

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

GUSTAVO CÂNDIDO ORNELAS

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NA LUTA POR RECONHECIMENTO

CURITIBA 2016

GUSTAVO CÂNDIDO ORNELAS

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NA LUTA POR RECONHECIMENTO

Monografia apresentada ao Núcleo de Educação a Distância, da Universidade Federal do Paraná como requisito para obtenção do grau de Especialista, no Curso de Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Orientadora: Profa. Ma. Darice A. D.
Zanardini

CURITIBA 2016

Ornelas, Gustavo Cândido.

O74 Sujeitos da educação na luta por reconhecimento. Gustavo Cândido Ornelas. – 2016.
36 f.

Orientadora: Ma. Darice Alessandra Deckmann Zanardini.
Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná, Núcleo de Educação a Distância.
Referências: f. 34-36.

1. Filosofia e Educação. – Monografia. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDU: 37:1(04)

*Dedico essa monografia aos alunos do ensino básico brasileiro
que ousam em legitimar seu espaço como um lugar de aprendizado,
diversidade e abertura a inventividade.*

AGRADECIMENTOS

A trajetória foi longa, confusa, dolorida, mas revestida de uma esperança infundável. Todos os meses durante o ano 2014 estava lá no Aeroporto de Confins - MG, com destino Aeroporto de São José dos Pinhais – PR. Um final de semana lotado de conhecimento, de ideais e de atividades filosóficas em nosso pólo na Cidade de Paranaguá – PR.

Gratidão pela vida, pela oportunidade eternizada no tempo e no espaço de permanecer firme diante dos entraves, desilusões, êxtases. ELE, sabe de tudo!

Agradeço a orientadora Profa. Darice Zanardini pela contribuição, sensibilidade e pela acolhida. Obrigado pelas sugestões, olhar atento e mesmo estando impossibilitada, fez um caminho do pensar revestido de mediação. Obrigado!

Agradeço profundamente aos meus pais (Wolff e Julbertina) e ao meu irmão (Ricardo) que incentivou, apoiou-me nas decisões difíceis e elaborou juntamente comigo uma vida revestida de vida, sem opressão, na liberdade e responsabilidade.

Gratidão a Leon Patrick pela afetividade, amor, leituras e companheirismo nessa caminhada formativa. Sou privilegiado por caminhar no mundo ao seu lado.

Agradeço a companhia dos amigos, lealdade e a oportunidade de efetivarmos uma troca de experiência na existência.

Gratidão às Instituições de Ensino por onde passei, tanto da Rede Pública Estadual de Ensino quanto à Rede Católica de Ensino, nesses lugares descobri que a docência é campo de utopias, intempestividades e bonitezas.

Gratidão ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná pela acolhida, acompanhamento e oportunidade de aprofundar na prática filosófica. Obrigado por acolher um mineiro em terras paranaenses, me sinto parte desse estado de gente verdadeiramente comprometida com a causa educacional.

Um agradecimento especial aos amigos: Lourimar Pires pelas pernoites e acolhida em sua casa em Curitiba e depois em Araucária. Gratidão ao querido amigo Kleber Mendes pelas caronas e alegria do encontro em Curitiba. E à querida Ana Luiza Mendes com suas indicações históricas e de turismo nesse estado tão bonito.

**“O homem é necessariamente reconhecido e é necessariamente reconhecente.”
(HEGEL)**

RESUMO

O presente estudo se propõe a analisar os sujeitos da educação na contemporaneidade e seu movimento em torno da luta por reconhecimento. Bem sabemos que os traços da modernidade versus contemporaneidade configuraram o sujeito situado nesse campo educacional. O diálogo temporal-histórico, suas concepções e transições que possibilitam direcionar nosso questionamento para a via de que os períodos elucidados retratam uma realidade em torno da constituição dos sujeitos que habitam mundos educacionais. Os *sujeitos* recebem influências e constituem a história. Como objeto do próprio tempo, como garantidor de contrastes e revestido das complexidades que talvez venham promover um domínio do contexto promissor tanto do ponto de vista cultural, científico, filosófico ou histórico. As ideias hegelianas são marcos primários para entendermos os sujeitos na educação, mesmo que longe de uma ampla discussão que defendemos. É em sala de aula e na disciplina de Filosofia que os exercícios por uma educação fomentam a luta por reconhecimento.

Palavras-chave: Sujeitos. Reconhecimento. Educação.

ABSTRACT

This study aims to analyze the subject of education in the contemporary world and its movement around the struggle for recognition. We know that the traces of modernity versus contemporary configured the subject located in this educational field. The temporal - historical dialogue, his views and transitions that enable our direct challenge to the way that elucidated periods portray a reality around the constitution of subjects inhabiting educational worlds. The subjects are influenced and constitute the history. As time object itself, as guarantor of contrasts and coated the complexities that may come to promote a promising context of the area both from a cultural point of view, scientific, philosophical or historical. The Hegelian ideas are primary landmarks to understand the subjects in education, even if far from a broad discussion we defend. It is in the classroom and in philosophy of discipline that exercise for an education foster the struggle for recognition.

Keywords: Subjects. Recognition. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 SITUANDO O SUJEITO: DA MODERNIDADE AO CONTEMPORÂNEO.....	11
2.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS E PROFESSORES.....	17
3 DA GÊNESE DO RECONHECIMENTO NO PENSAMENTO HEGELIANO AO RECONHECIMENTO DE HONNETH.....	22
3.1 UM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO – LUTA POR RECONHECIMENTO.....	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa monográfica deu-se por muitos motivos, dentre eles cabe elencar pelo menos dois: primeiro, pelo constante interpelar que a história da filosofia manteve, seja no campo individual, coletivo e em seus desdobramentos no campo educacional. Durante todo o seu movimento, desde apresentação de elementos interrogativos, eficazes e contundentes para nossa realidade latino americana, até a apropriação de seus termos e noções, enaltecendo contextos de desigualdade e injustiça. Bem sabemos que os elementos vislumbrados por nós no processo educacional foram solidificados em uma Europa poderosa, hierárquica e que sempre ditou as normas a outros contextos do mundo. Mas o Velho Continente também se colapsou e começou a ser questionado sobre suas verdades absolutas e seu projeto de negação de outros fazeres e saberes. Portanto, não podemos negar os contributos desse movimento filosófico e seus ilustres representantes que viabilizam aportes teóricos no entendimento de diversos grupos/públicos e seus dilemas, mas nos desafiamos a utilizar de reflexões advindas desses outros contextos mundiais.

Já o segundo motivo elucidado para tal estudo foi a necessidade de alinharmos legado filosófico a uma realidade educacional, a sala de aula, desde lugar que também brota reflexões inerentes à trajetória do pensar. E uma trajetória que recebeu em suas raízes influências exteriores para sua constituição enquanto espaço de ensino-aprendizagem. Falar de sujeitos (educandos), sujeitos (educadores) em uma realidade contemporânea é trazer para o centro de nossa discussão aquele antigo dilema da função social da escola, tornando-se impossível fugir desse contexto de um campo opositor. Porque apesar de serem sujeitos e/ou indivíduos que ocupam o mesmo campo, essa relação acompanha esse movimento do embate, do conflito, do reconhecimento, um movimento justaposto. Nosso estudo monográfico é a junção de teoria e a busca de solucionar os entraves que colocam alunos e professores em campos opostos ou o que nomeamos de luta por reconhecimento.

No primeiro capítulo, apresentaremos o perfil dos sujeitos na educação contemporânea. Traçaremos uma análise temporal-histórica da conjuntura educacional dos sujeitos a partir do movimento modernidade *versus* contemporaneidade imbricado em noções filosóficas. Essa caminhada foi

estruturada na pesquisa entre alunos da rede pública de ensino e da rede católica privada de ensino, entrevistas semiestruturadas e diálogos que estimulam para possibilidades de homogeneização destes personagens no âmbito escolar. Nosso desafio investigativo perpassa pela reflexão em torno dos discursos destes personagens supracitados e na tentativa de identificar indícios de representação social desses diversos públicos.

