 9 - Reflexão sobre si mesmo (estágio III)

O fato de que em cada nível do desenvolvimento cognitivo os mesmos tipos de processo se repetem é algo que também ocorre na gênese do reconhecimento. Honneth tentou reconstruir o caminho hegeliano. No que segue, vou fazer um percurso diferente, iniciado por Piaget, mas elaborado e enriquecido por outros autores (acima mencionados).

Primeiro nível: a gênese da empatia (do nascimento até a idade de dois anos)

No começo (estágio I), o lactente parece não distinguir entre si e outras pessoas, inclusive a sua mãe. Se nas primeiras semanas de vida um lactente se encontra deitado ao lado de outro que começa a chorar, ele se sente contagiado e também chora. O choro manifesta-se como um evento só, compartilhado por dois ou mais bebês. Segundo a interpretação que se impõe, os bebês não têm consciência de serem pessoas diferentes, com corpos separados e estados emocionais distintos. Por isso, eles não se referem às emoções do outro. No plano emocional, não há eventos a serem atribuídos a pessoas diferentes. Por isso, ainda não se pode falar em empatia.

A consciência das diferenças entre a própria pessoa e o outro desenvolve-se pouco a pouco. Num estágio intermediário (II), o lactente não chora mais, imediatamente, quando ao lado dele outro chora. Olhando para o outro, ele se dá conta de que o choro provém de uma fonte alheia. No entanto, se o choro é forte e não para logo, ele não resiste e se junta ao choro.

A partir da idade de dezoito meses, mais ou menos, uma criança conhece a si mesma, conhece seu corpo, seus sentidos e sentimentos elementares. Nesses aspectos, pode-se falar em autoconsciência. Aqui, a criança começa a distinguir entre sentimentos próprios e emoções alheias (estágio III). Quando

observa um coleguinha machucado, ela se aproxima dele para consolá-lo. Isso mostra que a criança atribui ao outro emoções próprias. A partir de agora, pode-se falar em empatia. A empatia é a base de todo reconhecimento.

Segundo nível: egocentrismo e descentração no nível das emoções

Piaget sublinhou que um bebê de dezoito meses dispõe do conceito de “objeto permanente” – um objeto que tem diferentes faces visíveis, mas também um lado avesso, escondido e que permeia no espaço e no tempo, mesmo se com ele não estivermos mais em contato sensorial. Como as costas fazem parte do lado avesso do nosso corpo, o rosto pertence ao lado de frente. Com dezoito meses, a criança reconhece seu rosto num espelho (Stern, 1985, p. 7; Hoffman, 2000, p. 69).

A descoberta de si mesmo como um “eu” corporal, com seus membros, sentidos e sentimentos, e a descoberta do outro, com o seu corpo, seus sentidos e suas emoções, marcam o estágio III em relação ao nível anterior. É importante mencionar dois aspectos desse estágio. Primeiro, entre a nossa face e os nossos sentimentos, existe um contraste peculiar: cada um de nós tem acesso privilegiado aos seus sentimentos, mas não pode aceder aos sentimentos dos outros. A criança também tem de adivinhar e interpretar emoções alheias, observando o comportamento do outro. Em contrapartida, cada um de nós é privado da observação direta do seu próprio rosto, plenamente visível por todos os que nos circundam. É notável que a criança não tem a menor dificuldade em adivinhar que o rosto no espelho é o seu... Segundo, a criança menor de dois anos já mostra ações pró-sociais, como a de consolar outras pessoas. No entanto, nas

estratégias de consolo, ela permanece egocêntrica (estágio I do segundo nível). Por exemplo, ela oferece ao coleguinha que se machucou sua própria boneca, não aquela do coleguinha machucado. Ela se comporta como aquela gata que empatizou com a sua dona adoecida e, para consolá-la, caçou alguns ratos e os depositou, mortos, cuidadosamente ao lado da cama...⁸

Com aproximadamente dois anos, a criança descobre que as estratégias de consolo têm de ser adaptadas à situação do outro. O consolo perde seus tratos egocêntricos, o que marca o início do segundo estágio (II). Essa descentração é um passo adiante na autoconsciência e no reconhecimento do outro – como um ser vivo, capaz de sofrer, movido por suas emoções e, de vez em quando, precisando da atenção pró-social da parte dos seus iguais.

Uma peculiaridade desse estágio é que a criança não re-flete sobre o potencial e os limites da empatia do outro. Não há coordenação explícita entre os pontos de vista de duas pessoas.

Terceiro nível: egocentrismo e descentração no nível das expectativas mútuas (de dois até oito anos)

Para começar pelo final, no nível que segue, há uma capacidade nova que corresponde, formalmente, à empatia, ao comportamento baseado na chamada “regra de ouro”: “Não faça ao outro aquilo que tu não queres que o outro te faça”. A criança é capaz de empatizar a partir de dois anos, mas compreende a “regra de ouro” apenas com sete ou oito anos. Piaget (1932, cap. III, final) descreveu os processos pelos quais a criança chega a essa compreensão.

⁸ Relato de uma estudante na Suíça.

Entre a empatia e a regra de ouro, podemos perceber uma analogia formal: em ambos os casos, a pessoa se coloca na posição do outro. Quem empatiza com alguém coloca-se, por assim dizer, na sua pele e compara os sentimentos que nele surgem com as emoções que observa na outra pessoa. Quem aplica a regra de ouro coloca-se na posição do colega e imagina a situação na qual ele se encontraria se os papéis fossem trocados. Qual é a diferença entre a empatia e a aplicação da regra de ouro? A regra de ouro é mais intelectual, menos ligada às emoções, mas, evidentemente, pressupõe a capacidade empática. Quem adere à regra de ouro sabe que o outro também pode colocar-se na posição dele (o que na empatia ainda falta; há, então, uma reflexão a mais – veja o “espectador imparcial” no Quadro 9). A regra de ouro, por fim, refere-se, implicitamente, a normas sociais ou morais, quer dizer, a expectativas sociais mútuas. Quero que o outro não rompa sua promessa para comigo; concludo disso que ele também não quer que eu rompa a minha promessa; por isso, não devo rompê-la perante ele. Uma promessa cria uma expectativa mútua: o outro espera que eu realize o que prometi, e eu espero que ele realize o que prometeu. Sei que ele espera por isso, e ele sabe que eu espero por isso, e cada um de nós sabe que o outro sabe disso...

Para compreender a natureza de uma norma social ou moral, uma criança deve ser capaz de refletir sobre uma relação interpessoal. Ela deve, então, ser capaz de assumir a perspectiva da terceira pessoa (Quadro 9). Antes de compreender a lógica subjacente às expectativas mútuas, uma criança entende, por exemplo, as ordens dadas pelo educador. Uma criança com menos de dois ou três anos distingue entre pessoas no plano físico – cada pessoa tem seu corpo –, mas ainda não separa claramente eventos emocionais, próprios e alheios (estágio I). Uma criança de dois ou três anos faz avanços nessa distinção, mas ainda está longe de distinguir entre uma ordem e uma regra

social ou moral (estágio II). A ordem é válida por ser enunciada por um adulto, e o adulto é uma autoridade – ele é poderoso e sabe tudo (Piaget, 1932, cap. 2). A criança aprende a diferença entre uma ordem e uma regra social na medida em que consegue relacionar perspectivas sociais. Isso ocorre entre seis e oito anos (estágio III), no início do próximo nível (das “operações concretas”). A partir desse momento, a criança é capaz de descobrir que uma ordem dada pelo pai ou pela mãe pode ser amoral e contradizer uma regra social.

Como a estratégia de consolar praticada por uma criança abaixo de dois anos, o uso da regra de ouro também pode ser egocêntrico: a atitude missionária ilustra isso – atitude de pessoas que pretendem saber melhor o que o outro necessita do que ele próprio; ou a atitude de um masoquista, que pretende satisfazer os desejos do outro sendo agredido por ele. A regra de ouro não escapa a essas falácias (estágio I, egocêntrico, do nível 3).

Melhor que tratar o outro como eu mesmo quero ser tratado é tratá-lo como ele quer ser tratado. Isso, no entanto, não corresponde mais à regra de ouro. Uma atitude ética que distingue claramente entre as prioridades do ator e aquelas da pessoa com a qual ele interage marca o estágio II: “Não faça ao outro aquilo que ele não quer que tu faças a ele!”. É essa atitude que exprime o respeito verdadeiro pelo outro.

O estágio II é intermediário. A pessoa sabe que o outro tem suas próprias prioridades, mas não sabe quais são – como o vendedor de uma mercadoria que quer que o outro compre, mas não sabe como convencê-lo ou persuadi-lo de que ele deve comprar.

A regra de ouro, aliás, foi descoberta por várias sociedades independentemente. Ocorre na Grécia no século VI e em Confúcio no século V antes de Cristo, na Mahabarata (Índia), um século mais tarde e, finalmente, no Evangelho... Como uma das

regras éticas mais antigas da humanidade, surgiu em épocas nas quais as pessoas não distinguiram sistematicamente entre juízos egocêntricos e juízos descentrados.

Quarto nível: centração e descentração no nível dos direitos básicos (direitos humanos)

Os estágios I, II e III repetem-se, também, em contextos de aprendizagem mais complexa. Um exemplo é o âmbito do discurso sobre os direitos básicos (direitos humanos). Compreender os direitos humanos pressupõe o juízo moral pós-convencional (Kohlberg, 1981). Uma ética baseada na ideia dos direitos básicos é mais ampla que uma ética baseada na regra de ouro, cuja aplicação limita-se ao mundo das pessoas com as quais nós interagimos diretamente. Em contraposição a isso, os direitos básicos têm de ser respeitados, também, a longa distância: empresas multinacionais, por exemplo, têm de garantir que na fabricação de seus produtos os direitos humanos não sejam violados. O consumidor deveria desistir de comprar uma mercadoria se soubesse que na sua produção os trabalhadores aspiram vapores venenosos e/ou não recebem salário digno e/ou crianças são exploradas. Os direitos humanos estão relacionados à moral pós-convencional no sentido proposto por Lawrence Kohlberg (1981): apenas pessoas que pertencem ao nível pós-convencional tomam esses direitos em consideração.⁹

⁹ Um direito é uma reivindicação legítima. Muitos são direitos particulares, no sentido de direitos de pessoas específicas, como, por exemplo, o direito de o proprietário usar sua propriedade como quer. Muitos direitos têm uma validade limitada no tempo: depois de vender sua propriedade, o dono não tem mais direito ao seu uso. Os direitos humanos representam expectativas mútuas entre todos os membros da sociedade mundial. A validade deles é ilimitada no espaço e no tempo. Ver Tugendhat (2005, cap. 17).

Apesar de a ética dos direitos humanos ser muito mais extensa que qualquer ética limitada às normas válidas dentro de uma sociedade tradicional, está também sujeita a distorções egocêntricas. Isso se torna claro quando consideramos os estágios consecutivos que a reflexão sobre o uso dos direitos humanos pode percorrer.

Estágio I, egocentrismo estrito: eu reivindico certos direitos para mim mesmo, mas não os concedo aos outros. Na Europa, muitos adolescentes, fixados naquilo que consideram como seus direitos (“Isso é meu direito!”), facilmente se esquecem das obrigações que correspondem aos direitos humanos. Cobrando a atenção dos outros, negligenciam a atenção que lhes devem. Em princípio, essa atitude antecede a ética dos direitos humanos.

Do mesmo tipo é a moralidade dupla que muitos governos mostram na sua atitude perante os direitos humanos. A maneira como tratam ditadores é contraditória: por um lado, ameaçam com uma intervenção humanitária os que desrespeitam abertamente os direitos humanos, ou cometem crimes contra a humanidade; por outro, apoiam outros ditadores (ou os mesmos), se isso lhes parece política ou economicamente oportuno.

Estágio II, egocentrismo frouxo: a sociedade internacional adere ao direito dos povos que abrange a proteção dos direitos humanos. Muitas pessoas, entretanto, mesmo políticos, sentem-se incertas diante da pluralidade cultural neste mundo. Como reagir se alguém declara que sua tradição cultural é incompatível com os direitos humanos? Não é a mesma coisa se o ditador de um país argumenta assim (como Mahatir, da Malásia, na década de 1990), ou se um grupo de mulheres se pronuncia dessa forma – o que, aliás, dificilmente vai ocorrer. No entanto, quanto maior a distância cultural entre a sociedade moderna e um povo que vive em condições pré-modernas, tanto maior o risco da incompatibilidade. A imposição dos direitos

humanos, por exemplo, em povos que costumam migrar e que não conhecem propriedade privada, seria injusta. O hábito desses povos de deixar os velhos para trás, quando estes se tornam fracos, parece-nos uma infração do direito à vida. No entanto, se esse hábito é condição necessária para a sobrevivência do povo, a implantação de uma ordem baseada nos direitos humanos poderia ser prejudicial. Se a preocupação com os membros mais fracos da tribo impedir um deslocamento imprescindível da comunidade, a negligência do direito à vida dos velhos talvez seja o mal menor.

Estágio III: renunciar a uma legislação baseada nos direitos humanos, evidentemente, não pode ser a solução. Melhor adaptar os direitos às necessidades das sociedades diferentes. Se a implementação dos direitos humanos traz a um povo mais desvantagens que vantagens, seria imprudente não considerar as causas do incômodo e não favorecer a sua alteração. De novo, superar completamente a centração na própria perspectiva, dessa vez cultural, é o critério mais convincente de respeito (reconhecimento).

Reconhecimento no processo educativo

A palavra “reconhecimento” tem vários significados diferentes, muitos deles triviais: “depois de tanto tempo, não reconheci minha tia”, “eu reconheço meu erro” etc. (veja também os exemplos dados na parte inicial deste ensaio).

O significado ético do reconhecimento é mais restrito, mas também tem várias dimensões diferentes:

- a) A dimensão emocional: reconhecer o outro tem como base a empatia. Sem a capacidade de empatizar com outras pessoas, dificilmente seríamos capazes de reconhecê-las.

- b) A dimensão das regras ou normas morais: reconhecer o outro tem como base um conjunto de regras compartilhadas, regras que nós reclamamos para nós mesmos. A regra de ouro nos lembra disso. No entanto, é melhor conceder que o outro escolha as regras e os hábitos (ou, na terminologia de Kant: as máximas) que lhe parecem adequados ao seu modo de viver, se com isso ele não incomoda de forma ilícita a vida dos outros. Sem dúvida, a consideração da regra de ouro é uma forma de reconhecer o outro – nos seus direitos morais. No entanto, conceder ao outro o direito de escolher, ele mesmo, o seu modo de viver (pressupondo que ele não infrinja as regras básicas) é uma forma superior de reconhecimento...
- c) A dimensão dos direitos do outro, particularmente dos seus direitos básicos: é preciso lembrar que crianças também têm seus direitos básicos. As dimensões *b* e *c* fazem parte dos critérios de reconhecimento, reunidos no Quadro 6.
- d) Reconhecimento da outra pessoa com as suas capacidades e o seu desempenho: para o processo educativo, esse aspecto é essencial. Entretanto, raras vezes é mencionado na literatura filosófica. Ter chamado a atenção para isso é o mérito de Ernest Tugendhat (2005, cap. 14).

Para finalizar este ensaio, comentarei mais detalhadamente todos esses aspectos:

- a) Dimensão emocional e empatia: por décadas essa dimensão foi negligenciada pela maioria das ciências humanas. Mesmo Jean Piaget, a cuja obra devo muito, nunca se interessou pelo desenvolvimento das emoções e da empatia (Kesselring, 2010). É verdade que nas sociedades modernas a interação entre adultos e crian-

ças, alunos e professores e, às vezes, entre adolescentes produz muitos ruídos – mais, talvez, que nas gerações anteriores. Não é de excluir que esses ruídos são o eco do hábito que por décadas reinou na pedagogia – de negligenciar tudo que tange às emoções. Como reagir a essa situação? O diálogo com as crianças, especialmente com as pequenas, sobre os sentimentos é importante. Crianças têm seus sentimentos, mas, para aprender a identificá-los e regulá-los, precisam de apoio por parte do adulto. Crianças sabem que cada pessoa tem emoções e que essas podem mudar com as circunstâncias. Porém, para se alfabetizar na leitura das emoções alheias, a criança precisa da ajuda de adultos dispostos ao diálogo. Graças à capacidade de empatizar com outros, a criança sabe que bater em alguém dói e humilha. Entretanto, a empatia não funciona como um mandamento: apesar de suas capacidades empáticas, a criança não para de bater em outros. Por isso, é preciso que o adulto o recorde em situações delicadas: “Não bata em teu coleguinha, tu sabes que isso dói!”.

- b) O reconhecimento das regras e o reconhecimento da autonomia do outro: cada pessoa é responsável pelas decisões que tangem a sua vida. Por isso, o art. 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança obriga o adulto a verificar se a criança concorda com as decisões a serem tomadas sobre ela. Além disso, o adulto deve considerar o que está em favor do maior bem-estar das crianças menores, quando essas ainda não podem concordar ou discordar na base de argumentos e razões. Evidentemente, a criança tem de aprender, de seu lado, a conceder aos outros, também, a autonomia que lhes pertence.

A autonomia tem seus limites: o seu uso termina onde começam as pretensões legítimas dos outros.¹⁰

- c) O reconhecimento dos direitos do outro e, particularmente, dos seus direitos básicos: crianças também têm direitos. Elas são mais vulneráveis do que os adultos e dificilmente conseguem se defender quando um adulto se torna violento. Por isso, a ONU emitiu, em 1989, a *Convenção sobre os direitos da criança*. O Brasil tem, além disso, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), com o qual se trabalha em muitas escolas. É importante que a criança conheça os seus direitos, mas é preciso, também, haver instituições que intervenham quando a integridade de uma criança é prejudicada ou ameaçada. A criança deve, igualmente, aprender a reconhecer os direitos do outro, que para ele geram obrigações. O educador não deve cansar de acompanhar os menores nessa aprendizagem; ele não deve se esquecer do papel exemplar que desempenha aos olhos da criança.
- d) Reconhecimento da outra pessoa com as suas capacidades e o seu desempenho: esse aspecto tem particular importância na educação. Seres humanos, e particularmente crianças menores, precisam ser encorajados periodicamente. Observar a criança com o seu empenho, seus avanços ou retrocessos faz parte da função do educador. No entanto, ele não é observador passivo, mas interage com os menores, e essa interação não deixa as crianças inalteradas. Quando Newton descobriu as forças da gravitação e calculou as posições futuras dos planetas, não exerceu influência alguma nas suas

¹⁰ Kant estabeleceu critérios claros para o uso da autonomia. Esses critérios são o imperativo categórico nas suas diferentes fórmulas, que ele explica na segunda parte da sua *Fundamentação da metafísica dos costumes*, de 1787.

trajetórias. Em contrapartida a isso, a professora que faz um prognóstico sobre as futuras capacidades do aluno nele exerce uma influência direta. Se é favorável, o prognóstico o estimula; caso contrário, pode desestimulá-lo. Tais prognósticos podem ter efeitos maiores no aluno do que toda a arte didática na sala de aula. Uma criança confrontada com prognósticos desfavoráveis facilmente resigna: “Sei que não sou muito inteligente”. Se tem vontade forte e autoconfiança segura (que se devem, pelo menos parcialmente, a *feedbacks* positivos anteriores), ela pode concentrar sua ambição na tentativa de falsificar os prognósticos.

A criança não apenas pode ser guiada mais adequadamente por um educador que conhece as suas capacidades; ela cresce mais com um educador que confia antecipadamente na evolução das suas capacidades – caso ele as reconheça. A mãe que amamenta o filho costuma falar com ele, mesmo que o bebê ainda não compreenda o que ela está dizendo. Se ela não dialogasse com o filho antes de ser capaz de responder, o desenvolvimento de sua capacidade linguística seria retardado, ou até prejudicado.

O reconhecimento das capacidades futuras da criança e a confiança nela têm algo de paradoxal: o educador atribui à criança uma capacidade da qual não dispõe ainda. Se ele interagisse sem atribuir-lhe futuras capacidades crescentes, a criança teria dificuldades em progredir no ritmo ideal – dificuldades que, dependendo da situação, poderiam tornar-se prejudiciais mais tarde.

Dialogar com a criança é uma atividade que estimula a sua motivação e incentiva o seu desenvolvimento: a criança percebe a empatia do interlocutor, o interesse por ela e com isso se sente levada a sério – reconhecida! Além disso, aprende com o diálogo. Não importa se o educador às vezes não sabe responder

às perguntas – melhor que responder é devolver a pergunta à criança e incentivar um diálogo na base da resposta que ela dá (Piaget, 1926).

O reconhecimento das capacidades futuras de uma criança, portanto, é condição imprescindível para o seu desenvolvimento intelectual. O pedagogo suíço Fritz Oser chama esse reconhecimento de “exigência pedagógica” (*Pädagogische Zumutung*). Parece uma “exigência” quase exagerada, pois se estabelece numa base paradoxal. O reconhecimento pedagógico, como se percebe, não tem nada a ver com uma luta...

Referências

BAUER, Joachim. *Das Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Naturlauskooperieren*. München: Hofman & Campe, 2006.

_____. *Das kooperative Gen. Evolution als kreativer Prozess*. München: Heyne, 2010.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Amor intelectual: o programa filosófico e pedagógico da Renascença. In: BOMBASSARO, Luiz C., DALBOSCO, Cláudio A.; KUIAVA, Evaldo A. (Orgs.). *Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2011. p. 331-354.

DE WAAL, Frans et al. *Primates and philosophers*. New York: Princeton University Press, 2009.

_____. *A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FANON, Frantz. *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil, 1952.

_____. *Les condamnés de la terre*. Paris: La Découverte, 2002 (orig. Paris: Maspero, 1962).

FREUD, Sigmund. Das Unbehagen in der Kultur (orig. 1930). In: _____. *Gesammelte Werke*. Frankfurt: Fischer, 1999. v. XIV. p. 416-596.

HARRIS, Paul. *Children and emotion: the development of psychological understanding*. Oxford, New York: Basil Blackwell, 1989.

HEGEL, Georg W. F. *Phänomenologie des Geistes* (orig. 1807). Bamberg; Würzburg: J. A. Goebhardt, 1807. (*Fenomenologia do espírito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992).

HONNETH, Axel. *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992. (*Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003).

HOFFMAN, Martin L. *Empathy and moral development: implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Ed. 70, 1986. (orig. 1785).

KESSELRING, Thomas. *Entwicklung und Widerspruch*. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.

_____. *Die Produktivität der Antinomie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1984.

_____. Reconstrução racional da dialética no sentido de Hegel. In: STEIN, Ernildo; DE BONI, Luís A. (Orgs.). *Dialética e liberdade: Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p. 556-587.

_____. *Jean Piaget*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

_____. Emotionale Entwicklung. Eine Erweiterung der Piagetschen Theorie. In: *Zeitschrift für Psychotraumatologie und Psychologische Medizin*, 2010. (1ª parte: Caderno 2, p. 85-96. 2ª parte: Caderno 4, p. 67-79).

KOHLBERG, Lawrence. *Essays on moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1981.

KROPOTKIN, Pjotr A. *Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt*. Leipzig: Thomas, 1902/1908 (Grafenau: Trotzdem-Verlag, 1993).

KUHN, Thomas. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press, 1962.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento* (orig. 1967). Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

_____. *A representação do mundo na criança* (orig. 1926). Rio de Janeiro: Record, 1975.

_____. *O juízo moral na criança* (orig. 1932). São Paulo: Summus, 1994.

POPPER, Karl Raimund. *Lógica da pesquisa científica* (orig. 1935). São Paulo: Cultrix, 1972.

SMITH, Adam. *The theory of Moral Sentiments* (ed. by R. P. Hanley). New York: Penguin Books, 2009 (orig. 1759).

SULLIVAN, Harry S. *The interpersonal theory of psychiatry*. London: Routledge, 2003 (orig. 1953).

TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge/Mass./London: Harvard University Press, 1999.

_____. *Origins of human cooperation*. Cambridge/Mass./London: MIT Press, 2008.

_____. *Why we cooperate*. Cambridge/Mass./London: MIT Press, 2009.

TUGENDHAT, Ernest. *Lições sobre ética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

YOUNISS, James. *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung* (Ed. L. Krappmann e H. Oswald). Frankfurt: Suhrkamp, 1994.

**RACIONALIDADE
PRÁTICA E
EXPERIÊNCIA
FORMATIVA**

Formação, ensino, aprendizagem e racionalidade ética

Jayme Paviani*

As teorias e as práticas pedagógicas estão perpassadas de racionalidade. Não é evidente, no entanto, que tipo de racionalidade, expressa ou latente, está presente nas teorias e nas ações educativas. Em vista disso, este estudo pretende apontar alguns elementos da racionalidade nos âmbitos da teoria e da ação pedagógica e da ação linguística no ensinar e no aprender, pois qualquer plano, programa ou atividade de ensino está perpassado de racionalidade. Qualquer discurso pedagógico que tem como meta a aprendizagem é, igualmente, fundado num tipo de racionalidade. Por isso, é relevante explicitar alguns aspectos do conceito de racionalidade específicos da educação formal. Parte-se da hipótese de que a racionalidade ética é algo essencial da formação escolar.¹ Não se trata de uma educação para a ética, mas da educação enquanto projeto

¹ Professor de Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

¹ A expressão “racionalidade ética”, no contexto deste ensaio, substitui a expressão “filosofia prática”, consagrada, especialmente, por Aristóteles e Kant. Essas expressões não são sinônimas, embora guardem entre si elementos comuns. Em síntese, a ética é aqui entendida como uma forma específica de racionalidade. O presente ensaio pretende apenas introduzir e chamar a atenção para alguns elementos da questão que precisa ser desenvolvida com base em estudos mais extensos e abrangentes.

ético. Nesse sentido, os conceitos éticos de virtude, juízo moral, norma, dever, proibição, prêmio, avaliação, bem-estar etc., ou, ainda, os conceitos de justiça, cooperação, competição, distribuição, igualdade de oportunidades, direitos humanos e, mais, as emoções éticas da culpa, da indignação e outras são parte integrante de todo processo educativo da criança e do adulto. Assim, essas referências ilustram o campo de abrangência da racionalidade ética, distinto da racionalidade estratégica, normativa e comunicativa. O ponto de partida está no conceito de formação ou de educação, que implica, por natureza, uma determinada orientação ética. Na medida em que todo agir formativo está voltado para a ação humana, toda aprendizagem é um fenômeno ético.

Para falar de uma racionalidade ética, porém, é necessário alargar o conceito de razão. A racionalidade é, geralmente, reduzida a uma lógica do conhecimento, mas o lógico não esgota o conceito de razão. Em outros termos, o conceito metafísico de razão não dá conta de todas as suas possibilidades, quando reduzido, simplesmente, ao raciocínio lógico. Diante disso, a expressão “racionalidade ética” pretende designar algo específico do processo formativo e, ao mesmo tempo, algo mais amplo do que é alcançado pelos métodos científicos. Por isso, descrever e interpretar aquilo que é condição básica nos atos de ensinar e de aprender nem sempre é objetivável em sua plenitude por essa ou aquela teoria pedagógica. Na realidade, o conceito de formação implica, além de conhecimentos teóricos, o mundo dos demais saberes ligados a princípios, valores, crenças, mitos, afetos e ideais. Assim, o mundo da pedagogia é constituído de diferentes saberes. Ele articula conhecimentos científicos, saberes da experiência, orientações éticas e políticas, enfim, múltiplas alternativas ou tipos de conhecimentos. Portanto, na racionalidade ética, enquanto dimensão do ensino e da aprendizagem, aquém e além da dimensão epistemológica, estão presentes as

emoções, os sentimentos, a memória, a imaginação e demais manifestações da sensibilidade, aliadas ao entendimento.

O exame do conceito de racionalidade ética é duplamente relevante para esclarecer os conceitos de formação e de aprendizagem. Primeiro, porque todas as formas de racionalidade, seja na política ou na economia e em outros âmbitos das atividades humanas, estão perpassadas da dimensão ética. Segundo, porque a racionalidade nos processos de ensino e de aprendizagem é ética na medida em que implica alternativas de escolhas, decisões, orientações que incidem no agir e nas condutas das pessoas e dos profissionais.

Postas essas premissas e cientes da amplitude da questão, é oportuno, inicialmente, examinar o discurso do professor, expositivo e ou argumentativo, para nele descobrir os traços de uma racionalidade de caráter ético. Mesmo a insistência na educação da razão, como faz Kant, não permite abandonar a ideia de que todo processo educativo, em última análise, realiza uma educação moral. As transformações na sociedade atual e as consequentes crises em todos os setores levam a crer que a educação continua a ser um dos nossos problemas mais urgentes. Assim, em qualquer circunstância, os aspectos éticos e políticos sobressaem de modo notável. Nesse sentido, a comunicação e a formação tornam-se condições básicas de convivência social e cultural entre os indivíduos, os grupos sociais ou os Estados, e o diálogo, enfim, o uso da linguagem nas interações entre professor e aluno, constitui-se elemento fundamental para entender a aprendizagem e a racionalidade pedagógica.

O ensino na abordagem tradicional é predominantemente expositivo. O método expositivo, geralmente, pressupõe um quadro teórico elaborado, um conjunto de conhecimentos sistematicamente desenvolvidos, prontos e justificados. A exposição, quando rigorosa e crítica, torna-se indispensável na apresentação de conhecimentos teóricos ou de teorias que têm

a função de descrever e explicar os fenômenos vistos de modo científico e filosófico. Por isso, o método expositivo não pode ser completamente abandonado no ensino em favor de outros procedimentos. Ao contrário, esse método permite outras abordagens desde que bem situado no contexto programático do ensino e da pesquisa. O ato de expor não pode ser posto de lado como algo superado, mesmo porque a exposição didática é um gênero textual que está na base dos processos de ensino e porque, em determinadas etapas ou momentos de um processo formal de aprendizagem, é preciso apresentar os problemas, as teorias, os procedimentos, referir-se aos objetivos e aos objetos de ensino, aos âmbitos do saber e suas relações com o mundo ou a realidade.

Pode-se, igualmente, afirmar que o método expositivo, sem esquecer suas dimensões lógicas, éticas e estéticas, implica uma racionalidade específica que pressupõe referências ao conhecimento científico e, também, aos saberes práticos. Nessa modalidade racional, as explanações levam em conta a articulação entre o conhecimento e a linguagem, pois, nos planos da exposição oral ou escrita, fortemente marcados pelos enunciados descritivos e indicativos, entram em ação o lado teórico do convencimento e o lado estético da persuasão. O professor competente introduz e permite o acesso ao conhecimento produzido e ao conhecimento não produzido, necessários para esclarecer as questões ou para resolver problemas científicos. Nesse caso, o expositor saberá lidar com as questões de conhecimento usando, como num jogo, linguagem natural e linguagem científica. Saberá trabalhar conceitos, enunciados e discursos que fazem parte da formatação das disciplinas fundamentais. Saberá traduzir os limites da linguagem comum e da linguagem científica objetivados na linguagem específica de cada campo do saber, nos processos de transposição didática dos conhecimentos científicos para os conhecimentos a serem ensinados.

No entanto, nem a linguagem nem o conhecimento podem ser reduzidos ao meramente expositivo ou ao domínio da descrição e da explicação teórica. Por isso, o método expositivo tende, nas condições pedagógicas de hoje, a ser complementado e, por vezes, substituído pelo método argumentativo, que, por sua vez, exige do aluno uma atitude ativa. Se é verdade que a exposição pode se tornar uma descrição explicativa, isto é, um desdobramento de aspectos e de relações, a argumentação tende a ser mais analítica e interpretativa. Além disso, enquanto a exposição tem ares de autonomia, porque parte do dado, do consagrado, a argumentação, por ser mais problematizadora, assume o estilo de investigação talvez mais adequado ao processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a exposição e a argumentação são modalidades de racionalidade que se movimentam dentro de um plano sistemático, que tem um ponto de partida justificado. A argumentação é mais flexível, aberta, pois, como diz Toulmin, “podem-se produzir argumentos para inúmeros fins” (2001, p. 16). Por isso, o processo que consiste em apresentar asserções ou enunciados e, ao mesmo tempo, defendê-los é mais condizente com o processo de ensino e de aprendizagem nas condições do ensino superior. É óbvio que produzir argumentos e justificá-los consiste numa tarefa complexa que exige domínio lógico, e não apenas recursos retóricos. Porém, é igualmente óbvio que os argumentos não se limitam aos domínios do lógico ou do analítico, pois os demais saberes também envolvem características racionais próprias. Nesse caso, alargado o conceito de racionalidade para além das fronteiras do denotativo, a investigação da questão ou do problema, seja ele científico, social, ético ou existencial, na argumentação fornece à atividade de ensino e de aprendizagem uma abertura próxima ao espírito da investigação científica e da condução pedagógica de busca de autonomia emocional e intelectual.

Na caracterização da racionalidade no ensino, é oportuna a aproximação que Habermas faz, no posfácio, em *Conhecimento e interesse*, entre discurso, comunicação e prática vivida da experiência. Ele afirma que “discursos servem para submeter ao exame reivindicações problematizadas de opiniões (normas) que pretendem ser válidas”. Afirma, ainda, que a “única coerção permitida nos discursos é a do melhor argumento” e que os discursos “estão isentos de atividade que violam e não postulam a experiência como condição” (1982, p. 335). Na realidade, os discursos somente produzem argumentos, uma vez que os fatos estão no domínio da existência, da experiência. Ocorre que as “afirmações que advêm de experiências são, elas mesmas, ações” (1982, p. 335), e as ações linguísticas, com sentido comunicativo, tendem a reproduzir as ações corporais dotadas de realidade, de experiência, portanto, de transformação da realidade.

Todavia, há um permanente conflito entre enunciados e experiências, e esse conflito, quando não reconhecido e administrado, pode significar, em termos pedagógicos, obstáculos à formação do indivíduo, do cidadão e do profissional. Por isso, é preciso prestar atenção às condições da objetividade da experiência e às condições da argumentação teórica sobre o mundo e as coisas da experiência.

Com base nessas reflexões, é possível mostrar que a racionalidade no ensino e na pesquisa possui duas dimensões constitutivas básicas, uma de caráter lógico e epistemológico e outra de caráter ético. A racionalidade comunicativa, no sentido da racionalidade proposta por Habermas, uma vez que supõe o diálogo, a busca de consenso, a troca de argumentos para chegar à verdade entre interlocutores, tem uma dimensão fundamentalmente formativa dos indivíduos e da organização social. Uma racionalidade que não presta atenção às suas consequên-

cias morais, no mínimo, torna-se míope relativamente aos fins e objetivos de qualquer plano ou projeto pedagógico.

Husserl, na *Lógica formal e lógica transcendental*, após mostrar que, desde Platão, a *episteme*, a ciência, nasceu de uma reação contra a sua negação universal por parte do ceticismo sofista e que o *logos* grego foi, na história, reduzido ao meramente lógico, à lógica, argumenta que o racional implica, ao mesmo tempo, a razão judicativa (que compreende o especificamente teórico), a razão valorativa e a razão prática (1962, p. 29). Enquanto o pressuposto lógico considera a linguagem em seu caráter predominantemente ideal, o pensar, isto é, o próprio do *logos*, designa igualmente o julgar, o desejar, o querer, o perguntar e o supor (1962, p. 26). Desse modo, independentemente dessas análises, é possível considerar a racionalidade não apenas como uma lógica ou teoria do conhecimento, mas também como uma manifestação expressiva do falar, do saber, do conhecer e do julgar. Em consequência desses pressupostos, opera-se um alargamento do conceito de racionalidade, sem dúvida, mais adequado e coerente, por exemplo, com a atividade de ensinar e de pesquisar.

A ciência, que determina, em grande parte, a educação contemporânea, não pode ser considerada apenas uma espécie de “técnica teórica”, mas requer, para seu desenvolvimento, a criatividade e a inovação, modalidades de ação indispensáveis à investigação científica e à prática pedagógica. A racionalidade, por sua vez, seja expositiva, argumentativa ou comunicativa, implica, ao mesmo tempo, desenvolvimento lógico de conhecimentos teóricos, escolhas, decisões e ações. Dessa maneira, o conceito de racionalidade, devidamente alargado, subsume em seu modo de ser, concomitantemente, aspectos éticos e epistemológicos. Prova disso são as teorias pedagógicas, que pressupõem, além de conhecimentos científicos, os diversos saberes.

Superada, em termos teóricos, a noção metafísica de uma razão única, universal e superior, a modernidade nos oferece, especialmente após as grandes rupturas provocadas pelas ideias de Darwin, Freud, Nietzsche, Marx, Einstein e outros, o conceito de uma racionalidade tecida de múltiplas faces e vozes. Essa ruptura na concepção metafísica produz a chamada “fragmentação da razão” e o conseqüente surgimento de múltiplas racionalidades. Qualquer processo que em sua constituição tem a possibilidade de se autojustificar pode ser qualificado da racional. Assim, as teorias, os processos, os projetos pedagógicos não mais se justificam a partir do que está no seu exterior. Não mais se evoca uma razão suprema, uma unidade externa para justificar uma unidade interna. Agora, tudo é possível e adquire coerência a partir do contexto social e histórico. Exige-se de algo que tenha coesão e obediência ao princípio de coerência. Não existe um único paradigma. A validade está na relação da teoria justificada com a experiência contingente. E nessa nova maneira de ver o mundo e a sociedade, dois grandes pilares sustentam a racionalidade, o discurso intersubjetivo e o reconhecimento do Outro.

Embora as diferentes definições de racionalidade, a proposta de Habermas parece adequada aos processos de ensino e de aprendizagem, pois seu conceito, alicerçado na teoria da argumentação, pressupõe o abandono da concepção tradicional de uma filosofia totalizante por uma filosofia reconstrutiva procedimental que destaca a importância da experiência. Por isso, partindo da economia, da sociologia, da política e da revisão das contribuições de Max Weber e de outros, Habermas propõe uma teoria do agir comunicativo, já bastante comentada e divulgada. E nessa proposta de racionalidade, não apenas o conhecimento é relevante, mas especialmente a participação das pessoas, dotadas de capacidade linguística e de condições de agir. No ensino tradicional, a palavra do mestre é autoridade.

Na perspectiva de uma nova pedagogia, a fala não pode ser dogmática, o que, aliás, segue o espírito científico. O discurso precisa ser justificado, e a argumentação é o meio adequado de convencer o outro e de buscar a verdade ou o meio para alcançar um determinado consenso. Desse modo, Habermas soube dar relevância ao mundo da vida, horizonte a partir do qual se desenvolvem os processos de entendimento mútuo.

Diante disso, o projeto de uma racionalidade, de caráter formativo, que vai além da comunicação, orienta o ser humano, a mediação da linguagem, em especial pelos atos de fala, pois não se limita a interferir no mundo objetivo; ao contrário, pretende orientar os objetivos a um fim que transcende os interesses imediatos e constitui o núcleo da formação humana. As ações linguísticas, ao lado das demais ações, são, por natureza, de caráter reflexivo e autointerpretativo. Transpondo a questão para o campo da pedagogia, a ação do professor é duplamente eficaz, na medida em que sua fala, ao mesmo tempo, diz algo e faz algo. Ele diz algo e testemunha. O mesmo vale para o estudante, pois o ato ilocucionário produz efeitos e consequências perlocucionárias no interlocutor.

É possível, porém, radicalizar a posição de Habermas ao caracterizar a racionalidade ética no contexto do ensino e da aprendizagem. Levinas afirma, com ênfase, que o dito, o falado, o comunicado não é tão importante quanto “o próprio dizer” (1982, p. 34). Não importa o conteúdo da informação, mas a quem essa se dirige. E para Levinas, que dá precedência à ética, e não à ontologia, a racionalidade é radicalmente ética. Daí sua crítica à totalidade, à nostalgia da totalidade.² Para ele,

² Nessa linha de pensamento, é oportuno mencionar o ensaio de Angelo Vitório Cenci, “Reconhecimento, realização de si e Paideia: sobre o sentido atual de um antigo ideal” (2011, p. 317-329), no qual o autor apresenta, com base em Honneth, o conceito de reconhecimento. A filosofia de Levinas segue outra direção. Todavia, o confronto entre as duas posições, a de Honneth e a de Levinas, é relevante para esclarecer a questão do outro na educação e, especialmente, na constituição de uma racionalidade ética.

não interessam os sistemas, as sínteses, mas o estar “frente a frente dos humanos, na sociedade, no seu significado moral”. Ele afirma: “É necessário compreender que a moralidade não surge como uma camada secundária, por cima de uma reflexão abstrata sobre a totalidade e seus perigos: a moralidade tem um alcance independente e preliminar. A filosofia primeira é uma ética” (1982, p. 69).

Uma racionalidade ética em educação, certamente, leva em conta que a responsabilidade não é um atributo da subjetividade humana, como se ela existisse antes ou depois da relação. A subjetividade não é um para si, pois ela é para o outro. Não se está simplesmente próximo ao outro no espaço e no tempo. A relação não se reduz ao fato de eu “conhecer o outro” (Levinas, 1982, p. 88-89). A responsabilidade é algo radical, uma vez que cada um “responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros” (1982, p. 91).

Portanto, a atividade racional do professor, seus planos e projetos, seus desejos e ações são algo sempre inacabado, provisório, em devir. Mesmo nas ações de treinamento, de informações e de conhecimentos, se algo do espírito científico perdura e se algo do pensar sopra nas atividades, a racionalidade que envolve a ação de educar e de formar cria no estudante a possibilidade de aprender continuamente. Como expõe Heidegger, ensinar consiste em deixar aprender. Ensinar é, por isso, mais difícil do que aprender (1964, p. 20). Talvez, devido a essa experiência, algum professor, como é o caso de Barthes, depois de ensinar o que sabe, passa num segundo momento a ensinar o que pesquisa e, finalmente, na maturidade, ensina o que não sabe (1978, p. 47). A essa terceira fase, Barthes chama de “experiência do desaprender”, próxima da sabedoria, na medida em que envolve saber entender a si e aos outros. Então, nesse

momento, a racionalidade ética do ensinar e do aprender alcança sua forma plena.

Esse é um exemplo de racionalidade ética consciente. Na prática cotidiana, as atividades de ensino e a aprendizagem seguem o curso natural, às vezes, caótico, sem a aplicação ou implicação expressa das teorias da educação e da aprendizagem. As determinações dos processos pedagógicos, diretivos ou não, dogmáticos ou críticos, isto é, controladores da formação ou libertadores, em todos os casos, têm evidentes resultados éticos. As teorias da educação, quando explícitas por definição, estrutura e modo de ser, propõem valores, crenças, condutas, ideias e conhecimentos. Assim, as teorias da educação e de aprendizagem jamais se limitam aos aspectos lógicos, técnico-metodológicos, uma vez que incidem sobre o agir e o fazer humano.

As ciências da educação, enquanto sistemas de percepções e representações dos processos de ensino e de aprendizagem e da organização institucional dos ambientes de efetivação dessas atividades, dentro de um determinado espaço e tempo social e cultural, lidam com um conjunto de elementos – conceitos, enunciados, discursos, fins, objetivos, metas, desejos, intenções, interesses pessoais, necessidades sociais etc. – que implicam múltiplos saberes, conhecimentos teóricos e, até, diferentes práticas cotidianas. As teorias da educação tendem a assumir, ao mesmo tempo, feições filosóficas e científicas, doutrinárias e ideológicas, sem deixar de lado as visões de mundo das pessoas envolvidas. Por isso, essas teorias podem ser classificadas como espiritualistas, materialistas, idealistas, socio-interativas, cognitivas, tecnológicas, psicossociais etc. Tendem, em outras palavras, a multiplicarem-se, como é próprio à pós-modernidade e ao multiculturalismo do presente, à semelhança das tendências éticas atuais. Pode-se dizer que cada teoria da educação expõe ou pressupõe uma concepção moral e ética.

A racionalidade ética da educação e da aprendizagem pode sublinhar ora o desejo e a vontade do estudante, ora os mecanismos dos meios para alcançar os fins, ora a natureza dos ambientes de aprendizagem, ora as condições sociais e culturais, e assim por diante. Em todos os casos, a formação encontra-se articulada nas relações entre indivíduo e mundo, com implicações econômicas, sociais, políticas, morais e religiosas. A educação envolve todas essas esferas.

Todavia, isso não elimina a ocupação absolutamente necessária com o uso crítico da razão, com o conhecimento científico. Nesse sentido, a aversão pelas teorias é um desastre na vida pedagógica. Embora não tenham valor em si, as teorias são necessárias para descrever, analisar, explicar ou interpretar os fenômenos. O seu valor está na função que exercem no ensino e na pesquisa, por isso é conveniente esperar da teoria apenas o adequado. Fraassen, em sua proposta de um empirismo construtivo, observa que a construção de teorias não pode ser uma atividade científica suprema. Para ele, as teorias fazem muito mais do que responder às questões factuais sobre a regularidade dos fenômenos observáveis (2007, p. 131-132), pois a teorização implica outros aspectos; além disso, existe sempre o ingresso do não observável, os critérios de escolha das teorias, a decisão de aceitá-las ou não, conforme os interesses e os objetivos do pesquisador.

O debate sobre as relações entre teoria e prática quase sempre é mal formulado. Quando se trata de buscar o esclarecimento dos processos de aprendizagem, a autonomia intelectual dos indivíduos, a emancipação do humano e o respeito à natureza, a teoria e a prática tornam-se inseparáveis e conjuntamente articulam e permitem a autocompreensão ética.

O que o ser humano é somente pode ser ensinado e apreendido na relação com o Outro. A emancipação ou a libertação do humano passa, necessariamente, pelo desenvolvimento da

racionalidade, pelo intercâmbio entre os sujeitos no sentido de transformação de sua autocompreensão como pessoas que vivem com outros, que respeitam as regras estabelecidas e o princípio do entendimento mútuo. Assim, a família e a escola podem ser lugares primordiais da convivência social. Os conceitos de autonomia, dignidade, liberdade, igualdade, solidariedade somente tornam os humanos mais humanos quando a racionalidade ética efetiva-se de modo mais consciente. E isso exige domínio racional, capacidade argumentativa, crítica dos costumes e das crenças fundadas em conceitos teóricos, éticos e estéticos.

Afirma-se que os conhecimentos produzidos, as experiências vivas de cada um são a base que nos permite adquirir novos conhecimentos. No entanto, na perspectiva da racionalidade ética, também é admissível afirmar que o que já sabemos pode ser um empecilho para aprender algo novo. A explicação disso está nas atitudes e nas condições mentais do ser humano. Quando o consagrado, o dito, o adquirido, o vivido é mais importante que o dizer, o aprender, o viver, travam-se as portas do novo, do devir tão essencial à aprendizagem. Quando se enquadra exclusivamente no lógico, no visível, sem deixar espaço para o estético, o invisível, o imprevisível, a racionalidade é apenas uma racionalidade lógica, e não mais ética (e estética), tão fundamental à educação e à pedagogia.

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CENCI, A. V. Reconhecimento, realização de si e Paideia: sobre o sentido atual de um antigo ideal. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. *Pensar sensível*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.
- FRAASSEN, B. C. V. *A imagem científica*. São Paulo: Discurso Editorial, 2007.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HEIDEGGER, M. *Qué significa pensar?*. Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.
- HUSSERL, E. *Lógica formal y lógica transcendental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.
- LEVINAS, E. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Experiência formativa e racionalidade prática

Nadja Hermann

Mesmo que o homem percorra diferentes caminhos, ele não pode descobrir os limites da alma, de tão profundo que é o logos que ela tem. (Heráclito, Fragmento 45).

Este texto pretende contribuir para o debate e o esclarecimento do sentido da formação, considerando o imbricamento da dimensão filosófica com a dimensão educativa presente no conceito. Nessa perspectiva, entendo que a formação, pelo efeito produzido em nossa consciência histórica por determinadas experiências, vincula-se a uma racionalidade prática. Ou seja, em conversação com diversas tradições (como a *Paideia*, a *Humanitas* latina e a *Bildung*), compreendemos por que a formação não se restringe, exclusivamente, ao plano de uma racionalidade técnica ou instrumental, que reduz o processo ao conhecimento teórico ou técnico. Ela se vincula ao surgimento da ética, que se dá, justamente, na luta do homem por um espaço de autodeterminação, expresso na excelência do agir, de acordo com o *logos*, um processo educativo que se aprende. Esse processo, por situar-se no plano da ação, requer a racionalidade prática, e essa é a tese que quero demonstrar. Para tanto, exporei o vínculo entre ambas – racionalidade prática e formação – por meio de dois conceitos: *phronesis* e experiência.

A *paideia* aristotélica deixou-nos uma notável herança: a formação não é resultado de um conhecimento teórico, mas se situa na esfera da ação, portanto, da racionalidade prática. Isso implica a exigência ética da formação, que defende uma razoabilidade do agir, uma capacidade de ponderar entre razões rivais para escolher a ação mais adequada. Esse entendimento expressa as mudanças morais ocorridas na Grécia arcaica, em que o ideal de autoafirmação do herói homérico centrado em virtudes individualistas cede lugar ao ideal moral do autocontrole, relacionado com a *phronesis*, a moderação e o bom senso.¹ Tal herança produz seus impulsos ainda hoje e está no horizonte que nos permite estabelecer critérios para ajuizar a educação que se afasta dessa expectativa e se entrega aos imediatismos diversos, sejam provenientes das decisões técnicas e burocráticas, sejam aqueles provenientes do mercado.² O homem for-

¹ Kahn observa que o texto crucial para o reconhecimento da *sophrosyne* ou *phronesis* como excelência do agir moral, se encontra no fragmento XXXII de Heráclito: “Pensar bem é a máxima excelência e sabedoria: agir e falar o verdadeiro, percebendo coisas segundo sua natureza” (2009, p. 71).

² Chama a atenção publicações recentes em que intelectuais, particularmente filósofos – que não tinham como objeto de suas discussões a formação –, revelam interesse pelos destinos da educação, quando precarizada por um entendimento meramente econômico. Em *The quest for meaning*, Tariq Ramadan, ao defender o pluralismo nas sociedades contemporâneas, dedica um capítulo à educação, em que denuncia os perigos de uma educação submetida às decisões de mercado, pois nem a educação das crianças se faz com dinheiro, nem é um investimento lucrativo: “A decisão de priorizar a lógica econômica pode ter apenas um resultado: o objetivo será sempre o de encorajar a competição, encontrar a elite e identificar os “melhores” estudantes... ou em outras palavras, aqueles que conseguem os melhores empregos no mercado” (2010, p. 134). Também em 2010, Martha Nussbaum publica a obra *Not for profit. Why democracy needs humanities* (traduzida para o espanhol no mesmo ano, com o título *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*). A autora faz uma defesa radical das humanidades e das artes para promover a cidadania, a capacidade crítica e o sentido da responsabilidade pessoal e enfrentar o que denomina “crise mundial em matéria de educação”. Para Nussbaum, “estamos distraídos na busca de riqueza, nos inclinamos cada vez mais a esperar de nossas escolas que formem pessoas aptas para gerar renda, em lugar de cidadãos reflexivos. Sob a pressão de reduzir gastos recortamos precisamente essas partes de todo o empreendimento educativo que resultam fundamentais para conservar a saúde de nossa sociedade” (2010, p. 187).

mado é o homem prudente, aquele que sabe deliberar bem, que compreende a estrutura do processo deliberativo e tudo aquilo que entra em jogo no momento de decidirmos.

A necessidade de deliberar bem, presente no *ethos* grego, encontra na tragédia³ exemplos vigorosos do brilho e da vulnerabilidade da ação humana. Daí a importância de compreender esse agir na sua estrutura deliberativa, o que se tornou objeto da ciência ética, desde que foi fundada. Vejamos a conhecida passagem do coro de *Antígona* (representada pela primeira vez em 441 a.C., aproximadamente), de Sófocles:

Há muitas maravilhas, mas nenhuma
é tão maravilhosa quanto o homem. (versos 385-386)
[...]
Sutil de certo na inventiva
além do que seria de esperar,
e na argúcia, que o desvia às vezes
para a maldade, às vezes para o bem. (versos 416- 419)

Destacamos, em primeiro lugar, que o termo grego empregado para maravilhoso é *δεινόν* (cf. Zingano, 2009, p. 17), o qual indica, ao mesmo tempo, o que é maravilhoso e o que é terrível, expressando, na sua ambiguidade, a própria ambiguidade do agir humano, que, conforme prossegue o coro, pode agir “às vezes para a maldade, às vezes para o bem”. O homem pode agir para qualquer uma das direções contrárias,

³ A tragédia trabalha com a força do mito, que possui “os elementos essenciais da racionalidade, das instituições políticas, das formas estéticas ocidentais” (STEINER, 2009, p. 354). Nussbaum, em *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, argumenta em favor do conteúdo ético presente na tragédia: “De fato, os poetas épicos e trágicos eram tidos como pensadores éticos de fundamental importância e mestres da Grécia; ninguém julgava suas obras menos sérias, menos consagradas à verdade que os tratados especulativos em prosa de historiadores e filósofos” (1995, p. 40).

porque age em função das razões que reconhece como boas e más para a ação, isto é, ele age em função do que os gregos chamavam de δεινοτης, a habilidade que, como Aristóteles dirá mais tarde, é φρονησις (prudente) quando o fim é moralmente bom e πανουρηια (ardiloso) quando é reprovável” (Zingano, 2009, p. 17).

O *ethos* grego se estabelece num espaço de luta quando o homem se vê confrontado com os desígnios dos deuses e com a fragilidade de seu agir diante dos desejos e das paixões. Por isso, um dos primeiros preceitos da ética grega é o “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi sauton*), a célebre inscrição do templo em Delfos, que indicava ao homem sua fragilidade de mortal diante dos deuses imortais. A ética instaura-se a partir da perspectiva de que somos mortais, compreendendo a vida desde dentro dela mesma, e a excelência do agir depende da superação das tensões, contradições e dificuldades, em busca do bem. Dessa consciência emerge a importância de saber escolher, de tornar-se prudente. As paixões não são excluídas do agir, mas são reconhecidas como tendo uma função motivadora e educável. A escolha virtuosa resulta da combinação da opção correta e da reação emocional adequada, pois a aprendizagem da experiência ética deve equilibrar a luta entre razão e paixão. Essa aprendizagem é constante em toda a vida, dada a fragilidade da condição humana, em especial no que se refere à formação do caráter.⁴

⁴ A tragédia *Hécuba*, de Eurípedes, é analisada por Nussbaum como exemplar da fragilidade humana e do quanto o caráter bem formado pode se corromper. A ação narra a vingança de Hécuba, antiga rainha de Troia, viúva, sem pátria, transformada em escrava após a guerra e que, por fim, perde seus filhos (Polidoro e Polixena). Vingança da traição de Poliméstor (a quem havia confiado a tarefa de cuidar seu filho Polidoro), matando seus filhos e arrancando-lhes os olhos. Nussbaum mostra que, no início da peça, Hécuba, embora infeliz, reconhece a importância do caráter bom e firme que suporta as desgraças da vida. Contudo, no decorrer dos acontecimentos trágicos, aparece a instabilidade da personagem, que põe em questionamento os valores que orientam a educação, quando a estrutura social é corruptível. Ao perceber que o compromisso mais firme pode ser traído (no caso, Poliméstor manda matar o menino Polidoro para apoderar-se da fortuna), ela se depara com o incrível e o insuportável, que provocam a “desordem e a falta total de estrutura” (1995, p. 507). Quando o *nómos* é rompido, perde-se a estabilidade, e o caráter fragiliza-se. “O

Rememorando Aristóteles, podemos afirmar que sabemos o que é *phronesis* (traduzida como prudência ou sabedoria prática) se pensarmos no homem prudente, ou seja, aquele “capaz de deliberar corretamente sobre o que é bom e conveniente para si mesmo, não em um sentido parcial, por exemplo, para a saúde, para a força, mas para o bem viver em geral” (EN, VI, 1140a).⁵ Por isso, a sabedoria prática relaciona-se com os objetos de deliberação, que exige “um modo de ser racional verdadeiro e prático, a respeito do que é bom e mau para o homem” (Aristóteles, EN, VI, 1140b). E a capacidade de decidir bem não se encontra no homem por natureza, mas pelo hábito e pela educação. A ética é, assim, uma experiência formativa.

