

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

Hans-Georg Flickinger*

Resumo

Vinculada à tradição da Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Habermas), a teoria de reconhecimento (Honneth) tem grande repercussão nas ciências sociais, pois propõe um novo tipo de fundamentação ética com vistas ao projeto de uma sociedade solidária e justa. Na pedagogia, porém, sua recepção é ainda modesta. O ensaio objetiva mudar a situação, querendo mostrar a importância da contribuição de Honneth para a práxis educativa. Primeiro, são apresentados alguns tópicos centrais da teoria. Depois, os conflitos entre as diretrizes ético-morais no trabalho profissional servem de exemplo para mostrar como a teoria de reconhecimento recorda aos pedagogos a necessidade de refletirem sobre o processo pedagógico como campo de experiência essencialmente social para os envolvidos.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia social. Reconhecimento. Solidariedade.

Nas ciências sociais, a crítica das deficiências do modelo liberal vem de longa data. Entre as correntes teóricas mais importantes deste 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

* Realizou seus estudos de direito e filosofia na Universidade de Heidelberg, Alemanha, entre 1963 e 1971. Assumiu em 1977 o cargo de professor na Universidade de Kassel, na qual veio a se aposentar em 2008. Desde 1982 exerce intenso intercâmbio com universidades brasileiras, tendo sido professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Recebido: 25/05/2011 – Aprovado: 14/09/2011

sociedade capitalista, cujo desordenamento faz crescer a marginalização não apenas de indivíduos e grupos, senão 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 abordagem “transcendentalista” dessa filosofia não conseguiu propor critérios objetivos para a construção de relações sociais justas e solidárias. Foi essa insuficiência que fez com que a teoria do reconhecimento entrasse 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 com a 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 fez com 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 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 referidos, 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, ao 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 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 sus-

tentar 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. A partir 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. Assim, perdiam-se de vista os ideais da justiça social e da solidariedade. Sinal claro dessa perda é o destino do lema “liberdade, igualdade, fraternidade”, propagado pela Revolução Francesa; ideal este que nunca chegou a ser respeitado na sua íntegra. Ao contrário, no decorrer da implementação da sociedade moderna, liberdade e igualdade só obtiveram garantia legal porque o princípio de fraternidade fora sacrificado 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 pontos centrais deste projeto. Vejamos, primeiro, a concepção hegeliana.

Não só nos escritos de Frankfurt sobre religião e amor, senão também na sua *Fenomenologia do espírito* de 1806/1807, o jovem Hegel preocupava-se com questões referentes ao que ele

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. Resumirei 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 a 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 só referindo-me 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 a tentativa do senhor de dominar o escravo, a fim de certificar-se de sua senhoria, descobre, finalmente, a dependência objetiva de seu domínio frente ao escravo. Bem analisada, a relação supostamente as-

simétrica leva a detectar seu caráter social na verdade patológico (HEGEL, 1987).

Mesmo assim, o modelo de reconhecimento, elaborado por Hegel, é fraco se comparado com aquele 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, ele exige a reciprocidade radical como base de qualquer relacionamento social, capaz de recuperar os ideais de solidariedade e justiça social. Pois 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 praticado pela socieda-

de liberal contemporânea. Porém, ele não quer apenas criticar as falhas, mas desenhar 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 do 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 no 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, Honneth pleiteia em favor da revisão do fundo ético-moral da sociabilidade, esperando aumentar, desse modo, a chance de implementar a autonomia, autoestima e solidariedade como princípios da construção social.

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. Nem um, nem outro 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 a esses atribuída de preservar a autonomia e a igualdade pessoais. De fato, a sociedade liberal pressupõe que a juridificação da liberdade seria a condição suficiente de possibilitação de uma vida autônoma e respeito social aos indivíduos. Sabe-se, 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 seus indivíduos-membros unicamente por meio da atribuição a estes do *status* jurídico de “pessoa do direito”; um *status* que não tem, portanto, como satisfazer as 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-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 o mais amplo possível de projetos e oportunidades de vida, dando voz também àquelas opções que fogem da 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 fazem parte de 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.

A partir dessas poucas pinceladas nos é possível 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 despercebidos. Falo de referências normativas de caráter profissional, pessoal e institucional. Essas 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 confluem as mais diversas convicções e exigências dos operadores que aí 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. Essas 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 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 instituição. 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, diversos 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. Ao invés de revoltar-se, o garoto – com o jeito submisso – não tentou explicar ou justificar seu comportamento. Pelo contrário, para surpresa da professora, ele continuou chegando atrasado. Cada

vez mais irritada, a professora decidiu excluí-lo das aulas. O conflito, afinal, só 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, haviam 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 dele. Tal como o aluno, cada profissional carrega consigo a sua biografia a 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, a 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 com 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.