No segundo capítulo, a análise baseia-se nas contribuições de Hegel e a gênese do reconhecimento. A indicação que Axel Honneth (2003) cunha da noção do reconhecimento perpassa por essa primeira ideia, porém estrutura-se nas perspectivas de responder aos conflitos estabelecidos. De modo teórico e buscando a dialogicidade entre os autores, tentamos apontar a possível relação desses conflitos no ambiente da sala de aula e mostramos que a disciplina de filosofia pode contribuir como facilitadora de uma cultura revestida de exercícios que atenuem o impasse entre educandos e educadores. Portanto, dizemos de um exercício na educação, mesmo que sendo transitório, ações de uma luta para um “ser reconhecido”.

2 SITUANDO O SUJEITO: DA MODERNIDADE AO CONTEMPORÂNEO

As páginas que se seguem objetivam relacionar a definição dos sujeitos para o período histórico-filosófico, traçando um recorte entre a modernidade e a contemporaneidade. A concepção de sujeito é fundamental para compreensão dos elementos contundentes que compõem a formação da educação brasileira e sua relevância para o que chamamos de “luta por reconhecimento”. *Sujeito* é um termo/conceito efetivado no período moderno, por esse motivo traçaremos um breve perfil da modernidade, marcado pela efervescência cultural e a evocação do *ouse conhecer (Sapere Aude)*¹. Apesar das diversas críticas endossadas aos mais variados modelos de sistemas educacionais, é desse período que advém nosso modelo de ensino, escolarização e de escola, fortalecido pelo positivismo-cartesiano.

A perspectiva da modernidade na história da filosofia rompe com os anseios medievais; urge nesse contexto uma necessidade de promover a autonomia do cientificismo, um fortalecimento da racionalidade e instrumentalização. Apesar da medievalidade proporcionar ao cenário educacional um crescimento do acesso “às letras”, cultura e promoção da dignidade humana, a mensagem cristã explicitada nesse aparato não mais atendia aos sujeitos que rompiam com os aspectos teológicos aristotélicos. José Carlos Aguiar Souza (2005, p. 24) incita: “*com o advento da modernidade, a matematização e a quantificação da natureza introduzem um novo tipo de racionalidade, que visa à concretização do projeto da razão para o mundo*”.

Bem sabemos que a construção do conceito *sujeito* é entendida na modernidade como uma instância que defronta com os vários modos de sociedade. Essa categoria de sujeito parece estar embutida no consciente e inconsciente daqueles que ousam em fortalecer os laços sociais e coletivos (KEHL, 2009). Na perspectiva de Ferry (2010), o ser humano, ou melhor, o “*sujeito*”, compõe a centralidade das discussões modernas – talvez fora por este motivo que o antropocentrismo trouxe perplexidade e naturalidade a este mundo. Nos descreve Luc Ferry:

¹ Kant busca nas epístolas do poeta romano Horácio a expressão (*sapere aude*), o mote para sua defesa do homem livre e propõe a saída da menoridade como resposta para o esclarecimento. Ter coragem de fazer uso de teu próprio entendimento é propor aos homens uma abertura para a razão e o alcance da maioridade. Assim nos orienta o filósofo: “*Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro.*” (KANT, 2012, p.63).

É, pois, o ser humano, ou, como se diz no jargão filosófico, o “sujeito”, que desde então assumiu o lugar das entidades antigas, cosmos ou divindade, para se tornar progressivamente o fundamento último de todos os valores morais. É ele, de fato, que aparece como objeto de todas as atenções, como o único ser, afinal, verdadeiramente digno de respeito no sentido moral do termo (FERRY, 2010, p. 125).

A conceituação de *sujeito*, apesar de ser tida por Ferry (2010) como um jargão filosófico, torna-se emblema para a formação e junção de estruturas na sociedade da razão e das luzes. Foi este *sujeito* moderno que, dominando a natureza e a ciência, passa a desafiar o mundo econômico, político, social, religioso e científico. Aguiar nos orienta em relação à constituição do *sujeito* cravada na história da filosofia que

Na modernidade, a realidade humana é considerada na perspectiva de uma realidade que se autodefine. O sujeito, por sua vez, é definido pela razão compreendida como *cogito*. O ato de pensar é o ato constituidor da inteligibilidade pela qual o sujeito se descobre a si mesmo. Em outras palavras, o sujeito, ao refletir sobre si mesmo, cria autonomamente, no ato mesmo da reflexão, sua própria natureza de ser autoconsciente (AGUIAR, 2005, p. 31).

A visão histórico-filosófica da cultura moderna nos leva a compreender que ao mesmo tempo em que alavanca as estruturas do pensar, radicaliza as atitudes do sujeito em torno das capacidades inacabadas, ora tensionado por um cenário de confronto, de instrução e ao mesmo tempo de ideais precisos, atestando assim o ordenamento, desenvolvimento e progresso do projeto moderno (VIEIRA, 2007). Tal concepção fortalece as condições de que este sujeito está aberto para o conhecimento, e disposto a defrontar com as sociedades. Carlos Eduardo Vieira descreve que

O *ethos* moderno construiu seus sentidos mais profundos acenando para o futuro, para o dever-ser, para a construção de uma forma de civilidade. Esse olhar para o futuro, sustentado por diversas filosofias da história, não deixou de realizar um grande esforço de reinterpretação do passado (VIEIRA, 2007, p.381).

A modernidade líquida, a partir de uma perspectiva histórica, estabelece-se logo após a Segunda Grande Guerra (BAUMAN, 2013) e essa divisão histórica aparentemente por sua vez é um delimitador de campos políticos, educacionais e econômicos. Torna-se delimitador porque introduz um outro estilo no modo de viver

e ser dos sujeitos/pessoas, e nessa dinâmica versões de personagens vão surgindo, buscando se afirmar os diversos cenários que foram construídos e mantidos ao longo de nosso processo histórico.

Aqui cabe fazermos uma menção pontual nas definições de Bauman sobre a liquidez, seu principal mote e conceito para justificar/descrever os atributos da sociedade moderna. Segundo o autor polonês, a modernidade sólida se alicerça na razão dominadora, onde a ciência é responsável pela dominação da natureza e provedora das necessidades humanas. Já a modernidade líquida tem seus alicerces na fugacidade, na fragmentação dos laços, na dissolução das forças ordenadoras e na transitoriedade universal. E completa acenando que *“a modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte”* (BAUMAN, 2013, p.23).

Bauman traça um prognóstico e as tendências da sociedade líquido-moderna, nos apontando

Em suma: a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incertezas constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes (BAUMAN, 2009, p. 8).

A passagem da modernidade para a pós-modernidade causou rupturas profundas na sociedade e em suas instituições, em seu *status quo* e de modo particular em seu modo de perceber o mundo. A filosofia pós-moderna observa a necessidade de desconstruir postulados da modernidade que estavam fundamentados no humanismo e no racionalismo (FERRY, 2010.) Em suposição à passagem supracitada, David Harvey (2001) aponta uma série de posições que justificam a mudança temporal, dentre elas a falta de questionamento por parte dos personagens em relação aos acontecimentos, ou melhor, que o ser humano, apesar de sua emancipação racional, carece de capacidade de posicionar-se em relação a determinadas questões. O autor menciona assim: *“A fronteira entre ficção e ficção científica sofreu uma real dissolução, enquanto as personagens pós-modernas com*

frequência parecem confusas acerca do mundo que estão e de como deveriam agir com relação a ele” (HARVEY, 2001, p. 2). Em seguida, o pensador continua sua trajetória denunciando que a pós-modernidade incitou a fragmentação e instabilidade da linguagem, ou seja, cada organização/instituição estabeleceu-se a partir de códigos linguísticos significantes, e para cada um destes são atribuídas regras e interpretação diferenciada, dependendo do anseio da organização (instituição/grupo) e da sua realidade interpretativa em relação aos “jogos de linguagem”. Harvey acrescenta *“mas aceitar a fragmentação, o pluralismo e a autenticidade de outras vozes e outros mundos traz o agudo problema da comunicação e dos meios de exercer o poder através do comando”* (HARVEY, 2001, p. 10). Ao que tudo indica, essa quebra em torno desse dilema caracterizou os modelos educacionais no mundo e no Brasil. É com essa intenção que compreendemos a influência da proposta educacional brasileira e suas ramificações para o que chamamos de pós-moderno/contemporâneo².