Aristóteles produz uma divisão entre ciência teórica e ciência prática decisiva para a compreensão da formação, pois o fim da ciência prática não é a verdade do conhecimento teórico, mas a excelência do agir, que envolve o conhecimento das condições e da natureza que aperfeiçoam esse agir (*práxis*). Por isso, a ética não existe para que cresça o saber, mas para que compreendamos os seres imorais que somos, pois nosso agir ético dependerá de um longo processo de formação, o qual exige aprendizagem e exercício, sujeitos à experiência ética (Aristóteles, EN, I, 1095a). Nossa formação, assim como nosso crescimento moral, não se detém quando o jovem atinge determinada idade, mas é um processo:

aniquilamento das convenções pelos atos do outro pode destruir também o caráter sólido de quem sofreu tais atos. Podem ser causadores da bestialidade, quer dizer, da perda completa da relação humana e da linguagem. [...] É a poderosa encarnação das virtudes tradicionais em Hécuba o que mais contribui para sua degradação. O amor a seu amigo, sua fé nas promessas, sua justiça sem receio. Deve vingar-se da ação de Políméstor, não por uma debilidade pessoal ou sectária (como sucede com os cristãos de Nietzsche) senão da própria vida humana e as condições mesmas da virtude no mundo” (1995, p. 516-17).

⁵ Adoto a forma de citação indicada para obras críticas de autores clássicos em filosofia, ou seja, as iniciais correspondem ao título da obra, seguidas pelo número da localização da citação, independentemente da edição. Assim, EN refere-se à *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles.

Talvez não seja suficiente haver recebido uma correta educação e cuidados adequados na juventude, senão que, desde esta idade, os homens devem praticar e acostumar-se a essas coisas também na idade adulta, e também para isso necessitamos de leis e, em geral, para toda a vida, porque a maior parte dos homens obedece mais à necessidade que à razão e aos castigos que à bondade (Aristóteles, EN, X, 1180a).

Ao situar o agir no âmbito de uma racionalidade prática, Aristóteles abre caminho para uma interpretação da formação como experiência. É nessa perspectiva que pode ser compreendida a afirmação que Diôgenes Laértios atribui ao filósofo, segundo a qual a prática constante é essencial à educação. Prática, aqui, não se refere à moderna separação entre teoria e prática, em que esta seria uma aplicação de princípios teóricos. Ao contrário, deve ser entendida no plano da distinção dos usos da razão, que discrimina a capacidade de deliberar, de domínio prático, da capacidade de demonstração. O prudente é o homem que sabe deliberar bem, enquanto o sábio sabe demonstrar bem. A formação está ligada ao agir, que envolve uma estrutura complexa e que não aprendemos como se aprende uma *téchne*.⁶ A deliberação prudente envolve responsabilidade; uma racionalidade que inclui o esforço para levar adiante a própria ação. Essa lucidez confere atualidade ao pensamento grego para pensarmos a formação. Como lembra Nussbaum, “a peculiar beleza da excelência *humana* reside justamente na sua vulnerabilidade” (1995, p. 29), vulnerabilidade que é tematizada em diferentes momentos do pensamento ocidental e que hoje pode ser expressa no termo “finitude”. Somente por-

⁶ Aristóteles define *techné* como a produção de algo, feita de forma racional (EN, VI, 1140a). É uma aptidão do artesão para produzir, um domínio daquilo que se faz. Isso é diferente do saber ético. Ao comentar a diferença entre os dois saberes, Gadamer destaca “que o homem não dispõe de si mesmo como o artesão dispõe da matéria com a qual trabalha. Não pode produzir-se a si mesmo da mesma forma que pode produzir outras coisas. Por conseguinte, o saber que tem de si mesmo em seu ser ético deve ser diferente e destacar-se claramente em relação ao saber que guia determinado produzir” (1990, p. 321).

que somos frágeis, vulneráveis e errantes, é que precisamos de um processo educativo de autoconhecimento que nos conduza a responsabilizarmo-nos pelo nosso agir.

Uma excelência do agir não se obtém pela admoestação nem pelo conhecimento teórico de princípios. Ao contrário, por situar-se no âmbito da racionalidade prática, requer educação, “exercício e formação madura dos modos de comportamento (εθoς), junto àquele que aprende (do mesmo modo como àquele que ensina) e [...] não há nenhum *ethos* sem *logos*” (Gadamer, 1995, p. 239). Aquele que age deve ser capaz de decidir por si. Por meio da educação e do exercício, “já deve ter desenvolvido uma determinada atitude em si mesmo, a ponto de mantê-la constantemente ao longo das situações concretas de sua vida e conservá-las através de um comportamento correto” (Gadamer, 1990, p. 318).

A experiência é, também, um conceito articulado com a racionalidade prática e decisivo para a compreensão da formação, porque inclui a dimensão prática pela qual o homem, ao agir, ao escolher, ao enfrentar as inúmeras tarefas da existência, forma-se a si mesmo. Como lembra Gadamer, “é um dos conceitos menos elucidados que temos” (1990, p. 352). Na tentativa de esclarecê-lo, deve-se destacar seu sentido diverso de experimento, em que a experiência é submetida a procedimentos rigorosamente metódicos (como ocorre nas ciências da natureza), tornando-se instrumental. Seu princípio de validade nessa acepção é a reproduzibilidade, ou seja, uma experiência só é válida quando se confirma por meio de controle de condições técnicas e laboratoriais especiais. Dilthey já havia feito a crítica à pretensão de objetividade da ciência, que não tem como aprender o caráter insondável da vida, pois “[o] que existe para nós subsiste graças à vivência interior” (1948, p. 33). Ou seja, a experiência depende da estruturação de nosso perceber com a vivência interior. Quando presa a uma esquematização epis-

temológica, cancela em si mesma sua história. Tampouco é a configuração de uma forma, a partir de um conjunto de dados disponíveis, porque isso a mantém na tradição epistemológica, que a simplifica.

O significado de experiência pode ser esclarecido pela tradição fenomenológica, que a compreende como acontecimento, no qual a coisa mesma aflora, ou seja, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer. Esse conceito retoma a perspectiva dialética da experiência em sua estrutura de negatividade, como Hegel a concebeu: ela é sempre o que ainda não é, um porvir. Isso significa que a experiência não é o que havíamos suposto, e no seu movimento altera-se o objeto, assim como nós mesmos somos alterados. Ela inclui o sofrimento e a desilusão, pelos quais aprendemos e os quais nos preparam no desenvolvimento da capacidade de ponderar. A “experiência faz, ou seja, sofremos algo e não produzimos algo” (Waldenfels, 1997, p. 19). Gadamer destaca que o caráter negativo da experiência encontra-se, justamente, na experiência que se “faz”:

Quando fazemos uma experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são. Assim, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo (Gadamer, 1990, p. 359).

Esse conceito, além de refutar a tradição do empirismo, interpõe-se contra o racionalismo, que compreende a experiência a partir de categorias de pensamento que a estruturam. Ao contrário, a experiência significa um processo, no qual se forma e se articula sentido, e nesse processo é que se recebem e se estruturam os dados. Não há, portanto, a pressuposição que a realidade e o modo de acesso à realidade sejam separados um do outro. Quanto mais experimentado é alguém, mais tem acesso às novas experiências, o que possibilita adquirir discerni-

mento, “que é mais que conhecimento [...]. Contém sempre um retorno de algo em que estávamos presos pela cegueira. Nesse sentido, implica sempre um momento de autoconhecimento e representa um aspecto necessário do que chamamos experiência” (Gadamer, 1990, p. 362). Por isso, um processo formativo não pode poupar ninguém de fazer determinadas experiências, e tampouco se pode evitar a frustração das expectativas que não se cumprem e o sofrimento que disso advém.

Gadamer destaca, ainda, a contribuição de Ésquilo, presente na tragédia grega: “aprender pelo sofrer (*pathei mathos*)” (1990, p. 362), que conjugava saber humano e divino para apontar os limites do humano. Assim, a experiência é a própria experiência da finitude humana, do limite humano, que traz o discernimento. Esse discernimento é aquele exigido para deliberar bem, ou seja, o elemento constitutivo da experiência ética.

Nessa imbricação entre experiência e deliberar bem (*phronesis*), pode-se compreender a frase de Aristóteles, que lhe é atribuída por Diôgenes Laértios: “São amargas as raízes da educação, mas seus frutos são doces” (2008, p. 133). Há, aqui, uma clara evidência de que a experiência formativa depende de um confronto consigo mesmo, o qual pode ser doloroso, mas produz um autoconhecimento necessário à capacidade de deliberar bem, o que pode acarretar uma satisfação pessoal com a vida que se quer viver. Em contextos contemporâneos, esse viver bem é interpretado por uma moral baseada no “respeito por todos” e “na responsabilidade solidária de cada um para com o outro” (Habermas, 1997, p. 172) como condição de realização das sociedades pluralistas e multiculturais. Nossa capacidade de escolher depende da qualidade de nossas experiências, de nossas crenças e de valorizações fortes, ou seja, depende da experiência formativa, que nos confronta com o plural, com múltiplas possibilidades, mas sem deixar de prestar atenção aos par-

ticulares. Ou seja, pela experiência formativa produz-se a autodeterminação pessoal, uma luta do sujeito para constituir-se a si mesmo, por meio de uma rede de relações intersubjetivas e de laços sociais. Desse processo de luta pelo reconhecimento resulta, como enfatiza Honneth, o respeito próprio.

Se consigo ver com certa clareza a situação, a experiência formativa como racionalidade prática requer, pelo menos, atenção a dois aspectos:

1. Aguçamento da sensibilidade e da capacidade imaginativa. A teoria aristotélica contém uma ideia de aprendizagem que não se refere à aprendizagem de regras e princípios, mas àquela que se realiza na experiência da situação concreta, que, por sua vez, requer percepção (*aisthesis*) e sensibilidade (Nussbaum, 1990, p. 44). Assim, a experiência formativa tem uma dimensão estética, em que a sensibilidade é decisiva para a deliberação, na medida em que permite acurar e dar visibilidade a aspectos e traços que envolvem as emoções. O saber moral deve compreender aquilo que é exigido em cada situação concreta à luz dos princípios gerais e nesse reconhecimento atua a *aisthesis*, a percepção sensível e as emoções, de forma decisiva. A pessoa que se utiliza da *phronesis* enfrentará cada situação concreta “de maneira emocionalmente apropriada” (Nussbaum, 2003, p. 132). Assim, a recordação das emoções (aquilo que amamos, o que nos provoca medo etc.) atua na deliberação e refina nossa sensibilidade, ao mesmo tempo em que refina e educa nossa razão prática para as novas situações que enfrentaremos.

O que falta de concretude e particularidade nas normas gerais é compensado pela “percepção”, que apreende o particular e age no momento da deliberação (*phronesis*). Como não é do âmbito teórico e envolve o interior do sujeito, ao qual não temos acesso direto, essa sensibilidade pode ser mobilizada pelo contato com as humanidades, a literatura e as artes, que oferecem oportunidades privilegiadas de confronto de nossas

crenças, emoções e desejos, pois nos preparam para perceber o particular e nos convidam a ter melhor discernimento para deliberar, para produzir um juízo ético. É essa perspectiva que Nussbaum defende em muitas de suas obras, afirmando, especificamente em *Love's Knowledge*, que “a forma literária não é separada do conteúdo filosófico, senão que, em si mesma, é uma parte do conteúdo, uma parte integral da busca e estabelecimento de verdade” (1990, p. 3).

As vivências estéticas aguçam nossa sensibilidade, despertam nossa capacidade imaginativa e repõem a pergunta pelo modo como devemos viver. A ampliação do ponto de vista moral, especialmente pela literatura, ocorre ao apresentar vivências muito variadas, que expressam pontos de vista diversos. Há, aqui, uma espécie de aliança entre o trabalho pedagógico e obras literárias e artísticas que confrontam nossa própria moralidade, nossos preconceitos e costumes. Não se trata, como adverte Nussbaum, de “uma didática moralista, mas de uma aliada astuta e de uma crítica subversiva” (1990, p. 169). Trata-se de mostrar os limites e as possibilidades do agir humano e aguçar a imaginação para a diferença, para as formas de vida inovadoras.

A estrutura ética da obra de dramaturgia *Casa de bonecas*,⁷ do norueguês Henrik Ibsen, pode ser um bom exemplo de uma peça profundamente subversiva para o século XIX, que causou polêmicas no continente europeu e contribuiu para a crítica dos costumes de um modo diferente da compreensão teórica, porque incide sobre pormenores e singularidades próprios da situação

⁷ *Casa de bonecas* (estreada em 1879) narra a estória de Nora, recém-casada com Helmer Torvald, que se encontra doente. Sua vida depende de uma viagem para um país mediterrâneo, mas como o casal não tem condições financeiras para isso, ela faz empréstimo com um agiota e falsifica a assinatura de seu pai, às escondidas do marido. Mais tarde, Torvald reprova sua atitude pelas possíveis repercussões do ato para sua carreira de advogado, desconsiderando o gesto amoroso. Cansada do egoísmo do marido e sob o efeito da desilusão, ela se vê forçada a questionar e rever suas escolhas. Nora acaba abandonando o marido e os filhos.

concreta. Mostra a força da conscientização de Nora, que decide dar outra direção à sua vida, rompendo com seu casamento e com as normas sociais da época, nitidamente hipócritas. Trata-se de uma experiência da negatividade, em que a personagem passa pela dor de superar sua condição de dependência e ilusões, apostando numa criação de si. No final da peça, há um diálogo entre Nora e seu marido:

Nora

Não acredito mais nisso. Eu acredito que antes de tudo sou um ser humano, exatamente como você é, pelo menos devo tentar me transformar nisso. Eu sei muito bem, Torvald, que a maioria das pessoas lhe daria razão, e que essa é a opinião que se encontra nos livros. Mas eu não posso mais me contentar com a opinião da maioria das pessoas nem com o que está nos livros. Eu tenho que pensar por mim mesma, se quiser compreender as coisas.

[...]

Helmer

Isso é inédito numa mulher de sua idade. Mas se a religião não pode mostrar-lhe o bom caminho, deixe-me tentar acordar sua consciência. Pois eu presumo que você tenha algum senso de moral ou... responde-me... Devo achar que você não tem nenhum?

Nora

Garanto-lhe, Torvald, que essa não é uma pergunta fácil de responder, eu realmente não sei. Estou perplexa diante de tudo. Só sei que você e eu encaramos o problema de maneiras diferentes. Eu aprendi também que as leis são muito diferentes do que eu pensava, mas não consigo convencer-me de que as leis sejam justas (Ibsen, 2003, p. 180-182).

Diante de determinadas circunstâncias e do tipo de relação com o marido, Nora assume a decisão de romper com um modo de vida, o que é uma decisão ética. O contato com a obra literária produz efeitos sobre nós, porque

[...] favorece nossa indagação sobre como viver, porque não registra simplesmente [...] este ou aquele acontecimento; busca modelos de possibilidade (de escolhas, circunstâncias e da interação entre escolhas e circunstâncias) que aparecem nas vidas humanas com uma penetração tal que devem ser consideradas como *nossas* possibilidades (Nussbaum, 2005, p. 315, grifo da autora).

O efeito de uma experiência estética é produzir sentido, e, nessa medida, é uma experiência formativa, que amplia nossa interpretação do mundo, força nossa sensibilidade e nosso intelecto na criação de novas identidades. Jauss destaca que, na conduta estética, o sujeito

experimenta-se na apropriação de uma experiência de sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é possível de ser confirmado pela anuência de terceiros. O prazer estético que, dessa forma, se realiza na oscilação entre contemplação desinteressada, e a participação experimentadora é um modo de experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético (1979, p. 77).

A deliberação da sabedoria prática exige sensibilidade, que se amplia pela experiência estética. Ela traz perguntas provocadoras ou sugere ficionalmente proposições que rompem com o domínio de uma visão de mundo. É interessante observar como Spinoza, que não aborda diretamente esse tema, propõe em sua ética a potência da imaginação pela qual o homem possa ser afetado “de diversos modos” (*Ética* IV, Proposição 38). Trata-se de uma ética que já rompeu com a transcendência, que é radicalmente imanente, compreendendo a vida desde dentro dela mesma, em que a excelência do agir depende daquilo que nos afeta.

2. Outro aspecto relevante da experiência formativa como racionalidade prática refere-se à compreensão das profundas implicações pedagógicas dos distintos níveis de racionalidade: teórica e prática. A experiência formativa dá-se junto a todo o

trabalho pedagógico, mas não está associada a qualquer conteúdo curricular específico. É um trabalho que envolve a todos e, especialmente, o próprio agente. É uma falsa aparência entender a formação como preparo técnico, oriunda de um domínio de conhecimento. Ela não ocorre no âmbito meramente teórico, porque envolve uma transformação do sujeito, portanto, envolve ação, experiência, deliberação, decisão.

A racionalidade prática permite situar o problema central de toda a educação: ou seja, o caráter paradoxal da pretensão esclarecedora do conhecimento teórico para uma ação ética. A formação ocorre no âmbito da ação, para o qual o conhecimento teórico produz poucos efeitos. Em grande parte, a pretensão cognitiva, como alerta Gadamer, “rompe-se nos fatos da experiência ética e política. Os filhos de grandes homens, que certamente usufruíram de toda a educação imaginável, não raro são grandes decepções” (2009, p. 52).

Se a experiência formativa não pode ser assegurada por nenhum conhecimento teórico, isso não autoriza a dispensa do exercício do pensar, tampouco o abandono do espaço educativo como oportunidade de debate a respeito das ações humanas e a compreensão das circunstâncias e escolhas que forjam a nossa capacidade de ajuizamento. O que se exige aqui é atenção ao que significa a inserção da formação no âmbito da racionalidade prática, para que não nos acomodemos ao reducionismo interpretativo que encerra a educação no âmbito técnico ou meramente profissional.

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. e notas de Julio Pallí Bonet. Madrid: Editorial Gredos, 1985. (Abreviada no texto: EN).
- DILTHEY, Wilhem. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1948.

- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poesis*, *aesthesis* e *katharsis*. In: _____. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.
- GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik I. Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: _____. *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990. v. 1.
- _____. Hermeneutik im Rückblick. In: _____. *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1995. v. 10.
- _____. *A ideia do bem entre Platão e Aristóteles*. Trad. de Tito Lívio Cruz Romão. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur Politischen Theorie*. 2. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- IBSEN, Henrik. *Casa das bonecas*. Trad. de Cecil Thiré. São Paulo: Nova Cultural, 2003.
- KAHN, Charles H. *A arte e o pensamento de Heráclito: uma edição dos fragmentos com tradução e comentários*. Trad. de Élcio de Gusmão Verçosa Filho. São Paulo: Paulus, 2009.
- LAËRTIOS, Diôgenes. *Vida e doutrinas dos filósofos ilustres*. 2. ed. Trad. de Mário da Gama Cury. Brasília: Ed. UnB, 2008.
- NUSSBAUM, Martha. *Loves'knowledge: essays on philosophy and literature*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1990.
- _____. *La fragilidad del bien: fortuna e ética en la tragedia y la filosofía griega*. Trad. de Antonio Ballesteros. Madrid: Visor, 1995.
- _____. *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- _____. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. de Maria Victoria Rodil. Barcelona: Katz, 2010.
- RAMADAN, Tariq. *The quest for meaning: developing a philosophy of pluralism*. London: Allen Lane, 2010.
- SÓFOCLES. *A trilogia tebana: Édipo rei, Édipo em Colono, Antígona*. Trad. de Mário da Gama Cury. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- SPINOSA, Baruch. *Ética*. Trad. de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- STEINER, George. *Antígonas: la travessia de um mito universal por la historia de Occidente*. Trad. de Alberto Bixio. Barcelona: Editorial Gedisa, 2009.
- WALDENFELS, Bernhard. *Topographie des Fremden: Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 1997.
- ZINGANO, Marcos. *Estudos de ética antiga*. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial, Paulus, 2009.

Educación, reconocimiento y ciudadanía

Andrea Díaz

Presentación

El presente trabajo propone un acercamiento inicial a la relación entre reconocimiento, educación y ciudadanía. Si bien es cierto que Honneth no analiza la relación pedagógica entre las formas arquetípicas de reconocimiento, nuestra intención es mucho más general y pretende sentar algunas reflexiones para pensar una posible vinculación entre reconocimiento, ciudadanía y educación. Al respecto partimos de la siguiente tesis: si el reconocimiento es la acción por la cuál los individuos reconocen recíprocamente su identidad y, al hacerlo, construyen formas morales de vida, aquello que se despliega en los modos de acción como el resultado del mismo proceso asumen un carácter educativo para los individuos. Específicamente, estamos pensando en formas de aprendizaje que son educativas por la propia finalidad normativa que el proceso tiene, esto es, el propio resultado de la acción. Pero también desde el sentido amplio de Bildung, sostenemos que el proceso por el cual se afirma la identidad individual y se acuerda una forma de interacción social que rige a la comunidad, es educativo en sentido amplio. Sin embargo, el mismo no consiste en el abandono o perfección del estado

de naturaleza leído como proceso de elevación a la moralidad. El desafío que nos presenta Honneth es pensar una idea de formación donde, la intersubjetividad inicial se perfecciona por medio de un proceso inmanente y mediado por la propia dinámica de lo social. El resultado de este proceso son nuevas condiciones de intersubjetividad, posibles por formas de reconocimiento recíproco cada vez más exigentes. A diferencia del planteo contractualista, la comunidad constituye a la subjetividad y está presente en la trama del proceso formativo, al punto que esta es posible en tanto es reconocida por otros.

Si el resultado de la interacción que supone la lucha por el reconocimiento es la creación de formas morales de vida, podría esto ser vinculado al tema de la ciudadanía. Al explicar la eticidad propia de la teoría del reconocimiento, el autor parte de la premisa que la integración social de una colectividad política solo puede tener éxito en la medida en que le corresponden hábitos culturales, entendidos como formas de relacionamiento recíproco. Por esto, las condiciones de existencia que explican la formación de una comunidad política descansan, en última instancia, en las propiedades normativas de las relaciones comunicativas. Entonces, la comunidad está asegurada y construida por procesos de reconocimiento entendidos como aquellas formas históricas peculiares que adoptan los aprendizajes práctico-morales, al interior de la vida social.

Desde esta asociación, sostendremos la posibilidad de vincular reconocimiento y ciudadanía de dos formas complementarias. Por un lado, examinaremos si del análisis de los tres patrones de reconocimiento intersubjetivo, es posible sacar inferencias vinculantes para la formación del ciudadano. Así, examinaremos si la autoestima, el derecho y la solidaridad configuran dimensiones que operan en el status ciudadano. Por otra parte, el estudio que Honneth realiza de la sociedad en términos de teoría del reconocimiento permite vislumbrar algunas

cuestiones significativas para repensar la clásica vinculación entre educación y ciudadanía.

El reconocimiento como proceso formativo

Desde hace tiempo, en el seno de la Teoría Crítica, los escritos de Hegel durante su estancia en Jena son foco de interés. Así Habermas, tomando como clave hermenéutica la acción comunicativa, destaca el concepto de interacción hegeliano, el cuál pierde fuerza explicativa frente a la categoría de trabajo de los escritos posteriores. Honneth, por su parte, encuentra que allí se coloca el reconocimiento como medio de acción social entre los sujetos que, progresivamente y por medio del conflicto de intereses, van gestando formas morales de vida.

La lucha por el reconocimiento, puede ser leída como una alternativa superadora a la problemática central de la filosofía política del siglo XVII y XVIII dedicada a la fundamentación de la comunidad política. Si bien la cuestión está presente desde la antigüedad, lo distintivo de la modernidad es que la pregunta se inscribe en el derrumbe de un modo tradicional de vida. La caída de las monarquías y el advenimiento de formas republicanas de organización institucional, obligan a encontrar nuevas formas de legitimar el lazo social.

Cómo edificar un estado civil que realice la libertad, pero al mismo tiempo, garantice la igualdad, es la cuestión a la que responden, con perspectivas antropológicas diferentes, Hobbes y Rousseau. Ambos buscan fundar el origen y la legitimidad de la comunidad en la naturaleza. Sin embargo, Hegel plantea el problema en otra perspectiva al entender que “el reconocimiento recíproco es un patrón práctico en la socialización humana y que se desarrolla moralmente a través de una escala de luchas sociales”. Con esto, no solo presenta una alternativa a la filo-

sofía social moderna sino que – sostiene Honneth – es posible leer el problema del reconocimiento desde la teoría crítica de la sociedad. Expresa el autor:

Hegel defiende en sus años de Jena la convicción de que la “lucha por el reconocimiento” representa el medio de acción social por el cual la relación entre los sujetos adquiere paso a paso una forma más ambiciosa en términos “morales”: es la pretensión recíproca de los individuos de que se les reconozca su identidad; pretensión que es inherente desde el principio de la vida social como una tensión normativa que lleva conflictos morales entre los sujetos que dependen socialmente uno del otro, y que de esta manera, por la vía negativa de una lucha que se repite en cada escala, conduce de manera gradual a un estado de libertad vivido en términos comunicativos (Honneth, 2009, p. 199).

El problema puede ser desglosado analíticamente en dos aspectos: por un lado, la modernidad insta una idea de sociedad en términos de comunidad moral, que torna necesario demostrar el proceso por el cuál se forma esa conciencia intersubjetiva de la libertad; pero al mismo tiempo, se incorpora una esfera en la que los sujetos se presentan como personas jurídicas libres, aisladas entre sí. Por lo tanto, a diferencia de la filosofía que encuentra en el concepto de naturaleza el origen y la legitimidad de la sociedad civil, Hegel atiende al doble aspecto de formación de la sociabilidad y de la individualidad. De este modo, avanza en el análisis de la formación de una organización social que encontraría su cohesión ética en el reconocimiento solidario de la libertad individual de todos los ciudadanos.

Esta alternativa le evita caer en las categorías atomistas de las teorías del contrato social, al formular que en la naturaleza está presupuesta la intersubjetividad y que la misma es condición de todo proceso de socialización. Al mismo tiempo, presenta una opción a las teorías de la evolución cognitivistas, al expresar que el proceso de aprendizaje moral de la especie se produce por experiencias de luchas por el reconocimiento jurídico y social de su identidad.

La estructura de las relaciones de reconocimiento

El reconocimiento puede ser entendido como formas de intersubjetividad práctica donde la comunidad viene asegurada por un movimiento de reconocimiento. Afirma Honneth:

O movimento e reconhecimento que subjaz a uma relação ética entre sujeitos consiste num processo de etapas de reconciliação e de conflito ao mesmo tempo, as quais substituem umas às outras (Honneth, 2003, p. 47).

La teoría del reconocimiento trasluce una teoría de la socialización, puesto que el desarrollo de la identidad personal está ligada y presupone el reconocimiento de otros sujetos desde la triple dimensión que supone la dedicación emotiva, el respeto cognitivo y la estima social. Por eso valora el autor el esfuerzo de Hegel, quien da un paso importante al afirmar una teoría de la socialización que es al mismo tiempo un análisis de la formación de la identidad del sujeto en sus relaciones primarias, jurídicas y como partícipe de una comunidad de valores.

En la experiencia del reconocimiento intersubjetivo el individuo reconoce al otro de un modo determinado, esto es, “reconhece seu parceiro de interação como um determinado gênero de pessoa”, lo que le permite “experimentar-se a si mesmo integral ou irrestritamente como um tal gênero de pessoa” (Honneth, 2003, p. 78). Esta reciprocidad, supuesta en la relación de reconocimiento, obliga a reconocerse de una determinada manera porque coloca implícitamente en los sujetos pretensiones recíprocas. Esto puede vislumbrarse en las relaciones de reconocimientos que representan el amor, el derecho y la solidaridad, y cómo cada una de ellas va edificando la identidad y la autonomía.

El amor es el presupuesto psíquico sobre el que van a constituirse todas las actitudes de autorrespeto. Afirma Honneth:

Essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos, ela precede, tanto lógica como genéticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: aquela camada fundamental de uma segurança emotiva [...] propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito (2003, p. 177).

La segunda forma de reconocimiento es el derecho, por el cuál somos reconocidos como sujetos libres lo que configura las relaciones jurídicas modernas. En el Estado,

[...] o homem é reconhecido e tratado como ser racional, como livre, como pessoa; e o singular, por sua parte, se torna digno de esse reconhecimento porque ele, com a superação da naturalidade de sua autoconsciência, obedece a um universal [...] ou seja, se porta em relação aos outros de uma maneira universalmente válida, reconhece-os como o que ele próprio quer valer – como livre, como pessoa (Honneth, 2003, p. 179).

Por último, la solidaridad se entiende como la relación interactiva en que los sujetos toman interés recíproco por sus modos distintos de vida, y se estiman de manera simétrica. Por esta forma de reconocimiento, aprenden a reconocer en igual medida el significado de las capacidades y propiedades del otro.

Luego de esta breve presentación, quisiéramos retomar la tesis esbozada al inicio. Si el reconocimiento es la acción por la cuál los individuos reconocen recíprocamente su identidad y, al hacerlo, construyen formas morales de vida, aquello que se despliega en los modos de acción como el resultado del mismo proceso asume un carácter educativo.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia por la cuál un sujeto se constituye como tal y afirma su identidad para sí mismo y frente a los demás, supone formas de aprendizaje

que son educativas por la finalidad que persiguen. El resultado de la interacción es una nueva forma de intersubjetividad, formada según parámetros morales que el propio proceso de interacción conlleva. En este sentido, el resultado del proceso formativo, las formas de reconocimiento forjadas, exigen una comprensión normativa de sí mismo y del otro en tanto identidades práctico-morales cada vez más exigentes.

Pero también desde el sentido amplio de Bildung, sostenemos que el proceso por el cual se afirma la identidad individual y se acuerdan las formas de interacción social que rigen la comunidad, es educativo en sentido amplio. La lucha por el reconocimiento, persigue una lógica de formación de reacciones morales en tanto “procura como fuerza moral, los desarrollos y progresos en el interior de la realidad de vida social del ser humano”. Siguiendo la presentación de Madureira, es posible ver cómo este desarrollo moral se realiza en el nivel ontogenético, en tanto la socialización en nuevas formas de reconocimiento permite la constitución de diferentes aspectos de la autonomía; y en el plano socio-histórico, al posibilitar la lucha por el reconocimiento nuevos derechos y formas de solidaridad social.

Es en el interior de cada esfera de interacción que se libera el potencial de desarrollo moral mediante lo que el autor denomina gramática de los conflictos sociales: las formas y sentimientos de desprecio e injusticia son las que impulsan a la resistencia y al conflicto.

El desarrollo moral a partir de la lucha social ocurre en la medida en que las experiencias individuales de desprecio se interpretan como vivencias típicas de todo un grupo, de forma que pueden entrar como motivos rectores de la acción en exigencia colectiva de relaciones ampliadas de reconocimiento (Madureira, 2009, p. 27).

A diferencia de las pedagogías derivadas del contrato social, el progreso no consiste en perfeccionar el estado de naturaleza hacia la moralidad. El desafío que nos presenta Honneth

es pensar una idea de formación donde, la intersubjetividad inicial se

perfecciona por medio de un proceso inmanente y mediado por la propia dinámica de lo social. El resultado de este proceso serán nuevas condiciones de intersubjetividad, posibles por formas de reconocimiento recíproco cada vez más amplias.

Demostrado el carácter formativo de la interacción que supone el reconocimiento, vamos a examinar, en el próximo apartado, su vinculación con la ciudadanía.

Lucha por el reconocimiento y ciudadanía

Si el resultado de la interacción que supone la lucha por el reconocimiento es la creación de formas morales de vida, podría esto ser analizado desde la problemática de la ciudadanía. Al explicar la eticidad propia de la teoría del reconocimiento, el autor parte de la premisa que la integración social de una colectividad política solo puede tener éxito en la medida en que le corresponden hábitos culturales, entendidos como modos de relacionamiento recíproco. Por esto, las condiciones de existencia que explican la formación de una comunidad política descansan, en última instancia, en las propiedades normativas de las relaciones comunicativas. Entonces, la comunidad está asegurada y construida por procesos de reconocimiento, concebidos como aquellas formas históricas peculiares que adoptan los aprendizajes práctico-morales al interior de la vida social.

Honneth recupera el modelo hegeliano de la lucha por el reconocimiento con el objetivo de trascender el límite que supone circunscribirlo a una teoría de la constitución de la subjetividad moral. Por esto, la reconstrucción la realiza con vistas a constituir una teoría social normativa. Acude a la psicología so-

cial de Mead que permite entender la formación del yo práctico a partir de la adopción de normas sociales que regulan la cooperación de la colectividad. Así redefine la idea de reconocimiento como “la identidad que se puede mantener en comunidad, que es reconocida en comunidad en la medida en que ella reconoce las otras”. Citamos al autor:

Com a adoção das normas sociais que regulam as relações de cooperação da coletividade, o indivíduo em crescimento não aprende só quais obrigações ele tem de cumprir em relação aos membros da sociedade; ele adquire, além disso, um saber sobre os direitos que lhe pertencem, de modo que ele pode contar legitimamente com o respeito de algumas de suas exigências: direitos são de certa maneira as pretensões individuais das quais posso estar seguro que o outro generalizado as satisfará (Honneth, 2003, p. 136).

Si los propios derechos son reconocidos, con eso se asigna una posición social y se consigue la dignidad de ser miembro de la comunidad.

Quisiéramos hacer una breve mención en este punto a las apreciaciones que presenta el autor sobre la ampliación de derechos individuales fundamentales, en términos de un proceso histórico de inclusión progresiva. Recordemos que esta misma tesis de Marshall es discutida por Habermas, quien complementa la idea de ciudadanía entendida como inclusión y ampliación con la noción de status ciudadano.

En el caso de Honneth, encontramos en *La lucha por el reconocimiento*, una crítica que atañe al principio normativo que subyace a la tesis de la ampliación sucesiva de los derechos individuales. Afirma que Marshall se mantiene ligado a la idea de que todo enriquecimiento de las atribuciones jurídicas del individuo puede ser entendida como un paso más allá del cumplimiento de la concepción moral, según la cual todos los miembros de la sociedad deben poder asentir gracias a un discernimiento racional, el orden jurídico establecido, por lo que debe esperarse de ellos una disposición de obediencia individual.

Es objetivamente irrefutable el proceso histórico por el cuál la institucionalización de los derechos civiles inauguró un proceso de innovación permanente. Sin embargo, ese proceso de ampliación puede ser comprendido como un movimiento de presión y reclamo de los sectores desfavorecidos en favor de sus derechos. Al mismo tiempo, ese mismo proceso de inclusión demuestra que, en sociedades complejas, el enriquecimiento del status jurídico del ciudadano individual debe ser ampliado también a un conjunto de capacidades que caracterizan y constituyen al ser humano como persona y que lo capacitan para actuar de forma autónoma y discernir racionalmente. Leemos al respecto:

Reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, mais do que podia significar no começo do desenvolvimento do direito moderno: entrementes, um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso (Honneth, 2003, p. 193).

Por esto, la autonomía ciudadana requiere no solo de protección jurídica contra las interferencias que pudieran hacerse a la libertad, sino además la posibilidad jurídicamente asegurada de participación en el proceso público de formación de la voluntad. Esta competencia viene garantizada, al mismo tiempo, por un determinado nivel de vida.

De este modo, el autor destaca que por la lucha del reconocimiento, el status ciudadano se amplía objetiva y socialmente. En este sentido, podría pensarse que la ciudadanía se aprende y se ejercita en un proceso de formación que es al mismo tiempo, un proceso de interacción por el cuál se crean formas morales de vida. Ese proceso formativo recupera la dimensión ética y política que tiene la educación para la pedagogía moderna.

Si el status es también el reconocimiento que los ciudadanos hacen de sí y de otros ciudadanos, esta interacción está

mediada y posibilitada por la formación de un espacio público dinámico, en el que se objetivan y reconstruyen progresivamente formas de vida en común. Esta cuestión es central en las democracias contemporáneas y se vincula a cuestiones complejas que se vienen debatiendo en el seno de la propia teoría crítica. Habermas por ejemplo expresa que las luchas por el reconocimiento en el estado democrático de derecho solo tienen fuerza legitimatoria en la medida en que todos los grupos puedan tener acceso al espacio público político (Habermas, 2008). Por tanto si la educación forma ciudadanía, deberá atender las capacidades que posibilitan a los sujetos reconocerse, interactuar y crear formas de vida. En el estado democrático de derecho, el aspecto procedimental de la acción se constituye en indicador no solo de racionalidad sino de calidad institucional, ya que –siguiendo a Habermas– nadie puede actuar de forma políticamente autónoma si no se garantizaron las condiciones para que se produzca su autonomía privada. En las sociedades complejas, la ciudadanía no se cimienta sobre valores comunes que definen formas de vida, sino por el consenso en torno a la legitimidad del procedimiento legislativo y del ejercicio del poder.

Si el problema del reconocimiento se dirime también en los procesos de formación pública de la voluntad ciudadana, la vinculación que realiza la pedagogía moderna entre educación y ciudadanía puede ser leída desde la gramática del reconocimiento.

Algunas cuestiones para pensar el reconocimiento en clave de formación de la ciudadanía

Es en esta intención de una teoría social normativa que examinaremos la posibilidad de vincular reconocimiento y ciudadanía de dos formas complementarias. Por un lado, exami-

naremos si del análisis de los tres patrones de reconocimiento intersubjetivo, es posible sacar inferencias vinculantes para la formación del ciudadano. Así, examinaremos si la autoestima, el derecho y la solidaridad configuran dimensiones que operan en el status ciudadano. Por otra parte, el estudio que Honneth realiza de la sociedad en términos de teoría del reconocimiento permite vislumbrar algunas cuestiones relevantes para repensar la clásica vinculación entre educación y ciudadanía.

Al examinar los patrones de reconocimiento intersubjetivo en clave de formación de la ciudadanía lo haremos recuperando la noción de status ciudadano en tanto la misma abre la posibilidad de pensar aquellas condiciones que debe poseer un individuo para ejercer activamente su condición de ciudadano. Para pensar esto, vamos a citar un pasaje de *Facticidad y validez*: en una comunidad democrática,

el aspirante a ciudadano tiene que ser capaz de, y tiene que tener la voluntad de, ser un miembro de una comunidad con su pasado y su futuro, sus formas de vida y sus instituciones, dentro de las cuales los miembros piensan y actúan [...]. Exige el reconocimiento de aquellas instituciones que fomentan la reproducción de ciudadanos que son capaces de juicio autónomo y responsable (Habermas, 2005, p. 642).

Un ciudadano es reconocido y se afirma como tal mediante relaciones sociales de reconocimiento en las que va constituyendo su identidad por medio de la autoconfianza, el autorrespeto y la estima social. En esa interrelación se constituye la autorrelación práctica, por la cuál se aprende a concebir a los otros desde una perspectiva normativa, es decir, como sujetos sociales determinados.

La primer forma de esta autorrelación está signada por vínculos afectivos fuertes, posibilita una experiencia de diferenciación progresiva que permite ser reconocido como persona. La experiencia intersubjetiva del amor constituye el presupuesto psíquico del desarrollo de todas las formas de autorres-

peto. Los educadores saben que sin una confianza elemental en sí mismo y sin la aceptación cognitiva de la autonomía del otro se torna difícil educar. Esta certeza cobra una dimensión alarmante cuando pensamos en la forma de desprecio que la niega. El maltrato niega el reconocimiento del otro como otro, y al hacerlo, aborta la posibilidad de educar, en el sentido profundo y formativo que se le da en este trabajo. Desde esta profundidad, un pedagogo como Paulo Freire nos ha enseñado que no hay educación sin amor a la vida, porque ¿qué sentido tiene la educación si niega la autonomía del otro? La importancia de esta experiencia vital y primaria de reconocimiento es central para la vida social, precisamente, porque es relacional: no puedo reconocer si no me reconozco en el otro como un semejante. Decir que el amor es un elemento de la eticidad, afirma Honneth, significa que la experiencia de ser amado es un presupuesto de la vida pública de una comunidad. Este sentimiento de ser reconocido y aprobado por los demás es el sustrato de toda forma de autonomía posible, sustrato que la educación debe edificar. Nos permitimos recordar nuevamente el relato freireano, en especial, aquellos pasajes donde denuncia la absolutización y naturalización de la ignorancia con la que el oprimido se piensa a sí mismo. Esta forma de subjetivación no es natural, es producto de procesos históricos de dominación y opresión. Con esto queremos recordar que, cuando nos proponemos formar ciudadanos autónomos, responsables y solidarios, lo hacemos en el interjuego que supone un proceso práctico moral donde los sujetos luchan por el reconocimiento recíproco.

En el derecho, afirma Honneth siguiendo a Mead, reconocerse recíprocamente como persona de derecho significa que ambos sujetos incluyen en su propia acción, con efecto de control, la voluntad comunitaria incorporada en las normas intersubjetivamente reconocidas de una sociedad. Supone una “nova forma de reciprocidade, altamente exigente: obedeciendo

à mesma lei, os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais” (Honneth, 2003, p. 182). Esta segunda forma de reconocimiento está presente y estructura la educación moderna. Así por ejemplo el reconocimiento como sujeto de derecho está en la base de la autonomía, especialmente de aquellas teorías pedagógicas que fundan la decisión soberana de la ciudadanía en un acto de entendimiento racional, libre y responsable; y en las políticas públicas de inclusión y extensión de la escolaridad. En Argentina, aún considerando las lógicas particulares y los intereses estratégicos que tienen las políticas públicas, la organización legal de la escuela elemental, pública, obligatoria, gratuita y universal puede ser leída desde una intención inclusiva y en el marco de dar cumplimiento al principio constitucional del derecho a la educación de 1853. Sin embargo, la vinculación entre educación, ciudadanía y reconocimiento es más profunda. Precisamente, si el reconocimiento del derecho implica ser partícipe en una comunidad de normas reconocidas intersubjetivamente, la educación forma ciudadanía en tanto educa para y en ese modo de vida comunitaria. En este sentido profundo, y con diversidad de contenidos, la pedagogía moderna asumió como tarea formar al ciudadano.

El tercer modo es la solidaridad y supone estimar los valores de los diferentes grupos en el proceso de reconocimiento. Según Honneth, por solidaridad debe entenderse una relación interactiva en que los sujetos se interesan recíprocamente por sus modos distintos de vida, y se estiman de manera simétrica. Afirma que en sociedades complejas

estimar-se simetricamente significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não des-pertam somente a tolerância para com a particularidade individual

da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis (Honneth, 2003, p. 210).

Esta forma de reconocimiento, está presente en la formación ciudadana que realiza la escuela bajo la forma de respeto por el otro, la creación de formas de convivencia, etc. Sin embargo, quisiéramos destacar que esta línea es tal vez la que, hoy en día, presente mayor potencialidad y mayores desafíos para pensar la relación entre educación y ciudadanía.

Vivimos en sociedades complejas, con diversidad de mundos de vida, pero también con objetivos de inclusión y justicia social por alcanzar. En este escenario, fragmentado y con experiencias de desprecio hacia sectores que no necesariamente son minoría numérica, la comunidad de valores que supone la realización de esta forma de reconocimiento va potenciando formas más justas de igualdad y de individualización. Esa dinámica social de reconocimiento es acompañada por procesos educativos que, necesariamente forman la intersubjetividad en la autoconfianza, el respeto cognitivo y la estima social.

La escuela sigue siendo un espacio público privilegiado para formar ciudadanos porque está habitado por la propia espesura de lo social. La pedagogía clásica resolvía en el juicio moral del entendimiento autoilustrado la ciudadanía. La teoría de Honneth nos muestra que los modos de reconocimiento intersubjetivo van entrelazando y cimentando las dimensiones de la personalidad. Si esto, en sí mismo es un dato no menor para entender la formación de la subjetividad, lo es mucho más cuando se discute hoy el sentido que asume educar al ciudadano.

Si la competencia ciudadana se ejercita en el espacio público político bajo la forma de la opinión pública, la tarea de la educación escolar es esencial en la formación y el ejercicio de la misma. La escuela formará ciudadanía al practicar las formas

de respeto y reconocimiento, cuando al enseñar, desarrolle la autoconfianza en el alumno, el respeto a los derechos que rigen a la comunidad como cuerpo moral, cuando valore las formas de vida del otro simétricamente a la propia, ya que ambas son dignas y pueden realizarse en comunidad.

Para finalizar, cuando desde la pedagogía decimos que la educación es un problema práctico – ético político –, estamos postulando en sintonía con estas ideas, que no es posible educar sin reconocimiento. Y al mismo tiempo, que el reconocimiento como patrón práctico de interacción, se forma en un proceso intersubjetivo que es educativo. La lucha por el reconocimiento ofrece, como modelo de teoría social con intención normativa, múltiples posibilidades para pensar reconstructivamente la pedagogía. Desde este marco y situados en clave de formación de la ciudadanía, encontramos en el análisis de Honneth nuevas aristas para definir la relación entre educación y ciudadanía hoy. Si el futuro de nuestras democracias se dirime en el fortalecimiento de los espacios de opinión público políticos, la escuela debe formar para ejercer la ciudadanía de un modo activo. Si la calidad institucional de nuestras democracias se perfecciona también, en la interpelación de la ciudadanía por condiciones de producción material y simbólica de las diversas formas de vida, la escuela debe educar en el reconocimiento del derecho del otro. Pero tal vez, solo la solidaridad resuelva las formas de injusticia y desprecio social, ancladas en lo profundo de nuestras identidades y que aflora bajo la máscara del miedo, la desconfianza y la inseguridad con que se mira al otro como distinto. Porque no basta con transmitir información, ni garantizar formalmente los derechos ciudadanos. Intuimos que en la forma de solidaridad se resuelven tensiones cada vez más exigentes de autoconfianza, autorrespeto y autoestima, pero también se juega en esa instancia, la calidad institucional de nuestras democracias.

Bibliografía

HABERMAS, J. *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta, 2005.

_____. *Más allá del estado nacional*. Madrid: Trotta, 2008.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MADUREIRA, M. M. S. de. Introducción. In: HONNETH, A. *Crítica del agravio moral*. Patologías de la sociedad contemporánea. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.

**RECONHECIMENTO
E EXPERIÊNCIA
FORMATIVA**

Reconhecimento e mundo comum: possibilidades do diálogo pedagógico

José Pedro Boufleuer

Reconhecimento como uma possibilidade especificamente humana

A temática do reconhecimento emerge da condição de estarmos num espaço comum de interações não só entre nós, mas também com o meio. Como essas interações já não constituem simples reflexo das inclinações animais, possuem um caráter indeterminado e aberto, marcando o modo tipicamente humano de ser. O mundo humano, por isso, está marcado por possibilidades de escolha, dentre as quais a de conviver com base em padrões razoáveis, o que temos acreditado ser o fundamento de nossa condição de seres racionais e daquilo que chamamos de “civilização”. Assim, podemos escolher, dentre outras coisas, qual atitude vamos ter em relação àqueles que nos atravessam o caminho, que nos confrontam com modos diferentes de ser e se comportar, que não pensam como nós ou que não acreditam em coisas como nós etc. Podemos definir e estabelecer padrões, então humanos, de orientação de nossas vidas por atitudes de solidariedade ou de rejeição, de tolerância ou de violência e, com isso, podemos ter um mundo humano mais ou menos razoável, melhor ou pior de se viver.

Reconhecimento ou não reconhecimento, respeito ou desrespeito, violência ou não violência são possibilidades que se colocam tão somente ao ser humano. As demais espécies não se situam diante de tais alternativas, na medida em que tudo o que fazem é apenas a realização de suas determinações genéticas e instintivas. Somente ao homem é facultado optar entre um ou outro tipo de atitude, entre um ou outro modo de agir, o que nos faz seres inacabados, necessitados de nos constituirmos por meio de escolhas que é preciso fazer. Essa indeterminação da condição humana, de acordo com Freire, implica a necessidade da educação (1989, p. 27), a qual, conforme Kant (1996, p. 15), é a própria condição para alguém se tornar verdadeiramente homem.

Por mais banal que possa parecer, essa observação inicial acerca do homem em suas diferenciações com as demais espécies animais permite-nos uma reflexão desde a questão propriamente fundante do homem e do mundo humano. Pelas compreensões hoje existentes, indivíduos humanos constituem-se de forma concomitante à sociedade; ou seja, acredita-se que não há como falar, inicialmente, de indivíduos que, num segundo momento, constituiriam sociabilidades. O processo de constituição do indivíduo, nesse entendimento, ocorre ao mesmo tempo em que ele se socializa, isto é, quando passa a integrar um mundo comum.¹

Desse entendimento resulta que o homem emerge como sujeito ao preço de um acerto de perspectivas com os outros homens. As relações entre o sujeito individual e o “mundo comum”, expressão com a qual nos referimos ao mundo compartilhado com os demais, configuram a dramaticidade constitutiva da

¹ Assumimos, aqui, o entendimento de que a individuação se dá por meio da socialização, ou, mais propriamente, que a constituição do indivíduo se dá de forma intersubjetiva, tal como proposto por George Herbert Mead e assumido por Jürgen Habermas em sua obra *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos* (1990a, p. 183-234).

própria condição humana, origem de todos os nossos problemas e, também, de todas as nossas possibilidades. Dessas relações emergem as tematizações filosóficas acerca da subjetividade e da objetividade, do particular e do universal, desdobrando-se em questões como as da verdade e da justiça, da ética e da política. De modo articulado com essa matriz constitutiva do modo humano de ser põem-se, também, as questões recorrentes da educação: como ocorre o aprendizado humano? O que significa educar? Como pode operar a docência na mediação de processos de aprendizagem? E, no âmbito das preocupações aqui em foco, como é possível formar identidades pessoais por meio de práticas formativas de reconhecimento recíproco?

A educação sob o primado das relações sujeito-objeto

De partida, podemos dizer que boa parte dos entendimentos acerca da forma pedagógica de condução da aprendizagem humana tem sido construída na esteira das principais teorias do conhecimento ou, então, como crítica a essas mesmas teorias. A filosofia grega, por meio de Platão e de Aristóteles, indicou para duas possibilidades de constituição do conhecimento e, em consequência, de como entender o processo da própria formação humana, respectivamente: como processo de desdobramento a partir do sujeito (inatismo, apriorismo, racionalismo) e como processo de aquisição/captação a partir da realidade já posta (realismo, empirismo). Apesar das diferenças entre as duas posições e das dificuldades que as acompanham, ambas situaram o campo teórico do conhecimento como espaço de discussão das relações entre sujeito e objeto, o que, hoje entendemos, configurou um reducionismo na compreensão e demarcação das possibilidades de equacionamento das complexas relações que articulam o indivíduo e o mundo comum.

O que se pode observar é que as principais correntes pedagógicas modernas e contemporâneas são tributárias desse pressuposto epistemológico, inclinando-se ou mais para o lado do primado do sujeito ou mais para o lado do primado do objeto, como atesta John Dewey, ao afirmar que

[...] a história da teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é a formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa (1971, p. 3).

Também, Paulo Freire identifica a influência dessas perspectivas de conhecimento no que ele chama de “explicações unilateralmente subjetivista e objetivista”, implicando, respectivamente, absurdos como o de se crer haver homens sem mundo ou, então, mundo sem homens. Ambas as explicações, em se tornando modos de o homem se compreender no mundo, ainda seriam, conforme Freire, impeditivas de uma autopercepção como ser histórico e criador de sua própria realidade (1983, p. 38-39; 1985, p. 74-75).

Em sua análise dos desdobramentos do paradigma das relações sujeito-objeto ao longo da tradição filosófica, Habermas identifica na moderna filosofia da consciência a autocompreensão que “distingue o ser humano pelo monopólio de se opor ao ente, reconhecer e tratar objetos, fazer e cumprir afirmações verdadeiras...”, resultando num reducionismo epistemológico, à medida que a relação do ser humano com o mundo “é reduzida à capacidade de conhecer estados de coisas existentes ou de as produzir de forma racional propositada” (1990b, p. 288-289).

Arriscaríamos afirmar que mesmo algumas formas de síntese elaboradas em perspectiva dialética de sujeito e objeto não conseguem escamotear o pressuposto de que, em última instância, existem sujeitos antepostos a realidades objetificadas,

com o que se mantém para a educação a tarefa de solucionar essa equação. Talvez seja por isso que, ainda que de forma não declarada, muitos dos educadores imaginam que seu trabalho consiste ou em extrair conhecimento dos seus alunos ou em botar conhecimento nos seus alunos. Flagram-se nessa perspectiva os próprios processos de formação de educadores preocupados sobremaneira em estabelecer “o quê” ensinar e “como” fazer isso da melhor maneira, centrando-se, por isso, na indicação dos conteúdos a serem estudados e nas formas didáticas e metodológicas para a sua transmissão e apropriação. De qualquer modo, permanece marcante entre nós uma concepção de educação e, mais propriamente, de pedagogia como sendo um fazer utilitário, uma ferramenta de condução e que opera aos moldes de uma técnica ou estratégia, enfim, como um fazer constituído teórica e praticamente para a realização de uma “operação de passagem” em razão de um conteúdo previamente dado.

Quando a preocupação dos professores centra-se no “o quê” e no “como” ensinar, permanecem em segundo plano, ou alijadas do âmbito das preocupações, questões mais gerais e que, aqui, colocaríamos como fundamentais: afinal, para que educar? Em que sentido o homem é educável? Qual a relação dos processos de formação com os pressupostos da vida em sociedade? E, por mais pressa que se possa ter no alcance de metas educacionais e na obtenção de respostas imediatas para os problemas e demandas do mundo atual, há de se perguntar sobre quem somos e sobre o que nos torna humanos. De qualquer forma, “autênticas experiências formativas” implicam o autoconhecimento e a capacidade de situar-se diante dos fundamentos antropológicos e éticos da condição humana.