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, uma 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 risco maior 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 levar os jovens à maioridade, tornando-os capazes 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 contramão desse consenso. Essa prefere que o educando se submeta a regras e rituais prescritos, sem se perguntar se tais rituais seriam compatíveis com a conquista da maioridade por ele.

Ocorrem-me, nesse sentido, duas experiências para caracterizá-lo. De 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 fantasiosa! 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 eles e os profissionais, por exemplo, os sociais-pedagogos, caracteriza-se por uma situação paradoxal, pois o compromisso pedagógico poderia levar o profissional a buscar reintegrar esses jovens exatamente naquela lógica social de que eles tinham conseguido escapar. Ao mesmo tempo em que, segundo esse mesmo compromisso pedagógico, o profissional buscaria levá-los a alcançar sua própria autonomia e competência, despertando neles o espírito crítico. Um beco, aparentemente, sem saída! Qual podia ser o sucesso dessa tentativa de (re)integração de jovens marginalizados no mesmo sistema que os marginaliza?

Como já apontado, a terceira área que gera conflitos ético-morais no campo pedagógico é marcada pelas instituições educativas. O cenário é pouco transparente. É resultado da história de educação que somente a partir da década de 1930 atribuiu 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 instituições 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 no âmbito pedagógico e social. Entretanto, as orientações assim prescritas pelas diretrizes ideológicas são de molde 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 este 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 se decidam 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 essas transparece 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 à esquizofrenia. Aí, 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 apenas entre dois níveis de comunicação, o conflito entre as diretrizes ético-morais de quem está trabalhando na área da educação se constitui 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 entre 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, diretrizes sobre as quais não tenho influência nenhuma, ou vice-versa. O pedagogo pode desculpar sua atuação responsabilizando o administrador por este exigir a validade prioritária da racionalidade burocrática, ou, ainda, 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 – às vezes literalmente? Não é, às vezes, mais cômodo para os educadores, a fim de evitarem decisões difíceis, apontarem a prevalência das diretrizes institucionais? Como se vê, 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 referenciais 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 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 defende um pressuposto ético-moral que visa 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 mais nada, 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 parece 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 consciencializa do fato de lidar com outros indivíduos autênticos, que carregam consigo experiências biográficas, orientações culturais específicas e normas ético-morais próprias.

Resumindo, sendo que o sucesso do processo educativo depende essencialmente da experiência social por esse oportunizada, 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 maior conhecimento sobre os atores envolvidos, isto é, sobre a origem, socialização e 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 nem os motivos implícitos, nem muito menos a origem obscura de influências sociais que condicionam a orientação ético-moral dos indivíduos. Tais indicadores só viriam à luz por meio de estudos qualitativos, de estudos, portanto, que não se satisfizessem com descrições fenomenológicas, senão 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.

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 que a virtualização dos espaços pedagógicos é 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 isso 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 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 base da mesma.

The theory of knowledge in the pedagogical praxis: as an example of conflicts among ethical-moral guidelines

Abstract

Linked to the traditions of the School of Frankfurt (Hockheimer, Adorno, Habermas), Honneth's theory of Recognition has a big repercussion in social sciences because it proposes a new type of ethical fundamentality by having in mind a project of a solidary and fair society. In pedagogy,

however, its acceptance is modest. The essay aims at changing the situation, with the intention to show the importance of Honneth's contribution to the educational praxis. First, some topics of the theory are presented. Afterwards, the conflicts among the ethical-moral guidelines serve as an example to show how the theory of recognition reminds the teachers of the need to reflect about the pedagogical process as an experiment field essentially social to the ones involved.

Keywords: Education. Recognition. Social pedagogy. Solidarity.

Notas

- ¹ Ver as contribuições de Hermann (2011) e Mühl (2011).
- 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).
- ³ Ver Flickinger (2006), sobretudo o primeiro ensaio.
- 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 influência forte 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), Weinheim (2003).
- 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.

- 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.

Bibliografia

- 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.
- FLICKINGER, H. G. Autonomia e reconhecimento – dois conceitos-chaves na formação. *Educação*, Porto Alegre: Edipucrs, v. 34, n. 1, p. 7-13, jan./abr. 11.
- 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, Evaldo Antonio (Org.). *Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani*. Caxias do Sul: Educus, 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: Vozes, 1985. (Textos seletos).
- MÜHL, E. H. Habermas: racionalidade, alteridade e educação. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antonio (Org.). *Pensar sensível*. Caxias do Sul: Educus, 2011. v. 1, p. 445-462.
- SACHSSE, C. *Mutterlichkeit als Beruf (Espírito materno como profissão)*. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1986.