Apontar o enfrentamento dos sujeitos para com a sociedade torna-se uma característica humanamente contundente na pós-modernidade. A impressão que temos é de facções de seres humanos, amordaçadas e imersas em um sistema prisional (mesmo que fictício). Rouanet entende a partir de Guattari que *“o homem pós-moderno é esquizoide, é permeável a tudo, tudo é demasiadamente próximo”* (2004, p. 234).

O pós-moderno imbrica nas diversas imagens que temos e as que estão por vir do processo educacional, a fragmentação natural desse contexto se instala nos sujeitos que almejam circundar esse espaço escolar. Apesar de seu olhar negativado em relação ao pós-moderno, Jair Santos assinala-nos que *“um sujeito pós-moderno pode ser ao mesmo tempo programador, andrógino, zen-budista, vegetariano, integracionista, antinuclearista. São participações brandas, frouxas,*

² Do ponto de vista filosófico e histórico parece que estamos fazendo uma mescla ou confusão em relação à concepção de pós-moderno e contemporaneidade. Em nosso trabalho monográfico entendemos o pós-moderno enquanto contemporâneo, uma vez que experimentamos as vicissitudes do entardecer da modernidade e observamos atentamente a força da pós-modernidade. Período reconhecido na história por romper com a exatidão e racionalização da era moderna, o contemporâneo incita a liquidez. Segundo Sérgio Rouanet, *“a ciência moderna seria determinista e a pós-moderna seria probabilística, indeterminista, baseada no princípio da incerteza”* (2004, p. 261). Com tais recortes compreendemos que o conjunto produzido pelo homem até agora tem o puro desejo de dominar e subtrair, mas a civilização entende que não basta cooptar, urge a necessidade de reinventar o modelo que está abastecido pela crise de sentido.

sem estilo militante, com metas a curto prazo, e onde há expressão pessoal” (2000, p. 29). Ou seja, “grande variedade de ideias e comportamentos” despolitizados, substituindo os “temas grandiosos” de revoluções para além da cotidianidade.

O nosso questionamento perpassa pela seguinte indagação: e o que tem a ver educação com períodos estabelecidos pela história/cultura? Podemos direcionar nosso questionamento para a via de que os períodos elucidados retratam uma realidade em torno da constituição dos sujeitos que habitam mundos educacionais. E por sua vez estes filhos da contemporaneidade estão infiltrados, ou melhor, foram “jogados” aos sistemas educacionais e nas mais diversas instituições escolares. “Jogados” justamente por um modelo educacional colonizador e por um tempo que carece de respeitabilidade por parte das famílias³.

Santos aponta a problemática histórica na formação dos *sujeitos* modernos e pós-modernos:

A massa moderna era industrial, proletária, com ideias e padrões rígidos. Procurava dar um sentido à História e lutava em bloco por melhores condições de vida e pelo poder político. Crente no futuro, mobilizava-se para grandes metas através de sindicatos e partidos ou apelos nacionais. Sua participação era profunda (basta lembrar as duas guerras mundiais). A massa pós-moderna, no entanto, é consumista, classe média, flexível nas ideias e nos costumes. Vive no conformismo em nações sem ideais e acha-se seduzida e atomizada (fragmentada) pelos *mass media*, querendo o espetáculo com bens e serviços no lugar do poder (SANTOS, 2000, p. 89).

Os *sujeitos* recebem influências e constituem a história. Como objeto do próprio tempo, como garantidor de contrastes e revestido das complexidades que talvez venham promover um domínio do contexto promissor tanto do ponto de vista cultural, científico, filosófico ou histórico. É no contato com o movimento histórico, no contato com o registro memorial do recorte em questão, que entenderemos a tarefa da filosofia na educação e a sua real relação com as várias facetas dos protagonistas. Nota-se que todas as influências ou cargas de determinados períodos são intencionados para a concepção de instituições e para o comportamento humano. Giorgio Agamben (2009), no entanto, propõe que “*um homem inteligente*

³ Entendendo as discussões recentes em torno da concepção de família, este trabalho reconhece os vários modelos de núcleo familiar. Aquele núcleo tradicional sofre uma mutação positiva em resposta às exigências do movimento histórico, em que igualdade, liberdade e afeto são características das relações contemporâneas. As novas configurações familiares são inquestionáveis e representam um tempo que ousa em romper com o patriarcado (DIAS, 2007).

pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo” (p.59).

O diálogo temporal-histórico em torno das concepções e de sua transição, estabelecido até aqui, nos permite avançar e compreender as perspectivas do que é o contemporâneo à luz do filósofo Agamben. Seu conceito sobre contemporaneidade é oportuno, uma vez que tecemos considerações relevantes nessa ordem cronológica. Seu pensamento contribuirá no esclarecimento de cenários mencionados até agora em nossa pesquisa. Sua formulação intrigante do conceito supracitado é uma leitura necessária do real, do anacronismo. Vejamos a contribuição do filósofo na formulação do conceito contemporaneidade e sua influência na dimensão formativa do sujeito:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

[...] Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta a contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (AGAMBEN, 2009, p. 59-63).

O movimento de aderir e distanciar nas experiências da temporalidade é uma sugestão do filósofo e parece-nos que não basta sofrer as intervenções do agora, o devir completa tal movimento. Perceber as atrocidades dos séculos e mergulhar nessa escuridão é reconhecer que os sujeitos anseiam por dissociar do anacronismo que muitas vezes atormenta o resgate coerente das histórias. Portanto, vejamos que entre o fato narrado e sua constituição significativa, o último desvenda aquela sacralidade sensível de histórias que puderam ser provadas existencialmente (ELIADE, 2000) e os fragmentos apontados denotam sabiamente a posição do sujeito no tempo/história.

2.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL⁴ DE ALUNOS E PROFESSORES

A escola nas últimas décadas tem sofrido uma deterioração, e não falamos de uma deterioração por parte da estética ou em relação aos modelos arquitetônicos e sim do viés funcional, existencial e o seu grau importância para vida de sujeitos que estão situados nesse cenário de experiências e significações. Qual a função social dessa Instituição construída no meio da sociedade? Após a Revolução Francesa, as Instituições Escolares deixam o caráter simplesmente técnico para assumir habilidades, problemas e dramas de uma sociedade que se ausenta do exercício de comportamentos.

Sabemos que com o advento da contemporaneidade os sujeitos tornam-se entes ativos na apropriação da realidade, ou seja, a escola passa a vivenciar esse contexto de transitoriedade e acata para si não somente a responsabilidade de escolarização, mas apropria-se das circunstâncias sociais. Juarez Dayrell aponta a escola como espaço sociocultural, sendo os sujeitos convocados a instalar-se a partir da trama social frente à instituição constituída.

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 2006, p.137).