A constituição do mundo comum sob o primado da linguagem

Sinalizamos, aqui, para as possibilidades da linguagem na construção de práticas de reconhecimento recíproco no processo de constituição do modo humano de ser e viver. Partimos da compreensão da linguagem como a “marca antropológica por excelência” (Aragão, 1992, p. 51) que permite recolocar em outro plano, já não em termos de relações sujeito-objeto, os processos de estruturação das individualidades e das coletividades, ou seja, as relações dos sujeitos individuais com o mundo comum. Assim, pauta-se, de saída, a questão de como podem sujeitos individuais articular-se em perspectiva intersubjetiva. Dito de outro modo, como a linguagem, ao orientar-se a entendimentos intersubjetivos, permite a estruturação de aprendizagens no âmbito das subjetividades, ou seja, permite formar indivíduos, ao mesmo tempo em que possibilita a estruturação do mundo comum?

A potencialidade estruturante da linguagem, tanto em nível dos indivíduos como em nível da coletividade humana, só é possível de ser verificada a partir das teorias pragmáticas, que consideram a linguagem do ponto de vista de seu emprego em contextos comunicativos, e não apenas do ponto de vista linguístico e semântico. Isso porque, na perspectiva das teorias pragmáticas, já não interessam apenas as relações entre linguagem e mundo, mas sim, e especialmente, as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando a linguagem é usada para referir-se ao mundo, o que equivale ao seu uso comunicativo em contextos de diálogo.

Assim, podemos argumentar que, em perspectiva de diálogo, os sujeitos encontram-se para falar de suas percepções, manifestando sentidos já elaborados em sua experiência co-

tidiana. Tais manifestações podem instigar novas percepções junto aos interlocutores quando esses estão abertos ao diálogo. O assentimento ou não por parte deles sugere ao manifestante a reafirmação de seu ponto de vista, ou, então, a sua revisão. É isso que permite dizer que “a linguagem concria e corporifica a realidade imediata do conhecimento” (Marques, 1993, p. 75).

Essa tomada de consciência acerca do papel fundamental da linguagem na constituição da vida humana vem ocorrendo não só no campo da filosofia, mas também em outras frentes de reflexão que se ocupam com os fenômenos da cultura, da sociedade e das formas de subjetivação. Tais fenômenos passam a ser compreendidos, então, a partir do pressuposto de que, em sua lógica estruturante, encontram-se indivíduos cuja espécie desenvolveu uma competência linguística. Por isso, entender como operam e produzem os indivíduos humanos em razão desse diferencial de espécie torna-se fundamental. Conforme Oliveira,

[...] a fala sempre pode desembocar num discurso, isto é, num processo argumentativo. Ora, quem argumenta reconhece, implicitamente, cada parceiro da argumentação como alguém capaz de captar sentido e de pautar seu comportamento a partir do sentido captado. Ou seja, o parceiro da argumentação emerge como alguém que me interpela ao reconhecimento de sua igual dignidade enquanto ser do sentido; ele é, portanto, portador dos mesmos direitos fundamentais. A abertura da linguagem humana a um processo de argumentação revela algo fundamental na vida humana: a argumentação pressupõe como sua condição de possibilidade o reconhecimento recíproco de todos os seus membros como parceiros de igual direito, ou seja, o reconhecimento universal dos homens entre si como sujeitos (1989a, p. 23).

O diálogo, mais do que uma forma de comunicar verdades ou certezas, constitui um modo de testar percepções. Ao falar, o sujeito abre-se às possibilidades de ter sua manifestação corroborada ou recusada. Nesse sentido, a atitude dialógica é sempre arriscada e, ao mesmo tempo, reconhecedora da própria insuficiência.

Na perspectiva aqui esboçada, recusam-se as referências externas (metafísicas), assim como as certezas da própria consciência, parâmetros utilizados em boa parte da tradição filosófica. Diferentemente dos pressupostos da metafísica e da filosofia da consciência, no diálogo pode-se contar apenas com a opinião do outro, com a sua manifestação de concordância ou não, para a validação do que se acredita ser uma percepção adequada de alguma realidade do mundo. Enuncia-se, aqui, obviamente, um procedimento que advém da interpretação hermenêutica, em que os participantes de um diálogo,

ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo *status* daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual – não há nada que permita decidir *a priori* quem tem de aprender de quem (Habermas, 1989, p. 43).

O aspecto importante a ser destacado é o fato de que o mundo humano, como fenômeno de cultura e de sociedade, resulta dessa possibilidade criadora, de aprendizagem propriamente dita, que emerge da comunicação. É sempre a mediação do outro, na forma de assentimento ou de recusa ao que é enunciado, que permite percepções e modos de agir que se modificam e se incrementam, permitindo uma interação inteligente e, possivelmente, razoável com o entorno natural e social.

Conforme Savater, “o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles” (2000, p. 39). E por mais que seja na mediação do outro, a aprendizagem sempre é uma realização de sujeitos. O outro é imprescindível, como sugerimos anteriormente, para pôr à prova as nossas percepções, que sempre devem ser tomadas como pretensões de saber. No caso do seu assentimento, essas pretensões se fortalecem. Já no caso contrário, temos um indicativo para revisá-las.

Disso decorre que cada indivíduo aparece sob o horizonte da autoconstituição solidária da humanidade que se expressa como exercício de superação de toda e qualquer forma de opressão que negue o homem. Essa perspectiva ética tem o seu lugar de concretização nos processos de comunicação, na medida em que são as próprias condições e exigências do entendimento linguístico que requerem a superação das posturas objetivadoras nas relações entre os homens. Nesse sentido, argumenta Oliveira que

[...] é do seio mesmo da práxis comunicativa que o homem se revela como aquele que é irredutível a algo manipulável e se tematiza o sentido radical de seu agir histórico, pois a práxis comunicativa, como práxis argumentativa potencial, pressupõe, como condição de possibilidade, o mútuo reconhecimento de todos os membros desta comunidade, numa palavra, em princípio, todos os homens, como parceiros de igual direito, capazes de captar o sentido das pretensões levantadas e das razões apresentadas para sua legitimação (1989b, p. 186).

Temos, assim, pelo diálogo, a possibilidade do reconhecimento de cada sujeito em sua dignidade própria. E ao se superar o enfoque objetivador, os sujeitos aparecem já não como entes manipuláveis, “mas sim como produtos das tradições, em que se encontram, dos grupos solidários a que pertencem e dos processos de socialização nos quais se desenvolvem” (Habermas, 1990b, p. 279).

Nesse processo solidário de aprendizagem humana, vamos constituindo o nosso mundo comum, o qual resulta dos modos específicos de agir que fomos capazes de desenvolver nas interações com o mundo natural, com os outros e conosco mesmos. Assim, como expressão de nossa diferenciação de espécie, produzimos cultura pela modificação contínua de nossos padrões de interação com o meio natural, ou seja, revelamo-nos como criativos e inventivos, com o que acumulamos, através dos tempos, tecnologias, modos de intervir na natureza, de potencia-

lizar nossas capacidades de ação. No que se refere às relações com os outros, constituímos uma sociedade na base de padrões de interação não mais regidos tão somente pelos instintos ou pelas inclinações naturais. Assim, estabelecemos valores morais e éticos, regras de convivência e nos constituímos como seres políticos. Por fim, constituímos-nos como sujeitos com identidade própria, afirmando-nos na singularidade de nosso modo de ser.

O diálogo pedagógico: uma explicitação com base em Paulo Freire

Podemos entender a educação como a busca da acolhida solidária das novas gerações no mundo comum, o qual está intimamente vinculado a uma experiência humana e, como tal, somente pode ser aprendido, interpretado e compreendido em sua razão de ser mediante uma comunicação entre humanos. Todo saber humano foi constituído mediante criação e, por que não dizer, com sangue e suor de humanos. Por isso, é preciso que os humanos indiquem a forma como esse saber deve ser entendido e valorizado.

De acordo com Paulo Freire, a educação é tarefa coletiva de homens sujeitos, já que a “busca do Ser Mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (1983, p. 86). Assim, o conhecimento tem o sentido de uma construção coletiva e histórica, em perspectiva de continuidade e de renovação. Sua constante reconstrução dá-se de forma pedagógica, por meio de processos de aprendizagem que ocorrem na interação com os outros, nossos coetâneos e com aqueles que nos precederam no tempo e na cultura.

Esse processo pedagógico de aprender com vistas à manutenção e à renovação do conhecimento viabiliza-se por meio da

capacidade comunicativa, ou pelo diálogo, como propõe Paulo Freire. Mesmo não fazendo propriamente uma filosofia da linguagem, Freire aponta, em boa medida, para o papel da linguagem na produção da vida humana. Nós nos tornamos propriamente humanos pela educação, e a educação opera na forma de linguagem situada, constituindo-nos.

Podemos afirmar que a educação consiste no esforço de estabelecer uma continuidade entre uma geração e outra, mas que nunca é uma continuidade pura e simples. A continuidade ocorre sob a forma de sentidos e crenças que as novas gerações assumem, mas que estas sempre rearticulam de modo novo, o que implica sempre reconstrução, elaboração de sentidos em perspectiva própria. E o diálogo tem um papel fundamental nesse processo de continuidade e de reconstrução exatamente porque, como insiste Freire, não opera em termos de transmissão, como se fosse um mecanismo que permitisse passar algo de um para outro. Como modo de realização da educação, o diálogo opera na forma de mútua instigação, permitindo que uns se recriem diante de outros.

Rigorosamente falando, o aprender, ou a convicção de que podemos ter algo como um saber ou um conhecimento, já aparece como resultado de uma interação (comunicativa) com os outros. E é exatamente porque algo de novo acontece na comunicação humana que não apenas nos adaptamos ao entorno, mas interagimos com ele, transformando-o e acrescentando-lhe algo. O mundo humano emerge, portanto, dessa possibilidade de criação, de inovação, enfim, de atos cognoscitivos que somos capazes de operar diante da natureza, no convívio com os outros e em relação a nós mesmos.

Disso resulta que o conhecimento não pode ser confundido com algo que se passa ou que se recebe, como um bem de consumo ou de troca; o conhecimento demanda uma “busca constante” e “implica invenção e reinvenção” (Freire, 1985,

p. 27). Adquiri-lo significa construir percepções, elaborar outros sentidos, situar-se de modo novo diante das coisas e dos outros. Em outros termos, conhecer constitui uma ação de incorporação, da qual resulta, necessariamente, uma nova performance do sujeito aprendente, o que somente é possível mediante sua cumplicidade e seu engajamento.

Assim, a aprendizagem é um processo de construção e de reconstrução na ótica de um sujeito que percebe, elabora um sentido e faz uma manifestação com vistas à sua validação diante do outro. Isso leva a que o conhecimento se estruture a partir da subjetividade, na forma de percepção, de algo significativo. A aprendizagem, portanto, constitui uma atividade de construção do sujeito que a faz em perspectiva própria e sempre nova, ao passo que a aquisição de uma nova percepção tem, para o aprendente, um sentido sempre único, irrepetível.

Em seu livro *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire (1985) dedica várias páginas à reflexão sobre “a educação como uma situação gnosiológica”. Após criticar a unilateralidade das explicações subjetivista e objetivista acerca das relações entre o homem e o mundo, pelo fato de dicotomizarem o que somente pode ser visto em sua unidade dialética, ele propõe uma concepção de educação que se realize como situação gnosiológica. Trata-se de uma situação que, ao recuperar o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os como inacabados e em construção, possibilita que a educação se expresse “como prática da liberdade” e como ação transformadora.

Nessa perspectiva, Freire indica a necessidade de superação das posturas pedagógicas que se realizam como prescrição de uns para outros, na medida em que resultam em manipulação e “coisificação” de seres humanos, além de produzirem uma visão mitificada da realidade. Da mesma forma, far-se-ia necessário superar aquelas situações “pedagógicas” que se realizam como mera transferência ou transmissão de saber, ou

como simples “extensão de conhecimentos técnicos”, ou, ainda, como depósito de informações e fatos nos educandos (Freire, 1985, p. 78).

Positivamente, então, o que seria uma verdadeira situação gnosiológica e que aqui tomaríamos como autêntica experiência formativa? No dizer de Freire, situação gnosiológica é “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (1985, p. 78). E isso fica mais claro quando Freire já não fala de um educador e de um educando, mas de um educador-educando e de um educando-educador, o que significa que “são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam” (1985, p. 78). Isso sugere que a verdadeira cognoscibilidade é coparticipada, porque não conhecemos de modo absolutamente isolado, visto que, de alguma forma, sempre dialogamos com quem nos precedeu na cultura e com aqueles que compartilham conosco o tempo presente. Uma autêntica situação gnosiológica, portanto, requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação. Por isso, entende Freire, a ampliação do diálogo a outros sujeitos cognoscentes constitui “uma fundamental estrutura do conhecimento” (1985, p. 79).

O aspecto básico de uma situação gnosiológica está, pois, no fato de que nela a instigação da aprendizagem ocorre numa relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes. A dialética pedagógica configura-se aí, exatamente porque educadores e educandos dispõem-se a rever suas posições e percepções em razão da interação estabelecida. No dizer de Freire, “em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele [o professor] refaz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado”. E acrescenta:

Refazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto (1985, p. 79).

No entender de Freire, quando não se esforçam em refazer o seu conhecimento na interação pedagógica, os professores assumem uma forma “assistencialista” de educação, que não conduz a uma inserção crítica na realidade e ao “pensar corretamente”. Nessa forma de educar, verbalista e dissertadora de um “conhecimento” memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, o professor imagina “depositar” nos alunos coisas posteriormente resgatáveis mediante a avaliação, que ele vai chamar de “educação bancária” (Freire, 1983, p. 63ss). Em contrapartida, ao fazer da educação uma verdadeira situação gnosiológica, o professor põe-se a revelar o que acredita ter aprendido, sabendo que cada aluno deve fazer o seu próprio percurso cognoscitivo. Na verdade, sua aula consiste em pôr à prova suas percepções e a dos seus interlocutores, para o que espera a pergunta, o questionamento, a dúvida da parte dos alunos. Por isso, fica atento a toda e qualquer forma de reação. É como se estivesse continuamente perguntando: isso faz algum sentido para vocês? Nas palavras de Freire, “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições” (1996, p. 52). Isso implica, para o educador, a necessidade de “apreciação da posição do outro”, o respeito aos seus “limites” e “falhas”, de modo que a experiência educativa se constitua em experiência de autoeducação, no sentido de “educar é educar-se” sugerido por Gadamer (Cf. Hermann, 2002, p. 85).

Nessa perspectiva apontada por Freire, podemos reconhecer o que Habermas chama de “autoridade epistêmica” de todo grupo de falantes, no caso, de todos os sujeitos da sala de aula (1989, p. 33). Isso sugere que o professor deva, honestamente,

colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de reaprendizagem. Assim, por configurar-se como situação gnosiológica, a ação educativa vai estabelecendo as relações entre uma unidade epocal e outra, permitindo que entre o passado e o presente se estabeleça um sentido de “permanência” e de “transformação” (Freire, 1985, p. 81). Uma vez que “processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas” (Habermas, 1990a, p. 102), a tradição cultural somente consegue ter esse sentido positivo de continuidade através das gerações quando for, assim, revivificada no âmbito dos indivíduos em interação ou em comunicação.

Por fim, acreditamos ter sinalizado para o entendimento de que “autênticas experiências formativas”, assentadas em práticas de reconhecimento recíproco, são as que se articulam com o esforço humano de uma constituição razoável do mundo comum. Ao assumirmos o entendimento de que a emergência do fenômeno humano está vinculada ao desenvolvimento de uma competência comunicativa e, com essa, a possibilidade do estabelecimento de laços intersubjetivos, os âmbitos da cultura, da sociabilidade e das identidades pessoais passam a ser percebidos como criações linguísticas. E uma vez que os processos de formação consistem em esforços de acolhida das novas gerações ao mundo humano comum, sua forma de realização somente poderia estar em consonância com o próprio modo de constituição desse mundo, ou seja, com o modo de produção de entendimentos por meio de uma comunicação solidária entre os sujeitos, ou com o modo de um diálogo pedagógico, conforme propõe Paulo Freire.

Referências

- ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1996.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990b.
- MARQUES, Mario Osório. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí, RS: Unijuí, 1993.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Escola e sociedade: a questão de fundo de uma educação libertadora. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 18, n. 71, p. 15-27, jan./mar. 1989a.
- _____. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1989b.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A experiência dionisiaca da formação no reconhecimento do outro

Amarildo Luiz Trevisan

Para ver Dioniso é preciso penetrar
num universo diferente,
onde reina o Outro, não o Mesmo.
Jean-Pierre Vernant

A relação entre experiência formativa e reconhecimento permite fazer uma aproximação, pela via negativa, de dois horizontes situados em extremos opostos da história, mais especificamente entre aquilo que representa, na tradição clássica, a negação da experiência dionisiaca da formação e a tese contemporânea do não reconhecimento do outro. A experiência dionisiaca sempre foi considerada “o outro da razão” na história do pensamento, por fazer parte daquele conjunto de conhecimentos ligados ao mito e ao trágico e porque contesta, e até certo ponto põe em questão, o racionalismo clássico. Dioniso, o deus forasteiro, foi incorporado à cultura grega não sem muitas resistências e manifesto nesse universo de diferentes maneiras. Ele foi representado nos palcos atenienses, de modo especial pela arte trágica, como *As bacantes*, de Eurípides. Essa é uma das manifestações artístico-culturais pioneiras na expressão de uma situação de não reconhecimento na

cultura ocidental, na medida em que põe em cena as consequências adversas da privação do reconhecimento de um deus (Dioniso). Já o tema do reconhecimento apresenta-se no contexto dos embates sociais e políticos contemporâneos com muita ênfase, embora a sua elaboração teórica tenha ocorrido no iluminismo alemão.

Por isso, nesse texto, pretendo repensar a relação entre filosofia e educação – mais especificamente, a analogia entre os temas do não reconhecimento e da experiência formativa, à luz de uma reflexão hermenêutica e crítica sobre a dimensão do trágico como negação da experiência do outro. Pergunto, nesse sentido, não somente sobre as condições ou possibilidades para haver um reconhecimento bem-sucedido, mas, sobretudo, como a negação do outro pode levar a uma situação prevista no universo do trágico. Além disso, procurarei responder, ao longo do texto, entre outras, às seguintes indagações: será que a experiência dionisiaca – algo que, como em toda tragédia, é sempre ambíguo, contingente, aberto à polarização de forças que se opõem –, apesar de tudo o que já foi dito em seu nome, ainda possui reservas de energia para falar ao tempo presente? Como se explica que o povo grego, tão zeloso quanto ao senso de medida em todas as coisas, tenha incorporado em sua cultura um deus que representa, justamente, o culto à desmedida e ao excesso?

O tema será debatido numa dupla perspectiva: 1º) pela compreensão da importância do trágico na formação do pensamento da Escola de Frankfurt, especialmente por sua influência na ideia do reconhecimento do outro; 2º) pela análise da experiência formativa de negação do reconhecimento prevista na tragédia *As bacantes*, de Eurípides. Trata-se, porém, de uma investigação que não segue o itinerário de negação do reconhecimento apoiado na tese da reificação. Guia-se muito mais pela via culturalista, aberta pela primeira geração de Frankfurt, en-

quanto manifesta preocupação com os motivos de negação do outro da razão. Portanto, a delimitação do tema não ocorre no nível empírico, o que seria objeto da sociologia ou da psicologia; preocupam-me, antes, as condições operatórias do reconhecimento, que têm a ver com a própria trajetória de autoconhecimento da razão. Tal preocupação acontece, por um lado, dada a necessidade, no contexto pós-metafísico, de o pensamento se justificar em alicerces cada vez mais secularizados ou desconsolados, e isso abre caminho para a sua relação com a pré-história da razão, sobretudo com a base formadora da racionalidade que emergiu a partir dos contextos mítico e trágico, compreendendo como se deu a formação do pensamento clássico. Por outro lado, no momento em que a razão entra em crise e se dispõe a colocar-se na escuta do outro, nada melhor do que recuperar as raízes da ideia do reconhecimento ligado a uma experiência do universo artístico grego, no intuito de auxiliar a sua própria compreensão. Apesar da distância histórica que as separa, creio ser possível perceber, pela via da fusão dos horizontes, as aproximações e similaridades entre ambas as situações, de modo a favorecer a sua compreensão mútua.

O trágico no espírito da teoria crítica

A relação da filosofia com o espírito do trágico é uma longa história contada por muitos estudos que se dispõem a investigar o tema. Em razão da abundância desses trabalhos, não farei um levantamento exaustivo a respeito; apenas quero referir que essa relação é bastante evidente, mas ao mesmo tempo muito problemática. Os cruzamentos, nesse sentido, ocorrem de forma expressiva, como é o caso da obra *O nascimento da tragédia no espírito da música*, de Friedrich Nietzsche, cuja tese central traduz-se numa verdadeira celebração do espírito dionisíaco. Ao mesmo tempo, contudo, sempre pairaram algumas

desconfianças sobre o real sentido e valor, para o conhecimento, de uma volta ao que se convencionou chamar de “pré-história encantada da razão”.

Embora houvesse resistências, Hegel é mais um dos grandes autores a incorporar o espírito do trágico em sua filosofia, ao falar, por exemplo, na *Fenomenologia*, da formação nas figuras do espírito. A ideia do reconhecimento é o coração da dialética do espírito e, embora tenha elevado o iluminismo às últimas consequências, o autor ainda conserva resquícios consoladores ou metafísicos em seu pensamento, como a manutenção de um absoluto para onde tudo termina ou deve caminhar. Mesmo assim, o reconhecimento da catástrofe do processo de formação ocorre num processo análogo ao do sofrimento do “herói” trágico. Depois de um longo percurso que passa pelo estoicismo e o ceticismo, a autoformação do espírito acaba, justamente, na “consciência infeliz”. A consciência cética, ao negar a contingência, busca o universal, o imutável, mas descobre que os objetivos que perseguia são transitórios. Fica à mostra o seu sofrimento (que aqui tem o sentido de vivenciar, de passar pela experiência), com a percepção da incapacidade de desfrutar a vida verdadeira ou em plenitude.¹ Por conseguinte, não é por acaso que, ao tentar explicar a função do todo em sua filosofia, Hegel faça a seguinte analogia com o mundo trágico no prefácio à *Fenomenologia do espírito*:

O verdadeiro é assim o delírio báquico, onde não há membro que não esteja ébrio; e porque cada membro, ao separar-se, também imediatamente se dissolve, esse delírio é ao mesmo tempo repouso translúcido e simples (2008, p. 53).

O aspecto trágico (ou negativo) da dialética foi explorado ao máximo pelos membros da Escola de Frankfurt, pois os diagnósticos críticos da racionalidade de Nietzsche e de Hegel

¹ Tratei dessa discussão no artigo “Dois rapazes teimosos: a formação nas figuras do espírito”, publicado na revista Educação, Porto Alegre: PUCRS, v. 34, p. 42-48, 2011.

estão na base de muitas das suas avaliações sobre os produtos do esclarecimento (*Aufklärung*). Adorno e Horkheimer expõem, na *Dialética do esclarecimento*, que a passagem do mito ao logos é um processo de objetificação, no qual a razão, para se autoafirmar, acaba negando as suas fraquezas e, ao se recolher a si própria, eleva a autoconservação ao extremo, voltando-se contra tudo o que a põe em ameaça, isto é, o seu outro. Diante disso, passa a ter uma relação de dominação e controle diante do estranho e do diferente, e não de incorporação do outro enquanto outro, de acordo com o que é proposto no movimento da formação cultural (*Bildung*).²

Seguindo a “mensagem” contida na tragédia,³ de valorização da individualidade e da diferença, ou seja, de não identificação do indivíduo à sociedade, Adorno e Horkheimer salientam uma educação pela via do negativo, sendo o trágico retomado (especialmente a sua ausência) como parâmetro para avaliar as produções contemporâneas: “É assim que se elimina o trágico. Outrora, a oposição do indivíduo à sociedade era a própria substância da sociedade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 144). Os autores buscam em Nietzsche esse parâmetro comparativo, mencionando que, para esse autor, a tragédia “glorificava a valentia e a liberdade de sentimento” e “a oposição entre o indivíduo e a sociedade”, ao enfrentar uma “adversidade sublime, um poder terrificante” (1985, p. 144). Porém, a realidade atual é bem outra: “Hoje, o trágico dissolveu-se neste nada que é a falsa identidade da sociedade e do sujeito, cujo horror ainda se pode divisar fugidamente na aparência nula do trágico” (1985, p. 144).

² Pode-se depreender que o fechamento à dimensão dionisíaca deve-se ao fato de que a razão, ao abrir-se a um deus que preza a desmedida e o excesso, poderia perder os seus limites habituais.

³ É nesse mesmo espírito que Lima, citando Girard, assim descreve o caráter de Édipo: “Do personagem de Sófocles bem se disse que ‘não se assemelha a ninguém e ninguém dele se assemelha’” (1995, p. 67).

As alucinações produzidas pela indústria cultural, por exemplo, são apenas modos de dispersar o espírito do trágico:

A voz de eunuco do *crooner* a cantar no rádio, o galã bonitão que, ao cortejar a herdeira, cai dentro da piscina vestido de *smoking*, são modelos para as pessoas que devem se transformar naquilo que o sistema, triturando-as, força a ser (1985, p. 144).

As tecnologias da informação e da comunicação, que poderiam, por exemplo, contribuir bem mais para abrir a mente das pessoas, no sentido de esclarecer e compreender a radical diferença em relação ao mundo em que atuam, ainda agem, no entanto, de maneira exatamente contrária. Em tempos de obsolescência planejada, limitam-se, muitas vezes, a programar apenas a administração da futilidade. Ao invés de compreender de forma diferente as relações circundantes, essas tecnologias são utilizadas para propor comportamentos padronizados e indiferentes, os quais se assemelham à pobreza gestual existente no mundo.

Os frankfurtianos questionam, inclusive, a incorporação sem crítica desses comportamentos pelas novas gerações, ao afirmar: “A própria capacidade de encontrar refúgios e subterfúgios, de sobreviver à própria ruína, com que o trágico é superado, é uma capacidade própria da nova geração” (1985, p. 144). Por isso, as suas avaliações da sociedade contemporânea são contundentes: “[...] a vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm que mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas” (1985, p. 144).

A teoria crítica lança mão da estética do trágico não por acaso, mas porque assume como uma das suas funções mais importantes denunciar a ilusão do *happyend*, ou seja, o apagamento da sabedoria do trágico pela indústria cultural nas patologias da comunicação sistematicamente distorcida ou nas situações concretas de negação do reconhecimento. Para

Adorno e Horkheimer, a experiência formativa do trágico, a sua potência para reconhecer o outro da razão, não se equaciona, portanto, submetendo-se simplesmente o pensamento aos preceitos de industrialização da cultura.⁴ Afinal, a educação das emoções, da sexualidade, dos sentimentos, das paixões e da sensibilidade, enfim, do desejo é um campo muito importante e fundamental para a vida social, para que a sua “educação” fique restrita unicamente às novelas de TV ou aos filmes e seriados de Hollywood, por exemplo. Diferente das produções em série, a experiência do trágico é formativa pela sua diferença específica, ao compreender que o ser humano vive uma situação trágica por excelência, pois, não sendo um deus nem um animal, tal condição *sui generis* está na raiz da existencialidade humana.

Portanto, nada escapa aos ataques dos teóricos críticos, desde os comportamentos sociais estereotipados e fragilizados que a sociedade prescreve, via as artimanhas e facilidades da indústria cultural, até as atitudes das novas gerações, sempre dispostas a encontrar soluções ou refúgios salvadores, embora momentâneos, incipientes, provisórios. Ou seja, a força do trágico foi limitada, o seu poder de esclarecimento, diferenciação e libertação do indivíduo do jugo social desapareceu do horizonte das produções culturais para dar lugar a comportamentos sociais *standarts*, que simplesmente se amoldam ao entorno – falsamente identificado com o universal da moda –, sem qualquer espécie de reparo ou protesto.

Apesar de enfraquecida, a base dessa discussão chegou a Habermas e Honneth de forma não menos contundente, pois

⁴ No texto “Formação ou reificação: a educação entre o Mesmo e o Outro”, a ser publicado na revista Educação & Sociedade, procurei discutir um pouco melhor essa questão, enfocando a ideia de que não basta, no contexto de mercantilização da cultura, acionar simplesmente os mecanismos de leitura de imagens, mas é preciso uma relação com uma teoria mais ampla. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5116--Int.pdf>.

o primeiro denuncia a negatividade presente na comunicação perturbada como causa das patologias sociais, ao passo que o segundo preocupa-se com as implicações da reificação sistêmica que produz relações de não reconhecimento. Ambos não concordariam em filiar as suas teorias ao universo do trágico, mas, na medida em que não renegam certa fidelidade ao espírito da teoria crítica, sofrem sua influência. Honneth salienta o aspecto psicológico do reconhecimento, quando diz que ele se traduz em atitudes de indiferença frente ao outro, quando se comporta de maneira fria ou calculista, adotando um estilo meramente de observador. A negatividade surge aí como desafio para a correção das situações de injustiça, em que o indivíduo adota uma postura de participante engajado, com vistas a cumprir as demandas do reconhecimento.

Enfim, embora a força do trágico tenha sido despotencializada, este é como um tempero para a teoria crítica, uma pimenta, e, se for experimentado isoladamente, é insuportável. Entretanto, misturado a outros ingredientes, fornece o gosto adequado (se é que existe) para uma não adesão incondicional ao *status* do presente. O indivíduo pode dispor, assim, de um mínimo de distanciamento crítico, de tal modo a compreender o universo social composto de forças antagônicas, em que a explicitação das idiosincrasias sociais pode ainda ser um anteparo ou uma rede de proteção para não se conformar à improvisação padronizada.

A perspectiva hermenêutica do trágico

Gadamer analisa o trágico como elemento estético que ultrapassa o mundo das tragédias gregas, porque a sua experiência se apresenta em outras manifestações culturais, como a epopeia, e extrapola, inclusive, a dimensão estética, estando presente na vida de modo geral. Em “O exemplo do trágico”,

na primeira parte de *Verdade e método*, assinala, entretanto, ser precisamente no universo ático que se manifesta como fenômeno estético de forma mais essencial, tornando-se visível como jogo e representação. E faz alusão a Aristóteles, quando este diz, na *Poética*, que o mais trágico dos poetas gregos foi, justamente, Eurípedes (1996, p. 175). Em *As bacantes*, o fenômeno do trágico torna-se bem evidente, na medida em que suas personagens “estão mais próximas de nós do que os heróis dos outros trágicos, e também mais inteiros nas suas paixões – as quais Eurípedes nos mostra em toda sua crueza” (Romilly, 1998, p. 102). Essa obra é parte da trilogia escrita por Eurípedes no final de sua vida, juntamente com *Ifigênia em Áulis* e *Alcméon em Corinto*, apresentando os dramas da decadência da Grécia após a guerra do Peloponeso entre Atenas e Esparta.

A tragédia conta a história de Penteu, o rei tirano de Tebas, preocupado com as mulheres da sua cidade (as “bacantes”, termo derivado de Baco, que foi o nome atribuído pelos romanos a Dioniso), depois que elas resolveram se retirar para o alto das montanhas, a fim de render cultos de celebração a Dioniso. As bacantes levam uma vida muito tranquila, na paz e no convívio com a natureza, mas, ao mesmo tempo, tornam-se extremamente agressivas quando algo não as agrada ou as põe em ameaça. Por orientação do rei, a cidade de Tebas passou a negar esse reconhecimento a Dioniso, o que ocasionou a saída das mulheres e a volta do deus. No entanto, o tirano acaba prendendo Dioniso, mas esse consegue se libertar e convence-o, mediante artificios retóricos e ilusionistas (se finge, por vezes, de touro), a ir visitar as bacantes. Ridiculamente disfarçado de mulher e subindo ao alto de uma árvore, ao comparecer ao lugar indicado, o deus lhe prega uma peça, avisando: – “Mulheres! O homem vos trago, que de vós escarnece, de mim e dos meus ritos! A ele! Puni-o” (Eurípedes, 2010, p. 57-58). Tomadas pela revolta e pelo espírito de Baco, mesmo uma delas sendo

a sua própria mãe, o rei acaba sendo atacado e, literalmente, destrocado pelas mulheres, porque viram nele a imagem de um leão.

A tragédia *As bacantes* põe em cena o “herói” Penteu desempenhando um comportamento semelhante ao do bode das festas dionisiacas: este deve pagar o preço pelo sofrimento ou sacrifício para a purificação dos sentimentos. Segundo Romilly, é daí que deriva a expressão “bode expiatório” (1998, p. 18).

Dioniso é o deus do vinho, das festas agrárias, da orgia, do transe e do encantamento com o mundo e, por isso, essa tragédia, em si mesma, seria uma contestação à dominação de Apolo, à sua predominância pelo racionalismo e à necessidade de articular essas duas forças em harmonia. Seu culto teria se originado na região da Trácia (Ásia), fora, portanto, do mundo grego, mas, aos poucos, foi incorporado como “um deus mascarado, cuja vinda deve trazer, para uns, a plenitude da felicidade e, para outros, que não souberam vê-lo, a destruição” (Vernant, 2008, p. 336).

O deus do mundo grego não é o mesmo da tradição cristã, pois ele participa das negociações do mundo humano, tem sentimentos iguais aos dos humanos, de ódio, amor ou ciúme, sendo mais identificado com as forças vivas que atuam na natureza. Portanto, os deuses gregos não têm o peso da teologia cristã, cuja tradição apresenta, em termos gerais, um deus mais fora do que atuante neste mundo. De maneira bem diversa, eles são entes com poderes privilegiados, com uma força psíquica extremamente presente e decisiva nos negócios humanos. Como em toda arte trágica, estão em jogo aqui dois extremos, ambos excessivos ou perturbados: um prega a negação do culto a Dioniso pelo rei Penteu (e, também, da cidade de Tebas), com argumentos racionalistas; outro defende a adesão aberta, como fizeram as bacantes, ou o seu enfrentamento, conforme é a atitude adotada pelo próprio rei na segunda parte da peça.

Como afirma Bornheim, “a polaridade dos pressupostos é uma exigência indispensável, é ela que torna viável a ação trágica” (1992, p. 74). Há uma aprendizagem pelo negativo, como se a eliminação da distância, ou a sua manutenção a todo custo, ocasionasse a queda ou o sofrimento (hamartía) do trágico. A tragédia não tem o sentido de apresentar um caminho a ser seguido, a não ser chamar a atenção para o problema. Quando incorre em extremos, o homem perde de vista a medida do humano, desumaniza-se e embrutece. Trata-se de uma aprendizagem, mas não pelos preceitos do amor, como prescreve a filosofia – na forma de amor à sabedoria –, e sim pela dor, em que os sentimentos do espectador de piedade (aproximação) ou de horror (distanciamento), ambos extremados, porque patológicos, são purificados pela catarse.

Eurípides viveu um período bastante conturbado e, em muitos aspectos, semelhante ao nosso, principalmente no sentido de que as rápidas mudanças ocorridas na Hélade haviam causado um estranhamento em relação às conquistas da racionalidade. O período em que ele escreveu *As bacantes* (representada por volta de 406 a.C.) era de descrença nas realizações da democracia, na unidade do mundo grego, na tradição olímpica, mas também de abertura às novas ideias e formas de vida, as quais Eurípides soube incorporar muito bem em suas criações, ao tematizar a volta ao culto agrário das festas a Dioniso. Daí advêm os seus ataques à filosofia do seu tempo – a sofística –, denunciada nos subterfúgios de que Dioniso se utiliza para levar as pessoas à ruína, passando pelos costumes da época ou, mesmo, pelas formas de vida, ridicularizadas na fragilidade dos adivinhos e profetas, como é o caso do sábio Tirésias e do próprio rei Penteu. Assim, acontece a purgação ou purificação da tragédia, ao puxar para a terra, para a finitude humana, personagens e acontecimentos que facilmente se perdem nas

abstrações idealistas, as quais não conseguem captar a singularidade da vida.

A simbologia que aparece na tragédia é extremamente rica e digna das melhores explorações hermenêuticas. A figura do touro aparece como disfarce a Dioniso, enquanto Penteu é visto na imagem de um leão. Tanto o touro quanto o leão são usados como máscara ou camuflagem, pois sinalizam para os instintos mais primitivos ou não dominados da natureza. Significam o desejo (reprimido) aflorando em toda a sua plenitude, que pode denotar a animalidade, presente em todo ser humano, e a sua espiritualidade, o impulso à emancipação e à criação.

Consta, na sua biografia, que Eurípides cultivou um distanciamento dos deuses por certo tempo, mas a volta triunfal de Dioniso nessa tragédia, escrita no final de sua vida, próximo aos oitenta anos, significa algo relacionado ao que essa figura é ou representa. Eurípides é considerado o primeiro psicólogo dos poetas trágicos, por ter a coragem de colocar em cena a loucura, o desejo, o que está subjacente à condição racional. Porém, no artigo “As bacantes: a questão do sujeito e do sentido”, Gonçalves adverte:

A loucura na tragédia não está na homenagem a Dioniso, mas nesse outro delírio, infinitamente mais subversivo, que quer sujeitar o mundo à sua lei, ao seu desejo. A razão, a medida, é a aceitação do culto dionisíaco (na tragédia), e cuja aceitação se impõe como signo de demência e desmedida (1997, p. 28).

Tanto no iluminismo grego, no qual Eurípides foi criado em contato com o racionalismo da sofística, quanto no movimento de secularização moderno, houve um afastamento do sujeito da natureza, que criou patologias. O cultivo ascético do afastamento das forças vivas da natureza (*natura naturans*) é defendido por Penteu. Ele é um racionalista que acredita possuir argumentos de sobra para a privação do seu contato; o que Dioniso fala – para ele – é simples sofisma. A intolerância a

Dioniso aqui apresentada mostra o quanto o seu culto não foi aceito pacificamente na Grécia antiga, principalmente por parte da elite jônica, sendo significativo que Homero tenha ignorado o seu nome entre os grandes deuses do Olimpo. Já o episódio da fuga das bacantes em direção às montanhas demonstra o contrário, isto é, a aderência, adesão ou volta romântica ao convívio da natureza. Em ambas as situações, o sujeito corre o risco de perder os limites e as medidas do humano, pela privação ou pelo excesso. A conveniência dos sentimentos de piedade ou de medo do problema pode, assim, ser purgada ou purificada no espectador da tragédia pela catarsis, elevando a alma humana. Liberando-se dessa fixação, ele percebe que existem outras saídas além dessas.

Como percebemos até aqui, o universo de *As bacantes* é, em muitos aspectos, semelhante ao de nosso tempo. Se na época de Eurípedes havia a predominância da sofística, atualmente temos o *linguistic turn*, em que há uma tendência de que os discursos sejam legitimados mais pelas performances ou competências do falante do que propriamente pelo seu conteúdo. Além disso, Eurípedes põe em cena o tema da emancipação da mulher, o poder do feminismo, enfocando, sem ilusões, os seus limites e desafios, de modo a antecipar muitas das suas consequências.⁵ No entanto, segundo o testemunho de Gonçalves, “o assunto, mítico, gira em torno do reconhecimento a Dioniso” (1997, p. 23).

Essa tragédia também é importante para hoje nesse sentido, porque a falha trágica (*hybris*) que a possibilita é desencadeada ou provocada, de certa forma, pela filosofia de Dioniso.

⁵ O feminismo é hoje um tema muito caro para a política do reconhecimento e do multiculturalismo, como bem demonstram os trabalhos de Nancy Fraser.

O deus, antes de mais nada, ludibria o seu mundo com muita facilidade. E as ilusões, em que se debatem tão frequentemente os personagens de Eurípedes, aqui estão claramente relacionadas à ironia de um deus descontente por não ser reconhecido” (Romilly, 1978, p. 131).

Seu extraordinário significado é trazer a público, ainda no século V a.C., a ideia de que mesmo um deus não permanece impassível ou indiferente diante de uma situação de não reconhecimento. Entretanto, o reconhecimento não ocorre mediante a radicalização de polaridades, pois essa pode causar ou encontrar, como ainda adverte Romilly, “a vingança de um deus contra um homem tão confiante em seus simples recursos humanos” (1978, p. 131). Essa, porém, não é uma revolta singular, mas, certamente, tem um sentido mais profundo, o qual é explicado por Bornhein do seguinte modo: “Toda tragédia quer saber qual é a medida do homem” (1992, p. 80). A dúvida é se esta se encontra em si mesmo ou em algo que o transcende, “e a tragédia pergunta para fazer ver que a segunda hipótese é a verdadeira. O não reconhecimento dessa medida do homem acarreta, pois, o trágico” (1992, p. 80).

Se a medida estivesse no interior do ser humano, na sua relatividade, Eurípedes estaria concordando com o famoso preceito sofista de que “o homem é a medida de todas as coisas”. No entanto, ao pôr em cena o episódio do não reconhecimento de um deus, ele concorda em ir além do que prega a filosofia sofista, abrindo-se ao outro, ou às novas perspectivas apresentadas pela experiência dionisíaca.

Albin Lesky consegue perceber um sentido semelhante na filosofia dionisíaca, ao anotar:

Certamente este Baco é descomedido em sua vingança, e é injusto para com Cadmo, mas é também o portador da maior bem-aventurança para com os homens, elevando-os de sua estreita necessidade, para a comunhão com a natureza reconciliada” (1996, p. 267-268). E é justamente por causa dessa crença que as bacantes se revoltam e fundam um “novo mundo”, mais instintivo, original e adequado ao seu próprio modo de ser.

É possível entender, assim, a existência, basicamente, de duas maneiras ou conceitos diferentes do trágico: um vê o trágico como sofrimento, pois, ao radicalizar o aspecto das polaridades antinômicas, sente diretamente os seus efeitos perversos, porquanto incorre na desmedida; ou seja, “quando um dos lados rompe o equilíbrio de forças contrárias, cumpre-se a ‘força do destino’, que é onde o trágico busca compreender a existência da desmedida no mundo humano” (Trevisan, 2004, p. 71). O outro, por sua vez, percebe o trágico como aprendizado, na medida em que entende que os comportamentos extremados não levam a bom termo.

Concordando com essa segunda forma de interpretação do trágico, Nietzsche refere, em *A gaia ciência*, que “o caráter artístico dionisíaco não se mostra na alternância entre lucidez e embriaguez, mas sim em sua conjugação” (2005, p. 10). Resta, então, a conciliação das antinomias, adotando-se, a partir daí, uma postura de liberação dos excessos, a sua purificação. Entretanto, para isso, é preciso saber: que conceito de trágico é reconhecido atualmente nas celebrações dionisíacas da educação?

A experiência dionisíaca da formação

Para o bem ou para o mal, à semelhança do fenômeno que acomete as bacantes, as crianças e os jovens migram, progressivamente, no momento contemporâneo, metaforicamente falando, para o “convívio com a natureza”, no contato com seus instintos mais primitivos, tanto de prazer e regozijo no lúdico,

com brinquedos e jogos (desde os mais simples até os de última geração, de computadores e videogames), quanto aqueles que os expõem à tirania da violência, cada vez mais presente nas escolas.

Certa compreensão desse processo busca forças explicativas em uma série de autores e correntes filosóficas para defender uma determinada visão do trágico. Visto que o trágico se preocupa com a radical diferença e a singularidade, esses estudos encontram amparo na justificação da relatividade, na incongruência e na irreduzibilidade dos jogos de linguagem e da pluralidade de culturas, na absolutização da diferença, na estratégia de desconstrução de todos os discursos, na defesa da singularidade e do dissenso. Algumas tendências pedagógicas procuram responder a essas demandas, propondo, entre outras iniciativas, abrir mão de conteúdos pré-programados ou dirigidos, incorporar o lúdico e as tecnologias, colorir as escolas e salas de aula e abolir os limites entre autoridade e saber. Desse modo, imaginam aproximar-se do espírito dionisíaco, acreditando promover a celebração do seu reconhecimento na educação. Tais empreendimentos, no entanto, por posicionarem-se de forma muito aberta e de frente ao problema, não se tornariam similares ao drama da tragédia de Eurípides? Do mesmo modo como fizeram as bacantes e, mais tarde, o próprio rei Penteu, não há aqui a intenção de parecer-se com ou assemelhar-se à figura do desejo?

Entretanto, é preciso levar em consideração que, mesmo com a coragem de um leão, o rei recai nos sofismas e nas ilusões de Dioniso, ficando muito aquém das expectativas que nutria de conhecer o mundo das bacantes. Essas, por seu turno, imaginando libertar-se de um jugo social que as aprisionava, acabaram por cair em outro, o de submissão às forças instintivas da natureza. É preciso lembrar, também, conforme adverte Hannah Arendt, em seu texto “A crise da educação”, que a troca

do aprender pelo brincar e do saber pelo fazer, como prescrevem a psicologia e a pedagogia modernas, não representa uma saída; antes, foi a responsável pela crise da educação americana (1992, p. 231). Não é somente pela coragem de propor o reconhecimento dessas instâncias, portanto, que se responde adequadamente a tais demandas. Certamente, essas têm de vir acompanhadas de um cuidado, de certo senso de medida, aquilo que Aristóteles vai chamar mais tarde de *phronesis*, isto é, a sábia leitura da situação.

Do mesmo modo, a simples negação ou repressão da experiência dionisíaca – semelhante à ordem de Penteu, mandando prender Dioniso –, também parece não ser um caminho adequado, pois um princípio de vida, uma potência ou vocação para o desenvolvimento em plenitude não se aprisiona, mas se liberta. Ao apelar para uma pedagogia que enfatiza, exclusivamente, a importância do esforço disciplinado e o domínio apolíneo do saber, não se tornaria fiel ao esforço racionalista da modernidade científica, que procurou, por esse caminho, secularizar todos os procedimentos? Assim, uma atitude de negação ascética do desejo representaria, de igual maneira, uma saída inócua para o problema, posto que se esquece de cultivar a necessidade de engajamento do outro no processo comunicativo, a provocação do saber, o desafio do inusitado e o cultivo do desejo de aprender.

É em razão disso que a hermenêutica percebe a força do outro presente na atualidade e autenticidade do passado, como é o caso do mundo das tragédias gregas,⁶ atuando como um corretivo para os rumos da racionalidade moderna (Ramos, 2009, p. 161). Esse movimento de volta ao passado é comum a Nietzsche, Freud e Marx, considerados por Palmer como “mestres

⁶ Cf. TREVISAN, A. L.; FARIA, N. A filosofia da educação no mundo das tragédias gregas: uma análise aristotélica. *Perspectiva*, Florianópolis: Editora da UFSC, v. 16, n. 29, p. 117-132, jan./jun. 1998; TREVISAN, A. L. *Terapia de atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2004. p. 68-75.

da suspeita”, porque propõem “um sistema interpretativo [...] dos nossos mundos – uma nova hermenêutica” (1969, p. 53). Desse modo, no momento em que é tencionado apenas um lado ou aspecto da polaridade que o divide, seja na afirmação, seja na negação da experiência dionisíaca exclusivamente, o trágico apresenta apenas a sua face perversa à educação. Em ambos os casos, não temos o comparecimento do genuíno espírito da formação, mas apenas os efeitos nefastos de opções radicalizadas.

Diante da experiência do trágico, não basta, portanto, promover o seu reconhecimento abertamente, como se fosse possível reverter anos ou séculos da ausência de cultivo do desejo no cotidiano pedagógico de uma hora para outra, ou mesmo ignorá-la, ou passar ao largo dessa experiência, por considerá-la um atrapalho para o desenvolvimento da criança: quanto antes dela se livrar, mais cedo obterá melhores resultados ou notas. Ambos são extremos que não levam a bom termo, porque trazem implícitos os vícios dos impulsos excessivamente anti-iluministas ou iluministas. No primeiro caso, trabalha-se com a hipótese de que a condição humana, por não se amoldar ou pactuar com a corrupção da sociedade, é capaz de voltar à era encantada da pré-história da razão, e, no segundo, com a crença de que a humanidade poderia se libertar do seu lado irracional ou animal e seguir no rumo do progresso da racionalidade sem olhar para os lados ou para trás.

Conclusões

A discussão do trágico, realizada até aqui, procura promover uma incursão para melhor compreender as raízes da ideia do reconhecimento e, a seguir, a análise de uma experiência formativa elucidada na tragédia *As bacantes*, de Eurípedes. O caminho indicado pela hermenêutica e pela teoria crítica é o do reconhecimento do trágico – e da celebração dionisíaca – como

experiência formativa no seu sentido ampliado. Há uma preocupação com a consideração da essência do trágico, e não somente de uma parte que compõe a sua ambiguidade. No entanto, dado que a modernidade instituiu a conquista da autonomia do eu e, como bem adverte Habermas em seus escritos (1981, 1990), não podemos aceitar posturas anacrônicas em relação à moderna consciência de época, como podemos pensar o trágico hoje sem retrocessos a essas conquistas?

Traduzindo a ambiguidade trágica para o universo da educação contemporânea, podemos perguntar, como, então, se relacionar com o sujeito adormecido, o inconsciente, os instintos mais primitivos de ludicidade e encantamento com o universo, de transe e desmedida e, ao mesmo tempo, atender às demandas sistêmicas? Ou, se tudo se resolve no procedimento disciplinado e abnegado por anos a fio, de cumprimento de horários nos tempos e espaços exigidos pelos compromissos acadêmicos diários, como restabelecer o enlace existencial ou o compromisso vital com o “sujeito” da educação? Se não é possível encontrar refúgios salvadores e se os comportamentos extremos são perturbados, o que poderia, enfim, oferecer a medida do humano nesse caso?

Parece que o conflito ou a dicotomia entre natureza e sociedade continua atravessando, de alto a baixo, as demandas da educação atualmente, sendo, portanto, um problema difícil de ser equacionado ou resolvido. Porém, é admissível deduzir que a tragédia não traz respostas afirmativas às questões expostas acima. No entanto, aí está, igualmente, o seu aspecto sublime, o que lhe garante permanência, porque ela não fala para um tempo e um espaço específicos e, em razão disso, a sua mensagem é imorredoura, como argumenta Werner Jaeger (1995). Apesar dessas limitações, é possível encontrar indícios na arte trágica que permitem promover reflexões para o encontro das

nossas próprias respostas, pois, sem dúvida, ela ainda possui reservas de energia para falar ao tempo presente.

O movimento da formação cultural, como *Paideia* e, mais tarde, enquanto *Bildung*, já está presente, mesmo que de forma incipiente, nesse universo, uma vez que o confronto com o outro e o diferente faz parte do caldo da cultura que gestou o passo do mito aos logos. Ao incorporar Dioniso à sua cultura, o grego demonstra o espírito de genialidade que lhe é característico,⁷ pois, diante de uma situação de negação da razão, do que foge ao convencional, é possível para ele compreender o problema do ponto de vista do outro da razão, do diferente ou do estranho. Aqui, o povo grego, tão zeloso quanto ao senso de medida em todas as coisas, demonstra por que incorporou em sua cultura um deus que representa o culto à desmedida e ao excesso, uma vez que, paradoxalmente, foi justamente isso que lhe permitiu a conquista do equilíbrio. O pensamento dispõe, então, de uma instância ou experiência “externa” – do Outro – para repensar, desse modo, o que está instituído na racionalidade – no Mesmo – já formatado nos procedimentos habituais. Tendo esse dispositivo, é possível fazer avaliações ou julgamentos de um modo não restritivo e internalista exclusivamente. Afinal, essa é uma das formas de manifestação de Dioniso:

A visão de Dioniso consiste em fazer resplandecer do interior, em reduzir a migalhas essa visão “positiva” que se pretende a única válida, onde cada ser tem sua forma precisa, seu lugar definido, sua essência particular num mundo fixo, que assegura a todos sua identidade, no interior da qual esse ser permanece encerrado, sempre semelhante a si próprio (Vernant, 2008, p. 345).

A experiência de nulidade de todas as coisas pode até ser algo assustador, mas é um dos aspectos de manifestação de Dioniso explorado ou possibilitado, ao máximo, pela experiên-

⁷ Cf. o testemunho de Nietzsche: “No pensamento, o dionisíaco, como uma ordenação de mundo mais elevada, se opõe a uma ordenação de mundo vulgar e ruim: o grego queria absoluta fuga desse mundo da culpa e do destino” (2005, p. 24).

cia da arte trágica. A sua manifestação põe a nu, portanto, a compulsão da razão de a tudo positivar ou validar, desvelando o seu outro, o aspecto “terrível” da realidade. A experiência do outro da razão traz uma subversão muito grande a todas as nossas escalas de normas, valores, padrões e medidas com que entendemos o real o tempo todo. Há, aqui, uma inversão significativa de nosso modo de pensar, posto que, geralmente, acontece o contrário, isto é, a medida serve de parâmetro para julgar a desmedida e o excesso. Ela é de índole formativa por excelência, porque permite ao indivíduo ter parâmetros fora dos usuais – do extraordinário para o ordinário, do incomum para o comum, da desmedida para a medida, do não reconhecimento ao reconhecimento, e assim por diante. E isso incomoda, angustia ou assusta uma educação habituada, por demais, a procedimentos rotineiros, a qual esclarece a tudo de modo a quantificar, ranquear, classificar ou seriar.

Dado que vivemos em sociedades marcadas pelos signos da incerteza e da complexidade, a experiência formativa do trágico poderia aguçar a sensibilidade, enriquecendo a nossa relação com a realidade da educação atual. Poderia, por exemplo, elevá-la ao ponto de enxergar o outro em sua plenitude, o que foge dos dispositivos de normalização, desde os que se destacam pelas suas diferenças ou singularidades específicas até os grandes contingentes que militam na margem do fracasso, ambos permanentemente excluídos porque não são reconhecidos pelos padrões usuais de avaliação e aprendizagem.

A tragédia expõe, desse modo, o limite de todo aparato conceitual perante a força da vida e, nesse sentido, ajuda a criar o distanciamento de extremos equivocados, os quais, em geral, não são vistos para conciliar, e sim para radicalizar. Purificados ou liberados da proximidade de posições afirmativas, doutrinárias ou ortodoxas, pela possibilidade de enxergar não apenas do ponto de vista do mesmo, e sim do outro, é preciso livrar,

também, a reflexão do distanciamento excessivo de tratamento do problema, de modo que essas elevadas expectativas desçam ao nível terreno.

Nesse aspecto, onde existe a falha trágica não é possível preencher com sofismas ou ilusões, sejam posturas filosóficas, psicológicas ou pedagógicas. E, dado que o tema do trágico não pode ser tomado isoladamente, tal é a tarefa da educação. A educação institui-se historicamente com esse objetivo, buscando, no que está perturbado ou reprimido, a sua emancipação ou o seu desenvolvimento.

Por isso, a educação do desejo para além dos seus posicionamentos extremados é ainda uma tarefa a cumprir. Essa poderia promover, por exemplo, em nossas escolas e universidades, a aproximação do irracional ao racional, o que, em princípio, está “fora” da racionalidade com o que está internalizado, a *hamartía* à *Sofía*, a derrota no jogo da educação, a transgressão das relações meramente habituais, sem perder de vista a preocupação com o testemunho e o reconhecimento das razões do outro. A articulação entre o saudável espírito de ebriedade dionisiaca e a clareza apolínea talvez seja uma meta a atingir, um caminho válido para celebrar a experiência da arte trágica na educação, na possibilidade de ver a vida ressurgir em plenitude.