Os diversos movimentos da sociedade acabam por influenciar no comportamento desses sujeitos, que adentram o nicho escolar com perspectivas, histórias e frustrações que são apropriadas pela comunidade no ato educativo. Diante de diversas manifestações dos sujeitos no contexto escolar, percebemos que o jogo de responsabilidades estabelecido nesse cenário é de que a escola ocupa esse lugar de sensibilidade, de costumes e de resgate. Rompe com o viés ultrapassado de autoritarismo, mas não perde sua relação com o poder, passando a

⁴ A construção do termo **representação social** se consolidou na psicologia, e posteriormente no campo das ciências sociais. Utilizamos esse conceito a partir de um olhar filosófico, entendendo que nesse campo educacional há uma prefiguração simbólica das funções exercidas na Instituição Escolar. São sujeitos que se completam nesse movimento das relações, da autenticidade e da luta por construções de própria autoria. Inês Teixeira (1996) tece uma concepção contundente quando diz que *“sujeitos socioculturais constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e à história humana. Uma história-práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história”* (TEIXEIRA, 1996, p.183). Portanto, afirmamos que são sujeitos socioculturais e a escola torna-se esse palco de articulação das experiências (DAYRELL, 1996).

construir significados a partir dos conflitos, não lançando mão de que é necessário considerar as posições conflituosas. Como afirma Nora Krawczyk, *“o trabalho e a construção do saber na escola necessitam reconhecer a existência desse sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é algo bastante diferente do que a escola sempre se propôs articular”* (2014, p. 86).

A escola ocupa esse lugar que não é de neutralidade, mas sim de inserção na vida dos sujeitos e/ou da comunidade, exprimindo as perspectivas de uma sociedade, suas náuseas e dificuldades. Tal movimento configura a existência de uma cadeia que tem vazão para os sistemas educativos e esses por sua vez suplementam os educandos (GADOTTI, 1984). Embora essa circunscrição chamada escola suscite em nosso meio diversas especulações, não podemos negar que fora também nesse campo do fazer pedagógico que as relações de poder foram exercidas de modo autocrático, fortalecendo a dominação, papel que dissocia da real ligação com o saber. De modo consciente e inconsciente essa marca aristocrática perpassa instituições escolares, vingando em determinados meandros. Nogueira, utilizando das concepções de Bourdieu, orienta que

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA, 2009, p. 71).

Partindo para o campo da observação, do diálogo, visualizamos as manifestações de alunos⁵. Aqui queremos romper com aquela lógica do sujeito-objeto (DAYRELL, 1996) e incitar a movimentação desses sujeitos diante dos obstáculos fundidos no processo educacional.

G: Como você percebe a escola hoje?

LU: A escola não pode ser depósito de aluno. Tenho amigos que as mães são professoras, e uma própria professora aqui na escola que diz que nessas instituições onde trabalham, os alunos são simplesmente “jogados”. O sistema de ensino é taxativo, coloca 10 disciplinas e querem que você seja bom em todas as matérias. Essas matérias não contemplam todas as

⁵ As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2015 na cidade de Belo Horizonte - MG. Tivemos a oportunidade de escutar diversos alunos tanto da Rede Pública Estadual, quanto da Rede Privada de Ensino (confessional) e dentre as sete entrevistas, selecionamos três que consideramos ter elementos contundentes para nossa pesquisa.

inteligências. (Trecho da entrevista com aluno de Belo Horizonte da rede privada de ensino, 02 de novembro de 2015).

A cultura dominante impregna-se de situações cegas ou pontuais para respeitar as intransigências econômicas e sacrificar o mundo dos alunos, fazendo da escola esse lugar enfadonho, inapropriado para criatividade e revestido de segregação. Bourdieu (2007, p. 53) assinala que o rompimento com este estado de divisão poderá ser superado: *“tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”*. Relacionando-se a este trato proposto por Bordieu, Miguel Arroyo utiliza, para educandos e educadores, o termo “sujeitos de direito”. Ambos – educando e educadores – são sujeitos de direito ao conhecimento e, reconhecendo-se como tal, possuem direito à educação.

Como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas... resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos" (ARROYO, 2007, p.12).

Portanto, em

respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos. [...] Ainda, guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos (*Ibid.*p. 38).

Nota-se que a responsabilidade imposta ao professor fere muitas vezes a capacidade de dialogar e refletir. Por força das diversas situações, o professor tem tendência massificadora, esquecendo que o aluno emerge no processo do *“torna-se aluno”*, elaborando ou representando as intenções reassumidas pela exigência do papel social (CORTI, 2014). Nesse cenário mais uma vez compreendemos que há um condicionante de colonização nas práticas educacionais (GADOTTI, 1984). Romper com esse modelo é compor um eixo de consciencialização de que estamos

em campos opostos nesse jogo dinâmico e de que as desigualdades estão estabelecidas.

Cabe aqui tecermos essa importante digressão, mesmo entendendo que escola, aluno e professor estão imbricados nesse cenário, ora institucional, ora indissociável. Não queremos aqui entrar em detalhes da problemática aluno *versus* professor, apenas queremos apontar alguns elementos dessa relação para que suscite uma leitura apropriada do conflito. Bauman (2013) distingue que a diferença geracional e a intergeracional pode incidir no conflito supracitado, uma vez que a desvalorização, esperança frustrada e a ausência de oportunidades traumatizam a memória da vida desses jovens. Segundo Sposito (1996, p.102), *“a resistência e o conflito entre as gerações enriquecem a vida social porque oferecem novas alternativas e sinalizam a possibilidade da mudança.”* Tal diferença afeta distintamente na lógica de dominação e suscita raízes em um tradicionalismo imutável. Ana Paula Corti, em sua análise sobre o ofício do aluno e o ofício do professor, observa que

A autoridade institucional do professor mostra-se fragilizada e a tarefa de retomá-la passa a depender muito das características pessoais de cada mestre, de sua capacidade de compensar a falta de identificação dos alunos com a escola criando outros pontos de sentido que façam as atenções convergirem para os objetos de ensino. Há um sentimento de impotência, fragmentação e incerteza que se inscreve no ofício docente atual (CORTI, 2014, p, 328).

Vale ressaltar que desenha-se nesse cenário uma concepção subjetiva, ou melhor, a disciplina do professor não está em primeiro plano e sim sua capacidade de posicionamento, seu método adotado, seu estilo inventivo e sua reinterpretação na manutenção da visibilidade.

G: Como você acha que está a relação entre aluno e professor?

MA: Então, depende, eu não sei se dá para generalizar muito relação professor e aluno... Mas eu acho que a relação aluno e professor depende muito do professor e da matéria. (Trecho da entrevista com aluna da rede pública de Belo Horizonte, 05 de novembro de 2015).

Esses dilemas são frequentes e ajudam a entender a lógica de pertencimento dos sujeitos no ambiente coletivo e individual. Ou seja, é impossível não falar de tensão e conflito nessa relação, visto que estão em lados justapostos e

são contemplados pela posição de poder a afeto síncrono (TEIXEIRA, 1996). Já comentamos dessa relação atemporal supracitada, o que não podemos esquecer que nesse conjunto de discussões há uma imprevisibilidade e é justamente nesse desfecho que acampam os dilemas. Perrenoud (2002, p.55) considera que “*a heterogeneidade das classes obriga a optar, de forma quase lúcida, por trabalhar mais com alguns alunos, sacrificando uns em detrimento de outros*”. Este ponto deve ser debatido não desconsiderando todos os outros apresentamos até agora. Há uma crise instaurada na escola e em seus sujeitos, não queremos apagar tamanha complexidade e sim entender que desse ponto desgastado surgem possibilidades de conscientização. À luz da filosofia é sempre possível estabelecer uma marca, ressignificando com lucidez os cenários que foram aniquilados. Queremos compreender a ação dos sujeitos no mundo e nos seus diversos campos. E a educação carrega essa intensa carga existencial de denunciar e apresentar os paradigmas que enriquecem as discussões.

Trabalharemos nos próximos itens a trajetória etimológica do reconhecimento, a contribuição hegeliana ao termo, a contextualização que Axel Honneth tece em relação ao descrito por George W. F. Hegel e George H. Mead. A seguir, no próximo capítulo, indica-se para a compreensão com a qual estamos trabalhando sobre a gênese do reconhecimento.

3 DA GÊNESE DO RECONHECIMENTO NO PENSAMENTO HEGELIANO AO RECONHECIMENTO DE HONNETH

Faz-se necessário iniciarmos apontando os desafios enfrentados pelos sujeitos na educação em torno do reconhecimento. Por isso exploraremos a contribuição do jovem Hegel⁶, quem primeiro significou esse ciclo dialético. Com um profundo texto, o capítulo IV da Fenomenologia do Espírito intitulado *A verdade da certeza de si mesmo*, elenca a articulação e o significado do Senhorio e da Servidão, mas apartaremos nossa discussão no subitem intitulado de independência e dependência da consciência-de-si: dominação e escravidão, sendo contribuições densas na cultura ocidental (VAZ, 1981, p.7).

*Anerkennung*⁷ foi o termo consistente e restrito em si mesmo que Hegel utilizou para demonstrar que a consciência de si seria universalizada e efetiva. Destarte, o pensador alemão investiga que reconhecimento não é uma mera identificação, mas a dinâmica de um processo que “*procede do polo negativo rumo ao polo positivo, do menosprezo rumo à consideração, da injustiça rumo ao respeito*” (RICOUER, 2006, p.188). A formulação cíclica defendida por Hegel é por senão uma tentativa de responder a uma história institucional alicerçada em ameaças e negatividade, ou seja, “*a consciência de si suprassume o outro, adquire sua essência e o assume para si, isto é, apropria-se dele. Sua essência torna-se a mesma do outro*” (PAULA, 2010, p.103). Tanto Ricouer quanto Honneth admitem que houveram distintas elaborações de *Anerkennung* em Hegel, estas perpassando pelas ideias de Jena e ganhando consistência na chamada *filosofia da consciência*, que possibilitou assim a transferência dos primeiros conflitos ao interior do espírito humano, sendo a garantia do respeito construída na interlocução entre reação e desafio (HONNETH, 2003). Estas se articulam entre negatividade e institucionalização, o que nos permite alinhar a dinâmica do termo.

⁶ A análise de Márcio Gimenes de Paula em relação à dialética do Senhor e do Escravo nos permite entender o fundamento das ideias introduzidas pelo pensador alemão que apresenta ao ocidente sua principal obra *A Fenomenologia do Espírito (1807)*, “seu principal intuito é partir da fenomenologia, isto é, do mundo das coisas que aparecem e nos são dadas para a formulação de um sistema da ciência. Hegel nos apresenta três significações fundamentais em relação à sua obra: a primeira é filosófica, isto é, ela questiona o que significa para a consciência experimentar-se a si mesma e caminhar rumo à ciência. A segunda significação é cultural, isto é, a consciência vive num determinado contexto e época. E a terceira significação é histórica, ou seja, a consciência do indivíduo e da cultura caminham para uma ciência na história.” (PAULA, 2010, p.99)

⁷ O termo *Anerkennung* é originário da língua alemã.

Elas abrem uma história da luta pelo reconhecimento que continuará a fazer sentido em nossos dias enquanto a estrutura institucional do reconhecimento for inseparável do dinamismo negativo de todo o processo, com cada conquista institucional respondendo a uma ameaça negativa específica; essa correlação entre nível de injustiça e nível de reconhecimento ilustra o adágio familiar segundo o qual sabemos mais sobre o que é injusto que sobre o que é justo, sobre esse ponto, a indignação preenche, em uma filosofia política fundada na exigência de reconhecimento. (RICOUER, 2006, p.188-189)

Assim, com tais elementos indicados entenderemos como a dialética do senhor e do escravo, mesmo numa plataforma teórica (uma parábola), efervesce o estilo de sociedades políticas, reconduzido na contemporaneidade a pluralidade de itinerários, ou seja, *“sociedades constituídas em torno da luta pelo reconhecimento, oscilando entre os polos da **physis** que impele a particularidade do interesse e desejo, e do **nomos** que rege a universidade do consenso em torno do bem reconhecido e aceito.”* (VAZ, 1981, p. 8). Dito isto, vemos os apontamentos de uma realidade que é movimento, porque a essência é história; sendo assim, a contradição ou a oposição vista em quase toda obra hegeliana e em virtude do decorrer da visão do reconhecimento é um constitutivo da realidade, ou seja, torna-se tempo de reflexão.

A mediação entre senhor e escravo na proposta hegeliana se conjuga no embate da consciência de si e do outro. Aqui vale tecermos pequena digressão: mesmo que os sentidos das figuras empregadas não tenham teor filosófico nesse estrito exemplo que tomamos, eles convergem num campo sócio histórico. Faz-se necessário lembrarmos ao termo de ordem privada que integra a escravidão dos negros e perpetra quase sempre na anamnese da questão educacional. Orlando Patterson, analisando o tema da escravidão,

Afirma que a autoridade do senhor sobre o escravo era algo mantido por parte do senhor não apenas pela ordem normativa e coercitiva, mas que havia uma necessidade por parte do senhor de ter essa autoridade reconhecida pelo próprio escravo, o que o levava a fazer uso de símbolos privados e públicos enquanto instrumentos de poder [...] (PATTERSON, 2008, p. 66-67).

No primeiro instante o outro é inessencial e marcado pelo negativo. Mas a consciência de si suprassume o outro, ou seja, nesse movimento de negar e conservar fomenta uma apropriação da essência (HEGEL, 2005). Através desses elementos, Hegel elucida que o movimento do reconhecimento é duplo,

perpassando pelas situações da indiferença, posteriormente mediatizada, desencadeando o desejo e a realização de uma reciprocidade, onde a consciência de si reconhece a outra consciência de si (SALGADO, 1996). Nesse entrave o objeto desejado é o escravo, tornando-se coisa e ele fortemente visto nessa preservação da vida, ou melhor, uma consciência de si frequentemente afirmada em relação a outra. Parece-nos contundente e eficiente vislumbrar que Hegel, em sua filosofia política, tenta de maneira sutil romper com o caráter de autonomia defendido por Kant (1973) e implantado por sua ideia de esclarecimento como condição moral – em outras palavras, fortalece a autonomia individual intersubjetiva e não a autonomia individual subjetiva (BAVARESCO; CHRISTINO, 2007, p.70).

Na proposta enfatizada nos ideais hegelianos, reserva-se a necessidade de individuação, as diferenças ajustam-se, fazendo com que no elo familiar, ou melhor, na relação “pais e filhos”, amantes e amados ajam segundo a necessidade de vida. É bem verdade que nesse caminho de reconhecimento recíproco, onde as particularidades se apresentam e garantem a migração elementar aos direitos universais, todavia, *“doravante os sujeitos se reconhecem reciprocamente como portadores de pretensões legítimas à posse e desse modo se constituem como proprietários [...]”* (HONNETH, 2003, p. 50).

Vejamos que o pensador alemão teórico crítico tende a um indeferimento do conceito de reconhecimento. Em relação ao supracitado, no que descreve a vida política, o primeiro trata o reconhecimento como finalidade, contrariando a perspectiva da teoria contratualista, já que defendera que no contrato social os homens auto conservariam o individual. Hegel entende que a vida social é a forma como as consciências individuais em conflito conseguem estabelecer regras de convivência – ele apreende que o modelo hobbesiano não fundamenta o reconhecimento, pois *“[...] um contrato entre os homens não finda o estado precário de uma luta por sobrevivência de todos contra todos [...]”* (HONNETH, 2003, p.43). Quando fala-se aqui de contrato, Pateman indica um argumento histórico e imperativo onde

somente os seres masculinos são dotados das capacidades e dos atributos necessário para participar dos contratos, dentre os quais o mais importante é a posse da propriedade em suas pessoas; que dizer somente os homens são “indivíduos” (PATEMAN, 1993, p.21).