Referências

ARENDDT, Hannah. A crise da educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. ____-____.

BORNHEIM, Gerd A. *O sentido e a máscara*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

EURÍPIDES. *As bacantes*. São Paulo: Hedra, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. El ejemplo de lo trágico. In: _____. *Verdad y metodo I*. Salamanca: Sígeme, 1996. p. 174-181.

GONÇALVES, Robson Pereira. As bacantes: a questão do sujeito e do sentido. In: *Percurso do aprendiz: literatura & psicanálise*. Santa Maria, RS: UFSM, 1997. p. 9-30.

HABERMAS, J. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília B. Fiori; ARANTES, Paulo E. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992c, 1981. p. ___-___.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do espírito*. 5. ed. Petrópolis, RS: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2008.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LESKY, Albin. *A tragédia grega*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LIMA, L. C. *Vida e mimesis*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

_____. *A visão dionisíaca do mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

PALMER, Richard. *Hermenêutica*. Lisboa: Ed. 70, 1969.

RAMOS, Antonio Gómez. Tiempo de la formación y tiempo de la racionalización. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 2009. p. ___-___.

ROMILLY, Jacqueline de. *A tragédia grega*. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Terapia de atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2004.

_____. Dois rapazes teimosos: a formação nas figuras do espírito. *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, v. 34, n. 1, p. 42-48, 2011.

_____. Formação ou reificação: a educação entre o mesmo e o outro. *Educação & Sociedade* (no prelo).

TREVISAN, Amarildo Luiz; FARIA, Nedison. A filosofia da educação no mundo das tragédias gregas: uma análise aristotélica. *Perspectiva*, Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, v. 16, n. 29, p. 117-132, jan./jun. 1998. VERNANT, Jean-Pierre. O Dioniso mascarado das bacantes de Eurípedes. In: _____; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia Antiga*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

El reconocimiento en las representaciones mutuas de los sujetos del campo profesional de la educación

Flora M. Hillert

Este trabajo presenta algunos resultados, leídos desde la Teoría del Reconocimiento, del Proyecto de Investigación “Sujetos sociales del campo profesional de la educación: representaciones mutuas e interacción de los especialistas en educación en función docente y no docente”, radicado en el IICE.

Integramos el equipo de investigación profesores que trabajamos temas de teoría y sociología de la educación, ciudadanía, democracia y educación.

El interés por el tema objeto de la investigación nació durante la reforma educacional de los '90, cuando cientos de licenciados en educación fueron convocados para implementar las nuevas políticas – llevar adelante el programa gubernamental en el área, explicarlo a los docentes, capacitarlos y reconvertirlos en esa dirección –. Por una parte, esto fue acompañado por una importante diferenciación salarial y simbólica con respecto de los docentes; por otra, su papel fue fuertemente rechazado por el magisterio de todos los niveles.

Aporta a la comprensión de la conflictiva, recordar que la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA fue creada en 1958 con el objetivo explícito de formar especialistas en educación que no fueran docentes, sino asesores, consultores, planificadores, administradores, etc. Y que esto contribuyó a estratificar el campo profesional de la educación en “especialistas” y “docentes”.

Las relaciones entre especialistas y docentes en el campo profesional de la educación se organizan jerárquicamente, existen posiciones dominantes y posiciones dominadas, existen posiciones de prestigio y poder, y posiciones desprestigiadas o con muy bajo poder. Siguiendo a Bourdieu, podemos decir que la estructura de poder de un campo profesional constituye el resultado de las luchas y de relaciones de fuerza en un momento determinado de su evolución histórica.

La investigación tuvo por objeto la reconstrucción de representaciones mutuas de los especialistas en función docente y no docente, como sujetos sociales del campo profesional de la educación. El universo se dirigió a docentes y especialistas de educación secundaria.

La clasificación inicial, que dividía a docentes de especialistas, suponía que los “docentes” no son “especialistas”, y que los “especialistas” no son “docentes”, no se sostuvo empírica ni teóricamente.

En principio, no encontramos ningún sujeto “puro”: los docentes de media, por ejemplo, tienen distinta formación de grado –superior o universitaria–, muchas veces han cursado posgrados, y en algunos casos ejercen o han ejercido la docencia en los niveles terciario y universitario además de la docencia en el nivel medio. Tampoco encontramos a ningún especialista que no hubiera realizado o estuviera realizando algún tipo de actividad docente, en los niveles medio, superior o universitario.

Además y en gran medida, los grupos denominados “docente” o “especialista” son heterogéneos en su interior.

Por eso en el segundo tramo de la investigación adoptamos la denominación común de “especialistas” para todos los profesionales de la educación, diferenciados entre “especialistas en función docente” y “especialistas en función no docente”.

Fue a partir del análisis del discurso de los docentes que al interior del grupo de los especialistas en función no docente discriminamos tres subgrupos:

- especialistas que realizan tareas de elaboración curricular, capacitación docente, investigación, asesoría, etc. desde los Ministerios de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Nación;
- funcionarios políticos de los Ministerios de Educación de la Ciudad y de la Nación;
- académicos universitarios.

Cuando empezamos a procesar la información, notamos que el término “reconocimiento” era utilizado reiteradamente por los sujetos sociales de la educación. Estábamos pensando en la necesidad de detenernos a analizarlo, cuando llegó la invitación a este Seminario.

Este encuentro y este trabajo constituyen una oportunidad de adentrarnos en el concepto de “reconocimiento” como herramienta para la interpretación de algunos aspectos de nuestra investigación.

Por lo mismo, esta ponencia consiste más en la presentación de información empírica en camino de elaboración, que en desarrollos teóricos en torno al concepto de “reconocimiento”.

La teoría del Reconocimiento de Axel Honneth

Entendemos que Axel Honneth propone una clasificación tripartita del Reconocimiento, que encuentra su origen en Hegel. Por eso los respectivos tipos de Reconocimiento remiten según sus raíces a tres ámbitos, aunque luego hayan sido re-trabajados:

- 1) la flía y los espacios interpersonales en los que se dan relaciones emocionales y afectivas;
- 2) la Sociedad Civil, espacio de la igualdad moral;
- 3) y el Estado, espacio de la ética política y la estimación valorativa.

En cada uno de ellos Honneth comienza por encontrar el momento negativo, de falta de Reconocimiento o de daño u ofensa, y termina proponiendo la forma de Reconocimiento que le corresponde, de modo positivo, normativo, es decir, moral.

Tipología del Reconocimiento, siguiendo la clasificación tripartita de Hegel

1. En la familia y en los vínculos afectivos, se generan la seguridad y confianza en sí mismo; esto sucede en las relaciones entre padres e hijos y en las relaciones afectivas y amistosas.

En este ámbito, el momento negativo, de daño u ofensa, afecta el bienestar físico y psíquico, alcanza distintas formas de tortura.

Por el contrario, el momento positivo consiste en la preocupación afectiva, de cuidado, amor, ligada a las emociones; en el Reconocimiento de las necesidades y deseos únicos, individuales, personales.

Como este Reconocimiento parte de la naturaleza indigente del individuo, en mi opinión en este campo cobran fuerza las necesidades básicas materiales, porque es difícil separar el afecto y la emoción del alimento cuando una madre da de mamar. O separar el hambre del sentimiento de humillación frente a quienes están satisfechos.

2. La Sociedad Civil es el espacio del Reconocimiento como respeto moral, y del Reconocim jurídico.

El respeto moral supone el Reconocimiento de la experticia profesional, y reclama responsabilidad moral en su ejercicio. Tiene que ver con la división del trabajo: la formación para una determinada profesión, sus principios deontológicos, los criterios de una buena praxis. En este caso el daño u ofensa consiste en la estafa o la mala praxis.

El Reconocimiento jurídico implica la igualdad ante la ley, y el daño u ofensa consiste en la discriminación jurídica de diversos grupos sociales.

3. En el nivel del Estado, el Reconocimiento se dirige a cualidades como la solidaridad, y la lealtad, que permiten la participación en proyectos comunes y la reproducción de un orden social; es el espacio en que se desarrollan la autoestima y la autovaloración referidas a lo público general. De acuerdo con Honneth, en este ámbito la ofensa o humillación consiste en demostrarle a una o varias personas que sus atributos/capacidades no gozan de Reconocimiento alguno.

El segundo y el tercer tipo de Reconocimiento se dan más allá del espacio doméstico y privado particular. Corresponden a un espacio conformado por pares, por sujetos formalmente iguales, a diferencia de la familia, donde existen diferencias de sexo y edad y no se pueden establecer comparaciones meritocráticas. Para Hannah Arendt, “La propia excelencia, are-

te para los griegos y *virtus* para los romanos, se ha asignado desde siempre a la esfera pública, donde cabe sobresalir, distinguirse de los demás” (1993, p. 58). Hannah Arendt (1993, p. 65) señala también que la necesidad de admiración pública estimula la vanidad personal.

En los espacios de la Sociedad Civil y el Estado participan sujetos formalmente iguales en derechos civiles y políticos, pero incluidos en relaciones jerárquicas productivas o políticas que implican diversos grados de dominio y poder. En el marco de estas relaciones se originan deseos de un mayor Reconocimiento, que a veces pueden presentarse confundidas con aspiraciones de ascenso, prestigio, etc. Constituyen aspiraciones individuales que podríamos aceptar como legítimas.

Honneth plantea la existencia de una tensión permanente entre los tres tipos de Reconocimiento, tensión que debe ser resuelta por el individuo en determinados momentos de su vida, de acuerdo con sus distintas valoraciones. Al pronunciarse por una moral del Reconocimiento, entiende como morales aquellas actitudes que estamos obligados a adoptar recíprocamente con el fin de asegurar en común las condiciones de nuestra identidad personal. La prescripción es posible a partir de una idea de situación futura deseable, que contiene una concepción aunque sea mínima de lo bueno.

Disgresiones entre la literatura y la pedagogía

En América Latina la literatura nos brinda un ejemplo dramático de no Reconocimiento en la obra “Garabombo el invisible”, del autor peruano Héctor Scorza. Garabombo, descendiente de la cultura incaica, invisible y transparente para sus enemigos que no ven al indígena, puede comandar acciones y luchas decisivas contra la oligarquía criolla.

En el campo pedagógico, el Currículum Nulo o Currículum Cero delata aquello a lo que no se le reconoce identidad ni existencia, aquello que “brilla por su ausencia”: temas tradicionalmente ausentes en el currículum oficial fueron los pueblos originarios; los sujetos subalternos, sus luchas, sus historias, sus miradas; lo rural, el sexo, la estimación de lo femenino, la diversidad de géneros. Afortunadamente estas negaciones han comenzado a revertirse, a cobrar visibilidad, reconocimiento, en las nuevas orientaciones curriculares argentinas.

Nuestra investigación

Nuestra investigación no es de tipo constativa, estadística, sino exploratoria, y por lo mismo no pretendemos generalizar los hallazgos alcanzados en el trabajo de procesamiento de la información. Esta ponencia presenta solamente algunas pinceladas obtenidas a la luz de la Teoría del Reconocimiento.

La palabra Reconocimiento es uno de los términos con mayor presencia en todas las entrevistas que analizamos: el reconocimiento del trabajo del otro, el elogio, el reconocimiento que los otros hacen de uno. Supone ver al otro no como un extraño, sino como parte de lo propio.

Intentaremos presentar los primeros esbozos realizados en los cuatro grupos que mencionamos, hasta donde hemos avanzado, aplicando la noción de Reconocimiento al análisis de las representaciones mutuas entre las partes.

El reconocimiento en las representaciones del especialista docente

a) El Reconocimiento hacia sí, en las representaciones del docente

Para quienes conocemos el campo profesional de la educación, es habitual encontrar que el docente se queje por la falta de reconocimiento de su tarea

no sé, una cosa que a mí me pasó es que no hay devolución del trabajo [...] cuando no hay nadie que se interese por cómo estás haciendo las cosas, nadie te evalúa, en el buen sentido, [nadie] te viene a ver cómo das clases, qué estás haciendo, cómo podrías mejorar. Nadie te ayuda a pensar...

Estas expresiones corresponderían al Reconocimiento de Tipo 2, de otros sobre su propio trabajo profesional. En cambio, el docente obtiene el Reconocimiento de Tipo 1, afectivo, de parte de los alumnos: “El *reconocimiento* está en el mejor de los casos del lado de lado de los pibes, te va bien con los pibes, te quieren, te devuelven cosas a su manera...”

b) El Reconocimiento docente hacia el especialista

En las representaciones del Docente sobre otros especialistas, encontramos en los docentes un reconocimiento valorativo de la especificidad (T3), de cualidades buenas y valiosas de los especialistas, a partir de las cuales se podría entablar un trabajo colaborativo en común.

Los docentes suelen apreciar de algunos especialistas en función no docente su conocimiento y pericia en temas generales (diferencias culturales, violencia, drogas, embarazo precoz), y en didácticas especiales (matemáticas, cs sociales, etc.).

Tienen una formación muy rica que aporta desde lo teórico y que contribuye a una mirada desde algún tipo de filosofía o teoría o por lo menos algún tipo de análisis nuevo. Me parece que hay cosas muy importantes. Estas miradas que se hacen desde las producciones sociales, de las producciones mediáticas y ponerlas siempre en diálogo con lo que es la educación, me parece que esto es importante. Si en eso se formaron es bueno que lo sigan aportando. Tienen mucho. Es muy rico [...]. A lo mejor el docente en el aula no tiene esa mirada.

Pero los docentes se quejan cuando otros especialistas los ignoran, en esos casos se sienten ofendidos y se rebelan. Veamos un ejemplo:

Los tipos se sentaron, diseñaron un proyecto de la hostia porque era buenísimo, muy interesante, muy creativo, no sé cómo explicarte, y adecuadísimo a la población, o sea más no te puedo decir. Muestra un nivel de respeto importante [...]. O sea, es interesante, es exigente, [...], pero no te acercaste nunca [...] si nunca lo hiciste, ahora que te sentás con nosotros escuchá lo que tenemos para decirte. [...] ese momento era un momento pensado para decir lo que hacía falta en función de que estábamos de acuerdo y el proyecto está piola.

En otras palabras, como si dijeran: “Si vamos a colaborar, primero escuchanos, no nos ignores.” Es decir, que encontramos Reconocimiento del docente hacia el especialista, y quejas por falta de Reconocimiento o de diálogo adecuado del especialista con el docente.

c) El reconocimiento a debate en el sentido común

Como se sabe, en el pensamiento de sentido común conviven afirmaciones contrapuestas que no se problematizan ni hallan resolución. Así en las expresiones de los docentes acerca de los especialistas coexisten la oposición al especialista, y el reconocimiento de aportes útiles, sin terminar de articular críticamente estos elementos contradictorios. Sin embargo también afloran atisbos de elaboración de las contradicciones. Por

ejemplo, cuando los docentes reclaman la necesidad de la traducción, de utilización de distintos lenguajes, como herramienta del reconocimiento hacia ellos, para poder apropiarse de lo que los especialistas elaboraron:

O sea que me parece que el punto está no en que se haya sentado a pensar sino en el puente que hay entre los materiales, las producciones y cómo nos llega a nosotros los docentes. Me parece que lo que está faltando es eso.

d) La percepción de los docentes sobre las diferencias entre especialistas

En la misma dirección cuestionadora del sentido común, los docentes muestran una percepción discriminada de los otros especialistas, a quienes no ven como un todo único, ni en forma sincrética o global. Los docentes atribuyen a los académicos la imposición de modas sociológicas, psicológicas o didácticas. Y a los especialistas funcionarios, ambición, arribismos, deseo de progreso material desmesurado. Y... algunos son trepadores, están corriendo por un cargo político.

Un párrafo aparte merece la apreciación sobre los especialistas en Ciencias de la Educación:

[...] con los de Ciencias de la Educación, que no están en el aula, surge ese problema, surge mucho lo teórico [...].

Lo que he escuchado es el cuestionamiento hacia los Licenciados en Ciencias de la Educación...

El reconocimiento en las representaciones del especialista en función no docente

En primer lugar encontramos en las representaciones del especialista en función no docente sobre el docente, el Reconocimiento de Tipo 1, de base afectiva, basado en la percepción de

una situación de indigencia del docente descrita a partir de sus rasgos negativos, de carencia. Por ejemplo:

[...] está desamparado, desamparado podría ser; está en el medio de las políticas educativas, los quilombos institucionales, los problemas de los alumnos, los que son de aprendizaje y los que son de cualquier cosa, está apretado en ese sentido, esta desvalido, desvalido de herramientas, en sentido personal; desvalido en capacitación y en trabajo interno...y creo que está con baja autoestima [...] creo que hoy se siente impotente, que sería una buena palabra para la mayoría. Una sensación de impotencia...

Otro testimonio:

Porque por ahí el docente es un tipo desprotegido, descalificado, un pobre tipo que corre de una escuela para la otra para llegar a fin de mes con un sueldo que le alcance más o menos para vivir, teniendo en el medio que corregir, que preparar sus clases.

Los especialistas también valoran los componentes del Reconocimiento de Tipo 1, afectivos, en el trabajo de los docentes:

Lo que el docente hace y no debiera hacer es no interesarse por los pibes que tiene delante. Y darle clases sin interesarse a quién le esta hablando, me parece que es lo peor que está haciendo el docente porque ahí no hay educación, no hay un vínculo, no hay nada. El docente que trabaja sin preocuparse por a quién está dando clase me parece lo peor.

En el mismo sentido, en el recuerdo de un académico, encontramos Reconocimiento del docente por rasgos que corresponden a los Tipo 1 y 2:

[...] mi maestra S de 5º grado, [...] la señorita S... era cálida, era buena persona, no en el sentido tonto sino en el sentido importante. Me acuerdo que yo la tuve a ella [...] cuando murió mi papá y bueno fue muy importante tener una buena docente ahí... (T1). [...] me acuerdo de una profesora que se llamaba "X", [...] era la profesora de historia, que era muy buena, muy apasionada, era muy rígida (T1) pero creo que sabía mucho de historia [...] (T2).

Cuando preguntamos al especialista: “¿Que cosas pensás que no hay que exigirle a un docente de escuela media, que no hay que pedirle a un docente de escuela media?”, obtenemos como respuesta:

No hay que pedirles saltos demasiado grandes entre sus modos de trabajar y los modos que nosotros preferimos. Hay que permitirle renovar con un *reconocimiento* de lo que él esta haciendo [...]. Es una persona que tiene una tarea importante, con límites como tienen todas las tareas, que es una tarea circunscripta, que es una tarea limitada, que deber ser bien hecha (T2).

En este caso hay un reconocimiento de la tarea docente en su especificidad.

En ocasiones, el especialista se plantea a sí mismo la exigencia del Reconocimiento hacia el docente como una de las condiciones para poder trabajar con él. Así sucede en el siguiente ejemplo, de un especialista que trabaja en capacitación de profesores de nivel secundario a distancia:

[...] cuando reconocés la problemática del docente del nivel, con la especialidad mía que es armar un campus para la capacitación, podés entrar en diálogo con ellos. ¿Por qué se anotaron sobre todo (los de) secundario? [...] Porque encuentran que pueden hacer algo en el horario que pueden y nosotros *reconocimos* el problema que tienen de la fragmentación, esto del docente taxi, de las corridas [...]. *Reconocés* esto como problema en secundario y esto sí me lo da la especialidad.

En este caso el reconocimiento incluye el reconocimiento de condiciones materiales, de tiempo, y podríamos preguntarnos si aún cuando no se trate de Reconocimiento afectivo, esas condiciones corresponden o no al Tipo 1.

El especialista también reconoce, además de las condiciones materiales, los saberes del docente:

Ese saber del uso práctico de las reglas y la vida escolar, que tiene mucho de pedagogía. Y porque también detrás de todo esto hay una política de conocimiento y de *reconocimiento*. Justamente es ese

saber pedagógico que se construye ahí y que yo no tengo. Lo tengo de la universidad, o lo sé porque me lo contaron porque trabajo con ellos, pero no lo tengo, lo sé. Sin ellos hubiera sido imposible saberlo.

En este caso encontramos el Tipo 3 de Reconocimiento, la estima.

Continuando con el Reconocimiento del especialista sobre docente, encontramos casos de admiración por el otro:

[...] les dije que representaran, a través de dibujos, la escuela y las aulas [...], Y uno de ellos hizo una representación que la tengo y la he trabajado, ...donde condensó tan bien los problemas de la escuela media, [...] de todas las instituciones de nivel medio, balcanizadas, jerarquizadas, burocráticas, con estereotipos en relación con los grupos de alumnos, y lo más impresionante fue que cuando se presentó esta imagen, los demás compañeros de los otros grupos, que habían hecho otras representaciones, dijeron... –ah..pero ésta es mi escuela también [...] fue muy, muy rico para mi, sorprendente [...], cómo empezamos a desplegar, sacar de esa imagen tantas ideas y tantos planteos para analizar la escuela...

En este caso hay elogio, admiración y reconocimiento de la producción del docente; el especialista toma el trabajo del docente, la producción del docente y la utiliza para el trabajo colectivo, lo que genera reconocimiento también por parte de los otros docentes, que se ven reconocidos a sí mismos en el trabajo del compañero (Tipo 3).

a) El reconocimiento en los especialistas académicos

Al preguntar a un académico por qué existe sobre ese grupo de especialista una representación de un lugar de jerarquía con respecto al docente, obtuvimos la siguiente respuesta:

[...] y... porque hay como un *reconocimiento* social. El especialista en general tiene mejores condiciones de trabajo, no te digo que en todos los casos sean óptimas ni mucho menos; pero en términos relativos siempre son mejores. Hay como un *reconocimiento* social claro a la formación universitaria. Muchas veces está inserto en estos

lugares que te decía como intermedios, o sea que está más cerca de lo que aparecen como lugares superiores en política, hay como una asimetría que está dada desde el vamos claramente.

Otro testimonio académico:

[...] me impactó porque a partir de doctorarte es como que hay un *reconocimiento* que se expresa en las cosas que te ofrecen, en cómo te ofrecen, [...] hoy por hoy más allá de lo que sepas, el hecho de tener el título académico marca una diferencia. Yo eso lo noté, y noté algo que es en términos personales, mas allá del *reconocimiento* del afuera, a una también le da otra seguridad, ¿no? Y cuando fue la defensa de la tesis pública y todo, yo dije si pase ésta, todas las que vienen... uno también se siente más seguro desde ahí.

Estas respuestas remiten al Reconocimiento de Tipo 3, de valoración, estima, prestigio.

Pero los académicos también acusan la falta de Reconocimiento correspondiente al Tipo1: en algunos casos, la falta de un espacio y un tiempo institucionales se vive como una falta de reconocimiento al trabajo académico del docente universitario, especialmente en ciencias humanas y sociales, en comparación con otras disciplinas –por ejemplo en los laboratorios de las ciencias duras– en que esos espacios sí existen y el docente cuenta con los medios de trabajo adecuados y necesarios.

b) El reconocimiento en los especialistas funcionarios

A una pregunta acerca de si sus opiniones son tenidas en cuenta por los docentes, responde un funcionario: “A mi me conocen mucho en las provincias y me consultan mucho y yo *reconozco* en eso, digamos, veo en eso como un *reconocimiento* respecto de lo que uno ha dado ¿no?”. En otra pregunta acerca del modo de ingreso al trabajo en el Ministerio, obtuvimos la siguiente respuesta:

[...] la coordinadora, que era la que ocupaba el lugar que yo estoy ahora, que estuvo hasta el año 2000, me convocó, sabía por mis largos años de director de escuela primaria, por ser 10 años el profesor de Didáctica de la Escuela Primaria, y por (la revista) XX, que eso influyó mucho en que yo fuera bastante conocido [...]. Y cuando vino la gestión de (el nuevo Ministro), que tuvimos el lujo de que viniera como directora nacional “Z”, me llamó “Z” y [...] me pidió que tomara la coordinación total, [...] no podía decir que no a un pedido de “Z” y a un pedido de (el Ministro)... era un *reconocimiento* profesional muy fuerte...

c) Los reconocimientos de distinto tipo en las representaciones de especialistas sobre especialistas

Un especialista propone que los especialistas deben tener: “[...] respeto genuino por los otros (alumnos, colegas, otros profesionales, etc.) y *reconocimiento* de nuestras limitaciones (humildad)” (T3). En algunos casos los especialistas se quejan de la falta de reconocimiento de los saberes específicos de los especialistas en educación por parte del docente, y de la idea del docente de que con saber los contenidos de la disciplina alcanza para saber enseñar. En otros casos, el especialista percibe que muchos de sus colegas están necesitados de Reconocimiento de Tipo 1, afectivo y material:

[...] muchos entran en la misma lógica de los docentes, de estar desvalidos, para muchos que trabajan adentro de las instituciones hay mucha soledad, no hay pares...

d) Conflictos entre tipos de reconocimiento

Observamos conflictos entre tipos de Reconocimiento en el relato – cercano a lo dramático –, de una docente que decide llevar a una alumna al Consejo del Niño y el Adolescente porque se había peleado con el padre a raíz de un novio drogadicto, y no quería volver a su casa. Del Consejo del Niño y el Adolescente la derivaron a un hogar. Dice la docente:

El director a mi me quería pasar bajo siete pelotones de fusilamientos. Porque ¿qué fue lo que a mi se me endilgó? Que esa era una alumna excelente y que como esta chica tuvo que ir a parar a este lugar, perdió la regularidad [...]. La cosa termino saliendo bien porque pasado todo vino el padre a agradecer y que lo habían ayudado en este lugar a establecer un vinculo con la hija y que ella se dio cuenta que realmente el novio iba por un camino pésimo. Pero bueno, vino el padre a agradecer si no, yo todavía estoy pagando desde la relación laboral...

En este caso el conflicto se plantea entre el Tipos 1 y 3 (relación afectiva del docente con la alumna, valores sustentados por el docente) y Tipo 2 (normativas de buena praxis escolar).

Honneth nos dice que hay una tensión permanente entre los tres tipos de Reconocimiento, tensión que debe ser resuelta por el individuo en determinados momentos de su vida, de acuerdo con distintas valoraciones.

Una primera reflexión

De acuerdo con nuestro estudio, el Reconocimiento es una categoría que aparece en el discurso espontáneo de los trabajadores del campo profesional de la educación, en sus diversos tipos, y con distintos grados de tensión entre ellos.

Para los investigadores parece ser un analizador fértil para la lectura de la información, la construcción de los datos, y la interpretación de conjunto de una problemática como la nuestra, sobre sujetos sociales en el espacio público.

Bibliografía

ARENDDT, Hanna. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribución o reconocimiento*. Barcelona: Morata, 2006.

HONNETH, Axel. *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica, 1997.

_____. Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. *Anales del Seminario de Metafísica*, Universidad Complutense, Madrid, 1998.

_____. El reconocimiento como ideología, Isegoría. *Filosofía Moral y Política*, n. 35, p. 129-150, 2006.

SCORZA, Manuel. *Historia de garambombo, el invisible*. Barcelona: Planeta, 1972.

**FORMAÇÃO,
AUTONOMIA E
CUIDADO DE SI**

Teoría crítica de la educación: de la autonomía a la autonomía descentrada

Margarita R. Sgró*

Presentación general

Más de una vez hemos afirmado que, en el amplio espectro de la temática educacional, son necesarias las revisiones conceptuales de nociones que le dieron entidad a la pedagogía, por ejemplo el concepto de autonomía. También hemos manifestado que esa tarea se ha vuelto productiva cuando los marcos referenciales que la fundamentan permiten reconstruir un objeto de estudio complejo, difícil de recortar y de múltiples alcances.

Desde hace unos años hemos buscado un diálogo entre la Teoría crítica de la sociedad y la teoría de educación, procurando en la primera, especialmente en Habermas, las herramientas que permitan sostener una mirada crítico-emancipatoria. Con los mismos objetivos emprendemos ahora una lectura pedagógica del concepto de “autonomía descentrada” que le permite a Axel Honneth admitir y superar las críticas al concepto de subjetividad y consecuentemente al concepto de autonomía como autodeterminación.

* Profesora del área de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Doctora en Educación-Unicamp.

Si bien Honneth no se ha ocupado específicamente de la cuestión educacional, su obra facilita la exploración de varias dimensiones de la pedagogía contemporánea, alentando la idea de reconstruir conceptos y perspectivas de análisis fundamentales para, todavía, aspirar a elaborar una Teoría crítica de educación de carácter emancipatorio.

Heredero de la Teoría crítica de la sociedad¹ en el doble sentido de reconocerse como parte y en el esfuerzo de diferenciarse de sus maestros, Honneth pone a disposición una reflexión que puede, con total legitimidad, ser retomada en el campo de la pedagogía. En este trabajo nos referiremos al concepto de autonomía tal como fue entendido en la pedagogía moderna primero, para luego, incorporando las críticas a la subjetividad, pensar el alcance de lo que Honneth denomina autonomía descentrada.

Es necesario decir que me referiré a la cuestión educacional en su versión institucional, mis reflexiones irán en la dirección de pensar la autonomía como objetivo de la educación escolar y a la “escuela” como un ambiente social que, incorporado al espacio público-político, se presenta como un escenario privilegiado para la formación del sujeto autónomo.

Los cuestionamientos a la subjetividad, modernamente entendida, y las respuestas que filosóficamente se han dado, tuvieron, a grandes rasgos, su correlato en el campo de la teoría de educación. Sin embargo, antes que analizar las críticas y las respuestas, parece más interesante apropiarse de la pregunta por las consecuencias de esos movimientos intelectuales.

¹ Ver, entre otros, Honneth, A. (2009) *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría crítica*. Edit Katz. España. Honeth, A. (2009) *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Edit. Fondo de cultura económica-Universidad Autónoma Metropolitana. México, especialmente el estudio introductorio de Miriam Mesquita Sampaio de Madureira Nobre, M. (Org.) (2008) *Curso livre de Teoria Crítica*. Edit. Papyrus. Campinas - SP. Especialmente Werle, D. e Soares Melo, R. *Reconhecimento e justiça na Teoria Crítica da Sociedade em Axel Honnet*.

[...] el problema filosóficamente determinante es, más bien, qué otras conclusiones tienen que sacarse del hecho de que ya no es posible comprender al sujeto humano ni como un ser totalmente transparente a sí mismo ni como dueño de sí mismo (Honneth, 2009b, p. 277).

El impacto de la cuestión que señala Honneth, es evidente en el campo educacional, las críticas a la subjetividad, a la autonomía, a la filosofía de la historia obligan a reconfigurar las coordenadas de la pedagogía sin que por ello deba replegarse a ser una mera descripción de lo que existe o resignarse a ser un saber instrumental. El reto consiste, entonces, para nuestro autor, en reconstruir desde una perspectiva intersubjetiva un concepto de sujeto que contenga y supere las críticas.

Para la pedagogía, el desafío está en pensar la práctica educacional como una práctica destinada a la formación de un sujeto - el alumno - que más allá de los cambios culturales y de la diversidad de modelos de vida con los que convivimos, ya no puede considerarse como completamente consciente de sí, pero esta misma consideración alcanza a todos los actores del proceso educacional. Por otra parte, es el concepto de autonomía como autodeterminación, como “autonomía individual [...] el que requiere una corrección o revisión teórica para poder seguir considerándolo un ideal normativo...” (Honneth, 2009, p. 281)

Por lo tanto, es difícil pensar la enseñanza como un acto unidireccional de transmisión de saberes y el aprendizaje como resultado de la asimilación. Tal vez desde estas perspectivas cobre vigencia la idea de que la educación es cada vez más un “proceso” difícil de ser “planeado y razonado” desde el comienzo hasta el final con un objetivo colocado de manera unilateral por algunos de los actores del “proceso”.

Es posible que el concepto de crisis, tan frecuente en la pedagogía, designe la imposibilidad de contar de antemano con

los resultados esperados y evaluar el éxito o fracaso de acuerdo a ellos. Si esto pudiera corroborarse, probablemente una parte de lo que señalamos como crítico se refiera a ese camino plagado de idas y vueltas que adquiere la instrucción y la formación en la sociedad contemporánea.

Esto significa un giro copernicano en el campo educacional y por eso parece más interesante preguntarse: qué otras conclusiones extraer de la imposibilidad de pensar la autonomía como autodeterminación conciente, reflexiva y con sentido establecido por el sujeto.

La formación de un alumno no puede solamente contener saberes socialmente validados, buena parte de los saberes que hacen a la formación de un sujeto deben ser creados y recreados a partir de reinterpretaciones cooperativas del contexto social, sabiendo, anticipadamente que no se llega a verdades absolutas y definitivas.

Enseñanza y aprendizaje son cada vez más, dos actividades que no se mantienen separada y definitivamente diferentes, cada vez más frecuentemente se desdibujan y se intercambian en procesos de interpretación cooperativa, argumentación y diálogo.

Dejemos en suspenso, porque no es el tema principal de este trabajo, las consideraciones con respecto al conocimiento científico y a su didáctica que, aunque también fueron duramente criticados, no le caben los mismos parámetros críticos que alcanzan a los saberes no instrumentales.

En este trabajo nos referiremos a un conjunto de saberes cuyo aprendizaje sólo puede verificarse en el ejercicio efectivo de su práctica. Reconocimiento de los intereses mutuos, solidaridad social, respeto por las diferencias, e ideales de igualdad y justicia social se aprenden en el ejercicio concreto. J. Dewey² lo señaló con claridad; se aprende a ser democrático en un am-

² DEWEY, J. (1961) *Democracia y educación*. Buenos Aires: Edit. Losada.

biente democrático, se aprende a colaborar ejercitando la solidaridad, se aprende a respetar la diferencia conviviendo con otros, se aprende a ser sensible para con el entorno social integrado al entorno social.

Yo considero hoy en día la elaboración de un concepto de sujeto en términos de la teoría de la intersubjetividad como el camino más prometedor para esta posición, que trata de ajustar la idea de autonomía individual a las condiciones restrictivas del inconsciente y del lenguaje. [...] al descentramiento del sujeto no tiene porque seguir el abandono de toda idea de autonomía, sino que esta idea misma tiene que ser descentrada (Honneth, 2009b, p. 278).

Sobre estas cuestiones y sus consecuencias pedagógicas versará este trabajo.

Las ciencias de la educación son, en la actualidad, un conjunto de saberes fragmentados en su objeto, parciales en sus abordajes, positivistas en sus metodologías y su enfoque, que terminaron por convertir aún aquellos saberes de carácter eminentemente político o ético en saberes técnicos y a sus objetos de estudio en entidades autónomas desligadas de la suerte de las sociedades en las que la educación se insertaba.

La ruptura teórica de la relación entre educación y transformación social nunca se formalizó totalmente, más bien se aceptó como un dato de la realidad, la imposibilidad de que la educación colaborara con el logro de una sociedad más justa. Se estudió, en cambio, la incidencia de una educación actualizada de los jóvenes para el ingreso al mercado de trabajo y al ejercicio de una ciudadanía restringida caracterizada por la adaptación social.

El abandono de la perspectiva crítico-emancipatoria de la teoría de educación tuvo como consecuencia directa pensar la “integración social”, tarea principal de la educación pública estatal, a partir de adaptaciones más o menos exitosas a los sistemas sociales vigentes. En ese estrecho marco quedaron encerradas las ciencias de la educación admitiendo, casi sin le-

vantar ninguna voz crítica, la lógica impuesta por el imperio del pensamiento neoliberal ascendido a la categoría de único.

La unanimidad llevó al callejón sin salida de entender la investigación en educación como estudios pretendidamente descriptivos, de objetos cada vez más específicos sin marcos teóricos referenciales ni perspectivas de análisis que excedieran el contexto.

Estas reflexiones sobre las prácticas, en su mayoría intra-institucionales, fundamentales para mudar actitudes en el aula, secundarizaron la dimensión ético-política de la pedagogía hasta hacerla desaparecer, por ello abundan estudios de la educación como un subsistema social que debe ser explorado desde su aspecto organizacional, administrativo, didáctico, curricular, etc.

La crítica, debilitada por la pérdida del sentido emancipatorio, asume su impotencia y se contenta con su propia circularidad. Se trata de poner en evidencia que las instituciones escolares no cumplen con las expectativas que los actores involucrados y la comunidad depositan en ellas, pero la idea de transformarlas se pierde en un sinfín de tecnicismos, cuya mayor aspiración es la “eficiencia” en la transmisión de conocimiento. Lo cual no puede ser desconocido como una de las tareas fundamentales de la educación, aunque esté muy lejos de ser la única o la más relevante.

Actualmente tampoco entra ya en general en el área de competencia de la crítica social la cuestión de cómo superar en la práctica los estados de injusticia [...] la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica queda excluida de las reflexiones contemporáneas; no es asunto de la crítica explicar las causas a las que podría atribuirse el ocultamiento de las anomalías sociales, y tampoco lo es determinar a futuro cómo transformar el saber en praxis (Honneth, 2009a, p. 45).

Estas limitaciones que señala Honneth, son especialmente significativas en la configuración de la pedagogía crítica, en ella

la crítica no puede entenderse como simple denuncia del estado de cosas existentes. No basta con declarar las deficiencias de la formación docente, la falta de autoridad de los adultos en la institución escolar, el papel, siempre insuficiente, del Estado en materia de financiamiento, las dificultades que enfrenta la relación entre profesores y alumnos, los desafíos de la incorporación de nuevas tecnologías al aula; describir estos problemas y muchos otros es, sin duda, una de las tareas encomendadas a las ciencias de la educación no obstante, estas descripciones, que contienen a la par muchos juicios de valor, no deberían carecer de un horizonte superador. Unir, en el debate pedagógico, la descripción de lo existente con miras a su superación, pretendiendo devolverle su dimensión política, es parte del mismo proceso. Nótese que no estamos hablando de cuestiones didácticas o curriculares las cuales serán, en todo caso, consecuencia de las reflexiones pedagógicas que introduzcan a la educación como parte del debate público-político de las sociedades contemporáneas. Sólo de este modo se puede retomar la relación entre educación y democracia.

Ahora bien, ¿cómo acometer esta tarea de una pedagogía involucrada en el debate político y en la lucha por la igualdad y la justicia?

Después de las críticas a la racionalidad moderna, sobre lo que mucho se ha escrito, la pedagogía ha iniciado un camino de reformulación de su objeto de estudio, afrontando una redefinición de sus alcances y sustituyendo, como ha pasado en muchas de las denominadas ciencias de la educación, la perspectiva crítica por un enfoque reductivo y técnico. Esta reformulación del objeto se observa especialmente, en el abandono de una mirada sobre la educación que la considere como una práctica social y política que no se define dentro de las paredes de la escuela, pues lo que una sociedad democrática espera de la formación de niños y jóvenes, cuando ésta ha sido delegada a una insti-

tución pública, es la capacidad de apuntalar procesos que, al mismo tiempo que fortalecen la vida democrática siempre son provisorios por, entre otras cosas, la multiplicidad de actores y de intereses que en ellos se conjugan.

Hablar del modelo de hombre a formar presupone la noción de un sujeto que, sometido al proceso educacional, llegaría a ser plenamente consciente de sí y finalmente a autodeterminarse. Un adulto educado es alguien que puede planear sus acciones, colocarse objetivos de corto mediano y largo plazo y hacerlo considerándose parte de una comunidad en la que se incluye deliberadamente.

La noción de autonomía del sujeto pensada como autogobierno y autodeterminación ha sido uno de los objetivos declarados de la pedagogía clásica, analizar su vigencia y pertinencia en el pensamiento contemporáneo, así como su reconstrucción, nos anima a pensar el concepto de “autonomía descentrada”, sus alcances y sus consecuencias.

Partimos de la idea de que es necesario recuperar la noción de autonomía para la formulación de una teoría crítica de educación, pero también sabemos que no podemos simplemente volver a hablar de autonomía sin justificar su inserción en el contexto del pensamiento crítico contemporáneo.

Subjetividad y autonomía en la Pedagogía

Como dijimos, desde el punto de vista pedagógico, la necesidad de recuperar el concepto de autonomía se sitúa en la misma posibilidad de supervivencia de la teoría crítica de la educación, si ésta todavía pretende, como teoría estrechamente unida a una teoría social, ocuparse de la transformación social, no para producirla sino para colaborar en esa tarea a la que las sociedades contemporáneas están expuestas por los procesos de aceleración de los cambios sociales. En este sentido, la educaci-

ón tendría como misión contribuir a direccionar esos procesos, cuyos rumbos difícilmente se dirigen en la dirección de ideales de dignidad humana, igualdad y justicia social. Más bien las sociedades se mueven en el sentido de consolidar la desigualdad y con ella la falta de reconocimiento, el desprecio y la falta de oportunidades de acceso a bienes materiales y simbólicos, de ahí la necesidad de articular la educación con la justicia social, con la formación de la personalidad autónoma y con la ampliación de horizontes de posibilidades para el desarrollo de la vida.

La mayoría de los autores coinciden en que hablar de autonomía, remite a la filosofía kantiana y obviamente a su pedagogía. En el artículo denominado “Dimensões da maioridade e a educação”³, Hans Georg Flickinger analiza la relación entre autonomía y educación como un problema abierto que se define históricamente, pues, cada época debe implementar un modelo educacional que permita la consecución del objetivo de la libertad del hombre y de su formación. Afirmando, además, que el concepto de autonomía, desplegado en sus diversas dimensiones: jurídicas, éticas y políticas, encuentra en el proceso educacional uno de los escenarios privilegiados de su desenvolvimiento.

Desde a formulação do desafiador *supere aude*, isto é, desde a articulação que faz da autonomia da razão a única base legitimadora da liberdade do homem moderno, não se pôs mais em xeque a validade dessa concepção. Prossegue-se, no entanto discutindo o melhor caminho para implementá-lo do modo mais abrangente possível. O campo da educação representa uma área privilegiada no sentido de fazer valer essa ideia da maioridade, pois tem como clientela crianças e jovens que, sendo por definição “menores” devem ser levados à consciência da maioridade tornado-se aptos a assumi-la (Flickinger, 2005, p. 52).

³ FLICKINGER, H. G. Dimensões da maioridade e a educação. In: DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H. G. (Orgs.). *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora; São Paulo: Cortez. 2005.

La educación fue definida por Kant como una acción “planeada y razonada”, que lleva al hombre desde la heteronomía y la necesidad de una dirección externa (tutores) hacia el dominio de sí y la posibilidad de auto-determinación. Habitualmente este proceso se define por un tránsito desde la inmadurez propia de la infancia a la madurez, un camino de completamiento de lo que aún no ha alcanzado su pleno desenvolvimiento.

Como bien dice la cita de Flickinger, consignada más arriba, desde Kant hasta nuestros días la autonomía se mantiene incólume. Sin embargo, su interpretación no es unívoca. Una forma de abordar la comprensión de un concepto tan complejo es analizando las tres dimensiones en que puede ser estudiado: jurídica, ético-social y política acrecentado la exploración con las consecuencias que cada una de estas dimensiones tendría en el campo educacional.

La primera, es decir, la dimensión jurídica podría resumirse diciendo que es la que nos permite adquirir derechos cuando somos mayores de edad y podría definirse, según Nunes citado por Flickinger, “como el estado de pessoa que completa a idade em que a lei lhe outorga capacidade plena para todos os atos da vida civil [...]” (Flickinger, 2005, p. 53).

Acrescenta el autor que la dimensión jurídica es la que menor importancia tiene para la educación. Podría entenderse que de ella se deriva la noción de que la obligación de la educación con la autonomía es justamente la de enseñar los derechos que le caben civilmente a una persona que ha alcanzado la edad necesaria. En términos de ciudadanía podríamos hablar de una formación cuya propuesta es la de adaptarlo a la sociedad, se supone que la educación cumple así con la tarea de garantizar la supervivencia de la sociedad y su reproducción pero se desentiende de sus injusticias.

La segunda dimensión, la mayoría de edad ético-social, plantea que frente al desenvolvimiento egoísta del sujeto, “a

sociabilidade teria de desenvolver um criterio próprio de articulação, capaz de levar os individuos a se considerarem membros de um todo social, configurando, desse modo, a dimensão da eticidade” (Flickinger, 2005, p. 58) se introduce aquí la noción de reconocimiento social, ligada a la dimensión ética de la educación.

[...] a maioridade social precisa fundamentar-se no dever do reconhecimento social abrangente. Dito de outra maneira, o conceito de reconhecimento precisa ser visto como conceito-chave e fundamentador daquelas configurações sociais que pretendem garantir, de modo amplo, a liberdade de todos (Flickinger, 2005, p. 58).

En este sentido, se ubica la comprensión de que un sujeto verdaderamente autónomo es el que “reconoce su propio carácter como esencialmente social” (Flickinger, 2005, p. 58). Siguiendo la obra de Hegel, Flickinger afirma que la educación, cada vez más, es una cuestión de responsabilidad social y cada vez más reducida en la familia, por ello la responsabilidad de las instituciones educacionales y de formas de organización juvenil, diversa e informal, aumenta junto con la incapacidad de las familias de dar respuesta a demandas cada vez más diversas. En ese sentido, puede interpretarse la perspectiva creciente de complejizar las prácticas escolares y ampliarlas con nuevos espacios de participación del alumno para abarcar demandas nuevas en la formación de los jóvenes. Esto constituye, en la educación actual, un tema de la mayor importancia. En esos nuevos espacios se dirimen cuestiones propias de la organización de la escuela pero también cuestiones que van reconfigurando fluidamente el rol que le cabe a cada actor en el proceso educacional, gestiones compartidas entre alumnos, profesores, directivos y a veces padres, es parte de una búsqueda que las reformas educacionales ponen en marcha motivadas por los cambios en las comunidades escolares y en los actores.

De este modo, Centros de Estudiantes, Consejos de disciplina, Consejos Académicos Institucionales son ámbitos de gestión donde se privilegia la búsqueda de acuerdos cooperativamente alcanzados y en todos ellos el diálogo coloca a los actores, a pesar de las asimetrías, en una posición de reconocimiento mutuo.

Al respecto Flickinger dice:

[...] reconhecer o outro na sua diferença significa, portanto conhecer melhor a si mesmo. [...] nessa perspectiva o diálogo revela ser o meio por excelência na conquista do reconhecimento social, fazendo com que a capacidade de dialogar se torne o enfoque principal do interesse educativo (2005, p. 63).

La tercera dimensión de la autonomía es la política y el autor se refiere esencialmente a la necesidad de fortalecimiento del espacio público-político en el que podamos hacer un uso público de la razón tal como Kant lo planteó en el texto *“Respuesta a la pregunta qué es la Ilustración”*, en este último sentido, más restringido, puede entenderse la formación de la autonomía como participación política del ciudadano que con la ampliación de sus responsabilidades como miembro activo de una comunidad, cada vez más expuesto a tomar decisiones que afectan al grupo, no puede recibir una educación para la mera adaptación individual despreocupándose de los problemas de su comunidad. De hecho, asistimos a un momento histórico en el que la lucha por la universalización de los derechos reinstala, en el escenario público, el debate político por la igualdad, la distribución de la riqueza y la justicia social. En ese contexto, la formación para la autonomía reaparece con una importancia nueva y distinta porque se reconfiguran en ella las relaciones de los ciudadanos entre sí y de éstos con el Estado y los poderes fácticos. El debate contemporáneo generado a partir de la idea de justicia da cuenta de esta complejidad.

Aunque Flickinger aboga por una educación que debe romper sus propios límites institucionales, el debate sobre la posibilidad de reconstrucción de la autonomía y la subjetividad, abre para la institución escolar un abanico de responsabilidades y demandas de nuevas formas de organización interna, espacios de cooperación de los diferentes actores, incluyendo especialmente a los alumnos, para el establecimiento de normas que han sido previamente consensuadas a través de procesos de consultas, propuestas y evaluaciones mediante estrategias dialógicas y argumentativas que requieren la creación de espacios y tiempos específicos dentro de las instituciones. Normas referidas a la disciplina, acuerdos conseguidos por la vía del diálogo en novedosos ámbitos de gestión que muestran una manera concreta de entender la formación del niño y del joven, revitalizando las discusiones sobre los estilos democráticos, la universalización de los derechos y la justicia social.

Podría decirse que estos temas deberían integrar las líneas de una interpretación sobre lo que se denomina pedagogía crítica extendiéndose a la educación institucional que todavía podría aspirar, con mayor legitimidad, a recuperar el espacio específico y sistemático de la formación de ciudadanía.

El panorama abierto por las dimensiones en que puede pensarse la mayoría de edad se mantiene, aunque la consideración pedagógica deba necesariamente asumir las críticas a la subjetividad y consecuentemente a la autonomía para poder redefinir el lugar de las instituciones escolares como espacios políticos y públicos, privilegiados. Ahora bien, en qué consisten específicamente esas críticas?

Honneth: crítica y autonomía descentrada

En un texto denominado “Autonomía descentrada. Consecuencias de la crítica moderna del sujeto para la filosofía moral” Honneth (2009b) afirma que hay dos corrientes de pensamiento cuya crítica a la noción de subjetividad autónoma resultaron fundamentales en la crisis de la perspectiva de la filosofía de la conciencia, esas corrientes son por un lado, el Psicoanálisis y por otro lado, la Filosofía del lenguaje, la primera:

[...] hace una crítica psicológica del sujeto: al demostrar la existencia de fuerzas motrices y motivos de la acción individual sustraídos de la conciencia e inconscientes, se pretende comprobar que el sujeto no puede ser transparente para sí mismo de la manera en que se afirma por la idea clásica de autonomía (Honneth, 2009, p. 275).

Según esta mirada, el sujeto no controla todas las variables de su accionar o, por lo menos, no todas ellas tienen motivaciones concientes.

En la segunda perspectiva, la crítica que se hace en términos de la filosofía del lenguaje, se

duda de que pueda haber una constitución individual de sentido, negando así la idea de autonomía en el sentido de la autoría del sujeto [...] tanto el inconsciente como el lenguaje designan poderes o fuerzas que actúan en cualquier ejercicio del actuar individual sin que el sujeto jamás pueda controlarlos o siquiera comprender por completo (Honneth, 2009b, p. 276).

De todas las maneras de abordar la temática de la autonomía, las críticas antes citadas alcanzan principalmente a la noción de autonomía como autodeterminación, que depende de un grado de madurez y no de un derecho a adquirir. Digamos que la posibilidad de autodeterminarse es el objetivo final de un proceso de formación.

Estas críticas impactan sobre una manera de entender la autonomía “en un sentido normativo [como] la capacidad empírica de los sujetos concretos de determinar su vida [...] de manera libre y sin ser forzados. Y agrega [...] se trata de un grado de madurez psíquica que permite que los sujetos organicen su vida en una biografía singular considerando sus inclinaciones y sus necesidades individuales (Honneth, 2009b, p. 281).

Desde el punto de vista pedagógico esta noción de autonomía del sujeto se entiende como el objetivo de un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el individuo va adquiriendo la capacidad de auto-determinarse. Ésta, no se desenvuelve sin la ayuda externa de la educación entendida, en su sentido más restringido, como educación institucional o, más ampliamente, como educación informal. De este modo, decimos que un sujeto autónomo es alguien capaz de tomar decisiones sin coacción externa pero, al mismo tiempo, alguien capaz de evaluar reflexivamente las “reclamaciones morales de su entorno” para poder tomar esas decisiones. Este plano práctico, en el que se tensionan diferentes maneras de entender la formación, es el problema por excelencia de la educación escolar contemporánea, que muchas veces se resolvió simplemente con la idea de que la educación tiene como fin la “transmisión de valores”, perspectiva que ya no puede ser, críticamente, sostenida.

Sin embargo, para el autor alemán, asumir que ya no es posible sostener “la transparencia de las necesidades y la intencionalidad del sentido...” no obliga a abandonar la idea de sujeto autónomo, más bien exige reconstruirla a través de un fundamento intersubjetivo.

Siguiendo a Mead y a Winnicot, Honneth declara que:

[...] en ambos [autores] se encuentran esbozados los contornos de una posición que permite comprender las fuerzas incontrolables del lenguaje y del inconsciente, no como limitante, sino como condición de la posibilidad de adquirir una autonomía personal (2009b, p. 282).

No voy a entrar en esa descripción que Honneth detalla principalmente en su obra más representativa que es “Lucha por reconocimiento. La gramática moral de los conflictos sociales” (2003)⁴, simplemente decir que en el proceso de individuación hay, según Mead, una tensión permanente entre el consciente y el inconsciente (“me” y “yo”), tensiones que se manifiestan como “reacciones impulsivas y creativas [...] de donde emanan sin cesar las energías psíquicas que dotan a cualquier sujeto de una gran cantidad de opciones de identidad no agotadas” (Honneth, 2009b, p. 284).

Las críticas a lo que se denomina “educación tradicional” o “escuela tradicional”, grafican a través de la imagen de un alumno pasivo y un docente activo, de un sujeto que sabe y habla y otro que no sabe y se calla, relaciones mucho más complejas que las signadas por el simple “autoritarismo”, porque, en realidad, la educación tradicional o la denominada “escuela tradicional” y la pedagogía que la fundamenta, parten de la idea de un único modelo de sujeto consciente de sí, que si aún no adquirió la madurez suficiente debe ser conducido hacia su madurez y ese tránsito y la conducción correspondiente son la mayor responsabilidad de la educación escolar. No entran en la psicología educacional, que contribuye con el modelo de escuela tradicional, las “opciones de identidad no agotadas” y no se consideran como vehículos potenciales de identidad las “reacciones impulsivas o creativas”; más bien se entienden como disfuncionales para el propio alumno y para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La teoría de educación ha considerado con frecuencia que los impulsos y los espíritus creativos deben ser desalentados pues llevan al joven a “desviarse” de los objetivos previamente fijados por los adultos. De hecho, no es sólo un problema de la Psicología educacional, es un problema de la didáctica, de la organización escolar, del currículum y del planeamiento, entre otros campos que definen una práctica educacional.

⁴ Ver, también, Cenci (2010).

Si bien no se encuentra expresado de este modo en la obra pedagógica de J. Dewey, tal vez de ella pudiera deducirse el rol fundamental del ambiente escolar para propiciar una gran cantidad de experiencias en las que el niño y el joven puedan, en consonancia con sus impulsos, explorar identidades posibles. Muchas otras consecuencias para la configuración de una institución educacional, podrían extraerse si pensáramos, intersubjetivamente, la conformación de la subjetividad. En este sentido, un ambiente escolar enriquecido por la posibilidad de experiencias múltiples es el espacio ideal de interacción y socialización. No es nuestra intención analizar, en este espacio, las características que Dewey le atribuye a un ambiente educativo, no obstante es un buen punto de partida para multiplicar las posibilidades de interacción, las relaciones de reconocimiento mutuo y de conocimiento.⁵

Pero siguiendo con el análisis, Honneth afirma que:

[...] el intersubjetivismo ampliado por el psicoanálisis obliga a sustituir las descripciones clásicas [de las propiedades que mentalmente tenemos que conjugar para llegar a la idea de autonomía personal] [...] por ideas menos fuertes y, por así decirlo, descentradas (2009b, p. 285).

Honneth analiza estas “propiedades” en tres dimensiones diferentes “la de la relación individual con la naturaleza interior, con la vida propia en su totalidad y finalmente con el mundo social [...]” (2009b, p. 285).