Conforme indicamos, os contratos não estão somente nas instâncias políticas, mas assolam a dimensão simbólica e histórica de segregação no campo educacional.

As ideias hegelianas são marcos primários para entendermos os sujeitos na educação, mesmo que longe de uma ampla discussão que defendemos. Uma vez que elucidamos esta performance em contracena com os sujeitos da modernidade a contemporaneidade, tanto essa ideia primeira quanto a proposta do pensador alemão são elementos que possibilitam a recontextualização, portanto não estão imbricados na categoria de imutabilidade.

Axel Honneth procura esquematizar as atualizações em torno do reconhecimento através das orientações analíticas de George Hebert Mead, configurando-se como psicologia social. Seu pensamento inova, mas assemelha-se propositalmente a Hegel, na tentativa de apresentar os alicerces de um “Eu” e “Me”, o que equivale ao indivíduo numa construção de autorrelação originária, uma vez que o *Self* apenas corresponde como ponto transitório nessa interação. Na competição, os jogadores impreterivelmente almejam que seu adversário ataque, no entanto tal ataque só será possível a partir dessa relação legitimada (HONNETH, 2003). Tal interação social proposta por Mead foi o percalço proposital assumido por Honneth na apologética de uma identidade social. E acrescenta que o olhar generalizador do outro pode e deve configurar ações, expressões e suas práticas, valorando o argumento de identidade.

Sob o olhar de Mead, o movimento por reconhecimento perpassa pela diferença e quando descobrimo-nos em legítimo reconhecimento por parte da comunidade, como membro do coletivo. Para ele essa perspectiva não é relevante, posto que “[...] naturalmente, temos um determinado status econômico e social, que nos possibilita essa distinção. [...] Apoiamo-nos nas maneiras de falar e de vestir, na boa memória, nisso e naquilo – mas sempre em algo pelo qual nos distinguimos com vantagem em relação a outras pessoas.” (HONNETH, 2003, p. 147). Seguindo suas orientações, verificaremos que o reconhecimento se dá na ampliação, ou seja, é no reconhecimento do outro, nessa chamada autorrealização, interação vinculada aos atributos axiológicos do coletivo que rompe com capacidades individuais. Tais capacidades são importantes, mas não tidas como finalizadoras desse movimento capaz de identificar e situar o sujeito no complexo ambiente coletivo (HONNETH, 2003).

Honneth desenvolve sua teoria respaldado na crítica que constrói em relação ao pensamento hegeliano. Segundo ele, tanto Hegel quanto Mead “*forneceram os argumentos decisivos de por que os sujeitos continuam a depender de um extenso horizonte de valores*” (HONNETH, 2003). No próximo subitem pretendemos (des)revelar e demarcar o que existe de fato entre os sujeitos da educação na contemporaneidade e os traços apresentados nesse impasse, conflito ou luta por um reconhecimento. Não obstante, justificamos esse subitem como um exercício.

3.1 UM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO – LUTA POR RECONHECIMENTO

Não basta dizermos que os lados estão formados, e que de fato há um campo do opressor e do oprimido, ou melhor, que também senhor e escravo (educandos e educadores) são personagens/atores típicos do cenário educacional. O percurso histórico já nos mostrou que a humanidade caminha para o aniquilamento ou para o reforço das forças e/ou relações justapostas. Quando incitamos aqui esse momento como um exercício, reforçamos a perspectiva de resistência de “*sujeitos juridicamente capazes*”, onde alguns lutam por pré-julgar os que foram lesados e outros que reforçam em permanecer nesse movimento de tensão (HONNETH, 2003, p.54).

A tríade *cidadania, status e identidade* estão aparelhadas de forma relacional. Ao aludirmos a disposição dos sujeitos no campo de luta, Avritzer e Gomes (2013) nos auxiliam a pensar o quesito *identidade* como facilitador da construção de um *status* que desfigura alguns meandros. Anteriormente citamos o termo *status*, mas não nos encarregamos de submetê-lo a uma posição que possa ajuizar nossa estabilidade e/ou contexto de sociedade. Marshall (1967) indica uma definição de *status* empregado e combinado com a acepção de cidadania que considera o status de cidadania como a distribuição de direitos de modo igualitário aos membros de uma sociedade. O vínculo desses elementos remonta a uma possível concepção de um processo de reconhecimento que adverte tamanha ratificação, nada obstante, “[...] *implica a desconstrução de um lugar naturalizado como subalterno e a construção de um diferente olhar na relação com o outro*” (AVRITZER; GOMES, 2013, p.61).

Aludindo a ideia de *identidade* e *status*, Gomes (2009, p.36-41) teoriza em virtude da primeira que “*o modo como as identidades são representadas tem ampla*

conexão com o tema da alteridade. Isto porque a forma de representação da identidade do Outro tanto pode ocorrer em termos de negação como em termos de reconhecimento”. E em virtude da segunda que “a ideia de status é fundamental para que se compreenda como se organiza, no Brasil, a própria ideia de cidadania como uma instituição formal para a maioria dos indivíduos, mas cujo acesso à maioria dos direitos está restrito a uma elite.”

Com a promoção de igualdade de todos frente às leis, houve aqueles que impetuosamente formalizaram suas demandas em seus relativos grupos. Obviamente que grupos fortemente estabelecidos, antes mesmo de qualquer menção à igualdade, superprotegiam suas fronteiras encarregando assim de se espalharem pelos diversos recantos como instituições de pseudo intensidade e comprometimento. Mesmo que de forma individual e particularizada, os sujeitos (educandos) e sujeitos (educadores) foram lentamente convidados a assumir os espaços públicos, que aqui não se referem a espaços de poderes representativos, mas espaço enquanto local social, de luta, vida e sobrevivência.

Na ótica de Moacir Gadotti,

O espaço pedagógico torna-se assim um espaço político em luta, luta entre as várias tendências que vão de um extremo a outro. Educar-se para o educador pode significar, por isso, lutar contra a educação, a educação dominante, a educação do colonizador; lutar contra a inculcação e a legitimação de poder que representam os aparelhos escolares e para-escolares (GADOTTI, 1984, p.63).

A (in)visibilidade é uma marca perene entre os sujeitos/atores da educação. Os fatores elencados no primeiro capítulo, tais como questões geracionais dos sujeitos, a representação social dos personagens que se completam nas relações escolares e o movimento histórico modernidade *versus* pós-modernidade impulsionaram os problemas estudados e apresentados nesta caminhada. Cabe ressaltar que todo percurso observado e as elucidações em torno das questões foram vozes de atores autônomos do Ensino Médio. Aqui entra a indagação que submete nossa pesquisa monográfica: sabemos que há um distanciamento entre alunos e professores, compreendemos que o conflito tenciona o caminho da beleza do ensinar e aprender. E o que a disciplina Filosofia no ensino médio tem em relação a toda essa conjuntura? Nossa defesa não se dará em torno da disciplina Filosofia disposta e legitimada na Lei 11.684, de junho de 2008, mas sim na Filosofia

enquanto mentora de uma transdisciplinaridade⁸. Podemos, portanto, defender esse exercício por dois viés: a) dilema da luta no campo simbólico; b) dilema da luta no campo institucionalizado.

O dilema da luta no campo simbólico perpassa a orientação de que é necessário envolver os sujeitos nas discussões teóricas. A complexidade entre a lógica verbalizada instaura um movimento de que tais sujeitos são capazes de projetar intervenções de diversas categorias. Isso quer dizer da necessidade de registrar as ações antagônicas dos personagens nos diversos campos educacionais. Esse registro é a função demonstrativa da racionalização das ações, são as visões panorâmicas que justificam o aprofundamento de uma reflexão. A reflexão da reflexão (PERRENOUD, 2002) resulta no aperfeiçoamento e aprimoramento de metodologias que respondam às ações do fazer pedagógico. Cabe aqui salientar que a luta no campo simbólico é necessária para uma prática reflexiva; é a partir de tais denúncias, desses movimentos de afirmação e negação (registrados e teorizados) que entenderemos a complexidade dos diversos sujeitos representados.

Já o dilema da luta no campo institucionalizado perfaz a dinâmica escolar, diz do ambiente onde os personagens formalizam os vínculos afetivos, sociais e psíquicos. O movimento simbólico imbrica na luta supracitada, a referência ao termo institucional se dá por causa do espaço, do local que tem como tarefa comprovar ações cotidianas de ambos os lados. Professor e aluno se encontram e passam a superar as vivências e/ou crises existenciais. Gadotti (1984) faz referência a esse caso de uma “educação contra a educação”, onde a tensão conflituosa deve ser mantida na perspectiva de demonstrar que os sujeitos da educação estão imersos nessa dimensão que insiste nas tramas das lutas. Ambos os dilemas são essenciais para questionar as formatações dos discursos opressores e demonstrar um exercício de posicionamento de sujeitos que ousam em cumprir as afirmativas que legalizam a presença e permanência em sociedade.

No cenário da sala de aula, esse último viés toma uma proposição de que o exercício resultará em um reconhecimento como defendemos. Mas na verdade utilizaremos da Filosofia no âmbito escolar para propor possíveis exercícios, ora no

⁸ Esse termo foi cunhado pelo professor Fernando Hernandez que vislumbrou na pedagogia de projetos uma proposta onde a concepção de construção do conhecimento se dá de maneira significativa. Segundo Hernandez, “a transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares” (HERNANDEZ, 1998, p.46).

campo simbólico ou institucional. O ensino de Filosofia no ensino médio como tem sido proposto pouco contribui para fortalecer a dialogicidade em torno da luta por reconhecimento. Apontaremos a partir dessa disciplina possíveis exercícios de um movimento que podem elaborar algumas considerações não para chegarmos a um ideal consensual, mas sim para descobrirmos que a filosofia pode contribuir por um reconhecimento revestido de lucidez.

Aqui observaremos, mais uma vez, as vozes daqueles sujeitos do capítulo anterior que ousaram em operacionalizar de modo contundente a necessidade de experimentar a atividade filosófica enquanto força relacional entre os personagens nesse cenário.

G: O que a filosofia representa pra você?

LU: A filosofia à maneira como ela é passada hoje aqui na escola não me agrada nem um pouco, ele (professor) simplesmente passa os teóricos e fala engula isso que vai cair no ENEM. Não há espaço para discussão, o professor não pode dar muita liberdade para discutir a matéria. Porque hoje em dia a maior preocupação da sociedade na escola é uma preocupação com a aprovação via ENEM, a filosofia deve ser discutida para elaboração de pensamento próprio. (Trecho da entrevista com aluno de Belo Horizonte da rede privada de ensino, 02 de novembro de 2015).

A disciplina de Filosofia deve assumir a responsabilidade viabilizadora para que os exercícios de luta na educação de fato atenuem as relações de opressão e que as discussões nessas categorias não fiquem no campo marginal. Essa situação conflituosa não pode permanecer oculta, o dilema da luta simbólico-político assume essa responsabilidade de publicizar⁹, e a sala de aula é considerada o verdadeiro laboratório que contribui para leitura de um reconhecimento que não pode ser limite. A Filosofia carece ser a disciplina primeira para assumir as tendências que equalizem e fortaleçam a equidade dos sujeitos no cenário educacional. Gadotti (1984, p. 66) assinala que *“a história da filosofia pode ser resumida nessa luta pela compreensão do movimento, da mudança, que nada mais é do que a compreensão do próprio mundo”*.

⁹ Compreendemos a ideia de publicização indicada por Gomes (2009) *apud* Avritzer (1999, p.54) que define: “é fundamental que a ideia de publicização adquira o significado de uma constante abertura aos fluxos e demandas que possam advir da vida privada que, por sua vez, seria marcada pela “[...] possibilidade de indivíduos ou coletividades oprimidas apresentarem em público os temas de uma identidade ou de uma condição de dominação passível de crítica moral”, que permita “[...] a reflexividade acerca da experiência ou da condição do outro a partir de sua apresentação em público”.

Então, para justificar o primeiro exercício nesse cenário, defendemos a ideia de introdução da disciplina de Filosofia como propulsora da transdisciplinaridade. Essa temática é uma inovação em um contexto de dominação, mas amplia a discussão na elaboração de uma prática didática que corresponda ao equilíbrio das tensões, tendo a Filosofia como norteadora dessa proposta que não deixa distorcer as várias formas de uma bem sucedida autorrelação. (HONNETH, 2003). Essa linha transdisciplinar amparada pela filosofia configura uma nova performance de não deixar o autoritarismo prevalecer no cenário escolar e de muito menos que o fracasso e/ou insucesso do ensino perturbe a práxis. A ideia do professor Alejandro Cerletti (2013, p. 174) é uma resposta contundente para o uso justo da transdisciplinaridade quando aponta que *“a tarefa de ensinar filosofia não consiste meramente em recortar um domínio do saber para passá-lo de um professor a uns alunos, mas antes de construir um espaço compartilhado em que possa ser possível filosofar. É um convite a pensar juntos”*. Exercer a atividade com essa linha transdisciplinar torna-se viável quando o trabalho com o conceito, essencial à prática filosófica, considera as ressignificações.

O segundo indicativo de exercício para uma luta de reconhecimento perfaz a história de sujeitos que se orientam para derrubar os ideais totalitários ou o radicalismo racional herdado de um debate implementado pela modernidade. É bebendo na visão do próprio Hegel que vislumbramos o uso da Filosofia como fundamental para resolvermos questões históricas e de cunho existencial (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013). Nos orientam alguns estudiosos que *“nas trilhas da história, a filosofia aprende a humildade do diálogo e a necessidade da distância para compreender o outro sem negá-lo em sua diferença, seja ele presente ou passado.”* (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 62).

O terceiro indicativo de exercício para uma luta de reconhecimento é de um ensino de filosofia que respeite as novas posições conceituais dos sujeitos (educandos), ou melhor, alguns estudiosos nomeiam de experimentações conceituais, sendo estes capazes de assumir a liberdade de pensamento e de uma construção revestida de pluralidade. Não nos esquecendo que compete a estes sujeitos assumir a legitimidade do lugar que estão e do lugar que anseiam em ocupar (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013). A Filosofia institucionalizada deve caminhar para uma imparcialidade, não perdendo de vista sua responsabilidade enquanto provedora de um sistema antigo, denso e muitas vezes

inquebrantável e/ou inquestionável. Na justificativa desse terceiro exercício de luta por reconhecimento devemos apreender que *“a filosofia institucionalizada está sujeita, então, a dispositivos e discursos que exercem um tipo de controle social, a processos de subjetivação, a valores que vinculam modelos de conduta, modelos de comportamento; a filosofia está, enfim, sujeita a discursos universais e totalizantes que formam e constroem cidadãos”* (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 147).