En la primera dimensión la relación con la naturaleza interior, el ideal de transparencia tuvo que ser reemplazado “por la idea de una transformación procesual del inconsciente en lenguaje [...]” (2009b, p. 286).

La apertura creativa pero siempre inacabable del inconsciente, siguiendo las vías lingüísticas indicadas por nuestras reacciones afectivas, es la meta que sostiene el ideal de una autonomía descentrada

⁵ Ver Dewey, J. Op. Cit. especialmente capítulos 2, 3 y 11.

con miras a la relación con la naturaleza interna: [...] una persona autónoma en este sentido está en condiciones de descubrir impulsos de acción siempre nuevos e inexplorados y de convertirlos en material de decisiones reflexionadas (Honneth, 2009b, p. 287).

La segunda dimensión, la relación con la propia vida en su totalidad, también depende de esa multiplicidad de “opciones de identidad no agotadas” y por lo tanto, sería un contrasentido guiar la vida de acuerdo a un plexo de valores jerarquizados y únicos que permitan planearla de manera lineal, mas bien esta propiedad debería ser reemplazada “por la idea de poder presentar su vida como un nexo coherente de modo tal que sus partes diversas aparezcan como expresión de la postura reflexionada de una y la misma persona” (Honneth, 2009b, p. 288).

Pero la cuestión más interesante para la educación, se encuentra en el tercer nivel del análisis, el de las relaciones con el mundo social, porque en él se dirime la dimensión moral de la autonomía como una forma de sensibilidad a los reclamos del entorno social. Honneth la denomina “sensibilidad contextual”:

[...] como moralmente autónomo, no puede ser considerado aquel que simplemente en su actuar comunicativo se orienta estrictamente por principios universalistas, sino sólo aquel que sabe aplicar con responsabilidad dichos principios con participación afectiva y sensibilidad por las circunstancias concretas del caso particular (2009b, p. 290).

Y agrega para finalizar que “sólo quien es capaz de explorar de modo creativo sus necesidades, de presentar de manera éticamente reflexionada la totalidad de su vida y de aplicar normas universalistas de modo sensible al contexto puede ser considerado una persona autónoma bajo condiciones de una no-disponibilidad de principio” (Honneth, 2009b, p. 291). De este modo, afirma el filósofo alemán, puede sostenerse la idea de autonomía como autonomía descentrada.

La posibilidad de considerar la formación de la subjetividad como un proceso intersubjetivo nunca cerrado y el papel otorgado al lenguaje en ese proceso, llevan a una última reflexión sobre un tema que también tiene una larga historia de relación con la educación : el diálogo y su misión en la formación de los sujetos.

En una perspectiva intersubjetiva la constitución de la identidad depende, en gran medida, del diálogo interno y social⁶. La pedagogía abordó reiteradamente esta cuestión aunque la mayoría de las veces lo hizo considerándolo una estrategia didáctica de transmisión de conocimiento, entre las muchas estrategias posibles para eficientizar la transmisión de saberes, el diálogo aparece viable en áreas de ciencias sociales, formación de ciudadanía, lectura y comprensión de textos, etc.

Visto desde la perspectiva de una autonomía descentrada deberíamos decir, reafirmado lo dicho por Cenci, que mucho más que una estrategia de enseñanza, el diálogo es la vía de constitución de una identidad no totalmente explorada, siempre abierta a nuevas posibilidades. Cuando dos personas dialogan sobre un tema el punto de partida es más o menos claro para los dos, el punto de llegada no puede establecerse anticipadamente, porque en esa acción, tanto cognitiva cuanto éticamente se reconocen y se abren a la posibilidad de un entendimiento nuevo que no estaba previamente definido. Las incertezas, la posibilidad de reaccionar sinceramente frente a los planteos de los otros, lidiar, a veces, con el silencio, pasarían a formar parte de lo que un docente debería saber y tomar como actitud frente a sus alumnos. El diálogo antes que una estrategia didáctica es una postura ética de respeto por los otros.

A partir de estas consideraciones y aún a pesar de la asimetría entre docente y alumno, esta relación debería replantearse, ampliarse, considerando a la institución escolar como una comu-

⁶ Ver Cenci (2010), en prensa.

nidad en la que la transmisión de conocimiento ocupe efectivamente un lugar, pero, al mismo tiempo, propiciar la creación de nuevos ámbitos de interacción, capaces de multiplicar las posibilidades de explorar creativamente “identidades no agotadas”.

No hay que ir muy lejos en la trayectoria de la pedagogía para encontrar las críticas al “intelectualismo” y al “verbalismo” como males que cercenan las posibilidades de aprendizaje del niño. Sin embargo, las potencialidades pedagógicas del diálogo aún no han sido suficientemente exploradas en el contexto de la educación escolar. En este sentido, Mead, Dewey, Winnicott, pero también las corrientes pedagógicas que han indagado en la educación dialógica hacen aportes insustituibles para reconfigurar un objeto de estudio complejo y multidimensional.

Afrontar el estudio del alcance pedagógico de la intersubjetividad y de la autonomía descentrada, entre otros temas, es un desafío que deberemos emprender para mantener la relación entre educación y emancipación social.

Bibliografía

CENCI, A. V. *Reconhecimento, conflito e educação: aproximações a partir da teoria social crítica de Axel Honneth*. Ponencia presentada en la II Reunión Científica: Teoría crítica y pensamiento latinoamericano. UNCPBA-Tandil, 2010 (en prensa).

DEWEY, J. *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1961.

FLICKINGER, H.-G. Dimensões da maioridade e a educação. In: DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H.-G. (Orgs.). *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo, RS: EDIUPF, 2005.

_____. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. *Patologías de la razón*. Historia y actualidad de la Teoría Crítica. Traducido por Griselda Mársico. Buenos Aires-Madrid: Katz, 2009a.

_____. *Crítica del agravio moral*. Patologías de la sociedad contemporánea. Traducido por Peter Storandt Diller. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2009b.

NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

REPA, L. Jürgen Habermas e o modelo reconstrutivo de Teoria Crítica. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

WERLE, D.; SOARES MELO, R. Reconhecimento e justiça na teoria crítica da sociedade em Axel Honneth. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação?

Pedro Angelo Pagni

Ao final da interpretação sobre o modo como Friedrich Nietzsche analisa a formação cultural (*Bildung*), Jorge Larrosa considera:

A palavra *formação* é uma dessas palavras caídas. Caídas e esquecidas. A velha ideia de formação nos parece agora irremediavelmente anacrônica. Ademais, não podemos agora sequer tomá-la em seu antigo resplendor e em sua antiga solidez. Primeiro, porque pensadores como Nietzsche fizeram-na explodir definitivamente. Mas, também porque o próprio desenvolvimento do *bildungsroman* foi cavado implacavelmente tudo o que sustentava. Às misérias de nosso presente só podemos lhe opor, agora, uma ideia caída. Mas talvez, enquanto caída, cheia de possibilidades (2005, p. 79).

Supondo que essa ideia caída esteja cheia de possibilidades, como exposto, pode-se dizer que Nietzsche inauguraria outra perspectiva na larga discussão sobre a *Bildung* na modernidade ou, ao menos, retomaria uma perspectiva que fora

abandonada. Em uma nota, Larrosa (2005) sugere que o filósofo alemão contrapõe a *Paideia* à *Bildung*. Entretanto, para ser mais preciso, não parece que ele traz a *Paideia* contra a *Bildung*, assim como Foucault, o que faz é evidenciar algo que foi abandonado por esta última e privilegiado na primeira como um tipo de formação humana cujo centro é ocupado pelo conhecimento ou pela consciência de si.

É assim que parece inaugurar-se um modo de pensar a formação humana que transborda a ideia de homem ou de humanidade a ser formada a partir de um ideal, a ser descoberto como um sujeito transcendental na própria natureza ou na história do espírito. Tal modo indica, ainda, a possibilidade de uma estética da existência, que implica fazer da vida uma obra de arte, moldando dentro de certos limites uma estilística que consiste não na formação, mas na transformação do ser – nos termos postulados pela formação do filósofo na Antiguidade grega e romana. A retomada dessa tradição, porém, como dizia Nietzsche (2002) na *Gaia ciência*, ao criticar Sócrates, não significaria, nostalgicamente, retomar o passado, mas ir além dos gregos, com eles pensando o presente. O mesmo dirá Foucault (2004a, 2004b), em algumas entrevistas, ao argumentar que o retorno à moral e aos modos de vida gregos não visa a relembrar nostalgicamente o passado ou, simplesmente, a levar a que recordemos o que foi esquecido no presente como uma estratégia de sua problematização. Ao contrário, ele argumenta:

Nada é mais estranho... do que a ideia de que a filosofia se desviou em um dado momento e esqueceu alguma coisa e que existe algum lugar de sua história, um princípio, um fundamento [...] que seria preciso redescobrir [...]. O que, entretanto, não significa que o contato com esta ou aquela filosofia não possa produzir alguma coisa, mas então seria preciso enfatizar que essa coisa é nova (Foucault, 2004c, p. 280).

Desse ponto de vista, esse filósofo francês reconstituiu genealogicamente a tradição filosófica e pedagógica, inaugurada por

Sócrates e desenvolvida pelos estoicos e pelos cínicos, repondo a vida e a diferença geradoras dessa novidade no centro do discurso filosófico atual. Para tanto, este último é confrontado pelo passado que ainda lhe resta e não foi plenamente desenvolvido. [Particularmente, há um conjunto de práticas que prepararam os sujeitos tanto para serem dignos dos acontecimentos que irrompem da vida e de suas vicissitudes – como sugeriu Deleuze (2000), ao interpretar o estoicismo –, quanto para encarnarem a militância necessária frente aos acontecimentos da história – como Foucault (2009a) interpreta a tradição cínica em sua relação com os movimentos revolucionários do século XIX e de certos movimentos artísticos do século XX]. Nesse sentido, postulará a filosofia como uma arte de viver e a psicagogia como um modo de transmissão da verdade em que o sujeito se transforma, assim como outro modo de conceber a formação humana ao fazer da vida uma obra de arte. Embora também compreendam certas artes e tecnologias, para tal perspectiva, tais práticas filosófica e pedagógica seriam ordenadas não a partir das tecnologias de produção, do sistema de signos ou do poder, mas de um trabalho de si sobre si, em que a busca da inquietação e do cuidado podem levar a um bem governar a si próprio para, quem sabe, cuidar do cuidado e do governo do outro.

É nesse movimento antiassujeitamento e pró-subjetivação de si que, na acepção de Foucault e Deleuze, pode-se encontrar, no estranhamento suscitado pela arte de viver e pela arte de transmitir a verdade experienciada, compreendida pela psicagogia, a criação de novos modos de resistência e de subjetivação por meio da filosofia e da pedagogia no presente. Nele também se pode encontrar certa reversão do ideal moderno de formação e a proposta de uma alternativa capaz de nos auxiliar, senão a criar outra concepção formativa ou de autoformação, ao menos fazer que nos ocupemos de nossa própria transformação, ainda que seja na (rel)ação formativa por nós exercida como educadores.

O cuidado de si e a vida como obra de arte: os lugares da filosofia e da pedagogia

É do ponto de vista de uma estética da existência e do fazer da vida uma obra de arte que Foucault aborda as práticas de si como meio para se alçar à liberdade. Para tal, retoma a cultura grega e toda a tradição que a entende como “condição ontológica da ética”, que, por sua vez, é a “forma refletida da liberdade” (2004a, p. 267). Contudo, para ele, essa condição não seria algum pressuposto *a priori*, mas se materializaria em uma série de práticas que implicariam o cuidado de si. Isso porque o exercício das práticas de si deveria ser considerado como a busca por práticas de liberdade, isto é, práticas que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência. Tais práticas seriam consideradas por ele como formadoras de modos de existência, contrapondo-se à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, podendo se encontrar aí certa resistência a esses últimos e ensaiar outras relações de poder que ampliem a liberdade. Para que isso ocorra, a recomendação é de que os sujeitos se ocupem de si mesmos como um imperativo ontológico e ético imanente, voltando os seus olhares e os seus pensamentos sobre as verdades assimiladas em sua existência, de modo que possam escolher os seus melhores guias para conduzir a sua vida, mesmo enquanto cuidam de outros. Assim, não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esses sujeitos estabeleceriam as suas ligações com a ética, mas justamente porque eles cuidariam de um si, que lhes é anterior ontologicamente e que se impõe como um imperativo ético, tal como postulado por certa tradição grega.

Ao reconstruir genealogicamente essa tradição, Foucault (2004d) problematiza toda a historiografia da filosofia que interpretou o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthiseautón*) socrático como preponderante sobre o cuidado de si (*epiméleiaheautoû*), para assentar na consciência de si as relações entre o sujeito e a verdade, nos termos em que foi concebida desde a modernidade. Para Foucault (2004a), o cuidado de si já estaria presente na cultura espartana e emerge nos diálogos platônicos *Alcibiades* e *Apologia*, particularmente nos discursos e nas interpelações de Sócrates. No primeiro diálogo, Sócrates interpela Alcibiades, levando a que este, proveniente de uma família nobre e ávido por assumir o governo da cidade, ocupe-se de si mesmo, percebendo que, não obstante o seu desejo e a sua proveniência social, ainda não está em condições de governar os outros, na medida em que apresenta um deficit pedagógico e erótico em sua formação, ignorância em relação ao objeto de seu projeto político e, enfim, incapacidade de governar a si próprio. Movimento semelhante, Sócrates faz no segundo diálogo, ao interpelar aqueles que o acusam de corromper a juventude ateniense – o que resultou em sua morte –, pois os incita a ocuparem-se de si sob o argumento de que havia recebido essa tarefa dos deuses, e o que fez foi apenas acomodar essa missão divina a um modo de existência que construiu e viveu ao longo de sua vida – o qual podemos denominar de “filosofia”. Em seu desenvolvimento subsequente, em resumo, o cuidado de si configurou-se como, na acepção de Foucault: (1) uma atitude geral para consigo, para com os outros e para com o mundo; (2) certa forma de olhar que se desloca de fora para si mesmo, o que implica maneiras de atenção “ao que se pensa e ao que passa no pensamento” (2004a, p. 14) e espécies de práticas, próximas aos exercícios e à meditação; (3) ações exercidas de si para consigo, por meio das quais “nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos configuramos” (2004a, p. 15). Desse modo,

desde a sua gênese, o cuidado configurou-se como uma atitude ética, um modo de atenção e um conjunto de práticas exercidas sobre si mesmo no sentido de sua própria transformação, sem deixar que o sujeito se fixe em uma forma preconcebida e em um eu idêntico a esse si mesmo.

É a partir dessa política de verdade e do que denomina de “ontologia do presente” que Foucault (1984) retoma o tema do cuidado de si (*ephiméleiaheautoû*), tentando ser consequente em relação ao que entende por atitude crítica, enunciando seu compromisso com as práticas de liberdade e com uma vida vivida de acordo com uma estética da existência. Graças àquela atitude, poder-se-ia buscar modos de existências cada vez mais livres nas relações com as diversas dimensões e múltiplas artes de governo, resistindo a certas formas de governamentalização. De acordo com Foucault (2000), a crítica estaria associada a uma constante atitude, *não querer ser governado* de determinada forma nas relações estabelecidas pelo sujeito com outro nas e entre as artes de governo, assim como a uma busca por táticas e estratégias que permitissem modos de existências cada vez mais livres nos jogos de força compreendidos por essas relações, possibilitando processos de subjetivação nessa direção.

Foucault caracteriza a subjetivação como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização da consciência de si” (2004b, p. 262). Segundo ele, esse processo ocorre pela, na e com a experiência, na medida em que a compreende como o processo de racionalização que culmina na formação dos sujeitos. Nesse sentido, a subjetivação não se confunde com a pessoa, muito menos com o sujeito na acepção em que foram concebidos na modernidade. Ao contrário, argumenta Deleuze:

[...] é uma individuação particular ou coletiva que caracteriza um acontecimento [...]. É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. Foucault analisará os modos de existência gregos, cristãos, como eles entram em certos saberes, como eles se comprometem com o poder. Mas, neles mesmos, eles são de outra natureza. [...] o que interessa a Foucault não é um retorno aos gregos: mas nós hoje: [...] será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo? (2000, p. 123-124).

Nessa perspectiva e com tais interpelações, os processos de subjetivação seriam o material, o fim e o meio sobre o qual ocorre a formação enquanto uma arte da existência que permite viver a vida como uma obra, com vistas a transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece.

Foucault parece preferir o conceito de subjetivação para designá-la e, de certo modo, para mostrar que se caracteriza por uma experiência não apenas interior, como Martin Jay (2009) atribui a Bataille, mas provocada por um jogo de forças em que o interior e o exterior intercedem mutuamente. Em síntese, essa alternativa, a meu ver, excluiria qualquer possibilidade de processar uma repartição entre o racional e o irracional nos termos em que modernamente se faz. Ao contrário, significa admitir que, como advogam alguns filósofos antigos, estoicos e cínicos, há uma racionalidade inapreensível pela racionalidade humana e que não permite ao indivíduo conduzir completamente a sua vida como ele bem deseja ou delibera conscientemente, uma vez que tal deliberação subjetiva está sujeita a essa racionalidade outra, às vicissitudes do que se vive e ao acontecimento que lhe acomete. Assim, viver a vida como obra de arte não significa apenas moldá-la segundo os traços deliberados do artista como também se dobrar às forças da matéria, às aspere-

zas e rugosidades de sua superfície e daquilo que escapa ao que está sendo moldado, notando aí um limite e esperando que daí emerja algo novo e outros modos de existência.

É justamente aquilo que escapa à estagnação em tal processo e produz uma experiência do fora (Foucault, 2004c) que provoca a estranheza e a diferença no que o sujeito tem como idêntico a si mesmo, que o faz se inquietar e se ocupar de si próprio, transformando-se. Foucault argumenta que “é a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundando em um sujeito, ou melhor, em sujeitos” (2004b, p. 262). Esses sujeitos, assim, se formam, reformam e transformam a si mesmos, produzindo nesses processos de subjetivação novos modos de existência e estilos de vida que, por seu turno, se confrontam com os já existentes e, por vezes, os transformam, transformando o próprio mundo.

Ética, pedagogia e psicagogia: possibilidades da transformação do ser

Não obstante a expectativa política compreendida por certa interpelação e resistência aos modos de existência que não são mais suportados ou admitidos para guiar a vida individual e coletiva, vislumbra-se, com essa perspectiva de viver a vida como obra de arte, um profundo sentido ético. Embora em nossos dias a recomendação de ocupar-se consigo mesmo seja interpretada como certo “egoísmo” e “volta sobre si”, nos termos indicados por alguns críticos, durante séculos significou, ao contrário, de acordo com Foucault, “um princípio positivo matricial relativamente a morais extremamente rigorosas” (2004a, p. 17). Aliás, esse princípio teria sido readaptado pelos códigos e pelas regras do cristianismo e da modernidade, para que se constituíssem em morais não egoístas, de obrigação para com os outros, ge-

rando complexos paradoxos e concorrendo para que o ocupar-se consigo fosse desprestigiado como constituinte de uma ética.⁷

No âmbito desse tendente desprestígio, para Foucault (2004a, p. 18), restaria à filosofia ser uma forma de pensamento que se interroga não mais sobre o que é verdadeiro ou falso, mas sobre o que torna possível o conhecimento verdadeiro ou falso, permitindo ao sujeito ter acesso à verdade, aos seus limites e às suas possibilidades. Isso porque a espiritualidade da qual a filosofia era parte constituinte ficou desfigurada e sucumbida a esta última na modernidade. Com isso, a espiritualidade, que compreendia um conjunto de buscas, práticas e experiências que constituem para o sujeito o preço a pagar pela verdade, passou a ser reduzida a um ato do conhecimento, que não mais exige desse mesmo sujeito sua modificação, transformação e seu deslocamento para ter direito ao acesso à verdade. Se a espiritualidade põe em jogo o ser mesmo de sujeito, um trabalho de si para consigo para ascender à verdade, retomá-la no presente contra esse modo de restrição a um ato de conhecimento no qual se converteu a filosofia significa confrontá-la com a sua sombra do passado e perguntar sobre o seu sentido na atualidade.

Nessa perspectiva, o cuidado de si não apenas reverte à forma preponderante de interpretação sobre a filosofia antiga como também coloca em xeque a função da filosofia como um ato de pensar destituído de uma atitude ética e política, ao recuperá-la como exercício de espiritualidade, como modo de vida e como arte de viver. Tal retomada consiste não em desconside-

⁷ Foi com aquilo que Foucault (2004a, p. 18) denominou de “momento cartesiano” que o cuidado de si foi praticamente esquecido para a requalificação filosófica do “conhece-te a ti mesmo”, ao estabelecer como a primeira certeza, necessária ao procedimento filosófico, a evidência de uma consciência entendida como conhecimento de si, e, ao fundá-la numa prova ontológica da existência, concebe o sujeito como aquele que tem acesso à verdade. Assim, essa requalificação do conhece-te a ti mesmo e a desqualificação do cuidado de si, por meio desse procedimento, passam a se constituir como fundantes para a filosofia moderna, enquanto a espiritualidade da qual provinham passa a ser desprestigiada.

rar a importância que a filosofia adquiriu como ato de pensar em busca da verdade, mas em entender que essa é apenas uma de suas faces, e não necessariamente a mais importante.

Analogamente, pode-se dizer algo semelhante em relação à pedagogia, na medida em que, na condição de uma arte de condução das almas, dissociou-se, em seu desenvolvimento, não apenas de uma relação com a verdade, como uma atitude ética e política nos termos da filosofia, mas também, e principalmente, do processo de transformação do ser em que consistiu a psicagogia. Na acepção de Castro:

Foucault entiende aquí por “pedagogía” la transmisión de una verdad que tiene por función dotar al sujeto de aptitudes, capacidades, saberes, y por “psicagogía” la transmisión de una verdad que tiene por función modificar el modo de ser del sujeto, no simplemente dotarlo de las capacidades que no posee (2004, p. 258).

Para Foucault, na Antiguidade, a psicagogia estaria muito próxima da pedagogia como arte da condução das almas e de transmissão da verdade, visto que ambas dependem de uma relação específica entre mestre e discípulo, na qual aquele conduz a alma deste, e são “experimentadas como *Paideia*” (2004d, p. 493-494). Com o advento do cristianismo, porém, ocorrem algumas mutações bastante significativas em relação a esses termos: a quem denominam de mestre não é simplesmente um outro humano, tampouco a formação da alma ocorre pela via da condução desse outro e é propagada por meio do discurso que ele enuncia, pois esta é dada pelo divino, pela revelação e pela confissão, respectivamente.

Nesse desenvolvimento das noções de pedagogia e psicagogia, a primeira prevalece sobre a segunda, constituindo-se como uma arte de transmissão da verdade que forma as aptidões, as capacidades e os saberes num sujeito que não os possui ou não os tem desenvolvidos por intermédio de outrem, que, em tese, deteria a verdade revelada, graças ao fato de já ter

plenamente formado aquelas mesmas aptidões, capacidades e aqueles saberes. Ao desvincular-se dessa forma da pedagogia, a psicagogia converte-se num único modo de dizer a verdade, que faria o ser mesmo se modificar: a confissão, com toda a sua particularidade. Assim, com o cristianismo, instaura-se um modo de espiritualidade em que, Foucault afirma,

[...] é o sujeito do discurso guiado que deve estar presente no interior do discurso verdadeiro como objeto de seu próprio discurso verdadeiro. No discurso daquele que é guiado, o sujeito da enunciação deve ser o referente do enunciado: é a definição de confissão. Na filosofia greco-romana, ao contrário, quem deve estar presente no discurso verdadeiro é aquele que dirige. E deve estar presente não sob a forma da referência do enunciado [...]; está presente em uma coincidência entre o sujeito da enunciação e o sujeito de seu próprio enunciado (2004d, p. 495).

Foi precisamente essa coincidência que se perdeu, na medida em que a pedagogia se autonomizou e prevaleceu sobre a psicagogia no cristianismo, até o completo esquecimento dessa última na modernidade. O mesmo pode-se afirmar sobre a relação que a psicagogia estabelecia com um estilo e um modo filosófico de vida e de dizer veraz, na medida em que a pedagogia começa a se fundar num discurso de verdade proveniente da filosofia como um saber superior e um metadiscurso universal a partir do cristianismo, independentemente da coincidência com aquele sujeito que o enuncia e os seus modos de ser.

Ao retomar, assim, a psicagogia como outra forma de relação com a verdade e, se poderia dizer, com esse modo de vida denominado de “filosófico”, Foucault, por um lado, problematiza tanto a pedagogia quanto a filosofia, na atualidade, mediante a confrontação e o estranhamento gerado com essa reconstituição genealógica desses campos da ação e do saber; por outro, parece indicar a possibilidade da produção de algo novo nessa diferenciação entre o passado e o presente. Algo que se distinga da formação das aptidões, das capacidades e dos saberes por

meio da transmissão da verdade pressuposta pela pedagogia e do modo de relação com a verdade como conhecimento suposto pela filosofia para implicar a transformação do ser do próprio pedagogo e do filósofo, ou do pedagogo-filósofo, dos processos de subjetivação produzidos em suas práticas e dos modos de existir que lhes deveriam habitar para que, ao transformar-se, concorram para a transformação do outro e do mundo.

Nessa reversão das tarefas compreendidas pela filosofia, o ato de pensar e de conhecer é tão importante quanto os exercícios de meditação e outras formas de ascese, entre outros, que constituem a arte de viver. O mesmo pode-se dizer em relação à pedagogia que, ao ser tensionada com esse modo de transformação do ser em que consiste a psicagogia, possibilite que a verdade transmitida aos alunos por essa arte seja igualmente importante aos exercícios de meditação, de escuta e de atenção desenvolvidos pelo educador em sua própria ação, assim como a perscrutação nela do que de acontecimental propicia a sua própria transformação. Dessa forma, o mais importante é que essas práticas resultem na transformação de seus agentes, daqueles que escolheram a filosofia como uma atitude diante da vida e como um modo de dizer a verdade, ou procuraram na ação formativa um meio de transformar-se, de aprender na relação com o outro a enfrentar as vicissitudes dessa mesma vida e a assumir a responsabilidade pelo mundo, cultivando a si próprio.

Essa outra tradição, que privilegia a arte filosófica de viver e faz preponderar a psicagogia, compreende a filosofia e a pedagogia como um conjunto de práticas produzidas por e produtoras de estilos de existência. Para tal, a assunção necessita de certa atitude ética diante da vida e de um compromisso com a *pólis* por parte de seus agentes, que, não obstante a sua indispensável formação, também precisam estar atentos e dispostos à sua própria transformação.

Da Antiguidade clássica até o cristianismo, para conduzir as próprias almas e a dos outros, filósofos e pedagogos encontravam na prática de uma série de exercícios de ascese certa preparação para o inusitado e para os acontecimentos que atravessam a vida, irrompem no mundo e estariam presentes nas relações estabelecidas com seus discípulos e alunos. De acordo com Foucault, tal askesis:

[...] no significa renúncia, sino consideración progresiva, del yo, o dominio sobre sí mismo, obtenido no a través de la renúncia a la realidad sino a través de la adquisición y de la asimilación de la verdad. Tiene su meta final no en la preparación para otra realidad sino en el acceso a la realidad de este mundo. La palabra griega que lo define es *paraskeuazo* (“estar preparado”). Es un conjunto de prácticas mediante las cuales uno puede adquirir, asimilar y transformar la verdad en un principio permanente de acción. *Aletheia* se convierte en *ethos*. Es un proceso hacia un grado mayor de subjetividad (2008, p. 74).

Essa verdade como “princípio imanente da ação” parece aprofundar a busca da verdade pleiteada pela ontologia do presente e pela atitude crítica que a preside,⁸ como uma virtude

⁸ Ao retomar o ensaio de Kant sobre o iluminismo, Foucault (2000, p. 174) procura fazê-lo em defasagem ao projeto elaborado na crítica da razão pura, argumentando que o *Aufklärung* evocaria um apelo à coragem, uma atitude necessária para se sair da autoinculpável menoridade. Se no projeto crítico kantiano o apelo à coragem é modulado pela obediência, pelo respeito à autoridade instituída e à proposição de outra arte de governo, superior, porque regida por um ideal verdadeiro e por uma moral transcendental, nesse ensaio, diz ele, a sua indicação é o próprio *Aufklärung*. Ao propor não ser governado do modo até então existente no século XVIII, Kant teria se colocado em questão, como seu elemento e ator de um processo histórico, como sujeito, enfim, que problematiza o presente, interrogando o seu tempo e a si mesmo sobre o seu próprio esclarecimento, redefinindo esse movimento acerca do objeto da reflexão do filósofo e da crítica filosófica. Para ele, esse problema não teria sido esquecido por Kant, ao ponto de ser retomado em *O conflito das faculdades* (1798), em que se pergunta: “O que é revolução?”. Se o texto sobre o *Aufklärung* teria lhe permitido inaugurar um “discurso filosófico da modernidade e sobre a modernidade” e interpelar o presente (com questões como: qual é esta minha atualidade? Qual é o sentido desta atualidade? E o que faço quando falo desta atualidade?), o segundo texto teria introduzido a revolução como um acontecimento que possuiria um valor de signo (rememorativo, demonstrativo e prognóstico), na medida em que suscita em seu entorno o entusiasmo. Esse entusiasmo é signo de uma “disposição moral da

geral, não como um fundamento epistemológico no qual o discurso se legitimaria. Por conseguinte, essa mesma virtude parece presidir tanto o que a filosofia como modo de vida ou como estética da existência presume quanto o que focaliza uma pedagogia que se permita compreender a partir de uma psicagogia, instando os filósofos e pedagogos não a um retorno ao passado, mas à criação de algo novo.

Verdade e pragmática de si: desafios éticos e políticos da ação formativa

É com o intuito de indicar outras relações entre o saber-poder, o sujeito e a verdade que Foucault retoma a noção de *parrhesía* como um modo de dizer veraz, originalmente elaborado pelos filósofos da Antiguidade e posteriormente desenvolvido pelos estoicos, epicuristas e pelos cínicos. Em síntese, pode-se dizer que:

La *parrhesía* [...] es pues cierta manera de hablar. Más precisamente, es una manera de decir la verdad. Entercer lugar, es una manera de decir la verdad de modo que, por el hecho mismo de decirla, abrimos, nos exponemos a unriesgo. Cuarto, la *parrhesía* es una manera de abrir ese riesgo ligado al decir veraz al constituirnos en cierta como interlocutores de nosotros mismos cuando hablamos, al ligarnos al enunciado y la enunciación de la verdad. Para terminar, la *parrhesía* es una manera de ligarnos a nosotros mismos en la forma de un acto valeroso. Es el libre coraje por elcual uno se liga a si mismo en acto de decir la verdad. E incluso esla ética Del decir veraz, en su acto arriesgado y libre.

humanidade”, que se manifesta como direito de escolha a uma constituição política e como esperança de que essa última evite a guerra de todos contra todos. Enquanto signo, a revolução seria o (entusiasmo) que finaliza e dá continuidade ao Aufklärung. E, enquanto problemas do presente, ambos não poderiam ser esquecidos na modernidade, tanto que, desde Kant, foram constantemente repostos na história do pensamento que o sucedeu, inclusive em seu trabalho filosófico.

E nesa medida, para esa palabra que, en su uso limitado a la dirección de la consciencia, se traducía como “hablar franco”, creo que podemos, si se [le] da esta definición un poco amplia y general, proponer [como traducción] el término “veracidad”. El parrisiasta, quien utiliza la *parrhesía*, es el hombre verídico, esto es: quien tiene coraje de arriesgar al decir veraz, y que arriesga e se decir veraz en un pacto consigo mismo, en su carácter, justamente, de enunciadore de la verdad (Foucault, 2009a, p. 92).

Esse modo de relação com a verdade não se dispõe a enunciar, discursivamente, um conhecimento construído por argumentos estruturados logicamente e assentados em uma epistemologia que garantiria a sua transmissão aos demais. Tampouco se assenta na retórica, ou seja, no uso desses argumentos para convencer um determinado público, graças ao sentido apelativo desse discurso e, ao mesmo tempo, ao clamor pelo assentimento de seus destinatários. Nem mesmo teria como único recurso a dialética para fazer que destinador e destinatário encontrem no conflito entre as suas proposições uma verdade resultante de uma síntese superior, porque apoiada em um método e em uma epistemologia que, em tese, representariam uma visão privilegiada em relação às existentes. Em vez disso, a verdade parrisiasta seria expressão de um falar franco que implica, por um lado, a exposição daquele que a enuncia, como uma espécie de sujeito que acolhe o acontecimento, fazendo desse processo um trabalho constante de sua autotransformação, experienciando-o e, nos limites de suas possibilidades, dizendo-o, como requer a psicagogia; por outro, coloca esse mesmo discurso e o seu sujeito em risco, provocando os seus interlocutores, antes do que os acomodando e os deixando apaziguados. Não se trata, também, de uma mera confissão mediante a qual se expia a culpa do sujeito do discurso tomado como seu próprio referente, mas consiste em um dizer veraz em que coincide o discurso enunciado com a verdade vivida pelo sujeito que o enuncia e

que para tal experimenta em si mesmo uma modificação de seu próprio ser.

Nesse sentido, essa verdade estaria associada àquilo que se entendia por filosofia como modo de vida e como a psicagogia da qual a pedagogia se aproximava em sua gênese. Ambas as formas de viver a verdade contrapõem-se à retórica no passado, ao mesmo tempo em que interpelariam a forma científica que assumem o saber filosófico e a pragmática de sua transmissão no presente, já que pouco guardariam de suas relações com a existência e com a vida. Assim, a retomada dessa tradição reporia o presente e a vida no centro do discurso filosófico e pedagógico atual e, da mesma forma, interpelaria a atual pragmática do ensino.

Com esse movimento, pode-se compreender o significado de viver a verdadeira vida, nos termos em que interpretou Foucault (2009b), ao analisar tal tradição, como exposto até então. Com efeito, por um lado, interpela o modelo de formação humana adotado pela escola e o fundamento de parte dos saberes e práticas em circulação; por outro, pondera o quanto se diferencia das perspectivas que buscaram no inumano da arte uma alternativa para problematizar os discursos pedagógicos e a tradição humanista da educação, justamente por se apoiarem em alguns conceitos modernos. Contudo, taticamente, essa diferenciação poderia encontrar algumas confluências com vistas a propor uma alternativa à tradição e àqueles discursos humanistas, em virtude de sua insuficiência para abordar questões éticas e políticas emergentes que, embora emergjam também na escola, recebem pouca atenção na atualidade. No sentido de dispensar-lhes essa atenção é que, nesta última parte, serão abordados os desafios éticos e políticos que a arte da existência traz à atividade docente e os sentidos de uma pragmática de si e do testemunho como um gênero de discurso capaz de provocar no outro certo trabalho de si, na medida em que exige do sujeito

da enunciação discursiva uma coincidência com o que viveu, com o seu ser e com a experiência que o constitui. O problema é saber se essa arte da vida e a psicagogia que supõe não seriam limitadas ao âmbito das práticas e dos saberes escolares, assim como ao ofício do magistério, do mesmo modo que o gênero testemunhal não parece ser adequado à transmissão da verdade requerida pela pedagogia e pela filosofia que a legitimam.

Na relação com os outros, a linguagem ou o discurso e sua pragmática ou circulação aparecem como elementos importantes. Assim como entende necessário recorrer ao conhecimento de si sobre o primado do cuidado e às diversas tecnologias sob a tecnologia de si, Foucault não deixa de insistir que somente ocorre a autotransformação do sujeito pressuposta por essas práticas mediante o seu trabalho de dizer o que se passa, o que lhe acontece e aquilo que essa experiência inquieta na relação com outro e com a mediação da linguagem, do discurso e de sua enunciação. Contudo, para ele, a pragmática da linguagem que envolve essa relação com o outro não poderia ser aquela que atualmente se entende como tal e que busca apenas modificar o sentido do discurso em conformidade com os contextos comunicacionais, porque se encontra sob a égide de um dizer veraz assentado no pressuposto da cognição, da representação e da transmissão, o que possibilita pensar e produzir como diferenciação entre o um e o outro nela compreendidos, assim como transformação de si.

Para Foucault, “el análisis ‘de la pragmática del discurso es el análisis de los elementos y de los mecanismos mediante los cual es la situación en que se encuentra el enunciador va a modificar lo que puede ser el valor o el sentido del discurso” (2009a, p. 84).

Ao contrário disso, ele menciona:

Con la *parrhesía* vemos aparecer toda una familia de hechos de discurso que, si se quiere, son muy diferentes, casi lo inverso, la proyección en espejo de lo que llamamos pragmática del discurso [...]. En la *parrhesía*, el enunciado y el acto de la enunciación van a afectar, de una manera u otra, el modo de ser del sujeto, y a hacer a la vez, lisa y llanamente – si tomamos las cosas bajo su forma más general y neutra –, que quien ha dicho la cosa haya dicho efectivamente y se ligue, por un acto más o menos explícito, al hecho de haberla dicho. Pues bien, creo que esta retroacción, que hace que el acontecimiento del enunciado afecte el modo de ser del sujeto, o que al producir el acontecimiento del enunciado el sujeto modifique, afirme o, en todo caso, determine y precise cuál es su modo de ser en cuanto habla, caracteriza otro tipo de hechos de discurso muy diferentes de los de la pragmática (2009a, p. 84).

Também se poderia dizer que a dramática que aí surge como elemento privilegiado dessa relação do sujeito do discurso com o outro parece ser um dos principais aspectos de tal aproximação.

No sentido de aprofundar esse vínculo com o outro, Foucault procura salientar a relação entre mestre e discípulo, originalmente, a preconizada por Sócrates, para depois falar dos estoicos, epicuristas, cristãos e cínicos, em termos de sustentar que, no exercício das práticas e dos cuidados de si constitutivos da espiritualidade, ambos sairiam modificados como sujeitos, algo que parece ter sido parcialmente abandonado nas reflexões pedagógicas que se apoiaram naquilo que se passou a conhecer como filosofia, antes mesmo da modernidade, quanto mais em seus limiares. Contudo, nem sempre essa posição psicagógica e filosófica é bem compreendida no âmbito pedagógico e filosófico educacional.

O primeiro desafio que lhe apresentam refere-se à acusação de que cuidar de si significaria descuidar do outro e da *pólis*, algo que não procede, na medida em que, como diz Foucault,

[...] o cuidado de si é, com efeito, algo que [...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (2004d, p. 73-64).

O que se percebe é que o outro ao qual se refere essa passagem é o mestre da vida, aquele que pratica a arte de viver, a filosofia e a psicagogia como sinônimos de uma verdadeira vida, não o professor a quem cabe ensinar capacidades e aptidões, habilidades ou competências àqueles a quem se dirige, ensinando-os a falar, a prevalecer sobre os outros, a saber e a fazer de acordo com normas preestabelecidas ou, caso se prefira, sujeitos aos dispositivos da arte de governo pedagógica e da instituição escolar. Nesse sentido, um dos desafios que se teria para adotar essa perspectiva do cuidado de si para se pensar as suas implicações para a formação humana e, particularmente, para a educação escolar seria o de como relacionar a arte de viver com os dispositivos disciplinares e de assujeitamento da escola. Isso porque a vida verdadeira não poderia ser vivida, tampouco um estilo poderia ser formado, no âmbito exclusivo de instituições modernas, em que circulam tanto o poder pastoral quanto os dispositivos da sociedade disciplinar, como as escolas.

Assim, é necessário perguntar em que medida tanto os estudos filosófico-educacionais poderiam enfrentar essa tensão entre vida e escola como uma questão ética que se instaura entre uma e outra quanto a exigência de certa transividade da

vida para a escola, e vice-versa, poderia ser adotada por parte dos sujeitos da ação pedagógica.

Tais questões poderiam provocar os educadores minimamente abertos a tal desafio a interrogar-se se e como percebem essa transitividade e se veem sentido na relação estabelecida entre a sua atitude ética diante da vida e a sua atividade exercida na escola, entre o seu compromisso com o mundo e o existente, sendo capazes de julgar os limites e as possibilidades de ampliarem as suas práticas de liberdade e de promoverem a transformação de si. Nesse sentido, na relação com o outro e com essa pragmática da transmissão requerida pela pedagogia, os educadores poderiam sofrer essa transformação de si e, quem sabe, tornar a sua atividade pedagógica parte de uma vida experimentada como obra de arte, desde que dispusesse da coragem necessária à psicagogia e desejasse a verdade requerida pela filosofia. Esse seria o desafio ético lançado pela estética da existência ao educador, interpelando-o se teria coragem de, na sua própria atividade pedagógica e na relação com o outro, vislumbrar e experimentar situações que propiciariam a mudança de seu estilo de ser e, conseqüentemente, de sua filosofia da educação.

Restaria saber, porém, como o outro, com o qual se relaciona o educador na atividade pedagógica, poderia, senão ser modificado, ao menos ser convidado a essa atitude ética que consiste no cuidado de si e no assumir uma postura política diante do mundo. É nesse campo que se pode encontrar algumas limitações da pragmática de si nos termos da interpretação foucaultiana, caso seja tomada para pensar filosoficamente a pedagogia, não apenas para o que poderia guardar de suas relações genealógicas com a psicagogia, como também para ser desenvolvida como uma ação que faz uso do discurso e da linguagem para transmitir a verdade. Enfim, como o educador transmitiria a verdade a esse outro, com o intuito

de não apenas formar as suas aptidões, capacidades e saberes, como também de lhe propiciar essa atitude de cuidado e de transformação de si, compartilhando-a de modo a ampliar os seus efeitos sobre a transformação do mundo? Essa é uma questão que parece desafiar o educador a assumir, mais do que uma atitude ética diante da vida, uma postura política diante do mundo, assim como o compromisso de ocupar-se da transmissão da verdade e, portanto, da pragmática que a compreende em sua atividade pedagógica.

O que importa, entretanto, é que, ao contemplar justamente o que a pragmática da linguagem desconsidera, a pragmática de si problematiza a redução de tudo e do que pode emergir como acontecimento à lógica pressuposta pela comunicação utilizada na ação pedagógica, indicando operadores que, além de seu sentido ético imanente, dignificam a experiência entre os saberes e as práticas escolares, propiciando-lhe um lugar para o exercício da experimentação, com vistas a criar novos modos de subjetivação. Não se trata, com isso, de os educadores, estrategicamente, ocuparem-se somente de sua ação formativa de si mesmo e de sua transformação, como também da ocupação de si do outro, em busca de uma expressividade do aluno, do testemunho que pode prestar de sua própria transformação e das escolhas que faz para agir no mundo. Aí residiria o sentido ético e político de uma pragmática do ensino que contemplasse a dramática de si e o testemunho da verdadeira vida como elementos de fuga à visão preponderante da pragmática da linguagem e de criação de novos modos de subjetivação, que podem se apoiar com os limites enunciados nessa perspectiva da arte de viver ou da estética da existência.

CASTRO, E. *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, p. 210, 2004.

DELEUZE, G. *Conversações*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

FOUCAULT, M. *O que é o iluminismo*. O Dossiê (103-112). Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

_____. *O que é crítica? (Crítica e Aufklärung)*. *Cadernos da FFC (Mariana): Foucault – História e os destinos do pensamento*, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000.

_____. *A ética do cuidado de si como prática da*. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004a, v. V, p. 264-287.

_____. *O retorno da moral*. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004b, v. V, p. 253-263.

_____. *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos, 2004c.

_____. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004d.

_____. *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 2008.

_____. *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009a.

_____. *Le courage de la vérité: le gouvernement de soi y des autres II*. Paris: Gallimard/Seuil, 2009b.

JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

LARROSA, J. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NIETZSCHE, F. *Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Lugares, formas e ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si: o que isso tem a ver com o campo da formação humana contemporânea?

Alexandre Filordi de Carvalho

O espírito científico deveria ter em vista uma reforma subjetiva total.
(G. Bachelard - A filosofia do não)

Introdução

Conhecemos as tirinhas e as boas tiradas de Quino, cartunista argentino criador da personagem Mafalda. Em uma de suas tirinhas (2010, p. 420), Libertad, amiga da protagonista, está diante de uma professora que lhe apresenta, traçado na lousa, um triângulo equilátero. Eis a cena: a professora aponta para a lousa e lança a pergunta à Libertad: “vejamos, Libertad, este é um triângulo... Como?”. Primeira resposta da aluna: “como deus manda!”. “Não! Olhe melhor”, diz a professora, que tenta outra estratégia: “Se este lado, e este lado, e este lado medem o mesmo... é um triângulo?”. “Chatíssimo”, responde Libertad. A professora, desalentada, tenta novamente: “Claro que

não!!! Um triângulo cujos lados são todos iguais... é...”. E de pronto Libertad, como que num ímpeto de esclarecimento, responde: “ah... é socialista”, para a estupefação de sua professora.

Essa cena é reveladora por, no mínimo, três razões. Ela nos faz indagar as **estratégias** capazes de fundamentar o verdadeiro e o falso na ordem das representações e das discursividades no amplo cenário da educação. Em que Libertad se engana ao dizer que um triângulo com todos os lados iguais é chatíssimo, ou é como Deus manda ou um socialista? Para cancelar a essas possibilidades o registro de erro, de equívoco, de mentira, de engano, é preciso dar a um aspecto determinado do conhecimento o estatuto e o grau de verdade, cujo princípio resguarda-se na eficácia de uma antecedência verdadeira, isto é, de uma relação com certa identidade que nos ensina a objetividade da própria verdade. Em outros termos, um tipo determinado de saber foi capaz de fundamentar uma verdade para aquele triângulo: verdade incontornável, demonstrável, comprovada, criadora de identidade que, posta ao lado das respostas distintas do que tal verdade fundamentou, cria o erro, o desvio, o engano.

Porém, a cena também revela que as estratégias da verdade estão ao lado de uma instituição de mérito da verdade, ou melhor, de uma **instituição produtora** de verdade. A cena desenrola-se em uma sala de aula, em uma classe cuja professora encontra-se frente a frente com a aluna, que não soube acessar corretamente a verdade. O episódio tem de se repetir indefinidamente até que a resposta correta seja forjada, extraída, capturada pela força institucional, que, para o bem da verdade, protege e repete a própria verdade. Há uma representante das regras da verdade, a professora, que, respaldada por uma instituição, a escola, colocará em funcionamento toda série de ritual capaz de operar a favor da verdade.

Finalmente, a verdade que se busca alcançar nesta cena – a verdade acerca do que venha a ser um triângulo de lados todos iguais – é da **ordem estritamente do conhecimento**. O que se define para Liberdade é uma condição prévia para o seu acesso à verdade. Em termos mais simples, enquanto sujeito, Liberdade não participa da constituição da verdade da natureza do triângulo, muito menos faz dessa verdade um elemento modificador de sua condição subjetiva: ou ela aceita essa verdade ou, por rejeitá-la, não aceitá-la, recusá-la, ela sofre um conjunto de sanções.

Suponhamos, agora, que não estivéssemos mais diante do episódio em que um triângulo deveria ser revelado como equilátero. A cena seria a de um médico diante de um paciente, explanando-lhe acerca de sua dieta saudável; ou a de um agente penitenciário, entabulando a um detento as regras que compõem um comportamento socialmente normal e aceitável; poderia ser a de um divã por meio do qual o psicanalista trataria de fazer falar ao seu analisando os códigos significantes de um sonho; ou, quem sabe, a cena de um manicômio em que o psiquiatra insistiria em convencer o paciente que o tijolo amarrado na cordinha e por ele puxado não é um cachorrinho; mas também poderia ser a cena de um padre, ou a de um juiz, ou a de um delegado, dizendo a alguém: conte-me a verdade para o seu bem – isso será melhor para você e para todos.

Seja como for, em todas aquelas situações, encontraríamos o mesmo fundo estruturante na produção do verdadeiro e do falso: um assentamento estratégico condicionante da verdade, uma instituição amparando e ecoando a verdade e, finalmente, um tipo especializado de conhecimento capaz de fazer dizê-la ou de extraí-la como se deve, de criar a condição limite e evidente entre o dizer-verdadeiro e o dizer-falso.

Em termos foucaultianos, parece-me que toda essa conjuntura diz respeito ao aspecto incontornável de nosso tempo, que

nos compele nele tomar parte: é o nosso a priori histórico. Como mencionou Paul Veyne, o a priori histórico que encadeia os sentidos preponderantes de nossas experiências com a verdade é como se fosse o nosso “aquário provisório” (2008, p. 44), cujas barreiras mal conseguimos enxergar, pois nele vivemos. Nele, as nossas relações com a vontade de verdade que referencia nossos juízos, as nossas atitudes, a nossa disposição para poder assumir as escolhas avaliadas como verdadeiras ou falsas pouco são vistas como barreiras, perante as quais mal conseguimos enxergar e muito menos perceber a “verdade verdadeira ou nem mesmo um futuro verdadeiro ou como tal pretendido” (2008, p. 44).

Em outros termos, Foucault tratou de mostrar, na aula de 6 de janeiro de 1982, em seu curso *A hermenêutica do sujeito*, que a nossa experiência com a verdade não prescinde de uma história com a verdade, que, em nosso caso, ainda não abriu mão de um certo momento cartesiano. Quer dizer, nós modernos apenas “admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão somente o conhecimento” (Foucault, 2004, p. 22). E sob tal registro, a verdade passou a ser qualificada pela instauração dos processos de evidências em sua própria origem, lugar onde se encontram, ao mesmo tempo, a possibilidade da consciência e a possibilidade da verdade, assim, dada de pleno direito ao sujeito. Nesse “aquário” em que aprendemos a viver, porém, o conhecimento torna-se verdadeiro à medida que também é convertido com conhecimento atestado pela verdade institucional.

Se por algum instante pudéssemos pensar nas implicações concretas para a série de conjunto de experiências que temos com as instituições, veríamos o quanto nossas possibilidades de constituição humana a partir de suas empiricidades tornaram-se comprometidas com as estruturas institucionais: é possível

desfazer-se da estrutura escolar atual, no que diz respeito aos seus dispositivos e agenciamentos, para se pensar a formação humana? É possível ser normal sem terapia? Cogitaríamos uma vida saudável sem malhação ou dieta? O desconforto deflagrado em nós por essas simples questões indica o quanto as nossas verdades têm de filiação institucional, e respeitam o repertório e as regras instituídas para o próprio avanço da verdade. Triste fim o nosso? Foucault argumentou naquela mesma aula: para nós, “a verdade não será capaz de salvar o sujeito” (2004, p. 24); as nossas verdades não concernem ao “sujeito no seu ser”, não colocam mais o seu ser em questão, pois ele não participa de sua constituição: ele a tem como objeto.

Estamos diante de um niilismo pessimista? De um ceticismo rigoroso que não vê saída desse aquário? Como disse o próprio Veyne: “nós saímos de nosso aquário provisório sob a pressão de novos acontecimentos do momento ou ainda porque alguém inventou um novo discurso e obteve sucesso” (2008, p. 45). Parece-me que estamos diante de uma problematização no sentido deixado por Foucault no final de suas conferências em Berkley, em 1983, acerca da coragem e da verdade: “a problematização é uma resposta a uma situação concreta que é real” (2003, p. 390). Isso pode ser entendido, no mínimo, de duas formas. Primeira, os trabalhos de Foucault problematizam a nossa filiação a certa história da verdade. Ao fazer isso, ele procuraria, ao mesmo tempo, evidenciar os limites das paredes da verdade que nos referenciam e, com efeito, indicar caminhos para criar furos nessas divisórias: produzir acontecimentos, forjar novos discursos, torcer a verdade, criar experiências-limite etc. Segundo, ele nos mostraria que as nossas condições históricas de destinação à verdade são tão constritoras, tão incontornáveis que é preciso descolar o nosso olhar delas para se buscar novas maneiras para lidarmos com o que nos destina a certas verdades, uma tentativa de se pensar de modo diferente,

de provocar certos deslocamentos. E a respeito dessa possibilidade, poderíamos ouvir Foucault dizendo: “E esta problematização demanda um novo modo de ocupar-se e questionar-se acerca destas relações” (2003, p. 317).

Ora, é possível tomar toda a série de estudos de Foucault acerca do cuidado de si nessa última visada. Tais estudos deixam ver um conjunto histórico acerca da relação dos sujeitos com a verdade totalmente distinta da que temos. Não mais uma relação da verdade estritamente destinada à finalização do conhecimento que abdica da participação modificadora do sujeito com ela: bons professores podem ser bons tiranos; bons juízes podem ser bons carrascos; ao que tudo parece, bons médicos podem ser bons economistas – uma verdade, para nós, não implica necessariamente uma alteração da condição do nosso ser, ou melhor, do nosso modo de ser. Entretanto, na cultura do cuidado de si, a relação do sujeito com a verdade é sempre ativa e envolve

um conjunto de buscas, práticas, experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (Foucault, 2004, p. 19).

Com o intuito de verificar a dimensão pela qual a cultura do cuidado de si pode afetar a nossa percepção, relação e produção com a verdade e nos auxiliar a repensar algumas tensões com nossas experiências no vasto campo da educação, buscarei percorrer os seguintes caminhos: em um primeiro momento, assinalarei, de modo bem geral, como podemos entender a estruturação da verdade no campo do cuidado de si. Creio que esse movimento pode ser uma relevante ferramenta problematizadora para lidarmos com as formas pelas quais somos destinados a nos relacionar com a verdade, ou seja, com as suas estratégias, com as suas institucionalizações e com a sua finalização

estritamente ligada ao conhecimento. A seguir, intentarei mostrar que os lugares, as formas e as ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si implicavam uma tensão com o próprio estatuto da verdade e, por consequência, com a constituição dos sujeitos que se relacionavam com tais formas distintas. Para tanto, analisarei quatro figuras que, segundo a interpretação de Foucault, representam quatro modalidades fundamentais do dizer-verdadeiro. Trata-se do profeta, do sábio, do professor e do parrisiasta. Por essa análise, veremos qual tipo de relação está mais próxima para uma cultura do cuidado de si, em relação ao dizer-verdadeiro. Finalmente, tentarei provocar algumas questões referentes ao que tudo isso poderia ter a ver com o campo da formação humana contemporânea, com um tipo de racionalidade que não abre mão de uma tratativa com a própria verdade, trazendo alguns elementos que nos sirvam para prolongar a discussão e, quem sabe, incidir sobre nossos pensamentos e nossas atitudes algum incômodo com as verdades relacionadas a nós.

A estruturação da relação com a verdade no cuidado de si

Na primeira aula do curso de 1984, *A coragem da verdade*, Foucault ressaltou que, na cultura grega e romana, havia um princípio fundamental condizente à própria cultura do cuidado de si: “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo” (2009, p. 5). Os lugares, as formas e as ações que envolviam o dizer-verdadeiro não subsistiam a um tipo unívoco de relação com a verdade. Como sabemos, a cultura do cuidado de si envolvia uma série abrangente de exercícios, de experiências, de domínios, de práticas de si, de códigos, de regras e de possibilidades autopoiéticas concernentes à estilização de uma subjetividade que se constituía condizente ao alvo que o sujeito se via empenhado em atingir.

Sabemos, por exemplo, como Foucault demonstrou, na *Hermenêutica do sujeito*, que Alcebiades seria incapaz de governar bem os outros, pois não se aplicava em bem governar a si mesmo: ele não se tornara senhor de seus impulsos, de seus vícios, mas era assenhoreado, em boa parte, por eles. Portanto, era incapaz de dizer a verdade sobre si mesmo, pois dizê-la, nesse contexto, significava relacionar-se com ela, ou melhor, implicava a sua transformação como sujeito à medida que fosse capaz de assumir a sua própria verdade. Dessa forma, para tornar-se um bom governante, seria necessário não apenas saber as leis e a retórica, ou ser nobre, mas seria também fundamental provar que era capaz de governar a si mesmo. A verdade que definia o que era governar os outros passava pela prova da verdade do que era governar a si: saber dirigir-se, conduzir-se, provar-se, preparar-se.

Essa dimensão do dizer a verdade sobre si, Foucault denominou de “aletúrgica”. Ela se diferencia completamente dos “discursos que se dão e são recebidos como discursos verdadeiros” (Foucault, 2009, p. 4), como é o caso da verdade na modernidade ocidental, constituída e assentada em um tipo específico de conhecimento ou de seus princípios verdadeiros. No caso das formas aletúrgicas, a produção da verdade se dá pelo “ato pelo qual a verdade se manifesta” (2009, p. 5). O que está em jogo, nesse caso, é o seguinte:

[...] sob qual forma, no seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui ele mesmo e é constituído pelos outros como sujeito detentor de um discurso de verdade, sob qual forma se apresenta, aos seus próprios olhos e aos dos outros, aquele que diz a verdade, qual é a forma do sujeito de dizer a verdade (Foucault, 2009, p. 4).

Notemos que, nessa situação, a aposta da verdade recai na dimensão de seu uso no sentido ascético. A forma da verdade é condicionada a certo número de possibilidades pelas quais ela se manifesta na própria constituição do sujeito. Na cultura do cuidado de si, nenhuma verdade é possível sem a sua prova semiótica, isto é, sem o empenho do sujeito numa prática de

si que faça valer a verdade como prova de constituição existencial pela qual vale a pena viver. Se sabemos, então, que, para Foucault, a “cultura de si é uma cultura na qual se vê formular-se, desenvolver-se, transmitir-se, elaborar-se todo um jogo de práticas de si” (2009, p. 6); por conseguinte, a verdade torna-se campo de afetação do sujeito nesse jogo: “cuidar-se de si é equipar-se de suas verdades” (1994, p. 713), demonstrava Foucault na conhecida entrevista A ética do cuidado de si como prática da liberdade.

Atos e formas estão inextricavelmente associados à verdade no cuidado de si. Nesse sentido, é exemplar o caso da ascese. Como registrado na aula do curso de 24 de fevereiro de 1982, a ascese, na Antiguidade, não está ligada ao efeito de uma obediência à lei nem a uma imposição sujeitante a outrem. “A *áskesis* é na realidade uma prática da verdade [...] é uma maneira de ligar o sujeito à verdade” (Foucault, 2004, p. 384). Isso quer dizer que, no âmbito do cuidado de si, os exercícios de ler, de ver, de escutar, de escrever, de rememorar poderiam ser tão variados quantas variadas fossem as finalidades envolvidas na tipologia a que o sujeito se colocava para a sua constituição. No âmbito da ascese, tais exercícios compunham a *paraskeuê* do sujeito, ou seja, o seu equipamento necessário que lhe permitia chegar ao seu objetivo. A *paraskeuê* denota uma preparação: preparar-se para uma batalha, por exemplo. Nela e com ela, o sujeito poderia valer-se de vários exercícios que, como a um atleta, o aperfeiçoariam em seus propósitos: quer seja para a luta, para lidar com o mundo exterior, para saber conduzir-se em tais e tais circunstâncias – no momento da dor, da tristeza, da solidão etc. Poderia, ainda, ser uma relação com os *lógoi* – que não são apenas proposições, princípios e axiomas verdadeiros, mas uma relação prática com eles, um tipo de matriz de ação a ser inscrito no sujeito. Ou, ainda, a ascese poderia, na *paraskeuê*, comportar um *logos boéthos* – um tipo de razão lú-

cida, “salvadora”, capaz de anunciar “de algum modo ao sujeito que o [logos] está presente, que traz socorro” (2004, p. 392).⁹

Seja como for, o que Foucault nos faz ver, pelo exemplo da ascese, é que ela revela uma estruturação da verdade e do sujeito com a verdade totalmente diferente de nossa relação com o conhecimento. No contexto da cultura do cuidado de si, “a áskesis é o que permite que o dizer-verdadeiro – dizer-verdadeiro endereçado ao sujeito, dizer-verdadeiro que o sujeito endereça também a si mesmo – constitua-se com a maneira de ser do sujeito. A *áskesis* faz do dizer-verdadeiro um modo de ser do sujeito” (Foucault, 2004, p. 395- grifos do autor). Nesse caso, a *paraskeuê*, que foi traduzida várias vezes por Sêneca por *instructio*, como comentou Foucault, pode se tornar “o elemento da transformação do *logos em êthos*” (2004, p. 394). Então, dizer a verdade é, simultaneamente, vivê-la; não diferente, viver a verdade é ser capaz de dizê-la verdadeiramente.

O que isso nos revela, afinal? Não havia na cultura do cuidado de si uma experiência com a verdade fora de um campo imanente de constituição do sujeito com a própria verdade. Saber a verdade implicava o sujeito num jogo de autotransformação irresistível e sempre responsável. Ao perdermos de vista esse campo de possibilidade com a verdade, numa ideia já

⁹ Um exemplo cabal é encontrado na *Apologia de Sócrates*. Cerrado às manipulações de seus juízes e impelido à morte como condenação, Sócrates não abandona a tarefa de dizer a verdade, ao mesmo tempo que se vale dela: “Não me permiti ingressar num caminho de que não adviria bem nenhum nem para mim nem para vós; ao invés disso, empenhei-me apenas em proporcionar a cada um de vós o que a meu ver constitui o maior dos benefícios, procurando convencer cada um a não se ocupar com seus negócios *sem primeiro ocupar-se de si mesmo* para tornar-se cada vez melhor e mais prudente [...]” (Platão, 2001, p. 139, grifo nosso). Aqui, a sua *paraskeuê* – armadura – testemunha o uso que ele faz de seu *logos boéthos*. A verdade para a qual viveu, ocupar-se de si mesmo, cuidar de si mesmo, é a mesma que ele ensina no momento de sua morte e é a mesma que demonstra ainda viver. E, nesse contexto, Sócrates personifica a sua capacidade de dizer a verdade e de viver a verdade de maneira ascética: “Nessa ocasião demonstrarei de novo, não com palavras, **mas por atos, que morrer** – se a expressão não é um tanto rústica – **não me preocupa no mínimo**, e que meu empenho exclusivo consistia em não praticar ação injusta ou ímpia” (Platão, 2001, p.134, grifo nosso).

tratada aqui, mudamos completamente de “aquário”; ou seja, as nossas condições históricas estão longe de produzir uma transformação no sujeito pelo fato de ter deslocado dele a verdade como campo de experiência. Poderíamos dizer, voltando à tirinha de Quino, que *Liberdad* erra a resposta referente ao triângulo porque se comporta como uma antiga numa sala de aula moderna.

O ponto que não se pode desprezar, no entanto, é que, na ambiência dessa estruturação da verdade na cultura de si, “o dizer-verdadeiro sobre si mesmo [...] foi uma atividade em conjunto, uma atividade com os outros, e mais precisamente ainda uma atividade com um outro, uma prática a dois” (Foucault, 2009, p. 7). E nessa conjuntura, encontraremos a figura do mestre como aquele que cuida de ensinar o cuidado de si àquele que pretende ascender à sua verdade. Sob o manto extremamente variável da figura do mestre, encontramos os tipos de figuras possíveis de serem vistas nessa relação, tais como a de um conselheiro, a de um guia espiritual, a de um filósofo, a de um amigo, a de um líder provisório (Foucault, 2009).

Apesar disso, contudo, há uma qualificação necessária a esse outro, indispensável para a relação do dizer-verdadeiro. Tal qualificação não passa por qualquer certificado institucional nem por um tipo de saber institucionalizado. A qualificação necessária a ele, figura essencial no fundo da cultura do cuidado de si, é a parrésia. A parrésia, como sabemos, consiste no franco-falar: um falar livremente, tudo dizer – *Pan rema*. Em seu valor positivo, o parresiasta caracteriza-se por “dizer sem dissimulação nem reserva nem convenção de estilo nem ornamento retórico que poderia ocultar ou mascarar a verdade” (Foucault, 2009, p. 11). A função do parresiasta na cultura do cuidado de si é dizer a verdade sem nada ocultar, sem escondê-la por quem quer que seja. Mas justamente por envolver uma relação entre mestre e discípulo, é preciso atentar para o preço

que se paga pela experiência com a verdade. Como evidencia Foucault:

A parrésia, então, é, em dois sentidos, a coragem da verdade daquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que ele pensa, mas também é a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeiro a verdade ferina que ele ouve (2009, p. 14).

O profeta, o sábio, o professor e o *parrisiasta*: quem diz a verdade sobre o cuidado de si?

A presença da verdade no registro da parrésia ressalta ainda mais a relação existente do dizer-verdadeiro com a constituição de si; isto é, a verdade é um jogo estratégico no qual o sujeito se implica para determinar a sua *substância ética*. Foucault utiliza esses termos, no *uso dos prazeres*, para indicar a maneira “pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral” (1998, p. 27). Dessa maneira, no cuidado de si, a finalidade ética torna-se, também, constituição estética do sujeito, que se autoconstitui pagando um preço determinado por esse empreendimento, que é o de sua verdadeira constituição. E é trabalhando sobre a sua substância ética que toda a finalidade pode ser alcançada, o que põe à prova, constantemente, a correlação do sujeito com a verdade.

Ao levar isso em consideração, o mestre parresiasta não podia abrir mão da relação verdade e modo de ser presente na formação de seu discípulo. Para tanto, ao dizer o que pensava, o mestre ligava-se à verdade dita e, por consequência, obrigava-se a ela e por ela. Por isso mesmo, corria algum risco: “risco que concerne à relação mesmo que ele tem com aquele ao qual

se dirige” (Foucault, 2009, p. 12)¹⁰. Como explicou Foucault, “dizendo a verdade, abre-se, instaura-se e afronta-se o risco de ferir o outro, de irritá-lo, de levá-lo à cólera e de suscitar de sua parte certo número de condutas que podem ir até a mais extrema violência” (2009, p. 12). Claro que para esse tipo de relação com a verdade é imprescindível uma forma de coragem, não apenas para assumir a verdade, mas para afrontar outrem no âmbito de um jogo parresiaco que, no limite, coloca a própria relação entre mestre e discípulo em risco.

Nesse contexto, já fica evidente o quanto a prática e o exercício da parrésia distanciavam-se das perspectivas que envolviam a arte da retórica, a dissimulação das ideias, a manipulação dos sofismas e o profissionalismo repetitivo dos acadêmicos. O parresiasta não era um profissional, mas alguém envolvido com a verdade, a fim de fazer alguém constituir-se ao preço da verdade. Assim, como analisou Foucault (2009), ele se distingue de três figuras emblemáticas e de suas relações com o dizer-verdadeiro, também presentes na Antiguidade, quais sejam: o profeta, o sábio e o professor.

O profeta é um mediador de uma verdade obscura. Ele articula um discurso que não é o seu. A verdade que ele encarna vem do além; ele é seu intermediário, e, por isso mesmo, não pode ser o responsável direto nem pelas consequências da

¹⁰ Mais uma vez, Sócrates é exemplar como mestre parresiasta. Em *O banquete*, é possível testemunhar Alcibiades relatando a relação incômoda entre a sua pretensão de ser discípulo de Sócrates e as verdades ditas por este mestre àquele. Sem medo de ser impecado por Alcibiades, Sócrates irá mesmo incitá-lo a dizer a verdade, como ocorre no relato de Alcibiades: “O fato é que ele me obriga a confessar que sou deficiente em muitas coisas e que, apesar disso, negligencio o que me diz respeito, para ocupar-me com os negócios dos atenienses” (Platão, 2001, p. 83). O mestre parresiasta, como se vê, não deixa de provocar tensões em sua relação com o seu discípulo, nem de assumi-las no que tange às consequências do próprio ato do dizer-verdadeiro. Em outras considerações de Alcibiades acerca de Sócrates, temos: “Depois disso [de todos os episódios envolvendo a relação parresiasta] podeis imaginar quais eram os meus sentimentos? Julgava-me desprezado, sem deixar, no entanto, de admirar sua natureza, sua temperança e o domínio de si mesmo, que lhe é característico” (PLATÃO, 2001, p. 88).

verdade nem por sua falha. Em termos próximos à história da tradição filosófica, o profeta encarna a verdade metafísica, pois não é necessária uma prova ou implicação dessa prova no seu modo de ser que esteja coadunada com a verdade. Por isso mesmo, “a profecia nunca se dá no fundo de uma prescrição unívoca e clara”, além do fato de que “articula e profere um discurso que não é o seu” (2009, p. 16).

Em oposição, o parresiasta fala em seu próprio nome, e o que ele diz não é para o futuro; a sua verdade está implicada no presente, sendo-lhe imanente. Ele jamais falará por enigmas e não deixará margem a interpretações variadas, vagas ou conjecturais. A verdade com a qual se relaciona é a mais evidente possível e dita sem termos dúbios, mesmo porque se associa diretamente à semiologia de suas ações cotidianas¹¹.

Mais próximo de nossa tradição, talvez, encontra-se o sábio. A sabedoria formulada por ele é a sua própria. Diferentemente do profeta, ele não é um porta-voz ou um intermediário de uma mensagem alheia: “é o seu modo de ser sábio como modo de ser pessoal que o qualifica como sábio, e o qualifica para falar o discurso da sabedoria” (Foucault, 2009, p. 17-18). O sábio, entretanto, é estruturalmente silencioso. Ele não é obrigado a falar. E, se fala, pode muito bem ser de modo enigmático, deixando aqueles aos quais se dirige na ignorância, na incerteza do que efetivamente diz. Além disso, como Foucault bem apontou, o sábio dedica-se mais a dizer “o que é o ser do mundo e das coisas”. Esse modo de dizer, praticamente de ordem ontológica, não necessariamente compele o sábio a vivenciar a explicação ou o desdobramento de uma verdade anunciada. Mais

¹¹ Diógenes, o cínico, seria um bom exemplo. Ao proclamar “Sem cidade, sem casa, desprovido de pátria, Um mendigo e vagabundo, vivendo de um dia para o outro” (GOULET-CAZÉ; BRANHAN, 2007, p. 37), dava sinais tangíveis de sua ascese e da verdade para a qual vivia, anunciava e ensinava. Para uma análise da presença da parrésia no cinismo, ver Foucault (2009) – notadamente, a partir da aula de 28 de fevereiro de 1984.

do que isso, contudo, a sua maneira de “dizer-verdadeiro do ser do mundo e das coisas pode tornar-se valor de prescrição, pois não é sobre a forma de um conselho ligado a uma conjuntura, mas é um princípio geral de conduta” (2009, p. 18). Em outros termos, a verdade do sábio é uma verdade sobre a essência da realidade natural ou espiritual – em torno de suas ontologias –, podendo também, ser uma verdade universal. Concebida assim, a representação do sábio bem que poderia se aproximar da do cientista ou da do moralista.

Nisso o parresiasta também se distingue. Além de ser obrigado a falar, o que ele fala deve ser de modo evidente e com um papel específico no campo da verdade. Ele jamais revela ao seu interlocutor uma verdade essencial a respeito de uma conduta, muito menos uma verdade universal. Na parrésia, o mestre auxilia o seu discípulo a reconhecer nele mesmo o que ele é e o que ele deve fazer. A sua verdade é pontuada pela finalidade da constituição de si, o que pode ser verificado com muita evidência no jogo parresiástico dos cínicos. Ademais, as estratégias verdadeiras para um determinado tipo de constituição não vale, necessariamente, para outro tipo, o que assegura uma relação particular e tática com o jogo verdadeiro.

Finalmente, deparamo-nos com a figura do professor, daquele que ensina. O que ensina, explicou-nos Foucault, é detentor de “um saber característico como *tekné*, saber-fazer, quer dizer, saber implicado em conhecimentos, mas conhecimentos que tomam corpo em uma prática e que implicam, para seus aprendizes, em conhecimento teórico, bem como em uma série de exercícios” (2009, p. 23). Como detentor de um conhecimento, o professor, ou esse técnico do conhecimento, é capaz de ensinar os outros. Para tanto, deve estar ligado a uma tradição e comprometer-se com ela. Porém, aquele que se liga ao conhecimento dessa maneira não tem qualquer obrigação de arriscar-se em nome da verdade. Apesar de ser obrigado a falar, ele o

faz por obrigação de exercício. Nessa obrigação, a sua fala não está implicada num ato de coragem; ao contrário, o que ensina está respaldado por um tipo de lugar comum: “aqueles que o escutam estão ligados a um tipo de saber comum, de herança, da tradição” (2009, p. 23). Como ressaltou Foucault, nesse caso, “o dizer-verdadeiro técnico e do professor une e liga. O dizer-verdadeiro do parresiasta toma os riscos da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte” (2009, p. 23), justamente porque, na maioria das vezes, é a tradição que será colocada em xeque; por exemplo, na democracia grega, a *parrésia* sempre foi perigosa para os jogos de interesse político da cidade.¹²

Considerações finais: o que isso tem a ver com o campo da formação humana contemporânea?

Como vimos, a dimensão de nossas verdades está imbricada com certas formas de conhecimento que tomamos por verdadeiros e por falsos. E não é preciso muito esforço para imaginarmos os repertórios proféticos, os discursos de autoridade dos sábios e o pragmatismo tecnicista dos professores, experiências que eivam o campo da formação humana com as suas verdades. Se há um tipo de racionalidade que deve ser questionada nos sistemas institucionais que se ocupam com a formação humana, seria toda aquela haurida de uma relação com a imutabilidade da verdade, com a sua perpetuação e a sua universalidade deslocada das demandas específicas de constituição de subjetividades.

¹² Foucault (2009) alerta que a parrésia, por dar liberdade à palavra, em seu franco-falar, tornava-se um perigo aos discursos dos privilegiados. A esse propósito, ainda cita Isócrates: “em todo tempo vós tendes o costume de expulsar da tribuna todos os oradores que falam no sentido oposto de vossos desejos” (2009, p. 37).

Em outra perspectiva, entretanto, a análise dos lugares, das formas e das ações do dizer-verdadeiro na cultura do cuidado de si pode, muito bem, tornar-se um instrumento de problematização tanto de nossas profecias, de nossas verdades acerca da condição do ser das coisas, do ser do mundo, do nosso ser e de nossos saberes-fazer, como da nossa constituição como sujeitos, pois depende das maneiras pelas quais nos ligamos à verdade.

Já sabemos que o campo da verdade na cultura do cuidado de si estrutura-se de modo particular, intencional, relativo à constituição engajada do sujeito a uma verdade que seria a da sua substância ética, voltada para determinada finalidade autopoietica. Também sabemos que a parrésia ocupava lugar estratégico e de destaque naquele horizonte. Sendo assim, seria interessante indagar:

- 1) O parresiasta opondo-se ao profeta: quem nos fez crer, quais foram os nossos mediadores, os nossos interlocutores, que, portando certa verdade, fizeram-nos acreditar que o nosso destino de pensamento, de comportamento, de estratégias de separação entre o falso e o verdadeiro pudessem ser estes ou aqueles? Não são os discursos políticos os mais eivados pelas profecias? Não são as políticas voltadas para a educação as mais contaminadas pela profecia? Não são as regras didáticas, as estratégias de educação funcionais, as retóricas revolucionárias verdades murmuradas por profetas? Mas não é, também, a metafísica, a palavra e o comprometimento profético com o *além-deste-mundo*, no sentido que Nietzsche propôs? Numa ideia: como fazer descrever da verdade que não se prova? De acordo com Foucault, “na sociedade moderna, o discurso revolucionário, como todo discurso profético, fala em nome de outro qualquer, fala para dizer o futuro, futuro que já é, até certo

ponto, a forma do destino” (2009, p. 29). A relação não deve ser a da prescrição.

- 2) O parresiasta opondo-se ao sábio: para que serve um pensamento isolado, ausente de uma implicação prática com a realidade pontual e deslocado das necessidades históricas? O sábio não seria o que entende e fala sobre o ser das coisas, o ser do mundo, essência em detrimento da existência? Mas também não é o que fala apenas quando solicitado? Não seria ele um acadêmico muito produtivo que não se implica, ou não se mobiliza, ou não quer se sujar com as verdades corrosivas que precisam ser ditas antes de serem solicitadas? Não seria o sábio uma tipologia interessante para a cisão entre teoria e prática: o sábio diz aos outros o que se deve fazer, mas não se compromete com o fazer.
- 3) O parresiasta opondo-se ao professor: qual a relação existente entre o fato de Liberdade ter de saber o que é um triângulo equilátero com a sua condição de vida, ou, melhor, com o seu modo de ser? Não é apenas do conhecimento isolado de toda uma série de possibilidade de constituição do sujeito que a educação tem se construído na modernidade? O nosso saber não nos implicaria mais em uma verdade de transformação subjetivante? Mas, o que é pior, não é toda a série de implicações existentes entre conhecimento e tradição, entre conhecimento e instituição, entre produção de saber e demanda institucionalizada dos saberes que faz perder um determinado tipo de verdade: formação humana como empobrecimento de perspectivas?

Estamos destinados, de um jeito ou de outro, a certas modalidades e a certas relações com a verdade, ou, melhor, ao modo pelo qual assumimos o que é verdadeiro e rejeitamos o que é falso. Talvez nos seja necessário começar a pensar uma forma de reversão epistemológica e reversão de nossos jogos de verdade.

Alguém, no entanto, poderia alegar: não existe, de fato, um triângulo de lados iguais que deve ser ensinado de forma adequada e como verdade geométrica inconteste? Conhecer essa dimensão não é necessário à formação de competências humanas? Certamente que sim. Mas qual é a lógica de relação com o espaço, contudo, que está em jogo quando isso é ensinado a alguém? Que tipo de verdade é invocado como argumento de autoridade para expor a tarefa de saber, de aprender, de conhecer e de reproduzir a apreensão do conhecimento em qualquer perspectiva? Que preço se paga por essa verdade? É disso que se trata, ou seja, das matrizes com as quais a verdade continua a produzir realidade interpretativa, constituição subjetivante, posturas cotidianas, ligações entre acontecimentos e percepções dos acontecimentos. A regra analítica dos espaços geométricos diz respeito à verdade objetiva; obviamente, porém, toda relação humana com os espaços também diz de *uma* verdade que nem sempre é apropriada analiticamente por intermédio de seus jogos constituintes como objetividade da verdade: o que nos permite viver em espaços quadrados distintos? Como certos espaços são intransitáveis para alguns, privilégio de outros, punição para tantos, alegoria de fartura para raros? E sucessivamente.

Encontra-se em questionamento toda uma série de possibilidades de relação com a verdade que não pretende ignorar os traçados valorativos de uma tradição que, para além de bem e mal, permitiu-nos saber o que é um triângulo de lados iguais. São os caminhos, os canais, as intensidades, as maneiras e os instrumentos que operam como verdade no âmbito disso tudo que devem ser questionados. É nesse viés que

[...] o discurso revolucionário quando toma a forma de uma crítica à sociedade existente, desempenha o papel de discurso parresiástico. O discurso filosófico, como análise, reflexão sobre a finitude humana e crítica de tudo que pode, seja na ordem do saber, seja naquela da moral, procurando ultrapassar os limites da finitude humana, bem pode desempenhar o papel da *parrésia*. Quanto ao discurso científico, quando se desenrola com crítica dos preconceitos, dos saberes existentes, das instituições dominantes, das maneiras de fazer atuais, também pode desempenhar o papel parresiástico (2009, p. 29-30).

E aí eu me pergunto: não deveria ser este o papel dos educadores e da educação quando pensamos em formação humana – a função crítica, a criação de condições para a superação dos limites da condição humana e a produção de novos saberes? E não seria isso o que Paul Veyne chamou de produção de novos acontecimentos? Um trampolim de função reversa em que deixamos de saltar para dentro de nosso aquário e passamos a saltar para fora dele?

Referências

- FOUCAULT, M. *Dits et Écrits IV*. Paris: Gallimard, 1994.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. Coraje y verdad. In: ABRAHAM, T. *El último Foucault*. Buenos Aires: Sudamericana, 2003.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *La courage de la vérité*. Paris: Gallimard, 2009.
- GOULET-CAZÉ, M.-O.; BRANHAM, R. B. (Orgs.). *Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado*. São Paulo: Loyola, 2007.
- PLATÃO. *O banquete: apologia de Sócrates*. Belém: Ed. Universitária UFPA, 2001.
- QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2010.
- VEYNE, P. *Foucault: sa pensée, sa personne*. Paris: Albin Michel, 2008.

**FORMAÇÃO,
RECONHECIMENTO,
EDUCAÇÃO POPULAR
E PRODUTIVISMO**

Desafíos de la formación: formación con desafíos

Dr. Aristeo Santos López

El siguiente texto se estructuró acerca de los eternos desafíos de la formación, en las problemáticas internas de la planeación de los recursos humanos desde la perspectiva de internacionalización, la formación de talentos y de técnicos y, finalmente con la reflexión final.

Desafíos de la formación

La universidad como una invención humana muestra sus debilidades al presentar evidencias de su desfase con la sociedad y con el ideario que la vio nacer, en el sentido de dar respuestas al mundo y para la vida. Ella como institución ha envejecido y con ella, la capacidad de respuesta a los distintos actores del entorno social. Somos necesariamente antropocéntricos, etnocéntricos y egocéntricos, las decisiones y prácticas que adoptamos tienen mucho que ver con la interpretación del potencial de nuestra especie, Harvey (2007). En este sentido, la institución como formadora de agentes de cambio no solo se ha vuelto lenta, padece de Alzheimer, cambia los significados, se tambalea al andar y presenta rasgos de descomposición, pareciera ser que se anda en una fase de narcolepsia académica. Menciono lo siguiente por el cuadro sintomático que presenta

la universidad y que hemos venido escuchando en varios foros y encuentros de académicos.

A menudo, observamos en las distintas evaluaciones y cambios curriculares que preocupan y se ocupan de esa obsesión por una formación centrada en el ingreso al mundo del trabajo. ¿Mas a cuál trabajo? Si se observa la realidad laboral, vemos que está marcada por fenómenos como el subempleo, desempleo, trabajo informal, trabajos mal remunerados, el narco empleo y nuevos formatos de trabajo. Sobresale el matiz del trabajo esclavo, con jornadas interminables que se desplazan al hogar, marcar el punto con el iris, pulgar, el vivir el acoso moral, *bullyng*, *burn out*, entre otros síntomas presentes, que hoy son campos de investigación mismos que nos muestran que algo está ocurriendo en esa relación formación - curriculum-trabajo, González de Ribera (2005).

Así, los nuevos alumnos en formación son aquellos que hoy se encuentran en los recintos educativos, son los nacidos en la generación de la explosión de las instituciones privadas, son aquellos que han llegado perdiendo su seguridad económica, sus derechos a la pensión, han llegado con el desvanecimiento de sus sueños y aspiraciones al trabajo, lo que plantea a las instituciones formadoras que el curriculum, el cuadro docente y de investigación deben formar para resistir, aguantar y sobrevivir con competencias para el darwinismo laboral.

Thomas Hobbes (1984), declaró drásticamente que el valor de un hombre está en su precio, la cuestión del valor adecuado a la fuerza de trabajo. En estos momentos, con una versatilidad y con perfiles de atención con diferenciales, el mercado de trabajo y la educación perciben que es amplio el desfase en que se encuentran, pues no ha existido un acompañamiento de necesidades y de vínculos. Siendo así, se pregunta al modelo educativo cómo adaptar ese salario digno a los egresados, cuando existe una selección natural y cuando se percibe que existe

un fenómeno de movilidad y migración tratando de encontrar y colocarse en las mejores posiciones en el caso de los cargos o perfiles más competitivos. El mercado se contorsiona, pues existe también un excedente de recurso humano, mismo que está dispuesto a venderse a cualquier precio por tener derecho a seguridad social, por aspirar a hacer puntos para conseguir una casa, por ser miembros del grupo de empleados, en resumen “por estar”.

Así, hemos visto que ha crecido el sector de servicios y, la educación ha tenido que crear curricula orientadas a mercados demandantes que no involucren gastos ni costos, participando en la dinámica distintos agentes, políticas públicas y agencias de financiamiento. Ello deja claro que el curriculum debe entenderse como un conjunto de intereses que chocan por la forma en que está estructurado el conocimiento, sus destinatarios y su encuentro con la idea de formación de la epistemología moderna y disciplinar, con un conocimiento lineal, mecánico, secuenciado, predecible, cuantificable.

Las prácticas docentes son de personas que nunca fueron formados para ser docentes o investigadores, los cuales vienen construyendo su práctica sobre modelos basados en el control, la disciplina, silencios y obediencia, midiendo el desempeño académico en la construcción de trayectorias académicas rígidas, obsesionados en la eficiencia terminal absoluta en lugar de itinerarios académicos flexibles, con pausas e intervalos necesarios de formación y de convivencia con la práctica profesional, movilidad académica internacional y nacional, condiciones que solo están dibujadas en documentos ideales, pero apartados de la realidad que nada tiene que ver con el perfil de los usuarios y del contexto.

Si comparamos la educación con una fábrica, podemos cuestionar nuestro control de calidad, los indicadores de calidad total (ISOs) y estándares armados en base a la evaluación

en donde se puede observar como cada vez es más difícil ingresar a la universidad pública, tanto como formando como formadores, por los extensos filtros que se han ido adhiriendo. Un diploma no es suficiente, se requiere mayor formación, otros diplomas, mas certificaciones, refrendos del conocimiento, nos medimos por el número de auditorías en nuestro curriculum, hay que buscar la validez. Es aquí donde el sistema educativo participa proporcionando más cursos sueltos o en formatos de diplomados, especialidades, maestrías, doctorados, pos doctorados. Una licenciatura no es más suficiente, hay que certificar el producto proporcionarle un código de barras de caducidad.

En esta idea, la formación con la realidad de áreas que están agotadas o saturadas, refleja que ha sido imposible cambiar el arraigo de campos disciplinarios tradicionales para construir nuevas elecciones vocacionales. Desde que se abrazó la idea de desarrollar competencias, las instituciones observan que este tipo de formación se tornó insuficiente, pues el alumno en toda su vida ha sido llevado de la mano, cruzando atajos para llegar antes, con los problemas solucionados por los profesores o por sus responsables, creando un ambiente artificial al mundo del trabajo y al mundo de la vida, con la generación de nuevas profesiones con poca inversión, cero laboratorios, cero vinculación con las empresas y retirado de la sociedad y de los verdaderos problemas sociales, aunque con una aureola de glamur y ascenso socioeconómico fácil y rápido.

De allí que observamos que la escuela continua participando con la formación y adoctrinamiento para una dominación con hilos que creen ser invisibles como formas de control social. Pareciera ser que se está del panóptico al sinóptico, lo que significa que los policías se han multiplicado, son muchos y, sin embargo, su rango de control o de dominación es corto, aprendieron a vigilar pequeños tramos son dueños de una puerta, de una llave, un escritorio una instrucción. El panóptico es un

forma de dominación en la cual el sujeto introyecta la norma, en su subjetividad y, están presentes en el día a día educativo, son los nuevos *big brothers* institucionales quienes nos vigilan y, creo que hasta han aprendido a disfrutar y gozar de la vigilancia.

Algunos ejemplos de ello son discursos que los propios académicos se apropian y se vuelven en guardianes de los presupuestos para la investigación, en recursos para las becas, en simulación de proveedores para licitación y en la legitimación de procesos de administración de recursos humanos, en la selección de materiales y lecturas que no hacen el alumno pensar, que les proporcionen un conocimiento acabado. Unger en Harvey (2007) dice que nos hemos convertido en indefensas marionetas del mundo institucional e imaginativo que habitamos. Parecemos incapaces de pensar fuera de las estructuras y normas existentes.

Foucault (1977) y Bourdieu (1988) se quedaron cortos al imaginar la forma en que las instituciones ejercerían su control y disciplina en donde hasta su postura física los identificaría como miembros de un curriculum formativo, con el uso de los recursos e infraestructura, con la elección de materias del perfil formativo, o el tiempo que se requeriría para incubar una determinada habilidad, o seleccionar quien podría acceder a determinadas profesiones a partir de sus recursos financieros, su tipo de salud, sus aspiraciones y, en los tiempos actuales, hasta en la aplicabilidad perversa en las nuevas tecnologías.

Sumado a esta idea, la educación contribuye a través de sus estándares de evaluación a la imposición de sistemas graduales de dificultad (lo conocemos como el alcanzar o no las competencias), lo que entretiene tanto a profesores como alumnos a formar para resolver exámenes por competencias. Sin embargo, se percibe en la práctica, a través de las experiencias de capacitación de profesores activos con más de 30 años de

antigüedad, que los mismos fueron formados para responder a cuestiones conceptuales, enlistar definiciones, jerarquizarlas, pero no saben cómo resolver cuestiones procedimentales y actitudinales. Así, como parte de los rituales de evaluación, esas dosis de angustia son para adiestrarlos, para formar competencias en subordinación y obediencia y así, poder proveer al sistema de la mano de obra necesaria.

De esta forma, se tiene especialistas, si es que se puede decir de esta manera, con supuestos saberes, fragmentados, dueños de una parte del conocimiento e inseguros para saber vender ese conocimiento en pedazos, sin conseguir saber hablar en público, sin poseer una estructura resiliente, sin tolerancia a la frustración y con desconocimiento de sus propias estructuras internas; solo algunos más privilegiados consiguen escalar en la senda laboral, beneficiados en su formación con experiencias en la construcción académica y de redes sociales conseguirán posesionarse más no debido a la formación sino a conjunción de la experiencia educativa de aproximación y convivio con pares académicos socializadores. Así, como formadores, nos cuestionaremos qué se ha hecho para vencer este desafío donde los alumnos deben construir y generar conocimiento nuevo, ser interculturales y agentes de cambio, cuando se revise el paradigma educativo que concibe en hechos un modelo orientado a la transmisión de conocimientos y donde el alumno tiene miedo de pensar y de moverse hacia otro paradigma crítico, reflexivo y prospectivo, emprendedor y vencedor de incertidumbres.

Por otra parte, llama la atención encontrar en educación superior en el posgrado la orientación estricta de algunos programas pensados para la formación profesionalizante o para la investigación, cuando en realidad estas se encuentran en la misma lógica. En el caso de investigación la orientación se estriba en la eficiencia, el tener un proyecto registrado. Si esto es así, entonces eres investigador, pues si desarrollas un proyecto

entonces hay evidencias y se tendrá certeza que se está formando para este fin. Ya en el orden de los posgrados profesionalizantes conseguir formadores que enfrenten riesgos y sean capaces de desarrollar competencias para el desarrollo de proyectos de innovación, aún es un reto. En relación con el alumno debe saber llenar protocolos, formatos, pero es incapaz de articular la teoría con la práctica o elaborar un proyecto de investigación con conciencia social y en el caso profesionalizante capaz de generar su propia empresa. ¿Más cómo formarlo cuando el sistema lo forma para ser dependiente?

Por todo ello, la formación es un proceso muy complejo ya que va más allá de deseos institucionales plasmados en los planes de desarrollo, requiere pensar en cómo los humanos que la conducen consigan salirse de su novela personal, de sus historias de marginación y de exclusión, y consigan cambiar su pensamiento de ser subordinado a dominador, de empleado a empleador, y de ente pasivo a ciudadano crítico y reflexivo. Para ello, el circuito de intervención es más amplio, toca a los formadores repensar la fórmula para conseguir talentos y permitir que los alumnos desarrollen su propio repertorio de competencias y construir un modelo pedagógico que beneficie a más alumnos transformándolos en verdaderos estudiantes

Algunas visiones formativas: la internacionalización de las universidades

Una idea que va tomando fuerza en la formación es la ruptura con la endogamia y, para ello, se requiere pensar en la universidad que se quiere ser, y a dónde se quiere llegar: ser más competitiva, figurar en los rankings internacionales, se atrever hasta alcanzar estándares en docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura. Se debe dejar claro que si se

quiere alcanzar una formación internacional, se debe apostar en todas las áreas, la investigación como la bandera de la calidad. De igual manera, buscar alianzas y diseño de escenarios futuros, imaginarse y trabajar en la universidad que se quiere ser, Gacel Avila (1999).

Este apostar en la internacionalización requiere pensar en una idea de conjunto de la educación, sin áreas estrella y sin división de jerarquías de las ciencias y disciplinas. Mientras existan diferencias y presupuestos orientados solo para algunos de los campos que son reconocidos por sus “rigores científico” y, por el desplazo de otras áreas que reciban aportaciones relativas, los descubrimientos continuarán fragmentados, así como persistirá el crecimiento desigual del reconocimiento.

Una universidad importante no puede tener solo algunas estrellas, todos deben ser sus estrellas, su capital humano como joyas que la distinguen por su ejército crítico en perfiles de profesores e investigadores talentosos por la forma en la que ellos contribuyen a modificar su entorno, la cultura, el medio ambiente, la política, la economía, transformando a su sociedad desde la cotidianidad de la docencia e investigación en diálogo permanente de búsqueda de soluciones para la sociedad.

Para ello, se requiere otro tipo de actitud, pasar del individualismo competitivo hacia el trabajo en grupo, en redes efectivas para contribuir a la productividad de la investigación, lo que implica compartir presupuestos, participar en distintos programas como invitado, tener presencia en diferentes países, convertirse en el peregrino académico. Esto actualmente se considera el origen de la internacionalización, tanto que existe un programa que se llama *Erasmus* en honor al profesor que promovía la movilidad académica, la cual es uno de los indicadores de la directriz de la formación con calidad.

Internacionalizar a la universidad significa revisar el currículo desde una óptica global, significa tener la capacidad de

convocatoria para movilizar a profesores, trasladar alumnos de distintos confines del mundo atraídos por la calidad y perfiles de formación que les permitan conducir los aprendizajes no solo en los espacios académicos, sino también en la propia cultura generando la tolerancia y la diversidad intercultural. Este ejercicio traerá comparaciones, diferencias de formas de vida, de valores, de formas de trabajo, diferencias culturales, pero sobre todo, les permitirá prepararse para entender la diferencia y promover la circulación de ideas, Santos y Hernández (2006).

Es importante que producto de esta apertura hacia el mundo a través de la educación, descubramos que tenemos para compartir con el mundo el campo de la formación. Los problemas sociales se caracterizan por su mutación, se han tornado resistentes, hemos pasado del hambre a la obesidad, de la violencia al *bullying*, de la basura al lujo, de la inundación a los tsunamis, del trabajo a la esclavitud, de la muerte al espectáculo, la salud como consumo y, todos ellos se han tornado los campos de diálogo con la formación.

La gestión en docencia deberá crear nuevos formatos, analizar y evaluar curricularmente los contenidos y la bibliografía, ofrecer los cursos que se tienen en otros idiomas, crear equivalencias, estudiar la idea de un calendario internacional, propiciar hacer atractivos los intercambios, insertar a profesores y alumnos a proyectos con financiamiento, facilitar las condiciones de vida, agilizar las visas, entre otras cosas. Esto implica pensar en el reclutamiento, en la divulgación, en la mercadotecnia al buscar a profesores que hayan tenido experiencia internacional, que estén produciendo, que estén construyendo líneas de investigación propia, que estén asesorando alumnos y que traigan en su equipaje redes con otros pares: este sería un perfil deseable de atracción internacional y en el impacto a la dimensión internacional del curriculum.

Algo que ya hemos visto que está funcionando es el atender la formación de talentos desde las estancias en proyectos de investigación, la iniciación científica retribuida con una beca, invitando a los alumnos sobresalientes y con vocación científica a publicar conjuntamente, así como el enviarlos a eventos científicos, a defender su argumentación y desarrollo de posturas críticas desde la licenciatura y, con mayor obligatoriedad en el posgrado.

Una puerta que consideramos para este tránsito hacia la internacionalización es la página de la universidad que debe estar en todos los idiomas, divulgando el entorno, las investigaciones y la forma en que se construye la verdadera extensión universitaria, acercando al diálogo entre los investigadores y la sociedad con un lenguaje para todos, llegar a las masas democratizando la educación en la oferta presencial y a distancia.

Formación de talentos y de técnicos

La investigación “Mind the talent Gap” de la Deloitte en la revista “CIO” indica que hoy las organizaciones enfrentan a una significativa escasez de talentos TI- y que las actuales estrategias de retención y desarrollo de los mismos, no son suficientes para llenar estas lagunas. La demanda de técnicos formados no está siendo atendida con éxito por las universidades. Se necesita una actualización de los currícula a nivel técnico. Actualmente, se está recertificando por medio de la inversión en entrenamientos, lo que también aumenta el valor de esta educación, impactando directamente en la permanencia y en la lucha en la oferta laboral de las promociones. En educación, esta experiencia no ha sido exitosa, pues por el rezago educativo aún presente, las familias aspiran a colocar un diploma en la pared de licenciado, más que la de un técnico.

Esta necesidad de formación se refleja en la preparación para la vida diaria, y va más allá de hablar en público, leer, escribir o argumentar. Se percibe que existen jóvenes que no entienden de matemáticas ni de ciencia, ellos no van a conseguir un buen empleo o su autonomía, lo que se les puede garantizar es una esclavitud a todos aquellos que revelen su ignorancia, refrendando la vulnerabilidad e invisibilidad histórica que poseen los indígenas, los negros, las mujeres, los discapacitados, entre otros, por lo que es urgente atender este desafío.

Nosotros tenemos el problema de ausencia de formación técnica y esta es explicada por el alto peso que la educación superior posee. Mismo encontrando que existen lagunas académicas, los jóvenes y sus familias apuestan a la formación por la vía de la opción privada alternativa y de dudosa calidad, encontrando la ruta para ser propietarios de credenciales académicas; sin embargo, en muchos casos, acaban por ocupar niveles más inferiores en el trabajo de los que podrían obtener si hubieran apostado a una formación técnica.

Se suma a esta laguna la política actual que no desea la reprobación en la educación básica, lo que ocasiona el no alcanzar los niveles básicos de prerequisites para conocimientos más complejos. Y así, este tipo de estudiantes solo consiguen alcanzar como máximo formativo la enseñanza secundaria o preparatoria, ingresando en el caso de elección vocacional el nivel que sus familiares poseen, formar una familia ocuparse en actividades propias de la comunidad chatarrero, taquero, comercio informal o artesanal, etc., o aspirar a ser reclutado por el crimen organizado seducido por la narco estética y la narco música, los narco valores y los narco recuerdos.

Por otra parte, este vacío educativo es histórico en nuestro contexto ya que se ha perdido más de un siglo de inversión, lo que ha originado una autoexclusión humana. La historia muestra como Europa, Rusia, Cuba y ahora los países asiáticos es-

tán apostando en la educación. En nuestro país, se suma otro fenómeno al problema de ausencia de técnicos o de estudiantes que consiguen salidas terminales desde niveles inferiores ya que se está apostando a la modificación de las curricula intentando a que ellas permitan al joven dotarlo de habilidades de desempeño laboral, esto aún no se ha logrado: ahora se tiene el incremento de la generación de jóvenes “nini”. Jóvenes que no estudian ni trabajan, viven con sus padres cobijados por los miedos familiares y con el permiso de que sea el tiempo el que les traiga la maduración.

Lo cierto es que se ha pasado de una sociedad agrícola a una industrial y ésta exige ciertos requisitos educativos y de valores. En la sociedad de la información se incrementa la necesidad de formación y de saber resolver problemas, así como de formar para adquirir un capital cultural. Aún no se sabe que tanto se consigna mudar esta realidad, mismo con la cooperación de las políticas afirmativas de los auxilios y becas, ya que cada vez son más los alumnos que las poseen y ellas son de todo tipo; sin embargo aún el desempeño de las mismas es cuestionable. Como formador se percibe que los grupos en la medida que avanzan en sus trayectorias académicas se van estrechando, así se posee cada vez más grupos pequeños y distancias más complejas en la aplicación y retorno de estos beneficios.

También, se ha observado que está apareciendo otro desafío de la formación, los jóvenes que están comenzando a trabajar, lo que está ocasionando problemas al modelo pedagógico universitario, pues el profesor no sabe cómo conducir las clases ante ese fenómeno. Pareciera ser que estamos ante avances y retrocesos mundiales donde la novela personal de los usuarios se impone. Se continúa viendo que existen mujeres jóvenes que se quedan en casa por cuidar a los hijos y, mujeres maduras que no continúan sus estudios porque están ya desfasadas del discurso de los jóvenes, condición que preocupa, pues la sociedad se ha llenado de discursos modernistas, más aún convive con

prácticas de evolución deseable que están entrampadas en la telaraña de la formación.

Reflexión final

Finalmente, se perciben que existen múltiples desafíos compartidos por la sociedad, importando y exportando problemas, nos queda claro que debemos formar ciudadanos para vivir en una sociedad desigual, pero al menos con equidad de oportunidades. Solo que para ello, tendremos que mudar de paradigma y cambiar la interpretación que hemos aprendido de forzar la enseñanza y no los aprendizajes. Aún existe la idea de que los alumnos deben saber de matemática, de química, de física, español o inglés y seguimos persiguiendo inconscientemente la formación fragmentada, cuando el objetivo de la educación es que los alumnos aprendan a ser personas, seres sensibles, humanos, capaces de saber y de conocerse, descubrir que es lo que quieren de la vida, ser seres autónomos con valores y autosuficientes, pero sobre todo, críticos de su entorno, por lo que se tendrá que descubrir el camino en la formación en una docencia e investigación centrada en recuperar las autoestimas perdidas históricamente y encontrar dentro de la desigualdad las áreas de oportunidad para todos.

Bibliografía

BOURDIEU, P. *La distinción*. Madrid: Taurus, 1988.

FOUCAULT, M. *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Penguin Books, 1977.

HARVEY, D. *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal, 2000.

HOBBS, T. *Leviatã ou matéria: forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Col. Os Pensadores).

GACEL AVILA, J. *Internacionalización de la Educación Superior en América y el Caribe*. Guadalajara, Jalisco: Asociación Mexicana para la Educación Internacional, 1999.

GONZÁLEZ DE RIVERA, J. L. *Las claves del Mobbing*. Madrid: Ed. Eos, 2005.

SANTOS LÓPEZ, A.; HERNÁNDEZ, A. E. La ilusión de la internacionalización: una experiencia de movilidad estudiantil en la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). In: SEMEAD, 10. *Anais... USP*, Brasil, 2006.

UNGER, R. *False necessity: Anti-necessitarian social theory in the service of radical democracy*, Cambridge. In: HARVEY, D. *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal, 1987. 2007

Educação e reconhecimento: contribuições da educação popular

Telmo Marcon*

Considerações iniciais

No presente texto, pretende-se aprofundar alguns aspectos das políticas educacionais brasileiras do ponto de vista do reconhecimento e das experiências educativas construídas, especialmente, no âmbito da educação popular. As experiências educacionais construídas desde a chegada dos jesuítas no Brasil até a década de 1950 praticamente desconhecem a existência de diferenças socioculturais. A educação, mesmo quando voltada para os indígenas, não os reconheceu como sujeitos e, por isso, foram tratados como objeto de catequese e civilização. O negro e o *mestiço* sequer tiveram acesso à educação formal. Consequentemente, os indicadores apontam que a exclusão da educação escolar permaneceu elevada até o final do século XX e ainda persistem, no século XXI, graves problemas. As experiências educativas desenvolvidas no âmbito da educação popular, de modo especial desde a

* Doutor em História Social pela PUCSP. Pós-doutorado em educação intercultural pela UFSC. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

década de 1950, fazem duras críticas a esses problemas históricos, mas, ao mesmo tempo, reafirmam as possibilidades de reconhecimento de sujeitos que historicamente ficaram à margem da educação formal. As experiências de educação popular não são apenas alternativas de educação, mas também de empoderamento e de cidadania.

Uma rápida olhada para a história da educação no Brasil permite visualizar dois problemas recorrentes: o não acesso à escola para a maioria da população (mais ainda quando se trata do ensino superior) e a dificuldade das instituições educacionais em reconhecer os diferentes atores sociais presentes na escola como sujeitos. Assim, durante séculos, parcelas significativas da população sequer tiveram acesso à educação formal, e, em muitas situações, a inclusão na escola não significou um efetivo reconhecimento. Em contrapartida, experiências de educação popular, especialmente com jovens e adultos, conseguiram dar conta de um duplo desafio: alfabetizar no sentido amplo (dominar a leitura do texto e da realidade e escrever) e desenvolver experiências de reconhecimento e de cidadania.

Uma das críticas mais contundentes à educação escolar no Brasil é de que ela não conseguiu democratizar o acesso, pelo menos até a década de 1980, nem assegurar a permanência dos alunos na escola. Em contrapartida, experiências alternativas de educação popular, além de atenderem setores sociais marginalizados social e economicamente, conseguiram avanços importantes em relação à alfabetização e, também, na conscientização, para usar a expressão de Freire. Dessas experiências, buscar-se-á extrair elementos que ajudem a pensar a educação formal e o reconhecimento dos sujeitos enquanto condição para a cidadania. O potencial político-pedagógico e de cidadania presente nas experiências de educação popular continua a interrogar a educação formal sob vários aspectos, de modo especial a capacidade de empoderar os alunos e criar as condições para o

ingresso no mundo letrado através da alfabetização, entendida como capacidade de domínio da escrita e da leitura da realidade.

Para dar conta desses desafios, o texto parte de uma análise da educação escolar no Brasil, particularmente daquela desenvolvida pelos jesuítas, fazendo uma crítica à pedagogia escolástica e à sua impossibilidade de incorporar os diferentes atores enquanto sujeitos históricos, mas também confrontando esses aspectos com os avanços conquistados com as experiências de educação popular. Das experiências de educação popular, buscaram-se elementos que possam ajudar na qualificação da educação formal.

Educação escolar no Brasil

A educação formal no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até a década de 1950, atendeu, basicamente, as elites. Os demais setores permaneceram à margem e, quando ingressaram na escola, não foram tratados como sujeitos, mas como objeto do conhecimento.

A educação formal no Brasil ficou por mais de dois séculos sob a responsabilidade, quase exclusiva, dos missionários jesuítas. A análise feita por Bosi (2000, p. 26-63) evidencia que alguns padres jesuítas assumiram uma postura sensível em relação aos índios, condenando a escravidão e as atitudes de alguns senhores de escravo. No entanto, predominava uma orientação pedagógica escolástica e uma compreensão de educação que concebia o ensino como meio de converter os indígenas à civilização; ou seja, ensino e catequese confundem-se. Com isso, a educação assume uma função político-religiosa que conduz ao reconhecimento do poder da metrópole (político) e da igreja (religioso). A educação escolar é vista dessa ótica, e a ação pe-

dagógica é organizada dentro desses referenciais. Essa é, aliás, a missão da ordem jesuítica.

A pedagogia escolástica jesuítica é sistematizada, desde o final do século XVI, no *Ratio Studiorum*¹ (Franca, 1952). Nesse documento, estabelecem-se regras para os membros da ordem religiosa e detalham-se normas, procedimentos e castigos em relação aos alunos internos (voltados à formação de padres), bem como aos externos. O *Ratio Studiorum* trata dos conteúdos a serem estudados, dos procedimentos avaliativos, da escolha dos educadores e das condições gerais de aprendizagem e, ao abordar as “regras do Provincial”, define os seguintes objetivos da educação:

Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação (Franca, 1952, p. 1).

Está presente, aqui, uma compreensão de educação que concebe o ensino como catequese. Ao definir as regras comuns a todos os professores, o método estabelece que antes do início das aulas é preciso rezar. “Para que se lhes conserve isto na memória, antes de começar a aula reze uma breve oração apropriada, que professor e alunos deverão ouvir de cabeça descoberta; ou, pelo menos, faça ele, de cabeça descoberta, o sinal da cruz e comece” (Franca, 1952, p. 13).

Nas regras estabelecidas para os alunos externos da Companhia, o método pedagógico propõe procedimentos autoritários para corrigir possíveis desvios.

¹ A primeira edição do *Ratio Studiorum* data de 1599.

Entendam que, em tudo quanto se refere ao estudo e à disciplina, se forem ineficientes as ordens e os avisos, recorrerão os Professores ao corretor para puni-los. Os que recusarem aceitar o castigo, ou não derem esperança de emenda ou incomodarem os colegas e com o seu exemplo lhes forem prejudiciais, saibam que serão despedidos dos nossos colégios (Franca, 1952, p. 53).

O método detalha os comportamentos aceitos, revelando que quem não seguia as orientações era objeto de castigo, chegando, nos casos mais graves, a ser expulso do colégio. O *Ratio Studiorum* é um documento de referência para a ordem jesuítica, ou seja, serve de base para a atuação em todos os lugares, independentemente dos contextos e das culturas.

A expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, 210 anos depois da sua chegada, aprofundou ainda mais os problemas educacionais já existentes, na medida em que não houve qualquer proposta alternativa que pudesse organizar a educação escolar, nem quem os substituísse com a mesma estrutura e recursos humanos qualificados.² Foram dados, assim, os primeiros passos na organização da educação escolar nos três primeiros séculos desde o início da colonização portuguesa. Segundo Azevedo, quando da expulsão, os jesuítas possuíam na colônia “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia” (1999, p. 524). Dada a extensão do Brasil conhecido e colonizado nesse período, vê-se que esses dados não são muito expressivos.

Desde 1759 até a década de 1920, poucos avanços ocorreram em relação à educação escolar. Conforme dados sistematizados por Lourenço Filho (apud Romanelli, 1999, p. 62), no ano de 1900, 65,3% da população brasileira com mais de 15 anos eram de analfabetos; em 1920, esse índice sobe para 69,9%; em 1940, baixa para 56,2%; em 1950 chega aos 50%; e, em 1960,

² No *Ratio Studiorum* há um conjunto de normas relativas à formação e à escolha dos professores para atuarem nas escolas sob a responsabilidade da ordem.

está em 39,5. São indicadores elevadíssimos, especialmente considerando as sequelas do analfabetismo e também o fato de que esse problema estava sendo resolvido em outros países. No início dos anos de 1960, enquanto no Brasil 40% da população com mais de 15 anos continuava analfabeta, Cuba, mesmo com todos os problemas econômicos e políticos decorrentes da revolução de 1959, conseguiu, em 1961, desenvolver uma grande cruzada pela erradicação do analfabetismo e chegar ao final daquele ano com analfabetismo zero.³ O Museu da Alfabetização em Havana atesta o envolvimento de muitos sujeitos e a opção política pela erradicação do analfabetismo, preservando a memória dessa cruzada. Por que Cuba resolveu esse problema, enquanto outros países, com melhores condições econômicas, não conseguiram?