O quarto e último indicativo de uma luta por reconhecimento imbrica na perspectiva de que não adianta fugir das ciladas em torno das questões advindas da conjuntura social e política. Devemos entender que esses eixos problemáticos estão imersos em uma localidade, são extensões da representatividade e demonstram de certo modo uma linha de resistência. Conforme indicamos neste mesmo subitem, defender as tensões e/ou conflitos são importantes na construção de um discurso dialógico, que respeite as manifestações individualizadas, mas que entenda os sujeitos (educandos) e os sujeitos (educadores) como parte de um coletivo (sociedade) oscilante entre a segregação e a meritocracia. O protagonismo dos sujeitos na educação fomenta a abertura para uma programação filosófica que rompa com o discurso padronizador e de dicotomias, sendo o colonizador impossibilitado de transitar (por uma demanda temporal/jurídica) nos diversos campos. O ensino de Filosofia em qualquer segmento de ensino e de modo particular no ensino médio tem condição de elucidar que há desiguais no cenário educacional e de que estes lutam por afirmações cotidianas. Nesse sentido, podemos incorporar que as lutas por reconhecimento no plano educacional são também lutas do plano social, sendo as instituições potencializadoras de uma noção de que *“em definitivo, constitui o desafio de transformar-se, docente e estudantes, em sujeitos da educação, o que implica deixar de lado as tutelas para converter-se em construtores e construtoras de seus próprios caminhos.”* (CERLETTI, 2013, p.181).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse estudo, indicamos que as tensões no cenário educacional são recorrentes. Os sujeitos (educandos e educadores) estão entrelaçados na trama e nas sombras da dominação, sendo os educadores muitas vezes porta-vozes da manutenção do círculo vicioso de um esquema que tem como marca distintiva a reinserção do colonialismo do saber e do poder. É obvio que tal circunstância advém de um movimento histórico que abrange parte da sociedade e denota o formato de como os cidadãos devem portar-se diante das instituições estabelecidas e/ou nomeadas e daquelas que estão inscritas no imaginário. A modernidade calcou nos alicerces das Instituições Escolares práticas que respondessem ao positivismo cartesiano, enquanto a modernidade líquida corresponde à esfera do descartável, do fugaz, da redundância, um modelo que alcança de modo direto, mas que logo cai no esquecimento, pois visualiza uma rapidez desnecessária para a plataforma educacional que temos hoje construído e estabelecido no Brasil.

Bem sabemos que os sujeitos no cenário educacional são protagonistas de um movimento de luta por reconhecimento. Ora, cada público tende a defender o pertencimento a determinado grupo ou classe, seja pelo viés histórico, geracional e/ou intergeracional. Esse pertencimento gera um dilema que acompanha a vida dos sujeitos e desemboca nas atividades que estes irão exercer no decorrer de sua existência. Acreditamos que as vivências na escola significam de modo consciente a configuração dos grupos e a capacidade de colocar o pensamento do grupo sobrepondo as individualidades.

O movimento do reconhecimento acompanha os vínculos estabelecidos e instaura questionamentos se estes realizam-se por exigências das demandas ou seguem instintos naturalizados. São as consciências voltadas para uma reflexão que encaminham os sujeitos para uma dimensão de direitos, rompendo com a lógica de segregação ou de inviabilidade autoral.

Contudo entendemos perceber a Filosofia enquanto disciplina escolar aberta à formulação de exercícios capazes de atenuar a inflexão imposta na luta por reconhecimento entre sujeitos no complexo campo da educação. Desde o início da Filosofia como disciplina, os referenciais propostos estavam consolidados a partir de uma perspectiva que buscava uma reflexão profunda do mundo, dos aspectos

políticos, sociais, culturais e científicos. Ou seja, a preocupação desta seria aprofundada a partir e dentro desses contextos. A Filosofia possibilita e possibilitou a construção dos alicerces para a cidadania, reafirmou seu compromisso diante dos múltiplos saberes e potencializou um espaço consciente. Sendo o homem precursor dessa indicação axiológica, a tomada de consciência só se tornará possível quando o sujeito, embebido da temática kantiana, ousar conhecer. Somente rompendo a curiosidade, envolvendo-se nas ideias claras e distintas, poderemos romper com o véu da insegurança, da não atratividade e do pensamento atrasado ou pouco importante para a vida dos cidadãos.

Do ponto de vista da negatividade, a Filosofia enquanto disciplina escolar estaria fadada ao fracasso, uma vez que essa foge dos poderes hierarquizados das ciências ocidentais, das propostas normativas e sugere uma linha paradigmática espelhada no indagar totalizante. O formato imposto pelo currículo, pelas direções educacionais à prática filosófica, pouco contribui para o exercício de um pensar, seja ele coletivo ou individual. Muitas vezes, a proposta de Filosofia no ensino médio rememora uma base de conteúdo, forçada pela análise estipulada pelo enquadramento da educação, o que sugere uma resistência, o não reconhecimento definidor das questões para a vida. E, por último, outro problema grave é que os demais componentes curriculares não reconhecem a Filosofia como multiplicadora, apoiadora de um caminhar autônomo.

Sem dúvida, filosofar não é meramente se reunir e discutir um tema aleatório. Ensinar a filosofar é construir campos de sensibilização para que os problemas filosóficos sejam contemplados e tratados. E essa proposta de uma prática filosófica pode ser consolidada na vida diária do aluno, do trabalhador e do intelectual. Basta que estes sujeitos provoquem uma necessidade do pensar.

Estamos convencidos que uma “faísca” da palavra e do pensar foram lançados no mundo e que a “violência” não prevalecerá sobre o forte convite da razão. No ambiente escolar não deve haver espaço para senhor e escravo, colono e colonizador. Nesse campo devem prevalecer atitudes que beneficiem a justiça, habilidades e a sensibilidade de resistir diante das necessidades.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça de. A categoria “reconhecimento” na teoria de Axel Honneth. *Argumentos*, Revista de Filosofia, v. 3, n. 5. 2011.
- ARROYO, Miguel G. *Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.
- AVRITZER, Leonardo; GOMES, Lilian C. Bernardo. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. *Dados*, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 56, n.1, p.39-68, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BAVARESCO, Agemir; CHRISTINO, Sérgio B. Eticidade e Direito na fenomenologia do Espírito de Hegel. *Revista Estudos Hegelianos*, v.4, n.7, dez. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (org). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CARDOSO, Delmar (org.). *Pensadores do século XX*. São Paulo: Edições Loyola: Paulus, 2012.
- CERLETTI, Alejandro A. A formação docente no ensino de filosofia. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. *Filosofia e formação*. v. 1. Cuiabá: Central de texto, 2013.
- CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; COELHO, Maria Cecília M. N. A Filosofia e o Conceito de Clássico. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. *Filosofia e formação*. v. 1. Cuiabá: Central de texto, 2013.
- CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DAYREL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. (org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 4. ed. São Paulo: Revista dos tribunais, 2007.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 179 p. (Debates, 52).

FERRY, Luc. *Aprender a viver*. Tradução de Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1984.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. *Justiça seja feita: direito quilombola ao território*, 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte.

GUIDO, Humberto; GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. *Filosofia e formação*. v. 2. Cuiabá: Central de texto, 2013.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HEGEL, GWF. *Fenomenologia do espírito*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”. In: *Textos seletos*. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 63-71.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MATTAR, Adriana Maamari; TOMAZETTI, Elisete M; DANELON, Márcio. Filosofia como disciplina escolar. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. *Filosofia e formação*. v. 1. Cuiabá: Central de texto, 2013a.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. São Paulo: Paz e terra, 1993.

PATTERSON, Orlando. *Escravidão e morte social*. São Paulo: Edusp, 2008.

PAULA, Marcio Gimenes de. A dialética do Senhor e do Escravo em Hegel e sua repercussão no marxismo e na psicanálise lacaniana. *Psicanálise & Barroco em Revista*, v. 8, n. 1, p. 98-113, jul. 2010.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICOUER, Paul. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A ideia de Justiça em Hegel*. São Paulo: Loyola, 1996.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é o pós moderno?* São Paulo: Brasiliense, 2000.

SOUZA, José Carlos Aguiar de. *O projeto da modernidade: autonomia, secularização e novas perspectivas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

VAZ, Henrique Claudio Lima. Senhor e Escravo: uma parábola da filosofia ocidental. *Síntese*, n. 21 p. 7-29, jan./abr. 1981.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.