Experiências de educação popular: reconhecimento e cidadania

Na década de 1920, os vários movimentos que surgem no Brasil (semana da arte moderna, Coluna Prestes, tenentismo, movimentos operários, Partido Comunista, movimento dos pioneiros da escola nova, entre outros) denunciam os graves problemas sociais e as desigualdades econômicas, a corrupção político-eleitoral, a *importação* de teorias e modelos prontos e a incapacidade do país de pensar a si mesmo. Cabe destacar, aqui, o movimento dos pioneiros da escola nova que foi se constituindo na década de 1920, publicando o Manifesto em 1932. Esse é um dos primeiros documentos a fazer uma análise da realidade, formulando uma concepção de educação, defendendo uma pedagogia ativa e propondo um projeto de desenvolvimen-

³ Em 1961, foi desencadeada a campanha de erradicação do analfabetismo em Cuba, movimento que logrou resultados extremamente positivos. Ao final de 1961, Cuba foi declarado o primeiro território livre de analfabetismo na América Latina.

to para o país no qual a educação ocupa um importante lugar. Nele são destacadas inúmeras questões, entre as quais, a incapacidade dos republicanos em resolver os problemas básicos da educação; a ausência de um projeto consistente e coerente; o fato de a pedagogia predominante ser tradicional, autoritária e verbalista; a falta de um projeto efetivo de educação pública; o alto índice de analfabetismo; e a ausência de um plano nacional de educação. Ao mesmo tempo, o Manifesto anuncia a necessidade de o Estado responsabilizar-se por uma educação pública, laica e gratuita, baseada numa pedagogia ativa, além da demanda de construir um projeto de educação para o país. Os pioneiros iniciam o Manifesto destacando o papel da educação e, ao mesmo tempo, fazendo uma avaliação crítica do seu lugar nas políticas educacionais desde a proclamação da República.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (Ghiraldelli, 1990, p. 54).

Esse pequeno recorte do Manifesto dimensiona algumas questões identificadas pelos pioneiros no que se refere à educação no Brasil, problemas crônicos não resolvidos. Ao mesmo tempo, reconhece o papel ativo da educação no desenvolvimento das forças produtivas e a necessidade de modernizar a estrutura educacional e os métodos pedagógicos. É nesse contexto (iní-

cio dos anos 1930) que a educação brasileira passa a ser tratada de modo mais organizado. Pela primeira vez, é criado um órgão com a função de pensar e coordenar a educação, o “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”. As reformas que ocorrem a partir de então fazem avançar algumas questões, mas não conseguem resolver os problemas estruturais, entre os quais, os elevados índices de analfabetismo, os altos índices de reprovação e evasão. Vários fatores contribuem para a reprodução desses problemas. Conforme dados apresentados por Romanelli (1999, p. 137), dos 100% de alunos que ingressaram no ensino secundário, ciclo fundamental, apenas 50,64% concluíram seus cursos, entre 1937 e 1943, ou seja, nesse período, 49,36% reprovaram ou evadiram. Evidentemente, as causas são diversas, mas isso já permite dimensionar a questão. Quem são esses alunos que evadiram ou reprovaram e não concluíram o curso? Quem frequentava as escolas? Quais as possibilidades para os pobres e os filhos de trabalhadores vencerem os desafios da estrutura curricular? As escolas estavam localizadas no meio urbano ou rural?

É nesse cenário que ganha relevância a educação popular, a qual se desenvolve no Brasil e na América Latina para fazer frente aos desafios da marginalização da educação formal de significativos contingentes de pessoas. Quais os principais desafios que a educação popular enfrenta? Entre as suas principais contribuições, pode-se destacar: a alfabetização, ou seja, permite superar os altos índices de analfabetismo; o desenvolvimento de pedagogias alternativas; a iniciativa de educar setores e classes sociais marginalizados política, social e economicamente; a articulação do ensino (aprender a ler e escrever) com a formação política, ou seja, a politização.

As experiências de educação popular nascem e desenvolvem-se à margem dos poderes públicos, por iniciativa de pessoas, instituições e organizações comprometidas com a cidadania.

Segundo Scocuglia (2001), os vários movimentos de educação e cultura popular, com destaque para os “Círculos de Cultura”, o “Movimento de Cultura Popular”, em Recife; “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal, Rio Grande do Norte (Góes, 1991); “Movimento de Educação de Base” (Wanderley, 1984), entre outros, não permaneceram como campanhas para acabar com a doença e o analfabetismo; eles avançaram.

Propuseram-se a alfabetizar adultos, mas segundo se pode depreender da ideia de seus líderes, na perspectiva da valorização da cultura e da educação popular. Embora continuassem sob o patrocínio do Estado, sob seu financiamento, esses movimentos transcenderam o controle estatal e imiscuíram-se na sociedade civil, aprofundando raízes (Scocuglia, 2001, p. 51).

A aproximação desses movimentos e organizações com o Estado ocorre à medida que vão se consolidando. No entanto, como já dito, eles se constituem e se desenvolvem à margem do Estado e dos grupos dominantes.

A história dessas experiências já está registrada, mesmo que seja possível reinterpretá-las à luz de novas questões postas pelo tempo presente, conforme recomenda Santos, quando fala da necessidade de propor uma mudança na compreensão dos fatos a cada momento histórico e de “reinventar o passado de modo a restituir-lhe a capacidade de explosão e de redenção” (2008, p. 54). Essa possibilidade, portanto, deve ser permanentemente posta, embora não seja isso que interessa aqui, na medida em que não se trata de reconstruir experiências de educação popular, mas de extrair delas elementos que fundamentem uma perspectiva educacional crítica e emancipatória que reconheça e valorize os sujeitos no âmbito da educação formal.

Como já foi observado, a perspectiva autoritária da pedagogia escolástica utilizada pelos jesuítas e por outras instituições educativas reconhece apenas o educador como sujeito. O pro-

fessor é o portador da verdade, e os alunos são tratados como objeto do conhecimento. Essa pedagogia superestima a razão e desconsidera outras dimensões da vida e das práticas sociais na construção do conhecimento. As experiências de educação popular propõem uma nova compreensão pedagógica na qual os sujeitos são pensados integralmente, e não apenas como razão. O reconhecimento de múltiplas dimensões que se entrecruzam nas práticas socioculturais, entre as quais, a simbólica, a afetiva, a econômica, a cultural, a religiosa, constituem-se no ponto de partida da educação popular. O método Paulo Freire, sistematizado por Brandão (1981), põe em evidência que os significados atribuídos pelos sujeitos ao seu contexto e às palavras não podem ser negligenciados pelos educadores populares. Ao contrário, a educação tem de partir das experiências dos sujeitos para, então, desenvolver as práticas educativas transformadoras das pessoas e das realidades.

Sendo o conceito de experiência fundamental para a educação popular, cabem algumas considerações. Uma importante análise desse conceito foi feita por Edward Thompson (1981). Ao questionar a compreensão estruturalista do marxismo ortodoxo de Louis Althusser, ele reivindica a necessidade de colocar em pauta a dimensão da experiência, dedicando, na obra *Miséria da teoria*, um capítulo para esse conceito, o qual denomina: “O termo ausente: a experiência”. Como historiador, está preocupado em investigar as diferentes experiências que os sujeitos realizam concretamente. A sua contribuição, no entanto, não se limita ao campo da história, pois como educadores também trabalhamos com as experiências dos educandos. O que Thompson entende por experiência?

E quanto à experiência fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão (sistemas que o próprio rigor da disciplina em Ricardo ou no Marx de O CAPITAL, visa excluir): parentesco, costumes, as regras

visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias - tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todo o processo histórico, sistemas que reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiências de classe peculiares) sua expressão sobre o conjunto (1981, p. 189).

Como afirma Thompson, a experiência diz respeito às dimensões profundas da vida e envolve valores, sentimentos, normas, comportamentos, práticas de luta e resistência, de religiosidade, entre outras. Sendo experiência formativa, envolve relações pedagógicas construídas democraticamente, visto que para a pedagogia tradicional não se fala em relação, mas em imposição.

É nas práticas sociais que os sujeitos constroem suas experiências, que precisam ser reconhecidas socialmente e trabalhadas do ponto de vista do conhecimento. Para tanto, é fundamental a incorporação de novos paradigmas que valorizem uma compreensão mais ampla dos conhecimentos e das práticas socioeducativas. As experiências dominantes tendem a valorizar as experiências hegemônicas e silenciar ou descaracterizar as demais. A educação formal tem atuado hegemonicamente na afirmação de valores das culturas dominantes e negado os modos de vida dos *oprimidos*. A história da educação escolar está repleta de experiências de dominação, denunciadas por Paulo Freire como constitutivas da educação bancária. São relações que perpassam as práticas escolares e impõem, de forma autoritária, conteúdos estranhos e alheios à vida dos sujeitos e, portanto, incapazes de problematizar a realidade dos educandos. A educação bancária reproduz valores e conhecimentos reconhecidos pela cultura hegemônica. Vários educadores denunciaram essa postura, entre os quais, Charlot (1979), Freire (1981) e Bourdieu e Passeron (1982). Esse modelo de educação é incapaz de reconhecer que os diferentes sujeitos constroem

experiências e que estas podem ser reconhecidas e trabalhadas pedagogicamente e, através de uma reflexão crítica, contribuir para a valorização das pessoas e do seu reconhecimento como sujeitos.

Na sequência, pretende-se extrair alguns elementos das experiências e reflexões sobre a educação popular sistematizadas por vários autores, entre os quais, Wanderley (1980, 1984), Brandão (1980, 2002), Freire (1981), Fávero (1983), Hurtado (1993), Martinic (1994), Puigrós (1994), Sirvent (1994), Fundef (1995), Fleuri (1997), Costa (1998), Souza (1998, 1999), Scocuglia e Neto (1999), Scocuglia (2001), Onçay (2006), Carrillo (2010). Com base nesses autores, podem ser extraídos alguns elementos importantes que emergem das experiências de educação popular e que podem ajudar a pensar em processos educativos formais.

a) O conhecimento vai além da escola e da academia

Essa questão não é novidade, embora seja necessário insistir na tese de que as pessoas constroem conhecimentos de múltiplas formas, assim como elaboram e sistematizam essas experiências. A escola é, sem dúvida, uma importante instituição, mas não é única. O princípio de que os sujeitos constroem conhecimentos mesmo não tendo passado pelos bancos escolares tem de ser reconhecido e valorizado no próprio trabalho pedagógico. A pedagogia tradicional é incapaz de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos produzidos pela humanidade, de modo especial pela ciência, com os saberes constitutivos do senso comum, ou seja, dos conhecimentos espontâneos. Tanto a pedagogia positivista proposta por Durkheim quanto a pedagógica escolástica proposta no *Ratio Studiorum*, utilizada pelos jesuítas e por outras instituições educativas, não valorizam as experiências como parte do conhecimento. Exatamente por não

reconhecerem essas dimensões da realidade, pejorativamente caracterizadas como conhecimento comum ou vulgar, é que consideram e tratam os alunos como objeto de conhecimento; ou seja, a educação tem a função de transmitir os conhecimentos sistematizados e os alunos, de reproduzi-los.

A educação popular parte do pressuposto que os educandos possuem conhecimentos que foram sendo construídos de múltiplas formas, os quais, por conterem equívocos e incoerências, precisam ser trabalhados. Experiências de educação popular atestam o quanto é importante partir do contexto dos educandos para, então, ampliar as reflexões em vista da qualificação do conhecimento, da conscientização e da atuação política. A pergunta pela historicidade do conhecimento científico conduz a outras formas de pensar o próprio conhecimento. A ciência desenvolveu-se a partir de interrogações, ou seja, da problematização da realidade. A questão é que a educação formal tende a produzir um movimento inverso, ou seja, inicia-se pelas conclusões e pelos resultados, e não pelo processo de construção do conhecimento. Já a educação popular parte das experiências para produzir conhecimentos e teorizar. É o que Hurtado denomina de “partir da prática”, ou seja, “da prática-teoria-prática” (1993, p. 43-56).

b) A educação popular propõe uma pedagogia alternativa

As experiências de educação popular desenvolvem-se em contextos diferentes do escolar. Por nascer à margem dos sistemas oficiais e hegemônicos, ela é mais flexível e tem liberdade para construir alternativas e deixar fluir a força utópica e transformadora que existe nas experiências. Por estabelecer um diálogo mais estreito com movimentos e organizações sociais que reivindicam transformações, aumenta as possibilida-

des para a criatividade que não pode ser identificada com espontaneísmo. A pedagogia da educação popular tem de ser capaz de problematizar e ajudar a compreender o mundo em que os sujeitos vivem, muitas vezes, na condição de objetos. Essa perspectiva pedagógica possibilita, entre outras ações, aproximar os conhecimentos sistematizados com as experiências existentes na realidade, tendo em vista pensar criticamente a realidade e empoderando os educandos. Uma das questões que retorna, sistematicamente, ao debate diz respeito às possibilidades de a pedagogia da educação popular contribuir com a educação formal. Há elementos dessa pedagogia que podem ser utilizados no âmbito das escolas, como evidenciam experiências concretas. No entanto, é preciso ponderar que são diferentes contextos socioculturais, políticos e econômicos. Os sujeitos da educação popular revelam, em geral, elementos de identidade muito similares, o que facilita o desencadeamento das práticas educativas, bem como a identificação de eixos temáticos comuns. Os contextos da educação formal são muito mais diversos em termos de constituição dos sujeitos, de valores, interesses e projetos.

c) O diálogo como componente pedagógico

A capacidade de dialogar é própria da natureza humana. Entende-se o conceito de diálogo no sentido etimológico do grego: *διά*, que significa separando, dividindo, por um lado e por outro, aqui e ali, diferentemente, em parte, um com outro ou contra outro; *λογος*, que significa palavra, dito, argumento, conversação, razão, inteligência, juízo, opinião, justificação, explicação. Assim, diálogo é uma predisposição para estabelecer uma interlocução a partir de lugares distintos. O diálogo somente ocorre quando há diversidade e onde as partes estejam predispostas a fazer da diversidade a possibilidade de cresci-

mento. Para que o reconhecimento entre distintos sujeitos torne-se efetivo, é fundamental o diálogo como mediação. Quando Paulo Freire insiste na *Pedagogia do oprimido* na potencialidade do diálogo, é porque compreende que ele contém potencialidades pedagógicas importantes: não pode haver diálogo quando apenas uma parte fala e a outra silencia; a experiência que cada um constrói a partir do seu lugar tem de ser socializada e enriquecida com as demais. Nessa pedagogia, ninguém pode ser considerado tábula rasa, isento de experiências ou de conhecimentos. Todos têm saberes e conhecimentos que precisam ser partilhados e enriquecidos, entre os quais, pode-se reconhecer aqueles produzidos pela ciência. A pedagogia dialógica abre espaços para que isso se torne realidade, e a educação formal pode extrair desse princípio ensinamentos importantes.

d) Educação popular: potencialidade emancipatória e empoderamento

A pedagogia do oprimido tem como horizonte o engajamento na luta pela libertação pessoal e social que envolve a dimensão estrutural da sociedade. A educação popular, na medida em que parte das experiências, problematizando-as, abre perspectivas importantes para a transformação social e a superação da opressão. A alfabetização não é uma categoria exterior aos sujeitos, mas exige um compromisso que envolve o domínio dos códigos da escrita, além de uma compreensão das relações de poder, visando à emancipação social. É o que Freire denomina de “conscientização”. Essa pedagogia tem de ser bem compreendida, visto que os oprimidos não se libertam espontaneamente, mas em determinadas condições. Tanto Paulo Freire (1981) quanto Alberto Memmi (1997) são enfáticos quando reconhecem que a condição de opressão desumaniza, do mesmo modo que pode aparentar segurança aos oprimidos.

Ser sujeito exige ter comprometimento e assumir os rumos da história, sendo dela protagonista. O movimento dialético entre a prática-reflexão-prática possibilita que, no próprio movimento de transformação, as questões emergentes sejam reinterpretadas e, por conseguinte, superadas. Daí a capacidade da educação popular de empoderar as pessoas e as comunidades. O discurso hegemônico tem insistido, direta ou indiretamente, em especial nas últimas duas décadas, que os excluídos ou dominados não têm condições e possibilidades de transformar as realidades e conquistar melhores condições de vida. A insistência em naturalizar as desigualdades e atribuir às forças do mercado o *status* de determinantes da estrutura social procura retirar dos oprimidos a capacidade de luta política e a superação das relações de opressão. Esse discurso insiste na ideia de que eles não têm capacidade para mobilizarem-se. No âmbito da educação popular, o diálogo com as experiências possibilita compreender como as desigualdades e discriminações foram sendo construídas historicamente, e, com isso, abrem-se novas perspectivas de empoderamento das pessoas e das comunidades para transformar. A educação popular não tem razão em si mesma; antes precisa abrir possibilidades de participação em movimentos e organizações sociais que lutam e acreditam que um novo mundo é possível, conforme enuncia o lema do fórum social mundial. A fecundidade do pensamento de Paulo Freire, entre outros educadores populares, está no fortalecimento da consciência política e na capacidade das pessoas.

e) Educação popular e participação democrática

Por trabalhar com grupos que possuem identidades mais homogêneas, a educação popular tende a criar condições favoráveis para uma participação democrática mais ampla e profunda. O reconhecimento e a emancipação exigem novas for-

mas de organização do poder e de partilha das responsabilidades. A participação efetiva nas discussões sobre os rumos e os encaminhamentos das práticas educativas é fundamental para que os sujeitos possam assumir responsabilmente as tarefas. A experiência democrática implica a capacidade dialógica e uma permanente postura avaliativa. Por trabalhar com a pedagogia da práxis, a educação popular necessita descentralizar o poder, de forma que todos os envolvidos assumam-se como sujeitos.

Em que a educação popular pode contribuir para uma educação democrática? Uma gestão democrática exige dos gestores capacidade de diálogo e de condução das decisões. A cidadania não se realiza sem a participação efetiva dos envolvidos no processo educativo. Por isso, uma gestão democrática não pode conviver com um poder centralizado e autoritário. Também por isso, exige paciência e capacidade de condução. A construção de consensos mínimos nem sempre é fácil e, às vezes, é impossível. Conviver com a diversidade configura, certamente, um dos maiores desafios que só uma gestão democrática poder nos dar.

f) Educação popular e utopias

A palavra “utopia” deriva do grego ο , que significa negação, e τπος, que significa lugar, sítio, espaço de terreno, país, território, localidade (Pereira, 1976). As traduções mais corriqueiras de utopia, como ilusão, nenhum lugar, fantasia, não dão conta da profundidade e da dialética que o conceito contém. A ού (negação), nesse caso, não nega a possibilidade. Pelo contrário, utopia aponta para um horizonte que não é o chão, o lugar, o espaço que está aqui na nossa frente ou o qual se pisa. A utopia pode ser traduzida pelo não imediato, aliás, é a negação do imediato. É o que está à nossa frente e contra o que somos forçados a caminhar, sabendo que jamais o alcançaremos. A utopia, assim como a teoria, quando se torna real, deixa de

existir. Teoria e utopia precisam manter suas identidades, que vão além do empírico e do imediato. As experiências de educação popular conseguiram produzir análises críticas da realidade como também projetar o futuro. Daí a definição de utopia não como ilusão, senão como esperança que se projeta para além do imediato, mas que forja um movimento a partir do lugar onde se está. Utopia exige projetar para além do agora, mas partindo do tempo presente, lendo o passado de uma perspectiva crítica e projetando possibilidades de transformação das relações de poder e da sociedade. A educação popular consegue mobilizar as pessoas a partir de onde estão, para projetar a construção de novas perspectivas pessoais e coletivas.

Considerações finais

A tomada de consciência das condições de opressão dificilmente deixa as pessoas no mesmo patamar em que estavam. As mudanças de comportamento podem surpreender, em determinadas circunstâncias, os que historicamente dominaram e nunca se colocaram no lugar de aprendizes. A cultura autoritária está instalada em diversos setores e instituições da sociedade, entre os quais, a academia e a imprensa. Muitos ficaram surpresos e outros, rebelados com a eleição do presidente Lula, um migrante nordestino e analfabeto, e não lhe pouparam críticas exatamente por essa razão.

O que mais impressionava os setores reacionários da sociedade rio-grandense no início dos anos 1980, por exemplo, era que agricultores sem terra e analfabetos contestavam os argumentos apresentados pelo governo estadual, seus burocratas e os agentes repressores, respaldados por setores da imprensa críticos da reforma agrária. De imediato, buscaram explicações exteriores aos sujeitos, acusados de serem manipulados por religiosos, políticos e sindicalistas. A lógica é sempre a mesma:

acusar de incapacidade e, quando os oprimidos reagem, denunciá-los de estarem sendo manipulados. A cultura autoritária brasileira tem sido incapaz de reconhecer que os oprimidos podem reagir na medida em que tomam consciência das suas realidades e das estruturas de poder e dominação existentes na sociedade.

As reflexões aqui apresentadas busca estabelecer confrontos entre concepções pedagógicas autoritárias e emancipadoras. No âmbito da educação popular, foram sendo produzidas experiências importantes que continuam tendo muita atualidade. Em confronto com as experiências dominantes de educação formal, que, no Brasil, não conseguiram superar os graves desafios históricos de analfabetismo e exclusão, a educação popular tem conseguido desenvolver processos educativos emancipatórios que transformam os educandos de objetos em sujeitos.

No decorrer do texto, buscou-se mostrar que a educação popular tem desenvolvido experiências criativas e emancipatórias. No entanto, é preciso ponderar que os contextos onde ela foi se desenvolvendo são distintos do cenário da educação formal e, por isso, não se pode pensar em aplicar em ambos os casos os mesmos procedimentos e pedagogias. À medida que foi se democratizando nas últimas duas décadas, a escola passou a receber novos sujeitos, o que complexifica muito a forma de trabalhar, os objetivos dos educandos e a sua participação na construção do conhecimento. Mesmo assim, há experiências que atestam ser possível desencadear trabalhos significativos dentro de uma pedagogia crítico-emancipatória, com materiais didáticos adequados e gestão democrática. As possibilidades de intercâmbio entre a educação popular e a educação formal existem, e ambas podem se qualificar quando estabelecem um diálogo efetivo. As experiências formativas precisam estabelecer como horizonte utópico a emancipação pessoal e social. Assim, é possível pensar a dimensão do reconhecimento como condição fundamental.

Referências

- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 6. ed. Brasília: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BOURDIEU, Perra; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica. In: _____. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 122-135.
- _____. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CARRILLO, Alfonso Torres. Educación popular y paradigmas emancipadores. *Contexto & Educação*, Ijuí, RS: Editora Unijuí, ano 25, n. 83, p. 13-48, jan./jun. 2010.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FLEURI, Matias Fleuri. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FUNDEF. *Coragem de educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Trad. de Romualdo Dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MARTINIC, Sergio. Saber popular e identidade. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994. p. 69-88.

MEMMI, Alberto. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ONÇAY, Solange Todero Von. *Escola das classes populares: contribuindo para a construção de políticas públicas*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

PEREIRA, Isidro. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. 5. ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.

PUIGRÓS, Adriana. Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994. p. 13-22.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de (Orgs.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Ed. UFPB, 1999.

SIRVENT, Maria Teresa. La crisis de la educación: una perspectiva a partir de la educación popular. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994. p. 194-208.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular para o terceiro milênio: desafios e perspectivas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Educação popular hoje: variações sobre o tema*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 11-36.

_____. Educação popular nos movimentos sociais: uma comparação entre Brasil e México. In: BRAYNER, Flávio Henrique Albert; SOUZA, João Francisco de (Orgs.). *A dúvida e a promessa: educação popular em tempos difíceis*. Recife: Nupep, 1999. p. 81-102.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 62-78.

_____. *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no movimento de educação de base*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

_____. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994. p. 50-68.

Produtivismo e repercussões pessoais/profissionais na pós-graduação *stricto sensu*: balanço e perspectivas¹

Lucídio Bianchetti*

É necessário [...] fazer mais e mais rápido.
(Barreto; Borges, 2009).

A originalidade da obra está relacionada
à possibilidade de ser dono do tempo.
(Paquot, 1998)

Tese desencadeadora

Enquanto os trabalhadores desgastam-se visando a fazer acertos com o passado e o presente, o sistema vigente já está loteando o futuro e, se pensarmos no espaço/tempo metaforicamente como um “latifúndio”, o capital, depois de o ter fragmentado em “minifúndios” para invadi-lo, agora está querendo reunificá-los (a partir da flexibilidade) e (re)invadi-los, incluindo, além dos espaços/tempos do trabalho, os do descanso e do lazer.

¹ Texto base para exposição no “IV Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação: Balanço Crítico e Perspectivas da Pós-Graduação em Educação no Brasil”, realizado na Universidade de Passo Fundo, RS, em 19 de maio de 2011. Uma versão deste texto foi encaminhada à análise da revista *Linhas Críticas* da UnB para possível publicação.

¹ Texto base para exposição no “IV Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação: Balanço Crítico e Perspectivas da Pós-Graduação em Educação no Brasil”, realizado na Universidade de Passo Fundo, RS, em 19 de maio de 2011. Uma versão deste texto foi encaminhada à análise da revista *Linhas Críticas* da UnB para possível publicação.

Contextualização da temática

Em um conto intitulado “La nada”, Leonid Andréiev relata o encontro de um homem que está prestes a morrer com um enviado do diabo. Confrontado com as opções referentes à vida eterna e contando com as descrições que lhe são feitas, o moribundo fica tentado a optar pelo inferno. Contudo, antes de assinar sua sentença eterna, é assaltado pela dúvida, que o leva a questionar:

- “Y el sufrimiento?”

- “Bah! – diz o ‘diabólico’ emissário - Tanta preocupación por el dolor. [...]. Cualquier padecimiento deja de serlo cuando se convierte en hábito” (2009, p. 23).

Aqui, situa-se uma das questões basilares da temática deste seminário. Como não sucumbir ao hábito das atentatórias condições no processo de trabalho e como não transigir no direito de realizar-se na condição de pessoas e de profissionais frente à indução, à heteronomia que têm caracterizado o trabalho dos envolvidos com a pós-graduação (PG), o financiamento e a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)? Em que é necessário e possível revolucionar o *status quo* no sentido de que a divisa presente no Manifesto do Partido Comunista de 1848 – “de cada um conforme suas possibilidades; a cada um conforme suas necessidades” – ganhe materialidade frente às possibilidades técnicas disponíveis? Como posicionar-se em relação à sobreintensificação e à sobre-exploração do trabalho, uma vez que, com a criação e a incorporação das chamadas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), somos submetidos à mais-valia absoluta e relativa, com a consequente permeabilização das fronteiras entre o espaço/tempo público e privado?¹ Como aceitar que o

¹ Para aprofundar esta questão e perceber que não é uma particularidade dos pesquisadores brasileiros, ver Bianchetti (2010). De outra parte, sobre a intensificação do trabalho e suas consequências, cf. Dal Rosso (2008) e Schwartz (2005).

nosso trabalho submeta-se a ser medido por “produtos” quantificáveis? De que recursos lançar mão para não naturalizar o histórico e socialmente construído? Enfim, de que condições e de que meios deveríamos dispor para radicalizar, na conquista da *omnilateralidade*, pressuposto para superar o hábito, a banalização daquilo que poderia ser a práxis e, em perspectiva, construir e desenvolver uma outra práxis em cujo contexto seja possível “caçar de manhã, pescar à tarde e fazer poesia à noite”? (Marx; Engels, 1987).

A menção à frase dos autores acima citados remete ao fato de que, por mais que os intelectuais orgânicos do sistema vigente se esforcem para mostrar que houve mudanças, e para melhor, não há como deixar de perceber que a “lógica socio-metabólica” do capital (Mézáros, 2002) permanece inalterada. Mais sofisticada, porém não menos deletéria. O modo de produção capitalista, compreendido como um “processo civilizatório” (Ianni, 1992), promove transformações aparentes (Harvey, 1993), visando a garantir sua manutenção e seu domínio por todos os quadrantes e em todas as instâncias. E no nosso caso específico, destaca-se a universidade, cada vez mais semelhante na sua submissão a demandas externas, eivadas de um caráter pragmático e utilitário, com especial destaque para a mercantilização da pós-graduação (Silva Jr., 2005).

É nessa perspectiva que o trabalho daqueles que hoje pensam e fazem a PG *stricto sensu* está conformado, induzido por uma série de determinantes que acabam por retirar-lhes a possibilidade de autonomia, mesmo que para isso seja necessário adjetivá-la como relativa, e, na verdade, o é. Ocorre que, embora a “agência de fomento e avaliação” prefira dispensar as críticas e apropriar-se dos resultados, pois são estes que, na condição de produtos, contribuem para a melhoria nos rankings e o retorno a partir de patentes, é impossível desconsiderar as consequências de uma avaliação homogênea para realidades e áreas

de conhecimento heterogêneas. Não sendo levadas em conta as assimetrias de níveis de desenvolvimento regionais e entre áreas (e mesmo intra-áreas), torna-se difícil deixar de questionar: o que, daquilo que fazemos, é passível de patenteamento? O que seria possível, por exemplo, patentear da produção e do pensamento de Paulo Freire? E se não o for, por que investir, perguntariam os burocratas? Parece ser essa a perspectiva daqueles que insistentemente questionam a “validade” daquilo que é “produzido” por aqueles(as) que pesquisam e atuam nas ciências sociais e humanas.

Essas, entre tantas outras questões, fazem parte do universo e povoam o dia a dia daqueles(as) que se dedicam à pós-graduação. E desafiar-se e ser desafiado(a) a fazer um balanço crítico implica não deixar de ter presente que analisar a PG, na perspectiva temporal, obriga a que se observe aquilo que se pretendia compreender, ou seja: como o “campo-Capes” veio sendo apropriado e quais são as perspectivas que se desenham no horizonte, seja de continuidade daquilo que estamos vivenciando, seja das possibilidades de novos direcionamentos.

Criação e constituição do “campo-Capes”²: do ontem para os dias atuais

Podemos partir da premissa de que é desnecessário dedicar espaço e tempo no texto, para falar da criação e da constituição daquilo que denominamos de “campo-Capes”³. Indicamos momentos que podem ser considerados pontos de inflexão da forma de organização e de funcionamento desse sistema,

² Bourdieu (2005) dedica um capítulo do livro *O poder simbólico* para explicitar os conceitos de “campo” e “*habitus*”.

³ Em texto recente, desenvolvemos essa conceituação, explicitando como a Capes pode ser apreendida como um “campo” na acepção bourdieana. Cf. Bianchetti (2009).

fazendo uma breve retomada de alguns momentos marcantes da trajetória da Capes que servirão de pano de fundo para as análises dos próximos itens.

A inicialmente denominada “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior” (Capes) surge, em 1951, com a incumbência de “erradicar” o contingente de professores não titulados que atuavam nas IES públicas. Anísio Teixeira (1900-1971), cofundador e seu secretário e primeiro presidente, acreditava que, por meio da PG promovida pelo órgão, seria possível transformar ou reconstruir a universidade brasileira (Mendonça, 2003). No entanto, poderíamos afirmar que é somente a partir do golpe de 1964 que a Capes sai da condição de Secretaria do Inep e passa a fazer parte de um conjunto de órgãos, sistemas e frentes mobilizadas pelos militares a fim de alcançar o almejado “Brasil grande”.

Pela metade da década de 1970, o órgão recebeu dotações orçamentárias mais substanciais e incumbências mais desafiadoras, no sentido de formar professores de altas habilidades em todas as áreas, subsidiando-os nos seus mestrados e doutorados, principalmente no exterior, dada a incipiência da PG *stricto sensu* no Brasil. É também nesse momento que são criadas as associações específicas das áreas, a fim de “disponibilizar” os pareceristas *ad hoc* e membros de comissões de que o órgão necessitava para distribuir as bolsas e canalizar os recursos de que dispunha para fomentar a PG. É dessa decisão que irá brotar uma das mais bem-sucedidas iniciativas da Capes: a avaliação pelos pares, estratégia consagrada e que reforça a legitimidade das suas políticas e iniciativas perante a comunidade científica do país.

É da década de 1970, também, a responsabilização atribuída/assumida pela Capes por elaborar, coordenar e implementar os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), documentos que trazem diagnósticos da PG e sintetizam as diretrizes que

norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. Foram editados a cada seis anos até o V PNPG (2005-2010), sempre voltados para determinadas iniciativas, que catalisam e dinamizam seja a atuação do órgão, seja a destinação de recursos. A partir do VI PNPG, a projeção de metas passou a ser mais em longo prazo (2011-2020), sendo estabelecidas novas prioridades, entre as quais: melhorar a organicidade com as Fundações Estaduais (FAPs), radicalizar na indução do mestrado profissionalizante, qualificar e melhorar a atuação da Capes voltada à educação básica.

Ainda em termos de histórico, digna de menção é a inflexão, ou até se pode falar em quebra paradigmática (Kuhn, 2000) ocorrida em meados da década de 1990, mais precisamente no triênio de avaliação que vai de 1996 a 1998. Uma das mudanças é a passagem da “formação de professores” à “formação de pesquisadores”. Porém, o que a comunidade científica em geral e cada um(a) dos(as) envolvidos(as) com a PG em particular passaram a sentir no seu cotidiano de trabalho foi a efetiva indução no sentido de diminuição do tempo de titulação dos pós-graduandos; exigências sem precedentes quanto à produtividade dos docentes e discentes; controle e regulação mais rígidos da Capes no/do dia a dia dos programas. Enfim, toda uma série de medidas acabou enquadrando a PG no contexto das exigências que buscavam inserir o país no primeiro mundo da produção da ciência.

Daí por diante passou-se a perceber que não se estava mais diante de uma política de governo, mas de Estado, pois, independentemente de quem assumia o comando da nação, as diretrizes heterônomas do “Sistema Capes de avaliação e financiamento” eram mantidas, sendo radicalizadas no sentido da melhoria dos indicadores com prevalência da perspectiva quantitativista. Isso, sem dúvida, abre margem para que se reconheçam os resultados positivos alcançados e para que os re-

presentantes dos órgãos governamentais tenham motivos para vangloriar-se.⁴ Paralelamente a essas conquistas institucionais, que inclusive evidenciam o quanto se está avançando na integração do Brasil à “agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2001) ou à “nova ordem educacional” (Antunes, 2008), não há como ignorar uma série de decorrências negativas ou subprodutos, induzindo a atitudes e posturas que são tomadas diante da escolha de estar incluído no sistema, ou os preços pagos por estar fora, trazendo repercussões que serão objeto de análise nos próximos itens.

A condição atual de pertença ao Sistema Capes

Pelas constatações anteriores e pelos aspectos e análises que aparecerão no próximo item, uma questão óbvia é passível de ser levantada: se a inclusão no Sistema Capes de avaliação e financiamento, apesar dos seus inegáveis aspectos positivos, interfere tanto nas condições de vida/trabalho e produção e veiculação do conhecimento por parte dos envolvidos com a PG, o que justificaria, seja da parte dos professores/orientadores, seja da parte de programas e instituições, o fato de tudo fazerem para (re)ingressarem ou manterem-se no sistema?

Em termos de aspectos positivos, é imperioso considerar que estar em condições de fomentar e avaliar mais de quatro mil cursos, titular anualmente mais de 40 mil mestres e 10 mil doutores, além de, recentemente, ter-se aberto para contribuir com a educação básica, entre outras conquistas, confere um merecido reconhecimento a um sistema tão jovem quanto o da PG *stricto sensu* brasileira. Somente na área de educação, por exemplo, de meados da década de 1960 para os dias atuais, passou-se de um curso de PG *stricto sensu* para mais de cem programas avaliados e fomentados pelo sistema.

⁴ Cf. www.capes.gov.br.

Porém, para podermos proceder a uma análise na qual não se descure desses aspectos, mas de outra parte se leve em conta os custos dessa inclusão no sistema, talvez a forma mais adequada seja fazer um pequeno desvio e procurar apreender o (micro) Sistema Capes no contexto do (macro) sistema, isto é, do modo de produção vigente. E isso pode nos ajudar a compreender por que, a despeito de tantas críticas, persiste-se nos esforços para (re)ingressar e manter-se no sistema.

A literatura e a pesquisa⁵ que estamos desenvolvendo apontam, predominantemente, para aspectos negativos dessa forma heterônoma de o sistema avaliar e fomentar, tornando preponderantes a quantificação, o controle, a regulação e a classificação. De outra parte, a disponibilização de uma poderosa infraestrutura materializada nas TICs propiciou condições para que demandas novas fossem inseridas no processo de trabalho na PG, de tal forma que as categorias de espaço/tempo foram redimensionadas. Um dos entrevistados menciona que o espaço não é mais o problema para executar tarefas e o tempo torna-se mais “denso, tenso e intenso”. Outro afirma: “A velocidade não rima com qualidade”. Essas e outras questões que se processam no espaço/tempo reduzido do Sistema Capes somente podem ser entendidas no contexto mais amplo, da preocupação em melhorar rankings, posições e ampliar o poder de barganha do país no mercado mundial, o qual é informado, conformado, formatado pela lógica própria do sistema capitalista, que paradigmaticamente opera pela sistemática da inclusão e da exclusão (Bianchetti; Correia, 2011) como sua forma própria. E uma vez que, nas palavras de Mészáros, “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (2006, p. 263), cabe-nos perguntar como o Sistema Capes pode ser compreendido, justificado, inserido no contexto do sistema maior.

⁵ Estamos envolvidos, atualmente, com o projeto: “*Pesquisadores sob pressão: possibilidades e limites do trabalho (do) intelectual na pós-graduação em educação em tempos de pesquisa administrada*” (2011-2014).

Aqui, talvez tenhamos uma pista para compreender o fato de que, ao estarmos no sistema, ou nos submetemos à sua lógica ou dele somos expulsos. Ocorre, no entanto, que ser “in” ou “out” traz implicações no que se refere tanto às condições de trabalho individual quanto à própria posição da IES à qual pertencemos. Esta se torna um elo na corrente da pressão por produtividade, dado que tal fator a coloca em melhores condições para pleitear verbas, a partir de melhorias nas classificações. Paralelamente a esses aspectos negativos, há os de outra ordem, relacionados às possibilidades de contribuir na qualificação de pesquisadores, de professores que atuarão em todos os níveis do sistema de ensino, de uma maior produção e veiculação do conhecimento, além de todo o leque de vantagens que a condição de pertencimento propicia. E entre as vantagens em promessa e a realidade das condições adversas é que se situa a contradição que apontamos nas duas epígrafes, bem como em outros problemas, como o do requeamento do mesmo artigo, do “turismo de eventos” (Salles, 2010) etc., considerando a compreensão de que a autonomia no “controle do tempo” é condição indispensável à originalidade.

A vinculação do fomento à avaliação está na raiz das dificuldades ou dos impedimentos, até, de resistir a essa forma heterônoma, regulatória, controladora, classificadora de funcionamento, trazendo consequências que interferem na qualidade e permitem ante ou entrever perspectivas nas condições de trabalho, de vida e da qualidade do conhecimento produzido e sua veiculação por parte dos envolvidos com a PG.

Subprodutos (in)desejáveis, porém “inevitáveis”, de pertença ao Sistema Capes

Em trabalho anterior (Bianchetti, 2008), apontávamos para o fato de que, no cotidiano dos programas de PG, acaba por predominar uma postura de adesão e de cumprimento às exigências do sistema, fazendo lembrar, em outras circunstâncias e em outros tempos, as denúncias de La Boétie em termos de servidão voluntária⁶, ou de Pereira (2001), no que diz respeito à servidão ambígua⁷.

A despeito disso, pensamos ser necessário aprofundar o teor das manifestações que se tornam cada vez mais volumosas em termos de publicações. Acreditamos ser necessário avançar, no sentido de fazer algumas distinções, de mapear aquilo de que já dispomos em termos de alcance de metas, via avaliação e financiamento do sistema, e aquilo que está deixando a desejar ou que poderia ser redirecionado, ou, ainda, aquilo que deveria ser suprimido, dado que os subprodutos indesejáveis são considerados maiores do que os benefícios proclamados ou supostos.

Para essa tarefa, sabemos ser preciso, de uma parte, dispor de espaço e tempo, a fim de que, coletivamente, consiga-se avançar na direção de contar com mais elementos e com uma avaliação na qual estejam contemplados os aspectos que a forma predominante de avaliação vigente elimina ou minimiza, ao levar em conta, preponderantemente, a quantidade, a classificação, a regulação. De outra parte, seria necessário o mesmo esforço no sentido de evidenciar aspectos nos quais se avançou como resultado do coletivo, apesar de tantos atentados a uma perspectiva mais coletiva de trabalho. Nessa linha, elencaremos alguns subprodutos do modelo vigente a título de

⁶ Essa obra, *Discurso sobre a servidão voluntária*, foi escrita por Etienne de La Boétie (1530-1563).

⁷ Em sua tese publicada em livro, Gilson R. Pereira analisa o movimento do magistério do Estado de SP.

proposição de temáticas que necessitam de aprofundamento, a fim de que se avance em uma análise que ultrapasse a visão polarizada ou parcial daquilo que, em perspectiva, vislumbra-se.

Assim, na sequência, focalizaremos a temática que nos foi proposta, apontando para balanço e perspectivas, subdividindo a exposição em dois subitens: “constatações a destacar” e “subprodutos ‘(in)desejáveis””, alguns inevitáveis, caso mantenha-se a atual situação, ressaltando aspectos positivos e outros que causam preocupação e que deveriam ser suprimidos ou redirecionados, em nome de um equilíbrio entre quantidade e qualidade.

Constatações a destacar

Uma das primeiras questões a chamarem a atenção dos que se dedicam a pesquisar manifestações sobre a forma de organização e funcionamento da Capes diz respeito ao fato de que não há movimentos radicais ou iniciativas coletivas no sentido da supressão da avaliação efetivada ou mesmo do próprio Sistema Capes. As críticas voltam-se à avaliação, como ela vem sendo levada a efeito. As discordâncias são muitas, e algumas das motivações que as produzem, assim como seus efeitos, serão tema de outro item.

A ninguém ocorre de “pegar em armas” pela supressão da avaliação. Talvez a menção a dois exemplos corrobore ou ajude a entender as críticas a essa forma de avaliação, e não à avaliação: a) a falta de avaliação levou a que a PG *latu sensu* se transformasse em um território de ninguém e/ou de todos, a ponto de, gradativamente, vir caindo em descrédito e de as “empresas educacionais”, que foram as primeiras a aproveitarem-se do não controle, caminharem para a criação de fórmulas engenhosas, para não dizer enganosas, de oferecer a mesma PG, porém com outra denominação, como está sendo o caso de alguns Masters

of Business Administration (MBAs), dos Masters of Business Communication (MBCs) e assemelhados, os quais acabaram se transformando na antessala dos mestrados profissionalizantes; b) dentre as muitas iniciativas do governo Collor (1990-1992), que, segundo o próprio, “deixariam a direita furiosa e a esquerda perplexa”, na área educacional, destacamos a de extinguir a Capes (bem como o Inep). No entanto, o decreto de extinção da entidade não chegou a ter um mês de vigência, pois, diante da pressão por parte de IES, associações de reitores, associações científicas e outras entidades, o governo foi obrigado a recriá-la, embora sob a forma jurídica de fundação.

Hoje, a Capes já não pode ser considerada uma política de um governo, mas sim de Estado, e tal é o seu poder que sequer se cogita sua extinção. Fala-se muito na necessidade de mudanças, mas no dia a dia das universidades, preponderantemente, trabalha-se para uma melhor classificação, seja das menores unidades, dos programas, seja das IES. A impressão que passa é que a Capes está incorporada e é operacional, evidenciando-se para alguns como um mal necessário.

Uma segunda constatação diz respeito ao fato de que uma geração de professores que se titulou e trabalhou no período em que a preocupação era com a formação de professores (até meados de 1996), sem focalizar o tempo de titulação, com opções canalizadas para a formação de mestres e/ou doutores, bem como de orientadores, já se aposentaram ou estão em vias de. Isso significa que não estão mais nos programas as pessoas que se formaram em outra ambiência e que não conseguiam ou a duras penas davam conta das exigências draconianas que passaram a ser impostas aos PPG para se manterem em boa posição no *ranking*, e com isso uma das forças de resistência às imposições deixou de existir. Como se não bastasse, os neodoutores que gradativamente vieram se credenciando nos programas já se inserem nesse contexto, via de regra, com a mentalidade de

quem alcançou o grau de mestre e doutor nessa nova ambiência, na qual a cultura da pressa, da produtividade, do “turismo de eventos” (Salles, 2010) e uma longa listagem de subprodutos atentatórios à qualidade da “formação” promovida nos programas está naturalizada.

Uma das decorrências é que se pode constatar em determinados programas aquilo que Kuhn (2000) denominou de “período de ciência normal”. Em síntese, o que ocorre é que, mesmo havendo manifestações contrárias, o resultado final é que a capacidade de resistência é praticamente zerada, e passa-se a conceber como normal ou natural aquilo que foi e vem sendo construído.

Subprodutos (in)desejáveis: balanços e perspectivas

Seja em outros textos, de uma perspectiva crítica, seja em órgãos de divulgação oficiais ou officiosos e no próprio *site* da Capes, não há como deixar de reconhecer os inúmeros aspectos positivos advindos da atuação do Sistema Capes. É de Kuenzer e Moraes (2005) a afirmação de que os elogios vêm de todos os lados, quando se fala em alcance de metas, de melhoria das classificações etc. Na sequência, procuraremos elencar alguns elementos que demandam reflexões e ações coletivas, seja para manter e radicalizar, seja para lutar visando à supressão ou à necessária modificação do sistema.

Evidências e perspectivas: aspectos positivos a destacar

Com o passar do tempo, vem se abandonando a orientação individual em favor da coletiva. O aumento no número de orientandos, as exigências em termos de produção, a necessidade de

forjar-se pesquisador e orientador vieram obrigando, induzindo a que se passasse a trabalhar mais em grupos nas instituições e a encontrar meios de criar e reforçar redes colaborativas, aspecto que favoreceu a ampliação do número de interlocutores e de meios de veiculação do conhecimento.

Outro aspecto positivo é o fato de que, como decorrência da ampliação geométrica do número de cursos/programas, mais pessoas têm acesso à PG, e com isso, um segmento em particular – o dos professores do ensino fundamental e médio – passou a ser incorporado nesse cenário, visando a ampliar sua formação e/ou a ascender a níveis superiores nos seus planos de carreira. Em um primeiro momento, devido ao número restrito desses profissionais e, particularmente, às poucas mudanças materiais (salariais) e simbólicas (*status*), esses neomestres e neodoutores não voltavam a seus antigos postos de trabalho ou neles permaneciam por pouco tempo. Na medida em que vem se ampliando esse número, essa tendência de evasão está se revertendo, e vários são os aspectos positivos da presença de doutores e mestres na educação básica. Prevê-se aí uma espécie de desestruturação de uma ordem estabelecida, até mesmo daquilo que se chamava de um “pacto de mediocridade”, e a gradativa implementação de uma “relação virtuosa” (Cury, 2004) entre os diversos graus de ensino, uma vez que a aprendizagem da pesquisa na PG, o desafio à autoria, a socialização do conhecimento tendem a fazer parte da ambiência da educação básica.

Um terceiro aspecto positivo é o fato de passarmos a ter mais pesquisas a partir de recortes mais refinados da complexa realidade educacional. Cada vez teremos mais artigos, dissertações e teses lançando *zoons* sobre problemáticas que pouco tempo atrás eram “cobertas” por olhares panorâmicos. Há poucos anos contávamos com obras de referência, livros-texto e alguns artigos. Hoje, a tendência é a de que fazer um “estado da arte” sobre uma temática torne-se mais complicado

não pela falta de material, mas pelo excesso. De um lado, isso pode ser um problema, pois se torna difícil fazer uma revisão de literatura que “esgote” uma temática; de outro, será preciso exercitar-se no processo de investigação, a fim de, entre tantas fontes, apropriar-se daquelas que mais contribuem para o desvelamento de uma problemática.

Em quarto lugar, podemos prever a necessidade de recortes mais qualificados das temáticas, seja pelo tempo reduzido para concluir a PG, seja para dar conta de subtemáticas que de pontos de chegada ou de notas de rodapé de um pesquisador se tornarão o ponto de partida para outros que acederão à PG. A questão interessante a observar-se é o fato de que algumas temáticas sequer são consideradas “objeto” de pesquisa e de um determinado ponto em diante começam a “pipocar” assuntos novos, cada vez mais subdivididos, recortados, refinados, exigindo uma verticalização, pois as análises panorâmicas de há pouco já não se sustentam nesse desafio coletivo de avançar no mapeamento de subtemáticas e na produção de conhecimentos novos diante dos desafios mais complexos do processo educacional.

Em quinto lugar, uma temática que pouca atenção despertava era a relação orientador-orientando, uma vez que se partia do princípio de que esta seria miniaturizada, individualizada do processo de ensino-aprendizagem coletivo. Assim sendo, o orientador orientava, e o aluno era orientado, e isso ocorria em um espaço que mais se aproximava de um confessionário, dado o “mistério” que cercava essa relação. E pouco ou nada do que acontecia com o pós-graduando repercutia na vida pessoal, profissional e institucional do orientador. Hoje e em perspectiva, está colocada uma nova realidade (Bianchetti; Alves; Espindola, 2010). De um lado, o que acontece com o orientando, do ponto de vista institucional, repercute na vida profissional do orientador e do programa. De outro, cada vez mais, devido à

pressão, ao número de orientandos e a outras exigências, está-se obrigando a orientação coletiva a tomar corpo e a ampliar-se, lançando-se mão cada vez mais da figura do coorientador e das discussões sobre qualificações, defesas e apresentações de trabalhos em eventos no grupo de pesquisa, no qual são feitas muitas experimentações, exercícios antes de efetivamente enfrentar qualquer das fases do “ritual de passagem” que é cada uma das etapas de formação dos pós-graduandos.

Juntamente com a abertura às questões de ordem acadêmico-institucionais e psicológicas, outras vêm sendo levantadas, com vistas a compreender por que para muitos mestrandos e doutorandos a PG é tão traumática que para alguns a vida divide-se entre “antes e depois da PG”. Agregamos a essa reflexão o fato de que todas as palavras/expressões que envolvem o “ritual” remetem à linguagem jurídico-policia: defesa, banca (no Brasil); júri (Portugal); *tribunal de tesis* (Espanha) etc.

Em síntese, ao ressaltar aspectos positivos relacionados às novas temáticas que estão sendo pesquisadas, por decorrência, apontamos para questões que evidenciam, antecipam e até ajudam a entender muitos dos subprodutos indesejáveis, como veremos na sequência.

Subprodutos indesejáveis: vivências e perspectivas

Um dos primeiros subprodutos da forma de organização e funcionamento do Sistema Capes, hoje, poderia ser caracterizado como um dilema shakespeariano: “fazer parte ou não dos quadros institucionais da PG, eis a questão!”. Seja qual for a maneira de analisá-lo, o pertencimento a um PPG é um problema de intensidades e repercussões diversas. Se pensarmos em IES privadas ou confessionais, onde há PPGs, pertencer ou não pode determinar a manutenção ou dispensa do emprego. O vivido e o em perspectiva evidenciam que o contingente de pes-

soas que não estão satisfeitas não está encontrando condições e respaldo para o enfrentamento, ou saídas alternativas à via única, fruto da indução do sistema. Se pensarmos em apontar para um subproduto indesejável e que tende a se aprofundar, desembocaremos na busca de saídas individuais por parte de professores, por meio do desligamento de programas, saídas que podem ser caracterizadas como de microrresistência, uma vez que a lógica predominante é a da competição, pouco propícia ou impeditiva de afastamentos coletivos.

Um segundo subproduto indesejável da atual forma de organização e funcionamento do sistema tem a ver com constantes mudanças, as quais encontrariam símile na literatura, na obra *O processo*, de Franz Kafka. Ocorre que são tantas e tão variadas as exigências que se abatem sobre professores orientadores, discentes, setores burocráticos, PPGs e IES, que acabam dificultando ou até impedindo que se faça um trabalho sem se estar premido por prazos, que garantem o preenchimento do critério de quantidade, mas que, no mínimo, mantêm a inter-rogação sobre a qualidade. Nesse aspecto é que, na perspectiva kafkiana, ficamos subjugados a uma situação que, embora estejamos inserido nela – e justamente por isso –, nem sempre conseguimos entender, de tal forma que se materializam o estranhamento, a alienação do processo e do produto daquilo que fazemos, provocando uma plêiade de doenças do trabalho⁸.

O subproduto anterior conecta-nos com o próximo, que poderia ser classificado como um drama com colorações que ultrapassam aquilo que comumente se denomina de postura

⁸ Diante dessas constatações, não será de estranhar que em breve passemos a tomar conhecimento, e talvez parte, de processos por “assédio moral” (Hirigoyen, 2009), uma vez que, por mais que façamos, sempre será pouco e o não alcance de metas desencadeia uma série de represálias que trazem como resultado a vitimização da vítima ou a materialização ameaçadora do adágio bíblico (Parábola da Candéia) segundo o qual “ao que tiver, ser-lhe-á dado; e ao que não tiver, até aquilo que pensa ter, ser-lhe-á tirado” (Lucas, VIII, 16-18). Afinal, dostoiévskianamente falando, acabamos quase compungidos a nos perguntar: qual é o crime que cometemos para merecer tamanho castigo? (Referência à obra *Crime e castigo* de F. Dostoiévsky).

maquiavélica, embora nada se possa imputar a Maquiavel daquilo que está se fazendo hoje. Ocorre que Maquiavel produziu sua obra *O príncipe*, a qual expõe uma verdadeira metodologia, com uma didática de causar estupefação, instrumentalizando “o príncipe” para conquistar e manter as conquistas.

Aquilo que se poderia denominar de maquiavelismo, na forma de organização e funcionamento da Capes, está relacionado ao fato de que a cada indução somos levados a pensar que se chegou ao limite, que não é possível passar daquele ponto em termos de exigências. No entanto, quando metas são alcançadas, impõem-se outras exigências, ou, utilizando a linguagem de um dos presidentes da Capes, “sobe-se o sarrafo”. E a “criatividade” nessa área parece não ter limites: houve um período em que era possível contar com mestres em bancas, em que formar bancas somente com integrantes do mesmo programa não constituía um problema, em que mestres com experiência podiam orientar ou coorientar, em que publicar uma revista somente com artigos de professores do mesmo programa e/ou da mesma IES não era endogenia, e assim a lista poderia ir se estendendo indefinidamente. Ocorre que, a partir de um determinado momento, foram feitas novas exigências, e, quando os programas se adaptaram, de pouco valia enfatizar nos relatórios o que se fez. O resultado é que o feito já era esperado e, uma vez que todos os programas alcançaram essas metas, era imperioso inserir outras, numa espiral interminável, visando a discriminar. De finito, contudo, resta a capacidade dos envolvidos com a PG de se superarem constantemente, embora haja esforços (sobre) humanos para dar conta de cada vez mais exigências ou tentar ultrapassar a “barra/o sarrafo” que a cada vez é colocada(o) uns centímetros acima.

A junção de plataformas, o cruzamento de informações, o desenvolvimento de *softwares* de “caça ao plágio”, o ColetaCapes anual e seu somatório trienal e tantos outros mecanismos

que acabam tornando pública a vida privada dos envolvidos com a PG remetem-nos a um mundo orwelliano, no qual o “*big brother-Capes*”, real ou insinudadamente, é onipresente e onisciente (Orwell, 1983), estando em todos os lugares e sabendo de tudo o que ocorre nos PPGs. Eis um dos subprodutos que resulta de uma postura heterônoma, indutora e que conduz a que, conforme ocorria no “Panóptico” Bentham (Silva, 2000), todos se sintam vigiados e acabem fazendo aquilo que, explícita ou imaginadamente, deles se espera. Não é de estranhar que, a despeito de serem tão heterogêneas, as áreas de conhecimento possam caber em uma plataforma de avaliação que as torna homogêneas. Quando especificidades não são respeitadas, quando diferentes são tratados igualmente, a gangorra funciona...

Outro subproduto indesejável diz respeito ao surgimento e à implementação das chamadas Novas Tecnologias⁹. Em relação às TICs, não há como deixar de reconhecer as facilidades propiciadas pela rede e seus instrumentais. Porém, não há, também, como deixar de ter presente que a mediação das TICs tem sido mais um dos fatores intensificadores do processo de trabalho. Da forma como são utilizadas, essas tecnologias acabam por favorecer aquilo que se poderia denominar de um “presentimento eterno”. Favorecem o *right now*, “o tudo ao mesmo tempo, aqui, agora o tempo todo” (Ferreira, 2004), o *online*, e diante disso é preciso que se pergunte: como fica a educação,

⁹ Ressaltamos que não vai aqui qualquer crítica às TICs; muito pelo contrário. As compreendemos como criações, como qualificações humanas objetivadas em *softwares* e *hardwares* e que deveriam ser incorporadas para poupar tempo, enfim, para potencializar as capacidades humanas como previa Bacon (1979) no seu *Novum Organum* e, com destaque, na *Nova Atlântida*, olhando positivamente para as criações que vislumbrava para um futuro breve. A segunda observação a esse respeito refere-se ao fato de que muitos professores orientadores ainda atuantes nos PPGs são “migrantes digitais” e fazem parte do grupo que resiste ou toma atitudes que os aproxima dos luditas, no que diz respeito à incorporação e ao uso das TICs. Ocorre que, seja qual for a inserção profissional, não há mais como deixar de fazer parte da sociedade da informação. E falamos em “informação”, pois vai uma distância muito grande entre esta e o “conhecimento”. Tratamos mais detalhadamente dessa questão em Bianchetti (2001).

que, apreendida na sua totalidade, depende do resgate daquilo que ocorreu no ontem, da construção e transmissão dos conhecimentos produzidos hoje, e lançar para o horizonte perspectivas axiológicas e teleológicas, a fim de que o caminhar tenha direção e sentido? E mais: se nossa base de trabalho não for o patrimônio cultural da humanidade, de que outros argumentos vamos lançar mão para legitimar a existência da área de educação em particular e das ciências sociais e humanas em geral? E ter que lutar pela legitimação suprime tempo da práxis, fundamental justificadora da existência das diversas áreas de conhecimento, cada uma delas e no conjunto responsáveis pela felicidade de todos. O problema é que, devido a sistemáticos ataques à falta de contribuição da PG em educação, temos que gastar mais tempo para justificar aos outros que somos necessários.

Dentre os subprodutos indesejáveis, mas presentes desde os primórdios da PG e cada vez mais vigorosos, pode ser relacionado aquilo que chamaríamos de “a colonização” da educação pela economia. A neoteoria do capital humano tornou vulgar, no sentido latino do termo, a ideia de que “a educação é tudo”, de que a “elevação da educação garante *ipso facto* a elevação da renda”, de que os males da sociedade atual são causados pela falta de educação da população e por sua incapacidade de dar conta dos desafios relacionados à leitura do mundo, à criação das condições para todos inserirem-se, manterem-se ou reinserirem-se no mercado de trabalho. Mas pouco se faz e espaços exíguos restam para discutir educação com “E”, uma vez que se referem à educação, mas os olhares estão voltados para a informação e para a aprendizagem daquilo que garantirá, no imediato, o retorno para o necessário visando a manter-se produtivo. A distância entre a criação em termos de produtos e de conhecimentos e o seu descarte está cada vez mais tênue, res-

saltando a necessidade inerente de renúncia, de destruição do modo de produção capitalista (Mészáros, 2002).

Também se trata de um subproduto indesejável o fato de que aquilo que fazemos em educação não é passível de ser fragmentado e transformado em patentes para, pragmática e utilitariamente, trazer retornos, *royalties* etc. É lícito questionar como seria possível patentear um método ou conceito, como o de emancipação, de autonomia e conscientização, por exemplo. O desiderato, via educação, é exatamente a perspectiva de totalidade, a capacidade de radicalização da consciência das possibilidades humanas, a aprendizagem da existência de deveres e a necessidade de cumpri-los, paralelamente à defesa intransigente dos direitos. E isso tudo está ocorrendo justamente quando tende a radicalizar-se a assimetria entre e intra-áreas de conhecimento, levando a que algumas sejam mais nobres, rentáveis, necessárias e outras, toleradas. No horizonte, não havendo freios, veremos cada vez mais materializada a “empresarialização da pedagogia e a pedagogização da empresa”, conforme expressão de Correia (2011).

Outro dos subprodutos que podemos mencionar para a área de educação é o mestrado e até o doutorado profissionalizantes. Durante muito tempo, a área firmemente posicionou-se, pelas suas representações, no sentido de que o mestrado profissionalizante na área de educação, dado seu objeto, é o mestrado acadêmico. E enquanto a questão esteve relacionada a encaminhamentos, o processo foi barrado¹⁰.

Outra questão atual e em perspectiva, na categoria dos indesejáveis subprodutos do modelo, é o fato de os envolvidos com a PG passarem a fazer uso do chiste, das piadas, das metáforas,

¹⁰ Recentemente, foram destacados recursos no orçamento, induzindo o financiamento dessa modalidade da PG. E mais uma vez, ficou claro que os recursos representam poderoso indutor, e a área acabou abrindo-se, incorporando o mestrado profissionalizante. Quanto ao doutorado, em perspectiva, basta ler Ribeiro (2008) e será possível perceber que o doutorado profissional está em gestação.

das chacotas para referirem-se ao dia a dia do trabalho na PG. Evidentemente, nada há contra o humor no trato de qualquer questão. No entanto, a forma como essa prática vem sendo implementada foi desvelada por Freud (1995), ao mostrar como se faz uso desse expediente para a catarse, para o alívio de situações que vão ao limite do suportável, e assim as pessoas encontram válvulas de escape. Ora, o humor, ao mesmo tempo em que desempenha esse papel, contribui para que situações sérias acabem sendo naturalizadas.

E por fim, entre os aspectos indesejáveis do atual modelo, no ápice da pirâmide e com perspectivas de radicalização, está o chamado “produtivismo acadêmico”, assunto bastante explorado (Sguissardi; Silva Jr., 2009), mas que teve em Jacoby (1990) o mais antigo denunciador do quanto foi deletério para os campi norte-americanos, o “*publish or perish*”, da década de 1960, e em Waters (2006), evidenciando resultados mais atuais dessa estratégia do “*paper* substituindo o livro” (Chauí, 2003), o indicador de deletérios para aquilo que se chama de formação e de educação no pleno sentido. A pressão acerca do número de publicações está levando a que se produzam “*rotten papers*” (papéis poderes), como afirma Duarte Jr. (2010), na perspectiva da qualidade. Porém, é com Evangelista (2006) que encerramos, quando, falando a respeito do “publicar ou perecer”, faz uma série de jogos com as duas palavras, concluindo com aquele que aponta para outros tipos de atentados, englobados por essa verdadeira febre que tomou conta dos campi: “*publicar pero no morir*”.

A título de conclusão e de questionamentos

Uma das epígrafes deste texto apontava para a necessidade de ser dono do tempo para pensar-se na originalidade da obra. Certamente, uma das principais questões de fundo deste texto ou problemáticas que afetam os envolvidos com os PPGs hoje diz respeito à exiguidade de tempo para dar conta de um leque infindável de tarefas que vão sendo impostas em termos de quantidade e intensidade. Entre as consequências desse processo, insere-se o que consideramos o principal atentado ao trabalho (do) intelectual. Não é de estranhar que Tragtenberg (2004) aponte para a “delinquência dos intelectuais”, que Sokal e Bricmont (1999) mencionem e delatem “imposturas intelectuais” e que Wallerstein (2004) refira-se à “neutralidade destes”, sucedido por Chomsky (2006), o qual afirma que o intelectual “tem a responsabilidade de dizer a verdade e denunciar mentiras”. Mas como fazer isso no contexto que Adorno (1995) denomina de “pesquisa administrada”, ao deparar-se, na condição de exilado nos EUA, com o *modus operandi* de fomentar, avaliar, cronometrar as pesquisas? O resultado poderia ser outro que não “la retirada de los intelectuales” (Follari, 2006)?

De outra parte, Jacoby, avançando na análise dos perversos resultados da forma norte-americana de tratar a PG e a pesquisa, afirma que, “ao longo do século XX, os intelectuais vêm migrando para instituições, tornando-se especialistas e professores” (2001, p. 139). E se no decorrer particularmente do século XIX e de parte do XX os intelectuais foram temidos, respeitados, perseguidos¹¹, nas décadas e nos anos mais recentes, devido à indução a respeito da forma de executar o seu trabalho

¹¹ Lembrar do manifesto “*J’accuse*”, de Émile Zola (1840–1902), em relação ao “caso Dreifus”.

(fomento, avaliação, prazos...), eles “nem estão em perigo nem são perigosos” (Jacoby, 2001, p. 151).

Referências

ADORNO, T. *Palavras e sinais: modelos críticos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRÉIEV, L. La nada. In: TOMAS, M. *Centos breves para leer en el bus*. 14. ed. Barcelona: Literaria, 2009.

ANTUNES, F. *A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida – actores, processos, instituições*. Subsídios para debate. Coimbra: Almedina, 2008.

BACON, F. *Os pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BARRETO, F. C. S.; BORGES, M. N. Novas políticas de apoio à pós-graduação: o caso Fapemig-Capes. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 599-612, out./dez. 2009.

BIANCHETTI, L. *Da chave de fenda ao laptop: tecnologias digitais e novas qualificações – desafios à educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; Florianópolis: Ed. UFSC, 2001.

_____. Pós-graduação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. *Universidade e Sociedade*, Brasília: Andes, ano XVII, n. 41, p. 143-164, jan. 2008.

BIANCHETTI, L.; ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I. C. P. A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. Texto apresentado no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEdSUL, na UEL, em Londrina, PR, 2010.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____.; CORREIA, J. A. *In/exclusão no trabalho e na escola: aspectos mitológicos, históricos e conceituais*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CORREIA, J. A. Construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In: BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. *In/exclusão no tra-*

balho e na escola: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CHOMSKY, N. A responsabilidade dos intelectuais. In: _____. *O poder americano e os novos mandarins*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2006.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 25, n. 88, p. 777- 794, Especial - out. 2004

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto: UP/FPCE/CIIE, n. 16, p. 133-169, 2001.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho!:* a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOSTOIEVSKY, F. *Crime e castigo*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DUARTE JR., J. F. Rotten papers (ou Adiós que yo me voy). In: _____. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed. UFSC, 2006.

FERREIRA, S. L. *Um estudo sobre a interatividade nos ambientes virtuais da internet e sua relação com a educação: o caso da AllTV*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FOLLARI, R. A. La retirada de os intelectuales. *Perspectiva*, Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v. 24, n. 1, p. 341-352, 2006.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. In: Edição Standard Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1995. v. 8.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2002.

HIRIGOYEN, M.-F. *Assédio moral: a violência perversa no cotidiano*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

IANNI, O. *A sociedade global*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.

JACOBY, R. *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da Academia*. São Paulo: Edusp; Trajetória Cultural, 1990.

_____. *O fim da utopia: política e cultura na era da apatia*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

KAFKA, F. *O processo*. Cidade: Editora Kurt Wolff Verlag, 1925.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LA BOÉTIE, E. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. 6. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MENDONÇA, A. W. P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba: Setor de Educação da UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Eds.). *Toward a Global PhD?: forces & forms in doctoral education worldwide*. Seattle; London: University of Washington Press, 2008.

ORWELL, G. 1984. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

PAQUOT, T. *A arte da sesta*. Porto: Campo das Letras, 1998.

PEREIRA, G. R. *Servidão ambígua: valores e condição do magistério*. São Paulo: Escrituras, 2001.

RIBEIRO, R. J. Doctoral education in Africa, South America, and Mexico. Brazil. In: NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Eds.). *Toward a global PhD?: forces & forms in doctoral education worldwide*. Seattle; London: University of Washington Press, 2008. p. 131-145.

SALLES, J. C. Notas sobre a filosofia no Brasil. *Cult*, São Paulo, ano 13, n. 151, p. 71-73, 2010.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saúde: construindo outros modos de gestão. Trad. de Anna L. T. Kirsch. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA, Florianópolis, jul. 2005.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. dos R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JR. J. dos R. A racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento – aproximações*. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2005.

SILVA, T. T. da. *O panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOKAL, A.; BRICMONT, J. *Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1999.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

WALLERSTEIN, I. Intelectuais: neutralidade de valores em questão. In: _____. *O declínio do poder americano*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

WATERS, L. *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

**DIREITOS HUMANOS,
RECONHECIMENTO
E EDUCAÇÃO**

Direitos humanos, reconhecimento e educação

Susana Sacavino*

Pensar a articulação das três categorias sugeridas no título deste trabalho não é tarefa fácil. São categorias polisêmicas que podem ser abordadas sob diferentes ângulos, mas, certamente, sempre mantendo entre si uma conexão tensa e complexa.

No mundo atual, a relação entre as questões referentes ao reconhecimento de diferentes grupos culturais e as relativas à justiça, à superação das desigualdades e à democratização de oportunidades faz-se cada vez mais estreita. Nesse sentido, amplia-se a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, e cada vez mais se afirma a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Uma expressão dessa problemática é destacada pelo *Relatório do Desenvolvimento Humano* (2004), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que

* Doutora em Educação pela PUC-Rio. Coordenadora Executiva da ONG Novamerica (Rio de Janeiro), diretora da Revista Novamerica/Nuevamerica, membro da equipe de pesquisa do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura/s (Gecec) do Departamento de Educação da PUC-Rio.

associa pela primeira vez nos seus relatórios anuais as questões relativas ao desenvolvimento às da diversidade cultural:

[...] o que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos balcãs e em África, até os imigrantes na Europa Ocidental – as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceita pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social (2004, p. 1).

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada, ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante (2004, p. 22).

Nesse sentido, a implantação de políticas de ação afirmativa em vários países tem suscitado diferentes reações e discussões tensas. A polêmica provocada por esse tema e os argumentos utilizados para a defesa das diferentes posições – desde aquelas que enfatizam questões relativas à igualdade formal até as posições diferencialistas radicais – evidenciam a dificuldade da articulação de políticas de igualdade e de identidade. Essa realidade leva Perucci a perguntar-se:

[...] somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes, somos diferentes de origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertencas culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. [...]. Não queremos

mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (1999, p. 7).

Fica claro, segundo esse autor, que houve mudança de sensibilidade, de clima social, cultural e político em torno da articulação entre igualdade e diferença. No entanto, a luta pelo reconhecimento das diferentes identidades coloca de manifesto a consciência de que a injustiça cultural é a outra cara da injustiça distributiva nos marcos de construção democrática, em que direitos da igualdade devem ser articulados com os direitos da diferença. Nessa perspectiva, a interculturalidade apresenta-se como um caminho válido e uma proposta política na qual se pode criar condições e espaços para a construção de articulações entre esses direitos.

Este texto desenvolve essa temática em dois momentos. Inicialmente, referimo-nos às contribuições da educação em/para os direitos humanos e à tensão entre os direitos da igualdade e da diferença. Num segundo momento, articulamos essa questão com as contribuições da interculturalidade e da educação intercultural, apresentando essa abordagem desde um mapa conceitual construído coletivamente, como um possível caminho de articulação entre as três dimensões sugeridas: direitos humanos, reconhecimento e educação.

Educação em/para os direitos humanos e reconhecimento: a tensão entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença

A educação em/para os direitos humanos, desde seu início, na segunda metade da década de 1980, tem se colocado como uma mediação fundamental para a construção da democracia

e a afirmação dos processos de redemocratização na América Latina. Ela tem contribuído para a construção democrática, tendo como eixo central os direitos da igualdade. As questões relativas aos direitos referidos às diferenças só recentemente vêm adquirindo, ainda de forma lenta e frágil, maior visibilidade nos processos de afirmação democrática nos diversos países.

Os direitos humanos são uma construção da modernidade. Nesse sentido, estão localizados no tempo e no espaço e marcados pela matriz político-social predominante nessa época, com ênfase nos direitos individuais e em sua universalidade, tal como foi consagrada pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Sendo assim, estão orientados, fundamentalmente, a construir a igualdade em suas distintas dimensões.

Na época em que surge a educação em/para os direitos humanos na América Latina, a luta contra as ditaduras militares em vários países, a restituição dos direitos da igualdade, especialmente os civis e políticos, constituíam o centro orientador da ação e da organização em prol da recuperação da democracia. Esses processos de redemocratização nos diferentes países do continente aconteceram articulados à aplicação de políticas neoliberais que enfatizam alguns aspectos dos direitos civis e políticos, gerando democracias e cidadanias de “baixa intensidade”. Desse modo, a primeira metade da década de 1990 continuou fortemente marcada pela afirmação dos direitos civis e políticos e pelo desgaste e pela fragilização das obrigações do Estado em relação aos direitos econômicos e sociais, que passam à esfera do mercado, com a substituição do direito pelo serviço.

A educação em/para os direitos humanos tem se desenvolvido nesse contexto, e consideramos que, tanto na sua dimensão de denúncia, defesa e promoção como no aspecto específico dos processos educativos, vem contribuindo, embora limitada e especialmente em algumas circunstâncias, para o fortalecimento dos processos democráticos. No entanto, não se chegou

a concretizar o sonho inicial de uma incidência mais maciça e politicamente comprometida por meio de políticas públicas implementadas sistematicamente (Sacavino, 2009, p. 265).

Seja no desenvolvimento teórico da reflexão sobre a educação em/para os direitos humanos, seja nas políticas públicas, os direitos da diferença, especificamente os relativos aos direitos culturais, começam a aparecer a partir da segunda metade da década de 1990 e têm sido afirmados com maior intensidade na primeira década de 2000, colocando em tensão a construção da igualdade, assim expressada por Nunes:

a reivindicação da igualdade [...] surge, com frequência, em tensão com os direitos que se referem à identidade e à diferença. Essa tensão reaparece, hoje, sob várias formas, no debate [...] sobre a relação entre políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição (2004, p. 25).

O Brasil tem desenvolvido um amplo arcabouço normativo no nível de implementação das políticas públicas e de programas específicos, em relação tanto a grupos étnicos quanto a questões de gênero, pessoas deficientes, combate ao racismo, à homofobia e à exploração sexual de crianças e adolescentes, entre outras. Essas ações caracterizam-se, especialmente, pelo reconhecimento e pelo estabelecimento de diversos dispositivos e mecanismos voltados a garantir o acesso e a permanência na área da educação ou nas funções públicas e nos diferentes serviços, realidade muito importante para a construção dos direitos da diferença e para qualificar os processos democráticos, tornando-os mais plurais e participativos. Nessas conquistas, os movimentos sociais e a sociedade civil têm desempenhado papel muito importante.

Todo esse desenvolvimento de ações e políticas públicas não significa ainda uma mudança de mentalidade por parte da sociedade em seu conjunto. A sociedade brasileira é muito ambígua quanto a essa temática, e muitas manifestações de

discriminação permanecem encobertas pelo discurso e pela mentalidade da democracia racial. Rios, ao referir-se a essa problemática, expressa que:

[...] desvelar o racismo subjacente às práticas havidas é tarefa que exige prudente trabalho. Para tanto, é preciso enxergar além das aparências. Seja por que motivo for (ingenuidade, cinismo, hipocrisia, ignorância ou má-fé), é difícil à generalidade das pessoas perceber por detrás de condutas e falas tidas por “normais, corriqueiras e inocentes” práticas e concepções discriminatórias e racistas (2004, p. 468).

Tanto a diversidade cultural como as potenciais tensões entre os direitos das diferentes gerações colocam no centro do debate atual a questão da construção de uma política de direitos humanos capaz, por um lado, de ampliar a efetivação desses direitos e, por outro, de articular as exigências de liberdade, igualdade, solidariedade, participação, reconhecimento e redistribuição. Como afirma Nunes,

[...] os direitos humanos são, hoje, um terreno de lutas e de tensões [em que se] deve articular os imperativos de liberdade e de reconhecimento da diferença, de igualdade e de redução ou eliminação das desigualdades e das diferentes formas de exploração e da solidariedade” (2004, p. 30).

Talvez essa tensão entre direitos da igualdade e direitos da diferença acompanhe-nos permanentemente nessa aventura de construção de uma democracia participativa e popular, inclusiva, solidária e igualitária, na qual a “educação em/para os direitos humanos constitua um olhar para o futuro”, como afirmou o ex-secretário dos Direitos Humanos do governo brasileiro Paulo Vanucci (2006, p. 1). Acreditamos, também, que nessa perspectiva a interlocução com a interculturalidade e a educação intercultural seja uma das possíveis vias dessa articulação complexa entre direitos humanos, reconhecimento e educação.

O caminho da interculturalidade

Existem hoje diferentes enfoques e uma ampla literatura sobre o significado tanto de interculturalidade como de educação intercultural. Apresentamos alguns desses enfoques que, a nosso juízo, são particularmente relevantes para o tema que nos ocupa, com base em alguns autores latino-americanos.

Ansión (2000, p. 44), especialista peruano com significativa produção bibliográfica, destaca que a interculturalidade não se limita a valorizar a diversidade cultural, nem a respeitar o direito de cada um a manter sua própria identidade. Para tanto, busca ativamente construir relações entre grupos socio-culturais, implica uma disposição a aprender e a mudar no contato com o outro. Não coloca o fortalecimento de identidades como condição para o diálogo, mas assume que as identidades se constroem na própria tensão dinâmica do encontro, que se dá, igualmente, muitas vezes no conflito, reconhecendo-o como fonte de desenvolvimento para todos.

Na mesma linha, o também peruano Tubino (2005, p. 2), filósofo e especialista nessa temática, afirma que a interculturalidade surge como um discurso que busca criar condições para o diálogo entre os membros das diversas culturas que coexistem num país. Desse prisma, propõe uma atitude dialógica e um respeito à diversidade vista como potencial e como fonte de riqueza. O autor diferencia o termo, segundo os contextos de referência, em interculturalidade descritiva ou aplicativa, interculturalidade como princípio normativo, como fortalecimento da identidade étnica e numa perspectiva ético-política.

Catherine Walsh (2007), coordenadora do Programa de Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidade Andina Simon Bolívar de Quito (Equador), distingue interculturalidade não crítica e crítica. Em sua definição, a primeira é a que pode ser identificada em políticas ou programas implementados por

alguns governos neoliberais, que respeitam a particularidade cultural (ou linguística e cultural) como “o próprio”, ao mesmo tempo em que enfatizam a necessidade de aceder ao “verdadeiro” saber da “cultura universal”: o conhecimento que provêm da tradição científica euro-usa-cêntrica (ou seja, reforça a colonialidade do saber). O *inter*, aqui, significa simplesmente o ato de apreender do próprio e do universal, uma particularidade hegemônica, oriunda da modernidade convertida em universal. Trata-se de uma posição que enfatiza uma visão hierárquica que reafirma a superioridade da cultura ocidental.

A perspectiva da autora em relação ao que define como interculturalidade crítica está em sintonia com o enfoque que assumimos neste artigo. A interculturalidade crítica se revela como

uma construção de e desde os grupos/comunidades que têm sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida (Walsch, 2007, p. 7-8).

A interculturalidade crítica é, nesses termos, prática política alternativa à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social. Trata-se de uma ferramenta, uma estratégia e uma manifestação de uma maneira “outra” de pensar e agir; um projeto de pensar e agir que se constrói de baixo para cima, que exige em suas propostas articulação entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença.

Consideramos importante, antes de concluir este ponto, destacar também a visão de Candau:

A interculturalidade supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas. O prefixo *inter* indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (integração, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença); este prefixo [...] se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas (2000, p. 3, grifo nosso).

Essa autora também considera que as propostas de educação intercultural devem ser vinculadas à perspectiva da interculturalidade crítica já referida e que isso, além de representar um grande desafio, supõe uma tarefa complexa (Candau, 2011, p. 38). Desse desafio, tentamos nos aproximar no próximo item.

A educação intercultural: elo entre os direitos humanos e o reconhecimento

Para o desenvolvimento deste ponto, apresentaremos parte do trabalho que vem sendo desenvolvido na equipe de pesquisa do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (Gecec).¹

Um dos objetivos da pesquisa, atualmente em desenvolvimento, é realizar um balanço da produção brasileira a partir de 2003² sobre a temática da educação intercultural. Para a realização desta análise, tendo presente a pluralidade de concepções de educação intercultural, consideramos importante construir coletivamente, com base na perspectiva crítica, nossa

¹ O Gecec, do qual é integrante a autora deste texto, é coordenado pela professora Vera Candau do Departamento de Educação da PUC-Rio.

² Tomamos o ano 2003 como referência porque tanto o Gecec como outros grupos e autores já têm realizado levantamentos sobre a presença dessa temática na produção brasileira entre os anos 90 e o início dos anos 2000, percebendo-a escassa no que se refere à área de educação. No entanto, a partir da nossa própria experiência de participação em seminários e congressos da área, foi possível identificar, com caráter preliminar, um crescente número de trabalhos envolvendo as questões relacionadas à educação intercultural.

concepção de referência, utilizando para tal a metodologia dos mapas conceituais.

Segundo Novack (1998), mapa conceitual é um recurso esquemático que graficamente ajuda a representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições, servindo como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento e para a aprendizagem. O mapa conceitual permite identificar e representar relações entre diferentes conceitos numa área particular de conhecimentos (Arellano; Santoyo, 2009, p. 42).

Eis a questão focal que orientou nossos trabalhos: em que consiste a educação intercultural? O passo inicial consistiu em definir as categorias básicas. Depois de vários encontros, chegamos a assumir, consensualmente, que seriam as seguintes:

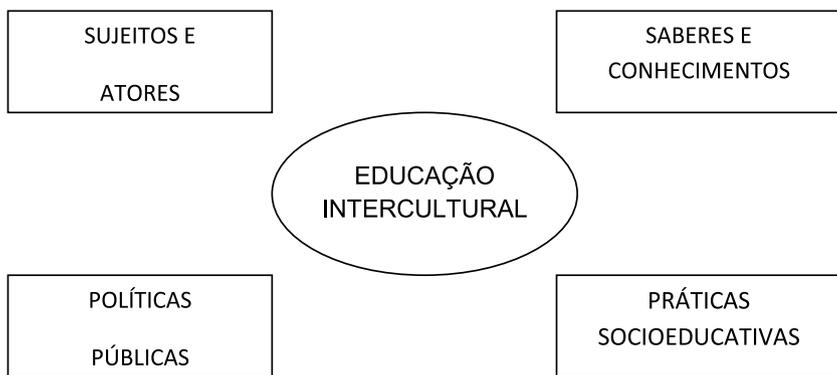


Figura 1 – Educação intercultural. Categorias básicas do mapa conceitual

A primeira categoria, *sujeitos e atores*, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento,

principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Quanto à categoria de *saberes e conhecimentos*, convém ter presente que há autores que empregam esses termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre ambos. O que chamamos de conhecimentos estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo, sendo concebidos como particulares e assistemáticos. Com Koff (2009, p. 61), acreditamos que, para além de discutir se os termos são sinônimos ou não, podem ou não ser usados indistintamente, o mais importante é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. *Nesse sentido*, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo as tensões e os conflitos que emergem desse debate.

A categoria *práticas socioeducativas*, ligada à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

A quarta categoria, *políticas públicas*, aponta para as relações dos processos educacionais e o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural reconhece os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando, afirmando e visibilizando em torno de questões identitárias; defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as questões socioeconômicas das culturais; e apoiam processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, do micro ao macro, na perspectiva de uma democracia radical.

Tendo presentes as categorias básicas do mapa conceitual e as subcategorias que cada uma apresenta, passamos a propor palavras que as ligassem entre si. Essas articulações entre as categorias e as subcategorias estão dadas por ações, como por exemplo: reconhece, constrói, valoriza, visibiliza, promove, fortalece, articula, estimula, potencializa etc. (Anexo 1).

É importante destacar, para concluir este ponto, que a interculturalidade representa processos dinâmicos em várias direções, cheios de criatividade e tensões e em permanente construção. Trata-se de processos enraizados nas brechas culturais atuais, caracterizados por questões de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas. Este talvez seja o maior desafio da interculturalidade e, também, da educação intercultural: não ocultar as desigualdades, as contradições e os conflitos das sociedades atuais, mas trabalhar com e intervir neles.

Conclusão aberta

Consideramos que esse pode ser um caminho viável de articulação, por meio da educação intercultural, entre as três categorias sugeridas no título deste texto, tendo presentes no horizonte duas afirmações do Plano Nacional de Educação em

Direitos Humanos (2007). A educação é fundamental porque constitui tanto um direito humano em si mesmo como um meio indispensável para exercer e reivindicar outros direitos no nível individual e coletivo.

A educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, inclusão e pluralidade (2007, p. 17).

A articulação dos direitos da igualdade e da diferença supõe uma tensão em que esses polos se entrecruzam, aproximam e divergem, constituindo redes complexas e dinâmicas, nem sempre simples de deslindar. Reconhecer e afirmar os direitos da diferença nunca é o mesmo que reivindicar direitos iguais para todos. O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização, o reconhecimento sem discriminação, exige a aplicação do imperativo assim expressado por Boaventura de Sousa Santos: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (1999, p. 45).

Referências

ANSION, J. Educar en la interculturalidad. *Páginas 165*, Lima, v. XXV, out. 2000.

ARELLANO, J.; SANTOYO, M. *Investigar con mapas conceptuales: procesos metodológicos*. Madrid: Narcea, 2009.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CANDAU, V. M. *Interculturalidade e educação escolar*. Rio de Janeiro: Gecec, 2000.

_____. Interculturalidade na América Latina: construindo processos educativos. *Revista Novamerica / Nuevamerica*, Rio de Janeiro, n. 129. jan./mar. 2011.

KOFF, A. *Escolas, conhecimentos e culturas: trabalhando com projetos de investigação*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PERRUCCI, A. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do *desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Mensagem Serviço de Recursos Editoriais, 2004.

NOVACK, J. *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

NUNES, J. A. Um novo cosmopolitismo? Reconfigurando os direitos humanos. In: BALDI, C. A. (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

RIOS, R. Relações raciais no Brasil: desafios ideológicos à efetividade do princípio jurídico da igualdade e ao reconhecimento da realidade social discriminatória entre negros e brancos. In: BALDI, C. (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

SACAVINO, S. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis, RJ: DP et al.; Novamerica, 2009.

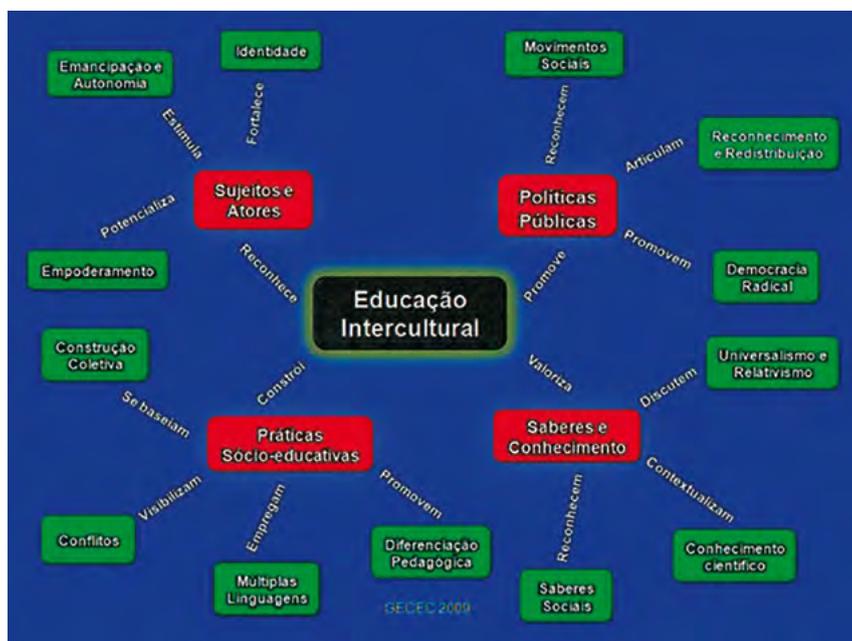
SOUSA SANTOS, B. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Oficina do CES, 1999.

TUBINO, F. *Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano*. Lima: Mimeo, 2005.

VANNUCHI, P. Educação em direitos humanos. In: REUNIÃO DE ALTAS AUTORIDADES EM DIREITOS HUMANOS E CHANCELARIAS DO MERCOSUL E ESTADOS ASSOCIADOS, 6. Brasil, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. In: *Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Educação intercultural - Mapa conceitual



Direitos humanos, reconhecimento e educação: por uma abordagem ecológica

Paulo César Carbonari

Somente os que forem capazes de encarnar a utopia serão aptos para o combate decisivo, o que pretende recuperar o quanto de humanidade já tivermos perdido.

Ernesto Sábato, *Antes del fin*, 1998

A reflexão e o debate sobre direitos humanos, reconhecimento e educação abrem múltiplas possibilidades de abordagem. Entre as diversas alternativas, optamos por centrar o enfoque na perspectiva de provocar para uma compreensão não muito comum, porém necessária: uma perspectiva ecológica, não por tratar de questões ambientais, mas por tratar da diversidade e dos conflitos e mediações nela implicados. A expectativa é que possamos colaborar significativamente para que a reflexão filosófica tome parte no debate pedagógico. Nossa pretensão é dar uma palavra, não mais do que mais uma palavra nesse debate, esperando colaborar com um diálogo no qual muitas e múltiplas sejam as palavras que também compareçam.

Qual o sentido dos direitos humanos?

Explicitar uma compreensão de direitos humanos é mais do que responder à pergunta o que são ou quais são os direitos humanos. Exige dedicar-se a tratar do sentido dos direitos humanos. Tratar de direitos humanos é, contudo, ocupar-se de um tema complexo, controverso e que tem várias acepções. Assumir um posicionamento sobre os direitos humanos é, assim, uma tarefa a construir que significa menos opor-se a outras posições e mais afirmar significados abertos ao debate.

Começamos por indicar concepções que têm comparecido ao debate sobre direitos humanos, mas que, em grandes linhas, os afirmam, os negligenciam ou os negam. Há setores que insistem numa visão limitada dos direitos humanos que fica entre uma posição completamente negativa e outra relativa. A negativa identifica direitos humanos com a proteção do que chama de “bandidos e marginais”, o que de “pior” a sociedade produz. A segunda, usando um aparente trocadilho, fala dos “humanos direitos”, retomando com ele as velhas fórmulas já experimentadas do reconhecimento restrito e que resultaram na eliminação física dos indesejáveis – o holocausto é o mais conhecido exemplo, mas a ele podem ser somados o extermínio dos indígenas e a escravidão dos africanos. Essas posições querem fazer coincidir direitos com privilégios. Ou seja, pretendem que direitos humanos sirvam de conteúdo legitimador da desigualdade e da permanência de posturas e práticas marcadamente discriminatórias e discricionárias.

Alguns grupos ainda persistem em posições pautadas pelo universalismo abstrato na compreensão dos direitos humanos. São orientados por noções metafísicas que reconhecem a universalidade dos direitos humanos, mas a vinculam à noção de natureza humana. Por seu generalismo, ignoram a diversidade e acabam por tomar exemplaridades como referência do que

significa dignidade, insistindo em dizer que os direitos humanos são “naturais”. Essas posturas, em geral, são refratárias a mudanças significativas no campo moral e jurídico e manifestam-se contrárias, por exemplo, à descriminalização do aborto e à instituição da união civil de pessoas do mesmo sexo.

Outros agarram-se às normas e reduzem direitos humanos àqueles que configuram como “fundamentais”, na tentativa de circunscrevê-los na positividade estrita da lei. Trata-se de uma nova versão do velho positivismo jurídico, que requer que a norma, para que possa ter vigência, seja precisa e objetiva. É claro que direitos humanos requerem proteção normativa e que as normas devem ser objetivas. Isso, no entanto, não significa restringi-los à “letra fria”. Esse tipo de visão aparece, por exemplo, quando magistrados são acusados de defender posições ideológicas quando alargam o conteúdo da compreensão dos direitos e, especialmente, quando o fazem para proteger os setores sociais excluídos.

Há, ainda, os que insistem que há “direitos” e direitos, uns mais e outros menos importantes, uns mais e outros menos urgentes. Trata-se, aqui, dos que dizem que os direitos civis e políticos são primeiros e mais importantes que os direitos sociais, econômicos e culturais, por exemplo. Numa sociedade marcada por carências, fazer escolhas, definir prioridades é necessário, mas isso não corresponderia a optar entre o disponível e o indisponível. Posições desse tipo abrem mão dos avanços – e das dificuldades – implicados/das numa perspectiva interdependente e indivisível dos direitos humanos.

Por fim, vem crescendo a compreensão histórico-crítica dos direitos humanos. Essa posição os entende como processo conflituoso de estabelecimento de condições capazes de gerar reconhecimento dos sujeitos de direitos como são – e não como uns ou outros gostariam que fossem –, considerando que esse reconhecimento se articula estreitamente com o acesso aos

bens materiais, simbólicos e espirituais necessários à reprodução da vida. Defendem, por exemplo, que a dignidade humana não é uma característica dispensável. Isso não significa dizer que é imutável ao longo da vida, mas, pelo contrário, que vai ganhando conteúdos e conformações novas como obra dos próprios seres humanos. Os direitos humanos, como conteúdo que expressa o que as pessoas precisam para viver – reconhecimento e bens –, não estão disponíveis nem aos indivíduos, nem à sociedade, nem ao Estado. Essa compreensão subsidia a formação de agendas consistentes e que expressam os anseios das organizações populares, partindo da posição de que os direitos humanos se afirmam historicamente como luta por direitos e que têm nos sujeitos populares seus principais protagonistas.

A essa última nos agregamos, afirmando que os direitos humanos radicam na construção da humanização das pessoas. Constituem-se em construção feita na relação com os outros – antes de serem faculdade ou titularidade de indivíduos –, traduzindo-se em processos de criação de condições de interação em várias dimensões: interpessoal (singular), grupal-comunitária (particular), genérico-planetária (universal). Nesse processo, conjugam-se o cotidiano e a utopia, a cultura e a natureza, a ação e a reflexão. Em outras palavras, os direitos humanos nascem na e da relação de alteridade, das e nas relações e interações alterativas.

Os direitos humanos têm seu núcleo de sentido na dignidade humana como condição e possibilidade da produção e reprodução da vida material, da corporeidade, do reconhecimento cultural e social, da participação política e da expressão livre, enfim, do ser sujeito de direitos, na medida em que a realização dos direitos humanos é um processo histórico, assim como é histórico seu conteúdo, a dignidade humana. Nessa perspectiva, o conteúdo dos direitos humanos está mais na materialidade das condições e possibilidades de humanização – como emancipação

– e menos no enunciado dos instrumentos e mecanismos que os explicitam como pactos de convivência e/ou regulação. Isso não significa desconhecer a força dos pactos; antes, indica que há um lugar que não esgota o conteúdo dos direitos humanos.

Em suma, em traços rápidos e resumidos, desenhamos um sentido para os direitos humanos, que têm na realização efetiva da dignidade de cada uma e de todas as pessoas o seu conteúdo fundamental, ao mesmo tempo em que se convertem em exigência para que ninguém tenha seus direitos violados, ou, ainda, não realizados. É isso que significa dizer que direitos humanos se constituem em construção crítica de e em condições históricas.

Que significa educação em direitos humanos?

Passamos a explicitar uma perspectiva de compreensão da educação em direitos humanos. A educação em direitos humanos constitui-se como processo de formação de sujeitos de direitos conscientes e críticos (aspecto epistemológico) e comprometidos com a promoção da dignidade (aspecto ético-político), desenvolvida por meio de dinâmicas que tomem os sujeitos desde dentro e os ponha no centro dos processos educativos adotados como mediação para a transformação das relações. Isso se justifica porque seres humanos se fazem na relação com os outros seres humanos, considerando que é da qualidade das relações que se pode esperar maior ou menor humanização. Ou seja, seres humanos se fazem com os outros (nunca sobre nem sob os outros) seres humanos.

Sujeitos de direitos não são só os que sabem os “direitos do sujeito”. São, acima de tudo, os que agem multidimensionalmente para promover o “ser sujeito de direitos” no cotidiano.

Sujeitos não são abstrações; são concretos e históricos e fazem-se na qualidade da relação com outros sujeitos, na singularidade, na particularidade e na universalidade constitutivas dessas relações (Cf. Carbonari, 2007, p. 169-186).

A educação em direitos humanos prima pela construção de compreensões e práticas que têm na dignidade humana seu conteúdo central. Isso permite criar condições para promover o afastamento de todo tipo de discriminação, de exploração, de opressão, de vitimização e, ao mesmo tempo, viabilizar a efetivação de relações dialógicas, justas e pacíficas. Além de se constituir na realização do direito a aprender, a educação em direitos humanos tem no próprio direito a aprender seu conteúdo fundamental. Assim, é impensável fazer educação em direitos humanos em separado do conjunto do processo educativo – e fazer qualquer processo educativo sério e significativo que abdique dos direitos humanos – como garantia e como exercício do direito de aprender.

É por isso que, acima de tudo, formar sujeitos de direitos é contribuir de forma decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo cultural e com o ambiente natural. Não há, por exemplo, como pretender a humanização eliminando seres humanos que sejam diferentes daqueles do padrão hegemônico, também não é possível ignorar os contextos do mundo e, menos ainda, tratar o ambiente natural como oferta de recursos infinitos. Com base nessa noção geral, desdobramos três aspectos que consideramos fundamentais ao núcleo da educação em direitos humanos como processo de formação de sujeitos de direitos.

Educar em direitos humanos é formar sujeitos sustentáveis e que promovem a sustentabilidade em sentido amplo. Nenhum ser humano é fora do mundo, fora do ambiente cultural e do ambiente natural. A interação com os outros ocorre como relação com os sentidos (mundo) e as condições de sentido (cultu-

rais e naturais) em que se está inserido. Posturas predatórias ou mesmo as preservacionistas mitigadoras são insuficientes, porque, além de comprometerem o mundo como ambiente natural e cultural, também comprometem o humano.

Educar em direitos humanos é formar para participar, para “aparecer” e para “dizer”. “Aparecer” e “dizer” consistem em aceitar que cada pessoa pode se expressar de forma livre e em condições adequadas para tal. Significa fazer frente a todo tipo de invisibilidade e de cerceamento da expressão, o que é sinônimo de participar. A participação é conteúdo fundamental para a efetivação dos direitos humanos. Presença é participação. Participação é interação. Interação é agir na alteridade. Alteridade é o núcleo forte da democracia. Democracias substantivas implicam a incorporação organizada dos diversos sujeitos – e da diversidade dos sujeitos – aos processos políticos como parte do acesso aos bens materiais, ambientais, simbólicos e culturais produzidos socialmente e para vivenciar as dinâmicas de reconhecimento. Assim, está em questão identificar processos e propostas, dinâmicas e sujeitos, divergências e convergências, sob o crivo da alteridade. Quando centradas na alteridade, democracias são muito mais do que um jogo; são construção, permanente e sempre nova, de um modo de ser social e político, um modo de ser humano, com direitos humanos.

Educar em direitos humanos é formar na e para a justiça e a paz. Isso inclui trabalhar a memória e a verdade como componentes históricos determinantes e lidar com a violência com base em mediações restaurativas da justiça. Não há formação integral, nem há direitos humanos sem justiça. A justiça é exigência que somente pode ser efetivada pelo reconhecimento da singularidade, da particularidade e da universalidade dos sujeitos. Fazer justiça é reparar violações de direitos (reparar as vítimas), restaurar conflitos com mediações adequadas e, acima de tudo, promover e proteger as pessoas e seus direitos de

forma que a dignidade possa ser concreta no cotidiano. Por isso, ela exige a crítica a todas as formas de cinismo que relegam a igualdade à quimera e a diversidade à desigualdade (discriminação) e fazem da justiça sequer uma promessa e da paz, uma expectativa inócua. Justiça e paz constituem conteúdo fundamental da formação em direitos humanos. Sujeitos somente se constituem e se fazem com os outros, considerando esses conteúdos que são complexos e, por vezes, até contraditórios. Comumente, o mais fácil, o mais simples e o mais conveniente fazem deles abrir mão, mas deles abrir mão é dispensar a dignidade e, em consequência, inviabilizar, interditar, subjugar, sujeitar sujeitos.

Há diferentes motivações/razões para educar em direitos humanos. Por exemplo, há quem entende que a educação escolar não tem nada que educar em direitos humanos; tem, sim, é que formar profissionais competentes e aptos ao mercado de trabalho. Há, também, quem entende que os motivos que levam a educar em direitos humanos são os mesmos que poderiam levar a educar para a cidadania, para os valores, para a moral, para a paz. E há quem entende que educar em direitos humanos se confundiria com fazer uma educação ideológica, estranha à escola, que deve ser científica.

Contra essas posições, a principal motivação para educar em direitos humanos é que os(as) educandos(as) da educação escolar são sujeitos de direitos que, entre outros, têm o direito à educação, que é um dos direitos humanos, e também têm o direito de aprender direitos humanos como parte de sua formação integral. Ou, ainda, é afirmar a posição dos sujeitos da educação, os(as) educandos(as), como sujeitos de direitos que assim se entendem não somente porque são parte de uma cultura jurídica do Estado democrático de direito, que lhes confere *status* de cidadania; não somente porque são parte de uma comunidade moral e, por isso, parte de um processo de formação

em valores; não somente porque são parte de uma comunidade que resiste e exige viver livre de todas as formas de violência; não somente porque são parte de uma comunidade política e que, por isso, têm direito a resistir, a organizar-se e a protestar, contestando a ordem injusta.

Educar em direitos humanos faz sentido porque, mais do que ensinar técnicas, mais ou menos ajustadas ao mercado, os espaços educativos estão desafiados a promover a vida livre, autônoma e criativa. Os sujeitos aprendentes estão chamados a conhecer seus direitos humanos e a exigí-los, inclusive, para qualificar o Estado democrático de direito, para mudar a ordem moral e a ordem social e política. Direitos humanos, nesse sentido, apresentam-se como uma utopia que alimenta as práticas de transformação das situações violadoras e exige a conformação de realidades humanizadas em sentido amplo e profundo.

Alternativa para relacionar direitos, reconhecimento e educação

Esta parte dedica-se a indicar uma alternativa de abordagem da relação entre reconhecimento, direitos e educação. Para tal, retomaremos, de modo particular, a posição de Boaventura de Sousa Santos. No artigo “Por uma concepção multicultural dos direitos humanos (1997)”, um texto já clássico para o assunto, com o objetivo de identificar condições para que os direitos humanos estejam a serviço de uma política progressista e emancipatória, o autor faz um diagnóstico da modernidade ocidental e, entre as contradições dialéticas, identifica uma que aqui nos interessa particularmente, a que ocorre entre a regulação e a emancipação. Ele assim resume:

Tenho vindo a afirmar que o paradigma da modernidade se baseia numa tensão dialética entre regulação social e emancipação social, a qual está presente, mesmo que de modo diluído, na divisa positivista “ordem e progresso”. Neste final de século, esta tensão deixou de ser uma tensão criativa. A emancipação deixou de ser o outro da regulação para se tornar no [sic] duplo da regulação. Enquanto até finais dos anos sessenta as crises de regulação social suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, hoje a crise da regulação social – simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência – e a crise da emancipação social – simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical – são simultâneas e alimentam-se uma da outra. A política dos direitos humanos, que foi simultaneamente uma política reguladora e uma política emancipadora, está armadilhada nesta dupla crise, ao mesmo tempo que é sinal do desejo de a ultrapassar (Santos, 1997, p. 12).

O desafio proposto por Boaventura é o da viabilização de uma transição [paradigmática] em termos de conceituação e de prática dos direitos humanos, passando de um “localismo globalizado” a um “projeto cosmopolita”. Segundo ele, são premissas desta passagem:

- a) “[...] a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural” (Santos, 1997, p. 21), que, para ele, é um debate “intrinsecamente falso” e prejudicial para a concepção emancipatória dos direitos humanos, dado que tanto o relativismo quanto o universalismo são incorretos. Propõe, contra o universalismo, os “diálogos interculturais” e, contra o relativismo, “critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação” (Santos, 1997, p. 21).
- b) “[...] todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos” (Santos, 1997, p. 21), o que exige, na perspectiva de Panikkar, fazer o exercício de “[...] identificar preocupações isomórficas entre diferentes culturas. Designações, conceitos e *Weltanschauungen*

diferentes podem transmitir preocupações ou aspirações semelhantes ou mutuamente inteligíveis” (Santos, 1997, p. 21).

- c) “[...] todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana” (Santos, 1997, p. 21), sendo a incompletude tributária da existência de uma pluralidade de culturas, daí porque “aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos” (Santos, 1997, p. 21).
- d) “[...] todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas com um círculo de reciprocidade mais largo do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras” (Santos, 1997, p. 22), registrando-se que no próprio Ocidente revelam-se concepções e práticas de direitos humanos profundamente divergentes, a liberal e a marxista, por exemplo.
- e) “[...] todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica” (Santos, 1997, p. 22), o princípio da igualdade e o princípio da diferença, salientando-se que “os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais” (Santos, 1997, p. 22).

Para Boaventura,

Estas são as premissas de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em redes de referências normativas capacitantes (Santos, 1997, p. 22).

Em outro texto, Boaventura (2000) esclarece a base de racionalidade que caracteriza o tratamento desses temas e que chama de “razão indolente”. Segundo ele, esse modelo básico traduz-se em formas diversas de racionalidade que desperdiçam boa parte das experiências históricas e, em termos da racionalidade moderna, constitui o que chama de “razão metonímica”.

A sistematização dessa forma de racionalidade é apresentada na obra *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, de 2006. Segundo ele, a razão metonímica “[...] é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem” (2006, p. 97) e gera pelo menos duas consequências: uma, “[...] como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa [...]”; outra, “[...] para a razão metonímica nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade” (2006, p. 98). O mais forte é que essa razão produz a não existência: “Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear” (2006, p. 102). As várias lógicas têm em comum o fato de serem todas elas “manifestações da mesma monocultura racional” (2006, p. 102).

O sociólogo português identifica cinco modos de produção da não existência. São os seguintes: a “monocultura do saber e do rigor do saber”, que centra o reconhecimento do saber num único modelo científico; a “monocultura do tempo linear”, centrada na ideia de que “a história tem sentido e direção únicos e conhecidos”; a “classificação social”, assentada na “naturalização das diferenças”; a “escala dominante”, que resulta na “irrelevância de todas as outras possíveis escalas”; e a “lógica produtivista”, baseada nos critérios de produtividade capitalista (2006, p. 102-104). Cada uma dessas lógicas produz formas

sociais de não existência, sendo respectivamente: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Elas são contrapostas a formas que “contam como importantes”: o científico, o avançado, o superior, o global e o produtivo (2006, p. 104).

Como alternativa, Boaventura propõe a substituição da monocultura por ecologias, entendendo “por ecologia a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (2006, p. 105, nota 17). São cinco as ecologias: a) de saberes, que “[...] parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre seres humanos e também entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber e, portanto, de ignorância” (2006, p. 106); b) de temporalidades, que parte da ideia de que “[...] as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais” (2006, p. 109); c) dos reconhecimentos, que denuncia a “colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental” por “[...] identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (2006, p. 110); d) das transescalas, que opera “[...] des-globalizando o local em relação à globalização hegemônica [...] e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica” (2006, p. 113); e e) das produtividades, que “[...] amplia o espectro da realidade social através da experimentação e da reflexão sobre alternativas econômicas realistas para a construção de uma sociedade mais justa” (2006, p. 114). Segundo Boaventura, o objetivo das diversas ecologias é “[...] revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas” (2006, p. 115).

No que diz respeito, particularmente, à ecologia dos reconhecimentos, que trata do tema da produção das desigualdades

em específico, Boaventura entende que, “[...] embora em todas as lógicas de produção de ausência a desqualificação das práticas vá de par com a desqualificação dos agentes, é nesta lógica que a desqualificação incide prioritariamente sobre os agentes, e só derivadamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas” (2006, p. 110).

Com vistas a fazer frente ao colonialismo da monocultura da classificação social, a ecologia proposta “[...] procura uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (2006, p. 110). Enfim, ao “[...] alargar o círculo da reciprocidade – o círculo das diferenças iguais – a ecologia dos reconhecimentos cria novas exigências de inteligibilidade recíproca” (2006, p. 111).

O acumulado dessa rápida reconstrução aponta para a centralidade da pluralidade e da diversidade como conteúdos tanto do reconhecimento quanto dos direitos humanos. Ademais, aponta para a necessidade de tomar conflitos clássicos, por exemplo, entre reconhecimento e redistribuição, como os que estão no fundo das lutas por justiça e por direitos. Construir mediações para essas questões parece ser a exigência posta e poderiam ser traduzidas no que Boaventura de Sousa Santos formulou como sendo um “imperativo intercultural” e que se enuncia da seguinte forma: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (1997, p. 31).

Em conclusão, para continuar a conversa...

A amplitude e a complexidade do debate aqui proposto levaram-nos por vários caminhos, que começaram por nos posicionar, passaram por uma rápida problematização com base no contexto atual e chegaram a indicar uma alternativa de abordagem.

Em suma, entendemos que nem os direitos humanos, nem o reconhecimento, nem a educação estão dados aos humanos como dádiva ou como natureza. Se não é assim, enfrentar a tarefa de sua afirmação exige, acima de tudo, sermos capazes de identificar os interstícios, as fendas, os intervalos que lhes abrem possibilidades.

O chão duro das relações em nossos tempos tem sido devastado pela inviabilização do humano. Irrigar as sementes de vida que podem brotar nessas fendas é a tarefa histórica de todos quantos acreditamos que a viabilização de novos tempos se constitui em necessidade e em possibilidade.

Referências

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos no Brasil: a insistência na violação. *Le Monde Diplomatique Brasil*, São Paulo, ano 3, n. 31, p. 12-13, fev. 2010.

_____. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY, Rosa M. Silveira et al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 169-186.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.